

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/371204408>

2022 Libro – Neuropedagogía aportes al aprendizaje y al desarrollo humano

Chapter · June 2023

CITATIONS
0

READS
6,239

3 authors, including:



[Misael Enríquez Félix](#)

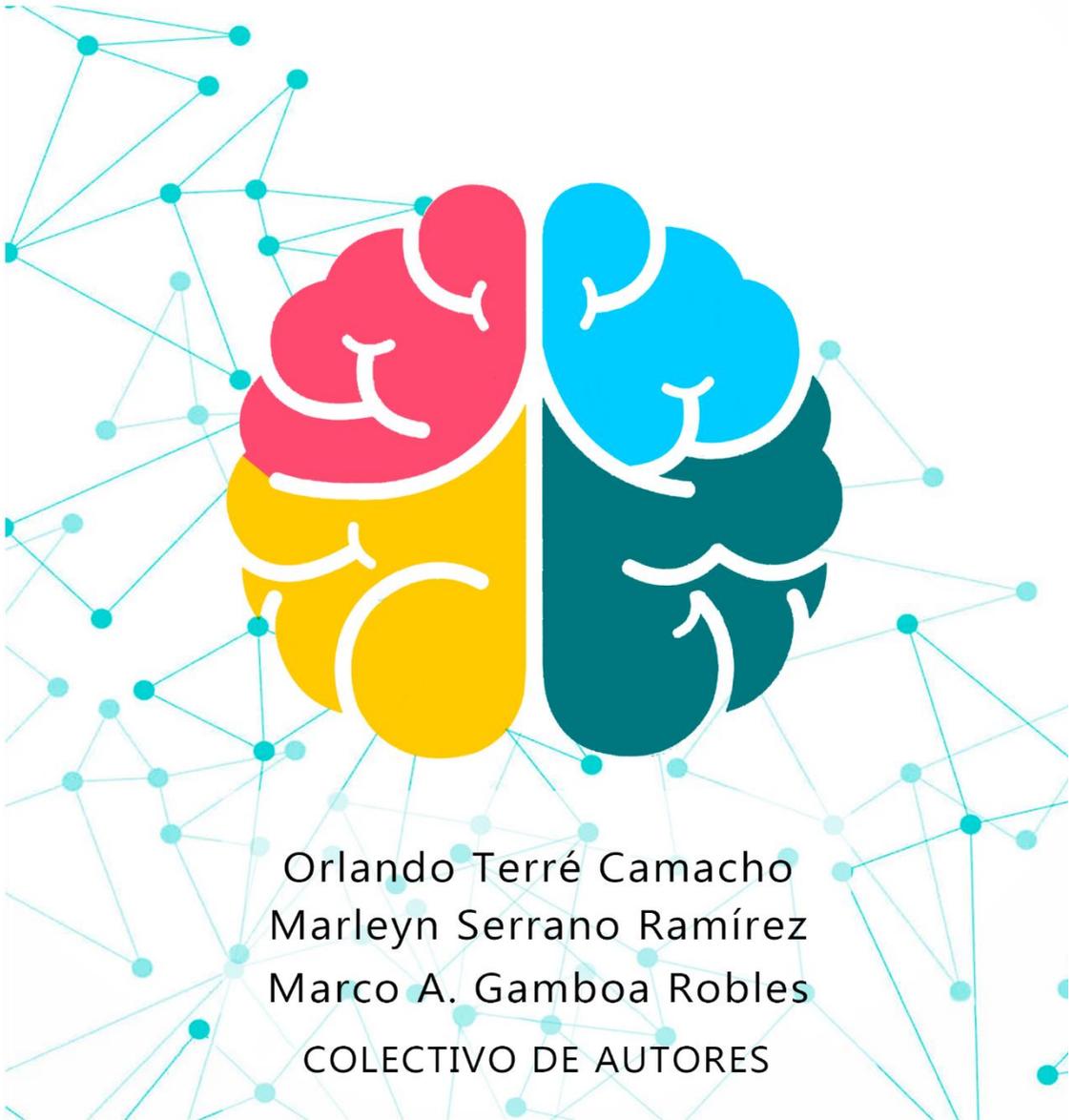
ESCUELA NORMAL SUPERIOR PLANTEL NAVOJOA

14 PUBLICATIONS 1 CITATION

SEE PROFILE

NEURO pedagogía

Aportes al aprendizaje
y el desarrollo humano



Orlando Terré Camacho
Marleyn Serrano Ramírez
Marco A. Gamboa Robles
COLECTIVO DE AUTORES

D.R. © 2022, Universidad del Atlántico / Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios COMAU.
Barranquilla, Colombia

Primera edición 2022
Hecho en Colombia

ISBN: En trámite

Se prohíbe la reproducción total o parcial de la presente obra, así como su comunicación pública, divulgación o transmisión mediante cualquier sistema o método electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito de Universidad del Atlántico y del Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios.

Cómo citar un artículo de esta obra (se muestra a manera de ejemplo de artículo interior):

Domínguez S., A.; Mendoza J., G.; & Ortiz J., O. (2022). *El impacto de los factores familiares en el desarrollo de habilidades lingüísticas*. 194-213. En Terré C. O., Serrano R., M. & Gamboa R. M. (Comp.). *Neuropedagogía aportes al aprendizaje y al desarrollo humano*. Colombia, Universidad del Atlántico.

**Presidentes del Comité Editorial
Universidad del Atlántico:**
Marleyn Serrano Ramírez
**CONSEJO MUNDIAL DE ACADÉMICOS E INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS
(COMAU):**
Orlando Terré Camacho

Compiladores
Orlando Terré Camacho
Marleyn Serrano Ramírez
Marco Antonio Gamboa Robles

Comité Científico COMAU
Orlando Terré Camacho
Marco Antonio Gamboa Robles
Etelbina Mendoza Medina

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
PRIMERA PARTE: APORTES DE LA NEUROCIENCIA A LA EDUCACIÓN	
NEUROCIENCIA Y DESARROLLO. ORGANIZACIÓN Y OPTIMIZACIÓN FUNCIONAL DEL DESARROLLO INFANTIL Y EL APRENDIZAJE DESDE LA DIMENSIÓN TEÓRICA.	11
Orlando Terre Camacho, Marleyn Serrano Ramírez	
COMPETENCIAS DEL ESPECIALISTA EN NEUROPEDAGOGÍA PARA FORTALECER LA ESCUELA INCLUSIVA	25
Marco A. Gamboa Robles, Julieta Maldonado Figueroa, Angélica Quiroz Leyva	
NEUROPEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: RELACIONES Y FUNCIONES SOBRE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	52
Omar Silva Ramos, Yadyra de la Caridad Piñera Concepción	
NEUROPEDAGOGÍA. PEDAGOGIZANDO LAS EMOCIONES	75
Julio Enrique Serna Belandria	
NEUROCIENCIA Y NUTRICIÓN: UN CAMPO POR DESCUBRIR	103
Federico Alberto Canevaro	
SEGUNDA PARTE: INNOVAR E INVESTIGAR EN EL EJERCICIO DE BUENAS PRÁCTICAS	
APROXIMACIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO DESDE LAS NEUROCIENCIAS. MÉTODO NEUROPOINT	113
Orlando Terre Camacho, Sandra Inés Vigo, Marco Antonio Gamboa Robles	
FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA FAVORECER LA INSERCIÓN DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD, SITUACIÓN EN ESPAÑA	127
José L. Cuesta G., María T. Ortega C., Raquel de la Fuente A.	
VALORACIONES QUE LOS ESTUDIANTES EN CARRERAS DE DOCENCIA REALIZAN SOBRE LA HABILITACIÓN DE SUS DOCENTES	145
Marco A. Gamboa Robles, Julieta Maldonado Figueroa, Angélica Quiroz Leyva	
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA POLÍTICA DE INCLUSIVIDAD EN LA REGIÓN NORTE DE MÉXICO	167
Ma. Alejandrina Morales G., Ezequiel Flores Darán T. Blanca A. Anzaldúa N.	
EL IMPACTO DE LOS FACTORES FAMILIARES EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	192
Adriana Domínguez S., Gerardo de Jesús Mendoza J., Osvaldo Ortiz J.	
AMBIENTE ESCOLAR, SU APORTE A LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE UN ENFOQUE NEUROPEDAGÓGICO	212
Sweney Oriana Giraldo Aristizabal, Marleyn Margarita Serrano Ramírez	

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ALFABETIZACIÓN A DISTANCIA: PERSPECTIVA Y EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS	223
Luis F. Castelo V., Blanca J. Silva B., Angélica Guzmán S., Lluvia Rodríguez O.	
LA EVALUACIÓN CUALITATIVA FRANCESA PARA VALORAR EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN MÉXICO	238
Ulises Osorio M., Gerardo de Jesús Mendoza J., Everardo Ortiz J.	
COMPONENTES DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA EN ESCOLARIZADOS BILINGÜES Y MONOLINGÜES DE QUINTO GRADO	256
Andrés Leonardo Colón Mora, Pedro Puentes Rozo	
LA LECTOESCRITURA COMO ESTRATEGIA PERMANENTE CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	272
Misael Enríquez F., Luis Ignacio Riosmena G., Félix Jonathan Díaz T.	
LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ESTILÍSTICA DEL APRENDIZAJE.	288
Nora I. González S., Ma. A.Hernández Y., Edith Vázquez T., RJavier Reyna E.	
NEURODESARROLLO Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE EN NIÑOS DE 4 Y 10 AÑOS	297
Miryam Jinete R., Marcos Venegas P., Yolima Hernández V. Mario Montero H.	
PROCESOS DE ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD CON ENFOQUE INCLUSIVO.....	316
Damaris N. Ruelas R., Marco A. Gamboa R., Julieta Maldonado F.	
ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DOCTORAL DESDE EL DEPARTAMENTO DOCENTE UNIVERSITARIO.....	345
Olivia García Reyes, Julio Antonio Conill Armenteros.....345	
EL APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS LÚDICO-ARTÍSTICAS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD CON ENFOQUE INCLUSIVO	361
Jesús Triguerras Gamboa, Marco A. Gamboa Robles, Julieta Maldonado F.	
ARTICULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.....	385
Fiorella Alexandra Fleréz Gutiérrez	
CARACTERIZACIÓN SOCIOFAMILIAR, DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL EN SONORA, MÉXICO.....	402
Misael Enríquez Félix, Luis I. Riosmena G., Félix Jonathan Díaz T.	
EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS	414
Nadia Karen Ávila Meléndez	
PRÁCTICAS INCLUSIVAS QUE FAVORECEN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UN GRUPO DIVERSIFICADO.....	430
Abigail Lamas G., Marco A. Gamboa Robles, Julieta Maldonado Figueroa	
CAPACITACIÓN DEL ASISTENTE PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS, EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.....	437
Maydel Angueira Gato	
PARALELISMO DE LA EDUCACIÓN: ESTUDIO COMPARATIVO MÉXICO-ESPAÑA	453
Paulina Zazueta Hinojosa, Angélica Quiroz Leyva, Marco A. Gamboa Robles	

ESTRATEGIAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR IMPLEMENTADAS EN ESCUELAS PÚBLICAS VULNERABLES DEL ATLÁNTICO DESDE LA MIRADA NEUROPEDAGÓGICA	462
Beizo Armando Bolaño Badillo, Fulvia Cedeño Ángel	
DISCAPACIDAD INTELECTUAL: LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL ENVEJECIMIENTO	484
Greice Parra Ferreira	
DETRÁS DE LA INCLUSIÓN: PREJUICIO	497
Janice Joanes de Oliveira Neves, Celso Henrique David	
PLATAFORMAS VIRTUALES Y GAMIFICACIÓN PARA FAVORECER PROCESOS ACADÉMICOS EN ESCUELAS NORMALES	512
José Rubén Aragón B., Marco A. Gamboa Robles, Julieta Maldonado F.	
CLEVER, ESQUEMA NEURODIDÁCTICO PARA FORTALECER LOS PROCESOS COGNITIVOS DE LA COMPETENCIA LECTORA.....	523
Leonor Alvarez Franco	
DINÁMICA INSTITUCIONAL QUE ORIENTA LAS ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	540
Jocelyn Delgado Quintana, Marco A. Gamboa Robles, Julieta Maldonado F.	
INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE UNA ALUMNA CON DIFICULTADES SEVERAS DE APRENDIZAJE	549
Jaqueline Márquez G., Julieta Maldonado Figueroa, Angélica Quiroz Leyva	
DISEÑO DE UN TABLERO DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA DE ACTIVIDADES COTIDIANAS EN UN AULA DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	555
Lina María Guio Matheus, Ginna Viviana Pérez Reyes, Niyireth Ríos Forero	
LA MUSICOTERAPIA COMO MÉTODO ATENCIONAL PARA NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON TDAH.....	565
Marcos Fidel Barraza Consuegra	
MÉTODO DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO MULTIMODAL DE TDAH EN LATINOAMERICA.....	582
Luz Elena Cunha	
INTELIGENCIA EMOCIONAL, FUNCIONES EJECUTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SABANALARGA, ATLÁNTICO	589
Marlis Merlec Merlano Ríos	
LA NEUROPEDAGOGIA EN EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD AUDITIVA: ESTUDIO DE CASOS	605
Gabriel Roman Melendez, Nubia Paola Marrugo	
PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS MULTIMEDIA COMO ESTRATEGIA NEURODIDÁCTICA DE MOTIVACIÓN LECTORA.....	622
Christian Ávila Martínez, Liliana Beatriz Herrera Nieves	
ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS DE MOVIMIENTO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE EDUCADORES INFANTILES	633
Fátima Patricia Lewinnek Serrano, Adriana del Rosario Pineda Robayo	
NEURODIDÁCTICA MUSICAL Y COMPETENCIA LECTORA.....	644
Ángela Marín-Niebles, Yaritza Mora-Saucedo, Tatiana Pupo-Quintero	

NEUROPEDAGOGÍA Y EDUCABILIDAD FUNDAMENTOS PARA COMPRENSIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	661
María Bernarda Fuentes González, Juan Eladio de la Hoz Blanco	
LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES: UN ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA DISCURSIVA Y LA NEUROPEDAGOGÍA.....	674
Rosaura Miranda Padilla, Juan Eladio de la Hoz Blanco	
LA INCIDENCIA DE LA NEUROPEDAGOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL PROCESO LECTOR	687
Wendy Johanna Orozco Castro, Nancy Carolina Jacobus De la Hoz	

PROYECTOS INCLUSIVOS

CAPACITACIÓN A DOCENTES Y FAMILIAS DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD QUE RECIBEN ATENCIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA REGULAR DEL SECTOR RURAL Y ZONAS SOCIALMENTE COMPLEJAS

Mirtha Leyva, Adys Remón, Imilla Campo, Yaima Demósthene, Leslye Alvarez

PROYECTO INCLUSIVO: ATENCIÓN INTEGRAL A LOS TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO: UN MODELO DE DETECCIÓN Y ATENCIÓN TEMPRANA

Yoisy Rondón Acosta, (Coordinadora)

LA ATENCIÓN LOGOPÉDICA A EDUCANDOS CON TRASTORNOS DEL LENGUAJE ESCRITO

Yisel Acuña Moliner (Coordinadora)

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas se han desarrollado una nueva vertiente científica relacionada con la neurociencia y en este caso específico adoptamos el posicionamiento relacionado con la Pedagogía intentando desde la construcción transdisciplinar establecer una unión posible: La Neuropedagogía. Esta nueva concepción tiene una doble importancia: se ocupa de los cambios en los procesos conductuales y cognoscitivos que ocurren durante los procesos activos del aprendizaje con el uso de la actividad cerebral, y por otro lado posibilita entender mejor el funcionamiento de las zonas del cerebro comprometidas con los procesos del aprendizaje y otros modelos que se hacen imprescindibles en la intervención.

“No hay una sola pedagogía crítica existen la pluralidad de las pedagogías críticas que responden a diferentes autores y teorizaciones”. Desde esta dimensión hemos querido comprometer nuestros saberes para formular la defensa relacionada con buenas prácticas y los aportes del aprendizaje al desarrollo humano con énfasis en la neurociencia y la pedagogía.

Varios motivos nos han aspirado a diseñar el material destinado a unir voces internacionales que desde diferentes miradas proponen hablar del funcionamiento de la mente, del actual impacto de la neurociencia en relación con la pedagogía, los modelos de intervención, la accesibilidad, la inclusión educativa y social, la formación docente y el resultado de buenas prácticas que hacen de la ciencia una opción posible.

Hemos centrado la atención en concebir una línea de pensamiento que defina con un buen argumento su favor a la propuesta, donde cada uno de los autores participantes rinden su saber a la propuesta editorial y facilitan sus conocimientos a la investigación como resultado a lo que pretendemos dar luz.

No podemos negar el papel fundamental que han logrado los estudios de la actividad nerviosa en diversas teorías, sin embargo, en la actualidad nuevas propuestas explican de forma más integral del funcionamiento del cerebro y de infinitas y exitosas prácticas que se aportan como resultados innovadores e investigativos. En esta dirección los estudios y trabajos investigativos aportan gran cantidad de datos novedosos relacionados con la neurociencia y la pedagogía que ponemos a su disposición.

Poner en manos de los actores que diseñan y fomentan las mejores experiencias relacionadas con la educación, la ciencia y la cultura nos permitirá realizar de manera sencilla y orientadora una revisión crítica de las hipótesis y experiencias más actuales relacionadas con la neurociencia y su indudable unión con la práctica pedagógica.

Todas las investigaciones aquí expuestas son fruto del saber de cada investigador, pero se hace más alentador el esfuerzo de cada uno de ellos que nos comparten sus conocimientos y lo ponen en manos de la sociedad.

Especial mérito a la Universidad del Atlántico de Colombia y al Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitario de América Latina y a cada componente del equipo que desde diferentes lugares e instituciones de Educación Superior quisieron estar a nuestro lado poniendo su aliento para convertir los sueños en una realidad posible.

Sus autores.

Barranquilla, Colombia, 26 de mayo. 2022.

**Reunión Global de Productos Académicos de la Educación Superior
3er Congreso de Neuropedagogía.**

PRIMERA PARTE

APORTES DE LA NEUROCIENCIA A LA EDUCACIÓN

NEUROCIENCIA Y DESARROLLO. ORGANIZACIÓN Y OPTIMIZACIÓN FUNCIONAL DEL DESARROLLO INFANTIL Y EL APRENDIZAJE DESDE LA DIMENSIÓN TEÓRICA.

Orlando Terre Camacho
Marleyn Serrano Ramírez.

INTRODUCCIÓN

Existe una visión optimista de que a los niños se les puede enseñar de alguna manera garantizando la calidad de los procesos del aprendizaje. De este criterio surgen múltiples ideas relacionadas con el aprendizaje y los procesos o funciones de origen cerebral, las que evidencian descripciones cualitativas realizadas sobre las competencias de los niños, basadas en la naturaleza del conocimiento, las etapas del desarrollo, y maniobradas en procedimientos lógicos en los que los niños asientan sus explicaciones y manipulaciones.

Nuevos paradigmas y teorías han visto la luz, dando paso a innumerables investigaciones en temas de la neurociencia, la pedagogía y el comportamiento del infante.

La Neuropedagogía como una disciplina de intervención debe trazar líneas fértiles que más que observar el resultado del desarrollo permitan garantizar la calidad en el proceso mismo del desarrollo, no permitir que los indicadores anticipen, ni retarden el desarrollo, sino que sus pautas de intervención garanticen el resultado potencial y deseado en cada una de las áreas de desarrollo infantil: cognoscitiva, lenguaje, motriz y social emocional.

DESARROLLO

Diferentes teorías sobre el desarrollo de la conducta, nos llevan a entender los diversos soportes en relación con el desarrollo humano. Comencemos por definir, que el cerebro es un órgano generador de importantes interrogantes vinculadas a la esencia de la vida misma. Dos corrientes en la investigación científica se han encargado en descifrar incógnitas que hoy son esclarecidas: por un lado, los que postularon un dogmatismo cerrado, y por el otro, los que buscaron comprender el dinamismo que entraña

el funcionamiento del sistema nervioso, su organización, el desarrollo de los procesos superiores, así como sus actividades fisiológicas.

Desde este postulado teórico y práctico, hemos entendido que los sistemas funcionales tienen un origen social, si se considera la importancia de la interacción del individuo con el medio y la interiorización de dispositivos externos como fenómenos de permanente adaptación y aprendizaje, que implican la actividad coordinada y jerárquica de las distintas áreas corticales y subcorticales, donde cada eslabón aporta sus aptitudes para el logro correspondiente. Es clave precisar desde este supuesto, la variabilidad desde el punto de vista neuropsicológico y, además, entender que en el proceso de crecimiento y comprensión busca su propia personalidad. Cuando nos referimos a un cerebro adulto, lo hacemos pensando en una estructura madura, en el caso del infante se trata de un cerebro en vías de organización, donde los factores ambientales juegan un rol invaluable. También contribuyen al mismo objetivo los ya conocidos factores que tienen correspondencia con fenómenos genéticos, biológicos y madurativos. Queda entonces, saber que el conocimiento del funcionamiento normal, permite una mejor comprensión del cerebro afectado y los procesos de su reorganización y recuperación o dicho desde la escena de la Escuela de Luria, en procesos de corrección y/o compensación de las estructuras del defecto.

Luria nos indica desde la Escuela Socio-Histórico-Cultural y su enfoque relacionado con la ciencia del cerebro y el aprendizaje la importancia de su estructura funcional, nos define las Unidades Funcionales o Bloques Cerebrales.

Precisa que todo proceso de desarrollo ocurre por medio del desarrollo de las funciones mentales superiores, en primer lugar, en las actividades colectivas, en las actividades sociales a las que nombra como funciones intersíquicas; y en segundo lugar en actividades individuales como propiedades internas del pensamiento del niño, a las que nombra como funciones intrapsíquicas. (Vygotsky, 2001)

De esta propuesta surge la base seminal de la teoría aplicada en la educación y definida y concebida por Vygotsky como zona del próximo desarrollo (Z.D.P). Ponerse al lado del niño para que alcance el próximo progreso y lograr pase de nivel de desarrollo potencial (Z.D.Po) a nivel de desarrollo real o actual (Z.D.A) durante el proceso en el que niño, solo, consigue realizar la actividad.

Son diversas las posibilidades que la aplicación de esta posición nos permite en el marco del desarrollo cognitivo del aprendiz entre ellas:

- ✓ Estrategias para docentes: la relación y el contacto interpersonal promueve el desarrollo.
- ✓ Considerar las personalidades características de cada persona.
- ✓ Enseñar de manera individual, cada uno es diferente.
- ✓ Respetar las iniciativas de cada sujeto que aprende.
- ✓ Mirar a cada sujeto desde sus emociones, sensible a sus necesidades.
- ✓ Intercambio sujeto-sujeto y mediar.
- ✓ Proponer un trabajo en dúos coetáneo-coetáneo o grupos pequeños, personas trabajando juntas cambian informaciones, practican la relación y todas sus implicaciones.

Desde la Neurociencia y la labor pedagógica es necesario promover el desarrollo de las Funciones Cerebrales de Luria entendida como una posibilidad para enmarcar el sentido educativo con énfasis en la neurociencia y la pedagogía,

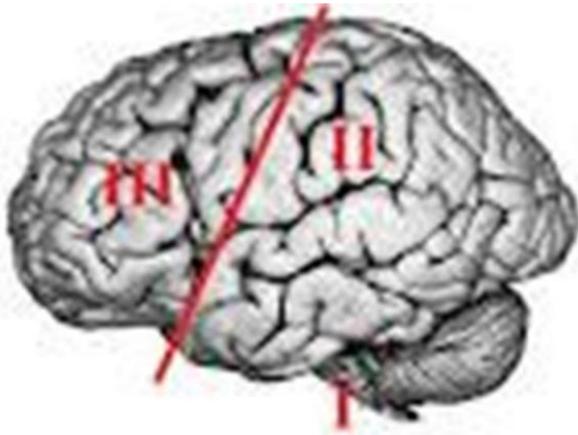


Fig.1. Enfoque de Luria. Bloques cerebrales o Unidades Funcionales del Cerebro.

Unidad 1: Localizada en el tronco cerebral genera la activación cerebral.

Unidad 2: Recepción, procesamiento y almacenamiento de informaciones.

Unidad 3: Organización, planificación, anticipación y corrección de errores.

Abordaje neuropedagógico para una mejor comprensión

En tanto que, los estudios y las tesis más actualizadas permiten conocer, estudiar y analizar los albores del desarrollo humano, cada día, estas nuevas investigaciones y los resultados de otras, no tan nuevas, definen que el estudio de la etapa infantil no es sencillo, debido a que su iniciación es aún difusa. Diversas escuelas o teorías han permitido esclarecer el funcionamiento cognitivo y han brindado aportes sustanciales que devienen de una comprensión integrativa desde los fundamentos biológicos del desarrollo y la maduración del niño. Otros enfoques, pero con el mismo interés, se han aproximado a la comprensión del nivel molecular y los cambios en el crecimiento del sustrato biológico, dando una explicación sobre las modificaciones en el comportamiento. Las escuelas de carácter genético contribuyeron a una mejor comprensión de los procesos de evolución y maduración, centradas en los estudios de la vida intrauterina o fetal, ese paraíso que ya no es tan silencioso como creíamos y luego nos permitió conocer los procesos inherentes a los

primeros años de vida, particularmente en lo que a la evolución de la actividad psíquica y de relación, se refiere.

Varias precisiones son necesarias para el conocimiento de la evolución cognitiva del niño que nos conduce a una mejor definición en términos de desarrollo, concebida como un proceso de maduración. Definimos el desarrollo como un fenómeno que lleva al desenvolvimiento del organismo en función del tiempo. A su vez, la maduración está regida por procesos determinados genética y biológicamente. La maduración comprende el crecimiento, cuyo sustento es biológico, pero además envuelve determinadas modificaciones cualitativas que pueden advertirse en diferentes áreas.

En beneficio a la comprensión, desde nuestro punto de vista, debemos afirmar a priori, que compartimos en considerar que: Los procesos inherentes al crecimiento y maduración del niño tienen una peculiaridad no reproducible por los fenómenos existentes en el adulto.

El behaviorismo, la psicología genética, el estructuralismo, no dieron plena satisfacción a la comprensión del proceso cognitivo. Ni por el simple mecanismo de repetición, ni por el proceso de desarrollo y maduración, se pudieron entender fenómenos que se encuentran ubicados en una red mucho más intrincada. De este modo consideramos que la maduración pone límites en el proceso de información que puede ser integrada, otorgando al cerebro un papel fundamental que requiere de su desarrollo para lograr determinadas actividades cognitivas. Sin dudas el medio se transforma en un elemento de enriquecimiento y construcción de la realidad que rodea al niño. El proceso de construcción lógica, de formación, lo aprendido, no solo requiere un contexto de complejidad teórica, sino que también, requiere un contexto práctico para ser aprendido.

Aportes desde la embriología.

En la línea de conocimiento de los estudios embriológicos son elocuentes los aportes de Preyer y Forbes acerca de la audición en los fetos. El neurólogo suizo Minkowski realiza múltiples estudios, encontrando respuestas motrices a

partir de las 28 semanas de vida. La importancia que subyace en el estudio de los fetos es la correlación de los movimientos del feto de 20 y la estimulación externa, es decir, que los mismos no son solo reflejos. De este modo se asientan los conceptos de Jackson en cuanto al orden general de la evolución filogenética y la aparición de las funciones más antiguas que están en los planos de menor jerarquía relacionados con la actividad motriz. Esta actividad evoluciona hacia su permanencia en algunos casos, como en otros, hacia la desaparición. Los denominados reflejos innatos constituyen un factor sustancial de estudio, análisis y controversia en los enfoques actuales, particularmente en el momento de analizar su incidencia en el desarrollo.

Lejos nos encontramos de afirmar, como se expresa desde algunas posturas, la posibilidad de un "psiquismo fetal", no dejando de considerar a los fenómenos feto-maternos como un proceso perceptivo vincular, organizador de funciones corticales complejas. Sin duda lo innato constituye - a nuestro entender - una base sustancial en la regulación y evolución de conductas adquiridas en el proceso de aprendizaje, particularmente en las primeras etapas de desarrollo sensorio-motriz.

Quienes creyeron en el desarrollo.

En la década de 1920 surgen en Europa y América distintas corrientes que aportan elementos del desarrollo neuropsicológico del niño. En la Universidad de Yale, Arnold Gesell, padre de la teoría subyacente del desarrollo, expresa su concepto monista a través de una morfología evolutiva y jerárquica única. Señala que el niño adquiere su mente de la misma manera como adquiere su cuerpo, vale decir mediante el proceso de desarrollo. Apoyado en los estudios de Darwin, Minkowski y el anatomista Davenport-Hooker, Gesell estableció normas detalladas del desarrollo de la conducta correspondientes al período de las cuatro semanas, a los seis años de edad. Considera sucesiones normativas pertenecientes a la conducta motriz, adaptativa, del lenguaje y la conducta personal-social, típicas para determinadas fases del desarrollo infantil. Gesell estableció sus teorías sobre la base de una continuidad jerárquica, analizando cada nivel de organización, donde obra un sistema de fuerzas ordenadoras que

sustentan las estructuras correspondientes. Los campos se superponen y se influyen entre sí, ya sea en los fenómenos inanimados como los animados. En correspondencia con estos conceptos, expresa consideraciones acerca de la importancia de las teorías bioeléctricas de la vida, las cuales fundamentan los procesos fisiológicos de crecimiento. Gesell consideró importantes los potenciales de crecimiento del sistema nervioso humano, los que registran y organizan experiencias pretéritas del organismo, dan origen a nuevos modos de reacción, de formas, de actitudes, objetivos, conocimientos, decisiones.

Posteriormente a Gesell, en la década de 1930, un indudable exponente de la psicología genética fue Jean Piaget, padre de la escuela de la psicogénesis y de la concepción genética. Corresponde a Piaget con brillantez conceptual elevar el tono del debate iniciado en aquella época. Él investiga la lateralidad, las nociones temporales, espaciales, y el desarrollo de la escritura incluido dentro del marco de la evolución motora general. Su concepción sobre la evolución genética del niño establece la infancia como un proceso de desarrollo vinculado al tiempo como ciclo vital, "más cuanto superior es la especie". Hay cuatro factores responsables de la velocidad y duración del desarrollo:

-La "herencia", "la maduración interna", indisolublemente asociada al aprendizaje, por la experiencia.

-La "experiencia física", "la acción de los objetos". La lógica del niño no se extrae de la experiencia a partir de los objetos: proviene de las acciones que se ejercen sobre los mismos.

-La "transmisión social" como factor educativo que se produce por la asimilación. Esta asimilación es condicionada por las leyes del desarrollo parcialmente espontáneo.

-La "equilibración" dada a su vez por nociones, descubrimientos y conceptos nuevos. El equilibrio establece una relación entre los tres factores anteriormente citados en un juego de regulaciones y composiciones para llegar a la coherencia. Piaget señala que toma el término "equilibrio" no en un sentido estático, sino de equilibración progresiva, como compensación por la reacción del individuo

a las perturbaciones exteriores. Una compensación, que al término de este desarrollo lleva hacia la reversibilidad operatoria. Dichos antecedentes nos permiten compartir con el autor la idea de que para los niños no existe ninguna ventaja en acelerar el desarrollo más allá de ciertos límites, habida cuenta del riesgo de romper el equilibrio. El equilibrio toma su tiempo y cada uno dosifica este tiempo a su manera.

A lo expuesto por Piaget, Wallon lo confronta en los siguientes términos: "da a la evolución psíquica una base parcelaria y demasiado estrecha, dispersa su unidad fundamental en la pluralidad de los aspectos o fases que la manifiestan, tomándolas por trazos de donde aquella unidad no tendrá más que surgir. Pero no puede explicar esta unidad misma ni los enriquecimientos que debe a las diferencias funcionales y a la evolución que las condiciona. No hay pasaje de un nivel a otro sin ruptura del equilibrio íntimo o en las relaciones con el mundo exterior." Sin embargo, no podemos desconocer el importante impulso que Piaget otorga al conocimiento de diversos comportamientos cognitivos del niño, sustentados hoy desde la neuropsicología cognitiva.

Alrededor de la década de 1930, por cierto, década de grandes transformaciones en las neurociencias, surgen trabajos apoyados en la teoría de la Gestalt en la actividad gnósico-práxica. A partir del estudio de la percepción de los movimientos, la Gestalt fue internándose en ámbitos cada vez más amplios del dominio psicológico en reacción contra el asociacionismo y el atomismo de las funciones psíquicas. Es así como en palabras de Koffka, la tarea de la psicología de la Gestalt es el estudio de la conducta en su relación causal con el campo psicofísico.

Lauretta Bender, define la función gestáltica como la función del organismo integrado por la cual, éste, responde a una constelación de estímulos dada como un todo, siendo la respuesta misma una constelación, un patrón, una Gestalt. No es suma o resta, es diferenciación. De allí se generalizó el método de Lauretta Bender apoyado en patrones visomotores como test que permite establecer el nivel de maduración infantil asociándola a la capacidad del

lenguaje, a la percepción visual, la habilidad motora, la memoria, la función espacio-temporal y la capacidad de organización y representación.

En la década de 1940, Carlotta Bühler desde la Escuela de Viena, ofrece un aporte al conocimiento psicológico del niño de carácter genético y dinámico. A diferencia de Gesell, Bühler aportó al conocimiento del recién nacido, y lo expresó en términos de aprendizaje, denominado "selección de movimientos". Estableció diversos escalonamientos o fases en la evolución, desde el nacimiento hasta el final de la maduración. La evolución humana la concibió no como una construcción yuxtapuesta de líneas estructurales y funcionales, diferentes y separadas, sino como un desarrollo gradual de sistemas estructurarios armoniosos que, originándose en el concurso sintético, llegan a la unidad de todos los impulsos aislados del conjunto psicofísico. Concibió finalmente la evolución en términos dinámicos de unidad. Bühler investiga el lenguaje infantil, el grito, la llamada a sus congéneres, el balbuceo posterior como caracteres lúdicos, y lo porvenir. Es lo que determinó que denominara al lenguaje "función representativa". En este devenir, el adulto establece su función mediadora.

No menos trascendentes son los aportes de la escuela rusa representada por Lev S. Vygotsky y sus discípulos. Para la Escuela Socio-histórico-cultural, el concepto social de Vygotsky es referente al desarrollo y al aprendizaje. Es Vygotsky quien, desde un enfoque social, rechaza el concepto de desarrollo lineal del desarrollo neuropsicológico del niño e incorpora el concepto de dos formas interrelacionadas. Estas son la historia de la cultura y la historia de los individuos. No es simplemente una lenta acumulación de cambios unitarios, sino un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y ciertos procesos adaptativos. Dentro de esta concepción establece la unidad entre el lenguaje y la inteligencia práctica del niño como dos líneas convergentes de ese desarrollo humano.

En la ley genética fundamental del desarrollo, Vygotsky postula la noción de "zona de desarrollo próximo" que nos ha permitido esclarecer la distancia del

nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial determinado, a través de la mediación y con la guía de un adulto o en colaboración con su coetáneo.

Cita Vygotsky: "que en dicha zona se definen aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración y uniones que en la mañana próxima alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en desarrollo embrionario".

Mirada a la motricidad y el movimiento.

Convergiendo desde la psicomotricidad hay múltiples aportes, en los que se destaca, en la década de 1930, la escuela francesa, con estudios sobre el esquema corporal, la lateralidad, las nociones temporales y espaciales, y la escritura incluida dentro de la evolución motora.

Sin embargo, un punto de comienzo lo establecen, alrededor de 1844, los estudios de Little, en un trabajo que publicó acerca de la influencia del parto anormal, de las dificultades en el trabajo de parto, del parto prematuro y de la asfixia neonatal sobre el estado físico y mental del niño y en particular, en relación con las deformidades.

Una referencia más precisa al aspecto que nos preocupa lo realiza Collier en 1900, quien usó el término de "mala destreza congénita" (congenital maladroitness) para definir el concepto de dispraxia del desarrollo.

A partir de 1925 médicos y terapeutas, prestaron mucha atención hacia los síndromes psicomotores. De este modo se concretó una serie de estudios al respecto que tuvieron como interesados a Peiper, Gesell, Mc Graw, Piaget, Illingworth, André Thomas, Amiel Tison, Saint-Anné Dargassies y Julian de Ajuriaguerra.

Piaget, señala la importancia de la inteligencia sensorio-motriz condicionada por factores hereditarios, por factores de intercambio con el mundo que rodea al niño y el uso progresivo de la experiencia adquirida, lo que conduce a formas características del comportamiento e implementa el criterio de periférico inteligente.

Ajuriaguerra, admite que el acto motriz no puede ser concebido como el funcionamiento de sistemas neurológicos yuxtapuestos, sino, por el contrario, solo puede comprenderse si tenemos en cuenta el punto de partida, el desenvolvimiento y el fin que quiere conseguir.

En la revisión de materiales bibliográficos sobre este tema, consideramos que la tesis más importante es la propuesta en 1936 por Heuyer, quien establece la estrecha relación que existe entre el desarrollo de la motricidad, la inteligencia y la afectividad, es decir, por primera vez aparece una concepción global del ser. Heuyer estudió, cómo los trastornos de las funciones motrices van acompañados de los trastornos de carácter, llegando a establecer programas de tratamiento para resolver estos problemas, anticipando lo que sería la reeducación psicomotriz.

A lo largo de la última década, la psicomotricidad se ha ido introduciendo en el ámbito educativo y terapéutico, adquiriendo una entidad propia que justifica la necesidad de una formación específica de unos profesionales (los psicomotricistas) para el abordaje terapéutico y de una formación complementaria para los educadores, principalmente los que se ocupan de las edades comprendidas entre el nacimiento y los diez años de edad. El perfil profesional de la psicomotricidad aún no está totalmente diseñado en nuestra sociedad, como se pone de manifiesto, por la ausencia de una titulación oficial propia de psicomotricista y la introducción como categoría laboral en los campos educativos y de salud.

El concepto de psicomotricidad surge, a principios de siglo, vinculado a la patología, para destacar la estrecha relación entre lo psicológico (psico) y la forma de manifestarse (motricidad). Rompe con el planteamiento filosófico de Descartes, de entender al individuo como una dualidad mente-cuerpo, sino que somos una unidad que vive y se expresa globalmente.

El contenido de la motricidad está íntimamente ligado al concepto del cuerpo y sus experiencias. La motricidad es una técnica que favorece "el

descubrimiento del propio cuerpo, de sus capacidades en el orden de los movimientos, el descubrimiento de los otros y de su entorno", pero es educable.

Dejamos en la voz de los conocedores del tema una posible solución relacionada con la motricidad, la estimulación y el desarrollo humano en voz de la Neuropedagogía y a nuestro juicio, sostenemos que: en el desarrollo y la pedagogía, toda educación es, motriz, y dependerá de la calidad de la estimulación, que necesariamente responde al proceso mismo del desarrollo.

REFERENCIAS

- V. Feld: Antecedentes y perspectivas de la neuropsicología actual, Alcmeon, jul. 1994, Vol. III, 209-16.
- F. Gaillard : De l'adulte à l'enfant neuropsychologiques. Essai sur le développement d'une discipline, Lausana, BFSH 2, 1994.
- J.E. Azcoaga: Alteraciones del aprendizaje escolar, diagnóstico, fisiopatología, tratamiento, Buenos Aires, Neuropsicología Paidós, Vol. 6, 1985, 96-97.
- S.J. Shegalowitz: The emergence of a neurophysiology of normal development, rapprochement between neuroscience and developmental psychology, Amsterdam, Elsevier, vol. 6, 1991.
- J. Piaget, H. Wallon: Los estadios en la psicología del niño, Buenos Aires, Lautaro, 1963.
- J. de Ajuriaguerra: Manual de Psiquiatría Infantil, Madrid, Toray Masson, 4, 1977.
- J.E. Azcoaga: Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto, Buenos Aires, Neuropsicología-Paidós, 1983, cap. 13.
- C. Mendilaharsu: Estudios neuropsicológicos, Delta, tomo 3, 1981, 13-29.
- R. Jakobson: Lenguaje infantil y afasia, Ayuso, 1974, 17-34.
- L. Brain: Alteraciones del lenguaje. Afasia, apraxia, agnosia, Buenos Aires, Panamericana, 1980, 27-29.
- J. Eisenstein: The Psychology of Speech, Londres, Harrop, 1938.
- Ch. A. Ferguson, O.K. Garnica: Theories of Phonological development, Lennenberg & Lennenberg, vol. 1, 154-176.
- K. Buhler: The Mental Development of the Child, Londres, Kegan Paul, 1930.
- A.R. Lecours: Aphasie, Encyclop. Med. Chir. Neurologie, Fasc. 17.019, 1975.

- M. Rebollo: Semiología del sistema nervioso en el niño, exploración del desarrollo neuropsíquico, Delta, 1973, 44-60.
- A. Gesell, C.S. Amartruda: Embriología de los caminos de la mente humana, Buenos Aires, Paidós, Vol. 1, 1985.
- J. Piaget: Estudios de psicología genética, Buenos Aires, Emecé, 1973.
- H. Wallon: La evolución psicológica del niño, Buenos Aires, Psique, 1976.
- C. Buhler: Infancia y juventud, la génesis de la conciencia, Buenos Aires, 1942.
- K. Koffka: Principios de la psicología de la forma, Buenos Aires, Paidós, 1973.
- L. Bender: Test gúestáltico visomotor. Usos y aplicaciones clínicas, Buenos Aires, Paidós, 1988.
- L.S. Vigotsky: Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, infancia y aprendizaje, Barcelona, Crítica, 1984: 27-28, 105-116.
- : El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1979.
- I. Flehmig: Desarrollo normal del lactante y sus desviaciones. Diagnóstico y tratamiento tempranos, Buenos Aires, Panamericana, 3ª ed. 1988, 14-19.
- G.W. Hind: Dislexia, teoría, examen y clasificación desde una perspectiva neuropsicológica, Buenos Aires, Panamericana, 1987.

BIBLIOGRAFÍAS RECOMENDADA MÉTODO NEUROPPOINT

- Terre Camacho, O. Neuroestimulación y desarrollo infantil.
Guía para la Estimulación Temprana I, II y III.
- Terre Camacho, O. 2010. Manual Práctico de Estimulación y desarrollo infantil.
- Terré Camacho, O; Serrani M. P. 2013 Neurodesarrollo infantil. Pautas para la prevención y la orientación de las alteraciones del desarrollo infantil en edad temprana.
- Terré Camacho, O; Vigo, S. 2015. El juego en la educación infantil. Desarrollo y estimulación infantil a través de actividades lúdicas.
- Terre Camacho O; Vigo, S. 2017. Neuropotencial de inteligencia infantil: como desarrollar la inteligencia en niños de edad temprana.
- Terre Camacho O; Vigo, S. 2018. El Juego motriz.
Neuromotricidad Infantil.

- Terre Camacho O; Vigo, S. 2019. Neuropotencial de inteligencia infantil: neurociencias, buenas prácticas y emoción.
- Terre Camacho O; Mercado Bayona, A. 2019. Neuroaprendizaje musical. La música moviliza el pensamiento y potencia la inteligencia.

COMPETENCIAS DEL ESPECIALISTA EN NEUROPEDAGOGÍA PARA FORTALECER LA ESCUELA INCLUSIVA

Marco Antonio Gamboa Robles
María Julieta Maldonado Figueroa
María Angélica Quiroz Leyva
Escuela Normal Estatal de Especialización. Sonora, México
enee.mgamboa@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Es visible, desde múltiples perspectivas, que en los últimos tiempos los sistemas educativos de cada estado o nación a nivel mundial han realizado esfuerzos significativos para la mejora de la calidad educativa. Cada uno buscan responder en términos de derecho a la humanidad en una acción conjunta con la justicia y la equidad; ello implica al origen de necesidades en torno a modificaciones curriculares de diversos planes de estudio en todos los sistemas y niveles educativos adoptado un discurso para asumir un nuevo tipo de educación desde un enfoque más inclusivo que favorezca las competencias de los estudiantes para responder a problemáticas sociales para enfrentar realidades más plurales potenciando al mismo tiempo procesos activos para el desarrollo del pensamiento crítico y de nuevas pedagogías críticas, Martínez (2020), interpreta este proceso y decreta "percibo un redimensionamiento de la función de la Nueva Escuela Mexicana como instrumento del Estado con la encomienda del desarrollo humano integral a fin de potenciar la formación del pensamiento crítico enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, combatir las causas de discriminación y violencia, alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales".

Se percibe de esa manera la resignificación de los fines educativos y se disponen políticas y documentos orientadores, así como estrategias curriculares para su operación, pero, las buenas intenciones se ven disminuidas porque, no se ha instrumentado de facto ni de iure, mecanismos para la comprensión y operación de los procesos necesarios que cumplan los postulados y las finalidades de la educación, respaldadas incluso por los organismos mundiales;

esto implica que los actores que deben realizar las prácticas necesarias para que los propósitos se cumplan, no se han actualizado lo suficiente, pues para que nuevos modelos tengan éxito, deben emprenderse nuevos procesos, en el caso del profesorado, deben resignificarse las prácticas educativas para transformar roles tanto en el docente, como en el estudiante, la gestión institucional y las expectativas de las familias; dejar atrás procesos basados esencialmente en la memorización y repetición de conocimientos como sinónimo de aprendizaje, para dar sentido a que los estudiantes aprendan motivados por sus necesidades e intereses, por sus formas de actuar y de pensar; lo cual implica que de manera inaplazable los docentes y directivos deben también cambiar sus formas de pensar y de actuar.

Desde la postura de muchos académicos comprometidos con la transformación de la escuela se justifica urgentemente, un cambio radical en la actual escuela, que mata las ganas de aprender y pensar; Morán (2004), sostiene que "El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento" (p.42). Sin duda se describe, la existencia en tiempos modernos de una paradójica escuela tradicionalista de siglo XXI, "es decir, el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias, pero sin comprender qué aprende, cómo aprende y para qué aprende" (Ídem).

Ante la necesidad de la transformación docente, existe una responsabilidad por lo menos en dos rutas, una por parte de la acción inherente del Estado, para formar de manera inicial a los nuevos docentes con perfiles adecuados para cumplir con los fines educativos, además de implementar un programa urgente de actualización y capacitación al profesorado en servicio para resignificar sus prácticas educativas, la segunda ruta tiene que ver la propia auto-responsabilidad de cada profesional de la educación de mantenerse por múltiples medios a la vanguardia para estar vigente ante las nuevas necesidades,

esto se extiende si visualizamos al docente como un servidor público que debe caracterizarse con un perfil profesional y ético, que debe retroalimentar por la necesidad de responder a las nuevas problemáticas que enfrenta para cumplir su misión, esto implica, que a través de la auto-indagación e investigación como herramienta, el docente busca apoyo en las diversas disciplinas científicas que establecen congruencia con la pedagogía y la didáctica para facilitar la acción educadora del profesorado; por lo tanto, habrá que reencontrar sentido en la filosofía, la política, la psicología, entre otras, pero particularmente en las nuevas ciencias derivadas de la neurología que nos ayudan a entender el funcionamiento del cerebro humano para entender nuevas perspectivas de enseñar y de aprender.

En este sentido, la neurociencia tienen mucho que aportar a la pedagogía y a la didáctica del aprendizaje, en cuanto que dicha modulación científica se encargan de estudiar el sistema nervioso central desde su funcionamiento neuronal hasta el comportamiento, cuyo fin es entender cómo el encéfalo hace conducta y cómo las emociones equilibran las acciones que el cerebro controla en nuestro cuerpo; con lo que comprendemos que pueden hacer numerosos aportes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerando como mecanismos básicos en el cerebro para poder aprender: la motivación, la atención, la emoción y la memoria, lo que la neurociencia estudian en profundidad y aportan sustento teórico a los que trabajan en educación de cómo aprende el cerebro.

Posicionamiento teórico y metodológico del profesional que asume la neurociencia y la pedagogía.

En las últimas décadas el estudio de los neurocientíficos ha profundizado en el análisis del funcionamiento del cerebro, buscando ir más allá de la discusión y contradicción que tras años se ha manifestado entre profesionales afines a la psicología, pedagogía, antropología, lingüística y filosofía; quienes parten del hecho de que la personalidad, la lengua, la cultura y la razón se configura en su totalidad por este órgano, por ser el más complejo de nuestro cuerpo y que sin duda alguna está implicado en todas las funciones y tareas que

mantienen la vida humana. En este sentido, la neurociencia innova en función de transformar un área diversificada de conocimientos, alrededor de teorías unificadoras de éstos; enfatizando la medida en la que los educadores aportarán a la pedagogía al profundizar en el estudio y conocimiento del cerebro y sirviéndose de los avances que ha tenido, de los que a la fecha ofrece dos lecciones muy significativas para esta disciplina: primera, “el cerebro es un sistema dinámico, con capacidad de adaptación” y segunda, “los procesos mentales son sistemas físicos que necesitan formación y práctica” (Ferreira, 2012, p.98).

El trabajo interdisciplinario, multidisciplinar y transdisciplinar, enmarca el gran paso que ha dado la neurociencia en el estudio del cerebro; a través de la combinación de enfoques y diversas perspectivas que involucran las percepciones de los neurocientíficos e investigadores de otras ciencias cognitivas y sociales. Con estas aportaciones, los pedagogos se posicionan de los principios básicos del funcionamiento del cerebro que refieren la percepción sensorial, actividad motriz y la cognición; factores esenciales e indispensables para la puesta en marcha que su disciplina les exige ser competentes.

El cerebro es tan importante que no debe ser de estudio exclusivo de los neurocientíficos, sin embargo, los descubrimientos y evolución que éstos aportan a los investigadores de la educación, será el recurso que permitirá conocer mejor el comportamiento de los alumnos y de ellos mismos durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En definitiva, el desarrollo de la neurociencia ofrece replanteamientos teóricos y prácticos de los procesos educativos basados en el supuesto de los principales campos que la componen: percepción, acción, emoción, lenguaje, aprendizaje y memoria; en sus diferentes modos de interacción con el mundo, que todo sujeto manifiesta (Tovar, Franco y Zapata, 2019).

En este sentido, las investigaciones de la neurociencia ante la comunidad científica, se posicionan de nuevos discursos y vertientes dirigidos a la educación, particularmente a la neuropedagogía con énfasis en la neurociencia y la didáctica que establecen su objeto de estudio es la relación educación y

cerebro humano; por consiguiente, se requiere de cambios de percepciones y creación de nuevos paradigmas en las formas de enseñar, así como la reestructuración en pertinencia de la práctica pedagógica. En consecuencia, se deja entrever la necesidad de que, el profesional en neurociencia y pedagogía descubra, a través del desarrollo de innovadoras estrategias didácticas, cómo estimular los neurotransmisores de cada uno de sus alumnos, fortaleciendo los hemisferios cerebrales, para generar ambientes de aprendizajes significativos (Carrasco, 2015).

Las circunstancias actuales, inducen radicalmente al posicionamiento teórico y metodológico que todo neuropedagogo debe manejar, de manera conducente al estudio de la neuroeducación, neuropedagogía y neurodidáctica; contemplando la conexión que infiere directamente la neurociencia sobre cada una de estas disciplinas. Por consiguiente, el desafío que enfrenta el educador del siglo XXI, va desde entender cómo funciona el cerebro humano, hasta implementar nuevas formas de intervención en los procesos de enseñar y aprender, lo que incita a generar escenarios educativos en donde los procesos interdisciplinarios entre profesores y estudiantes se relacionan con el conocimiento a través del diálogo; surgiendo así la base de una pedagogía crítica como pauta para el desarrollo del pensamiento crítico.

Las investigaciones de Ortiz (2015), retoman lo establecido por Zubiría en el año 2009, donde sus estudios afirman que, en tanto, "las aportaciones de Bloom revolucionaron la didáctica", así mismo la pedagogía revolucionará y con ello la didáctica educativa, conforme el pedagogo estudie el funcionamiento del cerebro humano; por consiguiente, "conocer la mente revolucionará la pedagogía y la didáctica también" (p.17). En ese sentido, uno de los requerimientos fundamentales de la neuroeducación, se enfoca a poner énfasis en la renovación de las situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de la neurociencia aplicada a la educación. Con ello, el neuropedagogo se ve obligado a emprender formas diferentes en los procesos de enseñar y aprender, que sean compatibles con la diversidad del grupo; conceder mayor tiempo y espacio para

el conocimiento, comprensión, control, modelación y auto regulación del mundo interior de cada sujeto para el que planeó propósitos neuroeducativos.

En la actualidad el docente cuenta con bases neurocientíficas que le explican la relación que existe entre el funcionamiento del cerebro y el aprendizaje, contextualizado en el ámbito educativo donde se desarrolla ese proceso. Dichas aportaciones traen consigo una creciente necesidad de reflexionar la práctica formativa en el aula, análisis y autoanálisis de la actitud docente que sean congruentes con sus acciones, pero sobre todo dejen entre ver las competencias neuropedagógicas en pro de la inclusión educativa; considerando a la inclusión como base sustancial de todo sistema educativo.

Es muy cierto que los avances y evolución de la neurociencia, producen nuevos conocimientos de los patrones de aprendizaje, lo cual contribuye a la posibilidad de que hoy se viva en una sociedad más crítica, abierta, ilustrada, tolerante y respetuosa; concedora del derecho a la diversidad, a la igualdad y a la equidad; sin embargo, paradójicamente, muchos núcleos sociales continúan sin cambios significativos y reproducen aun, prácticas segregadoras y excluyentes. Por lo que la mirada esperanzadora para la transformación, se dirige a la misión educativa, lo que abre panoramas de responsabilidad en el quehacer pedagógico que da indicios acerca de qué hacer hoy con los procesos de enseñanza y aprendizaje en los grupos diversificados, en aras de ejercer el derecho de todos a ser diferentes y ser respetados por ello.

En la medida en que el docente conozca el modo natural de funcionamiento del cerebro, tendrá mayores herramientas para desarrollar técnicas, instruir y educar más eficientemente; así como para reforzar los procesos de aprendizaje. En este sentido, la neuroeducación construye un puente sólido entre el mundo profesional de la neurociencia y los profesionales de la pedagogía, que dedican su esfuerzo al estudio del funcionamiento del cerebro humano; surgiendo con ello, la figura del neuroeducador o neuropedagogo. Este nuevo actor debe estar preparado con los fundamentos científicos para instrumentar la generación de nuevos programas educativos en función de las necesidades de cada centro de enseñanza, pero, sobre todo en

las necesidades de los alumnos en su rol de sujeto individual y sujeto colectivo, reconociendo las características propias del grupo estudiantil, basándose indudablemente, en los principios de la neuropedagogía.

La neuropedagogía como disciplina, ha sido determinante para comprender la complejidad de las operaciones mentales; exige del profesional de la educación que, a partir de los diagnósticos sobre la funcionalidad del cerebro, centre sus funciones en la neuroproductividad intelectual y en general en el desarrollo cognitivo de cada sujeto y el potencial colectivo que puede generar al trabajar en colaborativo. La fundamentación para que esas acciones comprueben eficacia y eficiencia, deberán sustentarse en las aportaciones de la neurociencia induce para la mejora de las intervenciones educativas del neuropedagogo; siendo éstas las que impliquen estrategias didácticas, enfocadas al fortalecimiento de los hemisferios cerebrales. Esta acción factiblemente aplicada, de manera natural sobrepasa los límites básicos del quehacer pedagógico, generando en primer lugar conciencia de la diversidad del aula y la necesidad que conlleva las prácticas inclusivas, consecutivamente los saberes competenciales para dichas intervenciones, con lo cual surge el potencial de mayor rango en la intervención común del profesional de la educación, lo cual se conoce como neurodidáctica.

Para Mendoza (2018) la neurodidáctica se encuentra naturalmente vinculada como la rama de la neuropedagogía, e implicada en el quehacer educativo que el neuropedagogo deberá desempeñar en las prácticas áulicas, bajo los diez principios de la neuropedagogía que enuncia en sus estudios:

- 1- Abordar didácticas que permitan la resolución de problemas y no la memorización sin sentido.
- 2- Los alumnos y las alumnas necesitan emocionarse aprendiendo, encantándose con lo que el o la docente les entregue como desafío.
- 3- Repetir tantas veces como cada niño o niña lo necesite, porque, por ejemplo, no se puede aprender a tocar el violín si no se practica lo mismo en repetidas oportunidades.
- 4- Realizar diariamente ejercicio físico placentero.
- 5- Ingerir agua para oxigenar el cerebro.
- 6- Comer frutas en la colación.
- 7- Cantar, bailar y jugar con

alegría y entusiasmo. 8- Respetar los ritmos y los estilos de aprendizaje de los niños y de las niñas.9- Incorporar las artes en la didáctica de forma integrada: sonido, color, movimiento y palabra. 10- Escuchar y estar con los niños y las niñas (pp.22-23).

En consecuencia, de la neurodidáctica aplicada, se genera el pensamiento crítico como propósito esencial en este trayecto formativo para el educando, independientemente del nivel educativo que curse. En esencia, para que el neuropedagogo logre alcanzar ese propósito educativo, implica de su parte, acciones diversificadas e innovadoras que lo lleven a reflexionar sobre la educación y todas sus vertientes, a partir de los aportes de la neurociencia y la pedagogía crítica en conjunto (Ordoñez, 2016). En este sentido tendrá que dedicar su estudio a las especificaciones que conlleva un pensamiento crítico en todos los actores educativos, iniciando con él mismo y secundándolo el alumno; por consiguiente, alcanzar la pedagogía crítica; generándose con todo ello, lo que es bien conocido como Neuropedagogía crítica.

Perfil competencial del profesional en neuropedagogía

Si asumimos que, la neuropedagogía es una neurociencia aplicada en educación, que se basa en los fundamentos clásicos de la pedagogía, la psicología, la neurología y la cibernética, y refleja un enfoque de la educación centrado en la personalidad; el objetivo de la neuropedagogía es resolver las tareas pedagógicas de forma óptima y creativa en la práctica, utilizando los conocimientos sobre las características individuales de la organización cerebral de las funciones mentales superiores; podemos ubicar entonces, al estudioso de esta disciplina compuesta como el neuropedagogo, o el experto en neuropedagogía que deberá realizar las intervenciones educativas para cumplir los fines de educación integral y desarrollo cognitivo de los usuarios de los servicios que las instituciones educativas prestan para favorecer el desarrollo social, basado en capital colectivo y en aprecio del capital cultural.

Por ello vale la pena reflexionar sobre quién es, o cómo se forma el neuropedagogo y cuál es el perfil que debe construir como parte de su rol

profesional, así como el campo de acción de dicho profesional; al respecto, se pueden observar diversas variables en la conformación de un especialista de la neuropedagogía, esto quiere decir, que no hay un programa específico de pregrado que forme de manera inicial al neuropedagogo, por el contrario, es más bien el fortalecimiento de formación continua, partiendo de otros perfiles formados inicialmente en cualquiera de las ciencias afines a la educación que les preparan para ejercer en diversas funciones que los centros educativos deben ejercer para cumplir su misión social de formar individuos con alto pensamiento crítico; para cumplir tal encomienda, en apego a la responsabilidad profesional y ética, los diversos profesionales de la educación establecen sinergia con los profesionales de la neurología y los conocimientos que genera dicha ciencia, para fortalecer los niveles competenciales como formadores y transformadores sociales.

En los últimos años, afortunadamente, se han multiplicado las opciones de diversas universidades o institutos que ofertan posgrados, creando maestrías y doctorados en neuroeducación, neuropedagogía o neurodidáctica, ello ha sido acogido con mucha aceptación en la comunidad académica internacional, que aprovecha oportunidades para cursar algún programa educativo en ese rubro, convirtiéndose de esa manera en un neuropedagogo, neurodidacta o neuroeducador con grado de doctor o master; cualquiera que sea el perfil de ingreso que un posgrado de esta naturaleza solicita a los aspirantes, provocará un egresado con perfil polivalente, apoyado en la multidisciplinariedad, que al desempeñarse en el campo de la educación se convierte no sólo en un especialista en mejorar los procesos que sus funciones profesionales le demanden, sino también, se vuelve un asesor, promotor y mediador con otros colegas para impulsar la transformación total del centro educativo donde se desempeñan.

Frente a los aportes de las Neurociencias que pueden ser considerados en el campo educativo, se hace necesaria la reestructuración de la práctica pedagógica si queremos vincular aprendizaje y cerebro, [...] la Neuroeducación como una nueva línea de pensamiento y acción que

tiene como principal objetivo acercar a los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias. (Campos, 2010, p.10)

En ese sentido, si la formación de pregrado de un profesional que culmina un posgrado en neuropedagogía es de ciencias afines a la educación sin énfasis en procesos educativos didácticos o pedagógicos, dicho experto se convierte en un profesional que además de poder dirigir, organizar y operar prácticas educativas, realizará además procesos de apoyo a los educadores para entender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje soportado por las aportaciones de la neurología cognitiva aplicada. Por otro lado, si la formación inicial de un egresado de neuropedagogía, fue ciencias de la educación, pedagogía o didáctica de cualquier nivel educativo, juega un rol directo con los procesos áulicos y encontrará sentido directo a la aplicación de las neurociencias en la transformación de las prácticas educativas, lo que le convierte en un agente institucional de gran valía en la gestión educativa estratégica para convertir los centros ordinarios en verdaderos escenarios de oportunidades de formación integral, donde tanto el profesorado como el alumnado sean mejor comprendidos por sus formas de pensar y de actuar, para centrar la atención en lo sustantivo para el desarrollo cognitivo y el desarrollo social, al contar con múltiples formas de motivación, de comprensión y de acción en los contextos cotidianos donde un sujeto se desempeña.

A pesar de la alta complejidad del cerebro humano, la neurociencia está comenzando a explicar cómo funcionan nuestros pensamientos, sentimientos, motivaciones y comportamiento; y como todo esto influye y es influenciado por las experiencias, las relaciones sociales, la alimentación y las situaciones en las que estamos. Gracias a estos esfuerzos, cada vez tenemos más información para saber qué cosas tenemos que hacer y qué cosas no tenemos que hacer para lograr el mejor desarrollo posible de nuestros niños y niñas. (Campos, 2014, p.12)

Un neuropedagogo se convierte en un detonador social que comprende en esencia que, los procesos de enseñanza y de aprendizaje están regulados, como todos los procesos humanos, por el cerebro y, que cuando el sujeto mantiene un potencial emocionalmente positivo, aumenta el potencial cerebral para controlar de mejor manera las acciones humanas; con ello, se sobreentiende que un educador apoyado en neuropedagogía deberá trabajar fuertemente en estimular las emociones agradables para potencial el más alto nivel de acción neuronal. Como lo expresa Mora (2017), "Sólo se puede aprender aquello que se ama"

Esa perspectiva, lleva a fortalecer la acción del neuropedagogo con herramientas para encausar el aprendizaje "que forme ciudadanos con un pensamiento crítico donde encuentren el equilibrio entre la emoción y la cognición; y herramientas que faciliten no sólo el aprendizaje, sino también la enseñanza" (Mora, 2017).

Una ventaja del neuropedagogo, al estudiar la disciplina como formación continua en un posgrado y no como formación de pregrado, es que, obtiene mayor formación en investigación y la convierte en una herramienta permanente para indagar sistemáticamente sobre los procesos de la vida escolar y el papel de la escuela en la gestión del aprendizaje, además de organizar bajo la metodología de la investigación, la información útil que obtiene de las condiciones y características de los sujetos que aprenden, sus formas de pensar y de actuar a la luz de los fundamentos de las neurociencias; con ello, vincula los fundamentos teórico – metodológicos de la neurología cognitiva con los de la pedagogía, la didáctica y otras ciencias afines a la educación, con lo cual genera nuevos conocimientos sobre los procesos y nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje, que sirven de base para la toma de decisiones hacia la mejora de sus prácticas, pero sobre todo genera conocimientos que otros colegas pueden usar a la vez, para sus propias decisiones de mejora, con lo que se posibilita la atención a la diversidad y el estímulo a la autonomía del estudiante por aprender; "Esta nueva comprensión de la diversidad basada en el conocimiento del funcionamiento cerebral, debe llevarnos a un cambio paradigmático en el

campo educativo, que influirá en todos los aspectos de la educación, inclusive en los curriculares” (Paniagua, 2013, p.72).

El campo del currículo es otra de las competencias que un neuropedagogo puede y debe desarrollar, esto implica que, derivado de una formación continua avalada por un posgrado, el especialista en neuropedagogía adquiere los elementos para entender las fuentes del diseño curricular, que, a pesar de que todo educador moderno tiene la responsabilidad de adaptar el currículo con la flexibilidad necesaria para atender la diversidad, el estudioso de esta neurociencia aplicada se encuentra potencialmente en mejor posición para incidir en el diseño del curricular, no sólo en el nivel micro o áulico, sino en el nivel macro y meso-curricular, al contar con fundamentos teóricos y argumentos pedagógicos que le permiten comprender el puente necesario entre los fines de un modelo educativo y las funciones de un modelo pedagógico, pues su preparación le exige que ponga en práctica sus saberes, habilidades y actitud para la transformación de las prácticas escolares, sobre todo, habrá de enfatizar en desaparecer los procesos mecánicos de aprendizaje que esencialmente memorizan y repiten información, en la confusión de concebirla como aprendizaje; la competencia del neuroeducador debe penetrar a las profundidades del diseño curricular y sentar nuevas bases sobre el funcionamiento del cerebro y la relación con los procesos pedagógicos para enseñar y aprender; con ello, situar la tarea formativa en el aprendizaje, en el contexto, en la condición personal, pero a la vez en el potencial del trabajo colaborativo, que genere la interacción social cargada de las emociones necesarias que resalten la calidad humana, la auto-responsabilidad y autocontrol, en el entorno de una convivencia ciudadana que vivencie los valores humanos para asumir la inclusión.

Habría que revitalizar el diseño curricular con la incorporación de las realidades biológicas, sociales y culturales del estudiantado, como condicionantes que determinarán su realización, lo cual se traduce en la inclusión de un elemento neurobiológico en los fines de la educación, un perfil de entrada y salida de los ciclos educativos con elementos de

procesos cerebrales de los aprendizajes, parámetros neurobiológicos para la selección de contenidos pertinentes para el impulso de los procesos cerebrales acordes a la edad del alumno, selección de actividades didácticas enmarcadas en la búsqueda de destrezas cerebrales determinadas. (Toruño, 2020)

Otro ámbito de competencia del neuropedagogo, derivado del potencial que la disciplina neurocientífica le confiere, es la de asesor o mediador pedagógico externo en otras instituciones, para diseños y planificación de currículos o dirigir la gestión de proyectos educativos pertinentes a las características del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje; en ello, se posibilita la cobertura para que los proyectos institucionales garanticen los propósitos de los organismos internacionales en la consecución del objetivo 4 de la agenda 2030 "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"; en las tres connotaciones de inclusión, equidad y calidad, los procesos neurocerebrales son inherentes a las acciones que se emprendan para lograrlas; dado que las funciones cognitivas son los procesos mentales que nos permiten recibir, seleccionar, almacenar, transformar, elaborar y recuperar la información del ambiente. Esto nos permite entender y relacionarnos con el mundo que nos rodea; en esa comprensión razonada se toma conciencia de que la equidad implica la capacidad de ser justos partiendo del principio de la igualdad, pero considerando las necesidades individuales y las circunstancias de cada persona; que la inclusión sólo se da en la interacción social y la capacidad que empeñamos para reconocer, respetar y dar acogida a todos independientemente de las diferencias individuales; así mismo entender que la calidad educativa es la que desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad, lo cual ocurre justamente con la estimulación adecuada de las funciones cerebrales. visualizan que,

El cerebro como componente indispensable de aprendizaje permite ser estimulado a través de las diferentes teorías y conocimientos que ofrece

la Neuroeducación acerca del cerebro del ser humano reconociendo los factores que inciden en el crecimiento, desarrollo y funcionamiento. La identificación y aplicación de estrategias cognitivas de aprendizaje permite que el cerebro del ser humano se active y permita influir en el aprendizaje significativo, siendo los docentes generadores del clima emocional del estudiante, por la elección, adaptación e interacción en el acto pedagógico con intenciones cognitivas y metacognitivas. (Flores y Rodríguez, 2020)

En cualquiera de los ámbitos de acción que un profesional de la neuropedagogía se desempeñe, es claro que una de las competencias más importantes que debe manifestar es la capacidad de activar las emociones cerebrales, que le den sentido a las funciones que el cerebro regula, porque, si bien es cierto que también durante las vivencias con emociones negativas se aprende, estos aprendizajes no son duraderos, como aquellos donde las emociones motivan todos los sentidos y así, el aprendizaje es significativo, pues de esa forma mantiene puentes más duraderos con lo que el sujeto que aprende encuentra mayor y mejor uso de sus conocimientos, con ello mayor capacidad para responder a los problemas que enfrenta en el contexto donde interactúa. Benavidez y Flores, explican que "Los estados emocionales de los estudiantes son básicos para el aprendizaje, lo que significa que los docentes deben estar conscientes plenamente de que deben saber leer estas emociones, y además provocar aquellas que resultan positivas para la adquisición y fijación de los conocimientos. Por otro lado, los estudiantes deben aprender a gestionar sus emociones, lo que implica que se potencie el desarrollo de la inteligencia emocional de manera consciente" (2019, p.26).

Redondeando la idea, un neuropedagogo, representa un nuevo perfil profesional que se preocupa por entender como aprende el sujeto e intervenir, mediante estimulación o rehabilitación, sus dificultades, potenciando habilidades y entendiendo de dónde parte la necesidad que no siempre es orgánica, sino que también puede ser emocional. Su función esencial es la de establecer puente entre las neurociencias que explican el conocimiento del

cerebro y la intervención educativa que se ocupa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dando vida a un nuevo paradigma.

Ámbitos de acción de la neuropedagogía en la escuela inclusiva

La tendencia educativa en la actualidad ha girado repentinamente en cuanto a las dinámicas de la intervención en general que está brindando el sistema educativo nacional, esto se refiere más que nada al cómo se está forzando a que nos adentremos a la asimilación de conceptos, términos o disciplinas y ya más específicamente a las ciencias en este caso lo que está sonando recientemente en el ámbito educativo las neurociencias vistas como el enlace para adquirir nuevos aportes en la comprensión del conocimiento así como los principios básicos del funcionamiento o cómo se aprende a conocer el cerebro y cuáles son las áreas que como profesionales de la educación especial tenemos que abordar y el hacerlo implica realizarlo desde una planificación basada en los conocimientos neuropedagógicos que se enmarcan dentro de un proyecto educativo.

En el estudio profundo de estos términos es necesario que se reflexione un poco sobre el concepto de neuroeducación entendiendo, como lo explica Nouri (2016) citado en Diaz, "un campo interdisciplinar que se construye por medio de las conexiones entre neurociencia, ciencias cognitivas, psicología y educación, en un esfuerzo para crear una nueva ciencia del aprendizaje que pueda cambiar la práctica educativa" (2021, p.58). Dentro de este concepto se pueden encontrar varias ciencias o disciplinas que se vinculan académicamente para favorecer el proceso de aprendizaje en los alumnos. Entendemos que un docente tiene que contar con múltiples conocimientos para el abordaje de sus clases y el aporte de cada uno de ellos indudablemente forma las competencias que se reflejan en la práctica cotidiana dentro del aula, también es importante resaltar que la neuroeducación llevara a nuevos niveles de concebir que la enseñanza va más allá de transmitir conocimientos es decir que enseñar es transformar la actitud de los maestros.

Una de las tareas pendientes que tenemos los docentes implicados en la atención a la diversidad es la neuropedagogía, la cual se está asimilando recientemente como un apoyo para favorecer el enfoque inclusivo que abandera la atención universal de todos los alumnos. Es por ello que educativamente hablando la neuropedagogía tiende a convertirse en una ciencia que sostiene y abala las practicas educativas para favorecer el aprendizaje.

Cuando se adentra en el conocimiento de la neuropedagogía, es muy importante considerar la perspectiva que se tiene de ella dentro del ámbito educativo ya que si la concebimos desde un proceso integral se entiende lo que menciona Edgar Morin, desde el pensamiento complejo, citado por Barba et al. (2018) desde una visión integradora considerándose un reto para la neuropedagogia superar todo punto de vista biologizador y por ende comprenderlo como resultado del desarrollo histórico. "...expresa que la condición humana es un tema central que debe ser retomado y enseñado como un saber necesario a la educación ya que el ser humano es a la vez, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico" (p.4).

Cuando hablamos de atención a la diversidad se desencadena una conceptualización de un todo educación especial es uno de los niveles educativos que dirige institucionalmente la atención a la diversidad; entendemos que esto es tarea de todo el sistema educativo sin embargo por cuestiones de organización así se ha dividido en el organigrama escolar, esto representa una de las oportunidades que se tiene que superar dentro de la reflexión organizacional de alto nivel para que se clarifique que la atención a la diversidad es un compromiso compartido de todos los profesionales que se encuentran comprometidos con la educación.

En este sentido se retoma la idea de que en el sistema educativo se encuentran los escenarios idóneos para generar, modificar y redireccionar las formas de pensar y accionar de los alumnos para seguir generando aprendizaje y considerar a la neuropedagogia con una visión integrador.

Educativamente hablando es importante destacar que los encargados de guiar los procesos de aprendizaje en las aulas son responsables de un grupo heterogéneo que intenta que todos asimilen los conocimientos brindados durante las sesiones de clase, sin embargo sabemos que somos diversidad dado que dentro de estos grupo se encuentran situaciones específicas de alumnos con alguna condición, discapacidad, síndrome, trastorno o dificultad es aquí cuando entra en juego una dinámica llamada educación especial aclarando que es en las escuelas en donde existe en acercamiento o la vinculación con estos servicios ya que en México se enmarca en la Ley General de Educación en el artículo 41, "La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes" DOF (2016). Esta situación pone de manifiesto la importancia que tiene el actuar de los docentes en todos los niveles educativos. Cuando una sociedad entienda la importancia que tiene el pensamiento con el actuar entonces se realizaran cosas extraordinarias. Por ello es importante que se aborde desde los escenarios escolares las actitudes que se tienen respecto a la atención a la diversidad.

En las prácticas docentes se determinan muchas de las situaciones que cotidianamente viven los alumnos, éste un escenario idóneo para que el maestro a cargo favorezca el conocimiento con sus alumnos, pero esto sólo sucederá si nosotros como profesionales tenemos conciencia de lo que hay que estar potencializando en los educandos. Sin duda una de las estrategias que tenemos que estar reforzando constantemente es el trabajo colaborativo, como todos sabemos la puesta en marcha depende de los actores, así como de las actitudes que estos manifiesten para la realización de proyectos verdaderamente funcionales que movilizan los esquemas de los docentes y por ende de los alumnos. Por mencionar, dentro de estas acciones, se distingue el acompañamiento que se tendría que tener dentro del aula como pareja

pedagógica, entendido como, el trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos. Bekerman y Dankner (2010). Lo describen como “La articulación de la enseñanza a través de parejas pedagógicas ha resultado muy exitosa en otros niveles educativos ya que promueve una actitud colaborativa entre pares (peer coaching) y brinda a los docentes la oportunidad de recibir retroalimentación antes de presentar la clase” (p.3).

En el ámbito educativo existen diferentes programas que emanan de las necesidades y prioridades que de una política educativa sustentada en el enfoque basado en las competencias y sustentado en el trabajo colaborativo con ello podemos decir que es determinante cuando tenemos de nuestro lado profesionales que apoyan y asesoran las acciones diarias dentro del aula, con esto queremos decir que en este acompañamiento se fortalece la confianza, se proporciona seguridad para la toma de decisiones y se transforma la práctica dentro del aula.

La denominación de escuela inclusiva hace referencia desde nivel internacional, a una institución renovada que reconoce la diversidad y asume los preceptos de la educación para todos y promueve oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, con los argumentos que se imprimen en la agenda mundial 2030 que marca la UNESCO; es más que evidente que desde cada sistema educativo, es indispensable la creación de las vinculaciones e interacciones entre los docentes para que las dimensiones de la inclusión educativa se concreten en escenarios reales, en los sitios donde los estudiantes conviven entre pares, en un contexto con un capital cultural cargado de ventajas para propiciar el desarrollo humano, donde las instituciones educativas, en verdad entiendan la relevancia, pertinencia y eficacia en cuanto a la atención de todos los niños en sus aulas diversificadas.

Es verdaderamente importante que se creen los espacios dentro de las aulas en donde converjan las metodologías que hacen de un proceso de intervención una gama de posibilidades para el alumno se sienta incluido

integralmente y eso sólo se lograra cuando se conciba al apoyo de un docente que este formado en la atención inclusiva.

Por muchos años, la educación especial ha transitado por una línea generacional de atención a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales, de manera paralela a la atención que brinda la escuela ordinaria, donde la vinculación entre ambos programas son mayormente excluyentes en lugar de ser integrales y provocar procesos de vinculación que les permita planear de manera colegiado, intervenir de manera coordinada y evaluar de manera conjunta; aunque, en años reciente, la relación entre profesorado ordinario y especial ha mejorado un poco, tratando de hacer que el enfoque inclusivo tenga sentido en la atención para todos, dentro del contexto normalizador del educando en el aula general, sin embargo ha sido una tarea difícil de lograr el impacto esperado, ya que los docentes de las escuelas ordinarias, no han tenido el acercamiento adecuado con el personal de apoyo a la educación desde los servicios de educación especial, separados desde las propias gestiones de sus instancias educativas correspondientes, porque ha faltado información y operacionalización para cumplir con las expectativas del enfoque inclusivo en la educación.

A pesar de ello, los esfuerzos de los docentes que si están comprometidos, se han hecho notar, conformando colectivos que se suman al propósito de la escuela inclusiva; provocando, acciones colaborativas desde sus escuelas, a veces con limitaciones en la actualización, o con carencias en materiales adecuados para crear ambientes favorecedores de aprendizaje donde los niños y jóvenes aprendan con sus pares y de sus pares, creando avances en el desarrollo de las dimensiones de la inclusión educativa.

Por ello, uno de los ámbitos que siempre se tiene que fortalecer como escenario de aprendizaje y de interacción social, es el aula de clase, donde se encuentran inscritos los alumnos concebidos como diferentes por naturaleza y a lo cual tienen derecho de exigir respeto a sus diferencias, pero al mismo tiempo demandar atención educativa que les permita aprender para resolver sus necesidades educativas, sin importar cualquier condición de diversidad,

generando practicas inclusivas reales; esto implica que, dentro de esta concepción, se hable de la cultura inclusiva que se debe propiciar y fortalecer para que desde la intervención educativa que planean y operan los profesionales de la educación, se transformen las practicas tradicionales y segregadoras hacia prácticas inclusivas, apegadas a las políticas inclusivas que se enuncian en la normatividad que orienta a cada sistema educativo; particularmente en México, la estrategia nacional de equidad e inclusión. SEP 2018, "alude a la importancia de formar comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras y a la creación de ambientes de aprendizaje en los que se acepte y valore a todos los miembros" (p.38).

En tales circunstancias, se requiere con urgencia la resignificación de los procesos y prácticas escolares, así como la transformación de los profesionales de la educación hacia nuevos perfiles que entiendan el modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el trabajo colaborativo, en el enfoque inclusivo y, muy significativamente en aportes de las neurociencias que ayuden a entender las formas de pensar y actuar de los actores que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, rescatando los conocimientos que la neurología cognitiva aplicada puede aportar para vincularlos de forma significativa a nuevas formas de aprendizaje y de interacción, que a la vez, generan una interacción social más saludable, que sirve de plataforma para el desarrollo de culturas inclusivas.

Aquellos centros educativos que cuenten con profesionales que dominen los fundamentos de la neuropedagogía, mayores posibilidades encontrarán de generar condiciones de fortalecimiento de interacción social, desde el manejo adecuado de emociones para el escenario inclusivo y propiciar la toma de decisiones entre el colectivo docente basado en más información de cómo funciona el cerebro y los procesos en los que incide en la vida escolar; lo cual incide en los proyectos del centro educativo, que guiaran las acciones encaminadas a una educación de calidad con los valores inclusivos que se deben de conocer para que en toda la comunidad arroje la misión institucional y generen prácticas inclusivas; estos valores según la estrategia inclusiva son

susceptibles de proyectarse hacia el entorno social con las familias y acrecentar la cultura inclusiva.

Roles y funciones del experto en neuropedagogía en el marco de inclusión

Nos encontramos en una época donde es muy pertinente hablar de un nuevo rol docente, motivado por el impulso mundial de nuevos modelos educativos en apego a una educación humanista que rescata y resalta los valores y los derechos humanos; en ese contexto la educación actual se soporta en varios pilares como puntos de énfasis con nuevos significados, entre ellos: el enfoque centrado en el aprendizaje, el uso de las tecnologías como medio de aprendizaje, la atención a la diversidad y el enfoque inclusivo; lo cual motiva debates de resignificación de nuevas prácticas escolares, nuevas prácticas áulicas y nuevas prácticas educativas; en el entendido que la resignificación en esos escenarios involucra una gama de actores que deben asumir nuevos roles; se espera con ello, la transformación del rol docente en primera instancia, el rol de profesionales de apoyo a la educación, el rol de estudiante, de la gestión institucional, de la familia, entre otros, que den impulso a una educación que responda a nuevas necesidades de los educandos y sus familias, en los contextos cotidianos donde enfrentan sus propios problemas cada día, donde ya no es aceptable que los estudiantes se preparen para el futuro y en ese mediano o lejano plazo demuestren sus competencias formativas, que generalmente eran representadas por repetición de información y seguimiento ordenado de procesos; hoy se visualiza y acepta que no sólo se prepara al individuo para el futuro, sino para el presente, pues desde ya, el sujeto educable enfrenta problemas in situ, por lo que la escuela debe apoyarle en su formación integral para responder en su contexto.

Es claro también, que en el aula se enfrentan dificultades para desarrollar con calidad los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que es natural, pues el escenario áulico es un contexto complejo, precisamente por la diversidad de todos sus integrantes, donde los ambientes de aprendizaje no pueden ser homogéneos, por el contrario, debe existir una gama de oportunidades para que los estudiantes, tanto en lo individual como en lo colectivo, encuentren

oportunidades de aprendizaje; sin embargo, si los docentes están acostumbrados a planear su intervención educativa para un grupo de estudiantes promedio, dicha dinámica no será funcional para el logro de tal calidad; la oferta debe ser igualmente diversificada, acorde con la naturaleza de los estudiantes, pero sobre todo, centrada en los procesos de aprendizaje y no en el proceso de enseñanza.

Ante tal complejidad, a un docente responsable le toca pedir ayuda, dicha solicitud no es un indicador de debilidad o de perfil poco competente por parte del profesor, es más bien, el reconocimiento de la colaboración colegiada para resolver problemas y procesos comunes desde la interdisciplinariedad, pues hay que reconocer que un docente no lo sabe todo y, cuando las situaciones áulicas se ponen difíciles, hay que saber a quien acudir para decidir la metodología y estrategias más viables para responder a la diversidad; habría que reconocer que un docente en esa situación, asume un nuevo rol de gestor de mediador y de colaborador, que fortalece su intervención educativa en la vinculación con otros profesionales. Es pertinente reconocer que la capacitación docente en un perfil del educador del siglo XXI, requiere una formación polivalente que le proporcione conocimiento y estrategias sobre un poco de todo, esto es, que el docente actual, además de dominio pedagógico y didáctico, debe asumirse como profesor inclusivo, debe saber de investigación como herramienta, de uso de tecnología como medio para enseñar y sobre todo para aprender, de fundamentos de psicología, de filosofía, incluso de política y de economía, entre otras ciencias afines a la educación, pero esencialmente, hoy se hace necesario poseer conocimientos sobre las funciones básicas del cerebro desde los aportes de la neurología cognitiva para basar en diagnósticos amplios sobre los alumnos, sus procesos de planeación que consideren la diversidad, las formas como los sujetos aprenden y con ello conduzcan a los estudiantes al éxito basado en la autonomía que le provee ser responsables de sus aprendizajes, aprovechando a los profesores como guías, como asesores, orientadores, organizadores y promotores del pensamiento crítico.

Por lo tanto, al contar con las nociones básicas de diversas ciencias que hacen sinergia en la educación, el docente contará con mayores elementos para determinar, según las características de cada caso, a que profesional de apoyo a la educación le pide ayuda. Es deseable por lo tanto que los equipos de apoyo a la escuela inclusiva, se constituyan multidisciplinariamente con profesionales que aporten recomendaciones suficientes para que las intervenciones educativas atiendan a la diversidad en todas sus manifestaciones, ya sean provocadas por discapacidad, trastornos, necesidades especiales de aprendizaje, de comunicación, aspectos de conducta o socioemocionales, en todos los casos vendría excelente un neuropedagogo; pues acorde al perfil profesional de esa neurociencia aplicada, se podrían propiciar los puentes de conocimiento e interdisciplinariedad que construyan una plataforma de estrategias que resolverá de la mejor manera las necesidades individuales de aprendizaje, así como el aprendizaje colectivo que en la interacción social del aula y en la escuela se puede construir.

La neuropedagogía se asume como una neurociencia que representa una mejora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los programas educativos, porque aprovecha la capacidad del sistema nervioso central para propiciar una dinámica de constantes modificaciones que dan respuesta a los diversos cambios en el ambiente y provocan mejores estímulos para mejores estrategias y nuevas respuestas.

La neuropedagogía, denominada también como educación emocional, se enfoca en una nueva visión de la enseñanza que aprovecha los conocimientos de cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina para tratar de mejorar el proceso de aprendizaje. Esto ayuda a potenciar las cualidades de los individuos. De ahí que, se plantea como una enseñanza que promueve la integración entre las ciencias de la educación y la neurología, donde educadores y neurocientíficos desarrollan disciplinas como la psicología, neurociencia, educación y ciencia cognitiva, sacando el máximo partido a nuestras capacidades, produciendo una mejora en los

métodos pedagógicos y en los diferentes programas educativos. (G. de Mora, 2019)

Contextualizando en un centro educativo, el rol de un neuropedagogo integrado en una escuela inclusiva, consistirá prioritariamente en ser un orientador que motive la transformación de procesos para sustentarlos en la comprensión del funcionamiento del cerebro, de manera que se aproveche para optimizar la intervención y la transformación de las formas de pensar en mejora de la interacción social con el respeto y tolerancia de todos y hacia todos, pues "todo lo que somos, sentimos, creemos, pensamos y lo que hacemos en el mundo, es producto del funcionamiento del cerebro. Por eso somos seres fundamentalmente emocionales y luego somos críticos y razonamos" (Mora, 2017).

Particularmente un rol ético del neuroeducador es, actuar de manera institucional y no individual, es decir, dado los saberes que domina en relación a las neurociencias, sería egoísta aplicarlos sólo en su función profesional de corte personal, con tendencia de mejorar su propia práctica y mejorar sus competencias, sin prestar demasiada atención a lo que hagan o dejen de hacer sus colegas. Por ello, se convierte en un actor clave en la organización y funcionamiento en la institución educativa, que orienta, mediante discusiones colegiadas, la toma de decisiones de toda la comunidad educativa, particularmente con estrategias que detonen el manejo adecuado de emociones y su uso equilibrado en los procesos cognitivos; ya que ser conscientes de nuestras emociones y responsabilizarnos de ellas, es fundamental para nuestro bienestar mental y a partir del bienestar mental, luego podemos trabajar la razón y la crítica.

La clave de aprendizajes significativos es la asociación que hacemos de éstos con las experiencias positivas que mediaron su producción, de manera opuesta, "los espacios educativos percibidos como agresivos o estresantes nos dificultarán concéntranos y gran parte de la información brindada en la clases desaparecerá, [...] mientras que, aprender en ambientes motivadores no sólo nos predispondrá de mejor forma a estudiar, sino que también perdurarán esos

conocimientos mucho más tiempo en nuestra memoria" (Logatt, 2016, p.7), en dicha condición los aprendizajes permanecen activos y resultan significativos para resolver problemas cotidianos con ellos.

Referencias

- Barba Téllez, M., Rodríguez Sotomayor, C., & Patricio Tobar, A. (2018). La gestión de los procesos neuropedagógicos del aprendizaje y la necesidad de un docente conectado con la neuropedagogía. *Opuntia Brava*, 10(2), 310-321. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/109>.
- Béjar, M. (2014). Neuroeducación. Padres y Maestros. *Journal of Parents and Teachers*, (355), 49-53. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2622>
- Bekerman, Diana G, & Dankner, Laura A. (2010). La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un Aporte a la Didáctica Colaborativa. *Formación universitaria*, 3(6), 3-8. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000600002>
- Benavidez, Verónica & Flores, Ramón. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu, Revista Estudios de Psicología UCR*, 14(1) 2019 (enero-junio), 25-53 ISSN: 1659-2107. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935/36685>
- Campos, A. L (2010). Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la Búsqueda del Desarrollo Humano. *Revista digital La educación*. 143, 2-14. http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/article_s/neuroeducacion.pdf
- Campos, A. L. (2014). Los aportes de la Neurociencia a la atención y educación de la primera infancia. UNICEF. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4669>
- De la Barrera, M. L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria* 10(4) 1-18 ISSN: 1067-6079, DGSCA-UNAM. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25277/art20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz Cabriales, A. (2021). El Modelo de Planeación Neurodidáctica (MOPLANE). En *Neuroeducación, de lo científico a lo práctico*. ISBN: 9786079790721, ANDIAC.

<https://www.andiac.org/Publicaciones/LIBRO%20NEUROEDUCACI%C3%93N,%20DE%20LA%20TEOR%C3%8DA%20A%20LA%20PR%C3%81CTICA.pdf>

- DOF (2016). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva. Secretaria de Educación Pública.
http://www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP_010616_01/SEP_010616_01.html.
- Ferreira, T. J. D. M. (2012). Neurociencia + pedagogía = neuropedagogía: repercusiones e implicaciones de los avances de la neurociencia para la práctica educativa (Master's thesis, Universidad Internacional de Andalucía).
https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2075/0341_Ferreira.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- G. De Mora, Mariela. (2019). La neuroeducación y el rol del Neuroeducador.
<https://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/La-neuroeducaci%C3%B3n-y-el-rol-del-Neuroeducador/4916212.html>
- Logatt Grabner, Carlos A. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? Revista de Neurociencias y Neurosicoeducación, Núm. 83, 6-7. Asociación Educar Ciencias y Neurociencias Aplicadas al Desarrollo Humano.
https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/05/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n83.pdf
- Lucas Flores, Yadira A. & Rodríguez Gámez, María (2020): "El cerebro como componente del aprendizaje", Revista Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo, Junio 2020, ISSN: 1989-4155. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/06/cerebro-componente-aprendizaje.html>,
<http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante2006cerebro-componente-aprendizaje>
- Martínez Dunstan, Sergio (2020). La Nueva Escuela Mexicana redimensionada. Educación Futura, Periodismo de opinión.
<https://www.educacionfutura.org/la-nueva-escuela-mexicana-redimensionada-primera-parte>
- Mendoza Carrasco, M. V. (2018). ¿Cómo aprendemos desde la neurociencia?: la neuropedagogía y el impacto en el aula de clase. Educación, (21), 20-24.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2015.n21.1048>

- Mora Teruel, F (2017). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Morán Oviedo, Porfirio (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Perfiles Educativos, 26(106), 41-72. ISSN: 0185-2698. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210603>
- Ordóñez Vega, I. N. (2016). Neuro/pedagogía/crítica: ¿Es posible re-construir las nociones de Enseñanza y Aprendizaje a partir de la conjunción entre Neurociencias y Pedagogía Crítica? Instituto de Investigación en Educación (IEDU) Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/58182/ingridnathaliord%C3%B3n%20ezvega.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz Ocaña, Alexander. (2015). Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? Ediciones de la U. https://www.researchgate.net/publication/315842120_Neuroeducacion_Como_aprende_el_cerebro_humano_y_como_deberian_ensenar_los_docentes
- Paniagua G, María Nela. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 6(6), 72-77. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2013000100009&lng=es&tlng=es
- Rivas, J. C. (2009). Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. Educación y desarrollo social, 3(2), 28-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386157>
- SEP (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta. Argentina 28, Centro 06020 Ciudad de México ISBN de la colección: 978-607-97644-4-9. Primera edición.
- Toruño Arguedas, César. (2020). Neurociencias y diseño curricular. <https://cesartoruno.com/2020/12/04/neurociencias-y-diseno-curricular>
- Tovar, G. L. C., Franco, I. M. A., & Zapata, V. D. R. O. (2019). Neuropedagogía y su aporte a los niveles de aprendizaje. Opuntia Brava, 11(3), 273-279. <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/811/837>

NEUROPEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: RELACIONES Y FUNCIONES SOBRE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Omar Silva Ramos
Yadyra de la Caridad Piñera Concepción

INTRODUCCIÓN

El proceso de humanización de las especies está marcado por el hecho de heredar el conocimiento legado por otros hombres. La alegoría del mito de Prometeo, dejó para la historia la muestra de la indefensión original del ser humano y la importancia del conocimiento como proceso de apropiación, cuya cualidad constituye la forma exclusivamente humana de aprendizaje. Desde entonces, sigue queriéndose conocer y aprender más sobre cómo se aprende y actúa el cerebro ante el hecho del aprendizaje.

En la incesante búsqueda de una respuesta a estas preguntas aparece la neurociencia. Disciplina que cobra, cada vez más interés en el mundo de la docencia, dado que permite dilucidar cómo aprende, recuerda y olvida el cerebro; procesos importantes para la enseñanza y el aprendizaje. Así como, los sistemas funcionales para aplicar con más seguridad sus tareas y enfoques, sabiendo qué son realmente capaces de hacer los estudiantes. Esto aporta saberes al docente para lograr en su clase un ambiente de alegría y felicidad, con tensiones reducidas, con un mínimo de estrés, de amenaza y de ansiedad, haciendo realidad la aseveración de Einstein (citado por Menchén, F 2019, p, 22): “el arte más importante de un maestro es saber despertar en sus estudiantes la alegría de conocer y crear”.

El futuro plantea como reto una escuela que propicie la unidad de la neurociencia y la pedagogía. Es válido destacar que, “...los estudios en neurociencia no pretenden, ni deben pretender en ningún caso, sustituir las tareas y las propuestas pedagógicas. La neurociencia nos dice cómo funciona el cerebro en cada caso y qué correlación tiene su funcionalidad con las diversas actividades mentales; y la pedagogía desarrolla estrategias educativas adaptadas a las diversas situaciones para sacar el máximo provecho del funcionamiento del cerebro, como ha hecho hasta ahora –pero ahora

posiblemente con más datos, puesto que puede utilizar y aprovechar, las que aporta la neurociencia" (Bueno, D, 2018, p .18).

No existe una noción de procesos de desarrollo humano que no sintetice la experiencia en el aprendizaje en interrelación entre cognición y emoción. (Terré, 2016), desde este planteamiento la neurociencia aplicada a la educación nos aporta que determinadas zonas del cerebro son capaces de activar la motivación individual y grupal en el proceso de aprendizaje, que se aprende más y mejor de manera interactiva y que la experimentación libre y natural fomenta las capacidades y las competencias.

En correspondencia con lo planteado, la neurociencia ha demostrado la importancia que las emociones tienen en la toma de decisiones y la percepción. (Blanco, 2014). El aprendizaje no está separado de las emociones, "(...) el hombre por naturaleza (y por cronología evolutiva) primero siente, luego piensa. Es un "hombre sentidor", emocional antes que sabio" (Arboccó de los Heros, 2016). La inteligencia emocional determina la manera en que nos relacionamos y entendemos el mundo; tiene en cuenta actitudes, sentimientos y engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, automotivación, confianza, entusiasmo y empatía (Carvajal, 2013). Por lo que, trabajar en el desarrollo de la inteligencia emocional, con el objetivo de que los estudiantes comprendan y traten con sus emociones, es fundamental para un aprendizaje duradero. (Benavidez y Flores, 2019)

Autores como, Aguilar, Benavidez y Flores (2019), refieren que la neurociencia aplicada a la educación posibilita la comprensión de temas complejos como lo son los procesos cognitivos, las funciones ejecutivas, conductuales, emocionales y vínculos afectivos, factores determinantes para el aprendizaje. De igual modo, enfatizan en la relación de las emociones y los conocimientos previos para el desarrollo del proceso de aprendizaje al relacionar la adquisición de la nueva información con los conocimientos previos y, se alojan en la memoria con las emociones, ya que dependen de su intensidad.

De acuerdo con Pereira (2011), Mora (2014) y Simón, Rodríguez, Dávila (2020) las neurociencias cognitivas son un conjunto de ciencias que se abocan al estudio del cerebro-mente. Ambiciosamente, se han propuesto estudiar los procesos que involucran, desde sistemas moleculares y de fisiología del cerebro, hasta la cognición y el funcionamiento de la mente. Ahí reviste la importancia de las emociones para el aprendizaje, donde entra en juego nuestro cerebro emocional, con mecanismos básicos para el aprendizaje, lo cual facilita la memoria y el aprendizaje pues ayudan a mantener la curiosidad y la motivación, condiciones trascendentales para un aprendizaje efectivo y duradero.

En tal sentido, su aplicabilidad a la pedagogía y la didáctica garantiza un aprendizaje basado en las emociones. Citando a Terre (2016): "Las emociones cuentan. Hay que buscar un lenguaje seductor, la sonrisa, invitar al abrazo, para que vuelva a ser la escuela de la alegría, que forma pensando en el otro, desde la diversidad. Tenemos que tener el aula preparada para que los niños aprendan felices" (Terre, O., 2016).

Los análisis anteriores, presentan un nuevo enfoque de la enseñanza donde el estudiante viva el aprendizaje de manera que logre su bienestar, donde exista el placer en el logro de la actividad, el optimismo, la dedicación para construir un producto y alcanzar una meta; lo cual, conduce al éxito y se convierte en una experiencia notable en el cerebro, generando en el estudiante felicidad, seguridad, autoconfianza y eleva, por ende, su autoestima, regulando así su conducta aprendida, influenciada por ese contorno abierto del aprendizaje el cual proyecta evasión o aceptación del conocimiento.

Considerando que estamos en presencia de un nuevo acercamiento interdisciplinario entre la neurociencia y la pedagogía es preciso considerar un vocabulario común, pues en la mayoría de los casos en los que se habla de la neurociencia se corre el peligro de establecer la "neuromoda" que afecta y daña, (Terre, O, 2007). Por tanto, es relevante establecer que la sumatoria y contribución de la neurociencia a la pedagogía y a la didáctica estructuran la plataforma sobre la cual se basa el presente artículo.

La neuropedagogía, definida por varios autores como Ana Iglesias Rodríguez (2009 citada por Avendaña et al., 2015, p.12) plantea, que “se trata, en suma, de aprender con todo nuestro potencial, y no sólo en las edades tempranas de la vida o en la adolescencia, sino también en la edad adulta e incluso en la vejez, merced a esa característica denominada “plasticidad cerebral”, por la cual, hoy sabemos que el cerebro humano aprende y se adapta continuamente.”

En tal sentido, la meta que persigue la neuropedagogía, está en que funcione y se pueda aplicar según sus principios, que la comunidad de los profesionales de la educación debería conocer y entender cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos, la conducta, y cómo es sensible a determinados estímulos. Estas novedosas nociones, a largo plazo marcarán una diferencia en lo que respecta a la calidad del aprendizaje.

En la opinión de autores como Mora, (2017); Valerio, Jaramillo, Caraza & Rodríguez, (2016); Araya-Pizarro, (2020); Espinosa, (2020); el hallazgo aplicado de la relación de la neurociencia y la pedagogía posibilitará conocer la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje con base en el funcionamiento del cerebro y los fundamentos neurobiológicos que lo sustentan.

Considerando lo expuesto, es posible comprender, que educar conociendo las posibilidades del cerebro magnifica la relevancia de la labor docente en el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cual, conduce a concebir un sistema educativo que brinda la posibilidad de ajuste a las diversas maneras de aprendizaje de las personas bajo un modelo educativo centrado en el bienestar de sus participantes.

Si tomamos como idea los aportes de la neurociencia cognitiva aplicada a la pedagogía el aprendizaje es un proceso mental de transformar, almacenar, recuperar y utilizar la información, por lo tanto, tendrá más significado en la red neural, ya que se amplía o modifica en relaciones imbricadas con sentido; siendo

capaz de establecer la relación de lo aprendido, es decir, la experiencia previa y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de estudio. Es una dinámica cognitiva que impulsa la transición desde formas de pensamientos cotidianos, simplificadores, experienciales, vivenciales a otras más complejas, profundas, lo cual se enriquece con el conocimiento científico y propicia procesos de reflexión, construcción, análisis y crítica constructiva de los problemas educativos que tienen una respuesta desde la didáctica.

De acuerdo con De la Torre (1993), la didáctica es una disciplina pedagógica cuyo centro gira alrededor de los procesos de formación en contextos deliberadamente organizados. Por otra parte, Álvarez (1999) no duda en reconocer la condición de ciencia de la didáctica y enmarca su evolución dentro de la búsqueda de las soluciones de los problemas contemplados en el proceso docente-educativo de las instituciones educacionales, cuya función es preparar al ser humano para los retos de la vida de manera sistémica y eficiente.

Para Álvarez (1997), también la didáctica es una ciencia, pero no acabada, en construcción, que se nutre de la realidad educativa sometida, a su vez, al análisis y a la reflexión de educadores y estudiantes. Lo anterior fundamenta el hecho de la didáctica apoyada en los conocimientos científicos de la neurociencia y respaldada por la forma en que aprende el cerebro para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y su calidad, respectivamente.

Afirma Díaz (2001 citada por Abreu et al., 2017), que existe la relación de la didáctica con otras disciplinas del saber académico, pero siempre asociada a la enseñanza y escribe que: "puede definirse como un marco explicativo interdisciplinario donde confluyen los aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza, los cuales permiten dar profesionalismo y científicidad al acto educativo en cualquier nivel y en cualquiera asignatura.

Los elementos abordados muestran un enfoque psicopedagógico que comprende una mirada apreciativa a las categorías generales (educación, instrucción y desarrollo) y fundamentales de la didáctica (objetivos, contenidos,

métodos, medios, procedimientos y evaluación) a la luz de una nueva mirada desde la neurociencia y a pedagogía.

Coincidiendo con Paniagua, (2013), se le otorga una nueva orientación que tiene como propósito diseñar estrategias didácticas y metodológicas más eficientes que promuevan un desarrollo cerebral o mayor aprendizaje, teniendo como bases del proceso la emoción, la curiosidad y la atención.

Desde estas perspectivas, estamos ante un proceso de enseñanza y de aprendizaje donde los componentes didácticos no son concebidos con una estructura estática, sino es un proceso que se transforma de manera permanente como resultado de sucesivas reestructuraciones que se producen en las múltiples y variadas interacciones que el sujeto establece con otros en contextos socioculturales diversos.

Para llevar a cabo tales propósitos es imprescindible una mirada a los métodos didácticos que dirigen el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia un objetivo, tema o contenido; ya sea, exponer de manera lógica-secuencial un tema de estudio, resolver problemáticas mediante la investigación, trabajo en equipo, la colaboración, presentación de resultados. La finalidad del método didáctico es lograr el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias para obtener soluciones pertinentes, creativas e innovadoras.

Según Álvarez (1997), el método es el componente del proceso docente-educativo que expresa la configuración interna del proceso, para que transformando el contenido se alcance el objetivo, que se manifiesta a través de la vía, el camino que escoge el sujeto para desarrollarlo. El modo de desarrollar el proceso por los sujetos es el método, es decir, el orden, la secuencia, la organización interna durante la ejecución de dicho proceso.

Las exigencias del proceso de enseñanza y aprendizaje promueven la necesidad de adoptar métodos didácticos contextualizados a un nuevo enfoque de la enseñanza, que expongan al estudiantado a problemas del mundo real en los que puedan poner en práctica sus conocimientos y habilidades, demostrando un desempeño adecuado. Es en situaciones reales del contexto,

que el aprendizaje se hace más significativo y permite un desarrollo holístico y multidimensional, alineándose a la propuesta de Unesco de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (UNESCO, 1998)

Por tanto, las estrategias de enseñanza y aprendizajes basadas en el aprendizaje experiencial direccionan al estudiante en su proyección de vida a nivel personal y en su realidad social; enfrentándose a la construcción de su propio conocimiento y así transformar sus propias realidades con relación al desarrollo de competencias, liderazgo. El aprendizaje experiencial, se sustenta en la premisa de la transformación que hace el conocimiento el cual es provocado por la experiencia según Kolb (1986). Está ligado a las emociones, a la iniciativa, a la acción y a formar en el estudiante, compromiso, esfuerzo, dedicación, perseverancia y responsabilidad.

A tenor con lo planteado, el aprendizaje experiencial, basado en el conocimiento y funcionalidad del cerebro, en la analogía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, trasciende el ejercicio de enseñar definiciones, habilidades y valores. Va más allá, permite describir e internalizar ideas nuevas que surgen a partir de la reflexión y la propia experiencia.

El aprendizaje experiencial como método de recursividad pedagógica

“La escuela tradicional no favorece ni la comprensión, ni la formación valorativa de los individuos. El autoritarismo inhibe, acompleja, genera inseguridad y dogmatiza al individuo. El mecanicismo por su parte orienta la actividad del niño hacia los aprendizajes arbitrarios y no significativos” (De Zubiría, 1999 citado por Benavidez y Flores 2019, p. 45).

Los métodos de enseñanza tradicional obstaculizan un proceso de enseñanza y aprendizaje creativo, reflexivo y significativo. Además, los métodos tradicionales no toman en consideración los intereses, talento y necesidades del estudiante. Su empleo no considera la experiencia del estudiante, sus conocimientos previos y sus individualidades. El desarrollo de las habilidades

cognoscitivas requiere de intervención positiva de las emociones, la atención y motivación.

En medio de un contexto más actual, matizado por la interdisciplinariedad de ciencias como la neurociencia, la pedagogía y la didáctica son imprescindibles nuevas formas de enseñar, métodos que respondan a estos intereses. Cuestión donde el docente se transforma en un facilitador, los ritmos de aprendizaje son diversos y donde el educador tiene que brindar una serie de propuestas didácticas para el mejoramiento de este proceso, desde su experticia.

Considerando los planteamientos anteriores, hacemos referencia al aprendizaje experiencial donde se involucra al estudiante de manera directa y plasman los temas nuevos desde su mismo contexto.

Argumentan Gleason y Rubio (2020) que el aprendizaje es un proceso en el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. El individuo toma y comprende la información de la experiencia (experiencia concreta y conceptualización abstracta) y la transforma (observación reflexiva y experimentación activa), es decir, interpreta y actúa con base en dicha información.

El aprendizaje experiencial como método, conduce al estudiante a construir su conocimiento mediante un proceso de "dar sentido" a las experiencias que, si bien inicialmente fue criticado, posee la ventaja de ser relativamente sencillo, ya que permite visualizar en un mismo esquema el proceso de aprendizaje (con las etapas por las que pasa el estudiante cuando aprende), junto a los modos en los que se adquiere nueva información y se transforma en algo significativo. Incorpora también, los estilos individuales de aprendizaje, entendidos como los diferentes modos en los que se tiende a abordar el aprendizaje (Gómez, 2007 citado por Fuentes, 2019).

Empleando las palabras de Kolb (2016) el aprendizaje experiencial es el método que ofrece un marco dentro del cual se fortalecen los vínculos entre educación, trabajo y desarrollo personal. El propio autor parte de comprender

al aprendizaje como el principal proceso humano de adaptación que sucede, no solo en el contexto áulico, sino en cualquier ámbito y de manera continua. Su postura demuestra que el aprendizaje comprende varios procesos. Distingue, que experiencia y aprendizaje son términos inseparables y que se implican uno al otro.

La experiencia en el estudiante viene acompañada de representaciones mentales que utiliza para internalizar un conocimiento; este al ser asimilado mediante la formación inter e intrapsicológica, permite la fijación en la memoria de lo que será el camino hacia el pensamiento recursivo.

La recursividad es un concepto fundamental en las ciencias exactas y computacionales que, al implementar estructuras de repetición, se puede utilizar en toda situación en la cual la solución pueda ser expresada como una secuencia, pasos o transformaciones gobernadas por un conjunto de reglas.

Es una herramienta que permite pensar y razonar de manera diferente, analizando cada problema desde su forma más sencilla y a partir de ahí avanzar, retroceder, traslapar, hasta lograr el objetivo final: una solución la cual no será producto de un amasijo de ideas, sino de una elección de oportunidades, las cuales provienen de la experiencia en la resolución o no resolución de un problema dado. El estudiante aprovecha su experiencia, sus saberes, para la resolución de una situación de aprendizaje, continúa hasta el proceso de reflexión y pensamientos derivados de la experiencia que detonan el aprendizaje.

La introducción del aprendizaje experiencial, cómo método de la recursividad pedagógica, contribuye a que las actividades realizadas de manera cotidiana sean reconocidas con un nivel científico que permita hacer consciente a los estudiantes de los procesos recursivos en que se ven inmersos.

Asimismo, el empleo del aprendizaje experiencial como método de la recursividad permite desarrollar estrategias que retroalimentan el proceso de enseñanza y aprendizaje, además del desarrollo de las competencias de su perfil o currículo de formación.

Posibilita un aprendizaje que parte de la experiencia vivida, concentrado en reflexionar e interpretar los pensamientos, pretendiendo una comprensión simbólica de la realidad expresada a través del análisis temático, para luego llegar a escribir y reflexionar de la experiencia vivida. De este modo, los estudiantes utilizan el pensamiento recursivo para aprender, esto es a través de los signos recursivos, que consiste en todo aquello orientado a procesos mentales, la memoria, la lógica y la formación de conceptos y potenciando lo recursivo en el que se experimenta un aprendizaje de manera activa y que requiere suspender una tarea y volver a iniciar, a tales efectos es la recursividad en el aprendizaje.

En tal sentido, el aporte de conocimientos que ofrece la neurociencia a la pedagogía para conocer el funcionamiento del aprendizaje, la memoria, las emociones y otras muchas funciones cerebrales, que cada día son estimuladas, posibilita comprender el desarrollo de los procesos que involucre un aprendizaje experiencial y dentro de este la recursividad pedagógica como método de aprendizaje, pues cuanto de formas más variadas se transmita la información, tanto más anclada queda en la memoria a largo plazo. Siguiendo el principio pedagógico de que "... se aprende con tanta más facilidad cuantos más sentidos intervienen." (Comenio XVII citado por Sánchez, P, 2019)

Propuesta de introducción en la formación de posgrado del aprendizaje experiencial como método de recursividad

Al estudiar las teorías sobre la neurociencia, la neuropedagogía, la didáctica y dentro de estas, el aprendizaje experiencial, se evidencia que la concreción de dicho abordaje teórico en la práctica educativa necesita de un arreglo didáctico particular. En consecuencia, y tomando como de núcleo central el ciclo de Kolb, ya explicado anteriormente, se construye una estructura didáctica de la clase basada en el aprendizaje experiencial, dentro de la formación de posgrado, teniendo como vía la tecnología educativa y la educación a distancia.

Premisas iniciales para la estructuración didáctica del aprendizaje experiencial como método de recursividad:

1. Interrelación dialéctica entre la neurociencia, la pedagogía y la didáctica.
2. Respeto a la lógica de introducción, desarrollo y conclusiones en la clase utilizando las categorías didácticas establecidas por la didáctica como ciencia.
3. Asunción del aprendizaje experiencial como método rector en función de la recursividad pedagógica.
4. Formación de competencias genéricas y específicas.
5. Relación entre la estructura didáctica de la clase y el ciclo de Kolb (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa).

Dentro de la operatividad de la neurociencia se erige la neuropedagogía como transdisciplina de intervención o la materia científico vertebral que permite concretar los aportes para el desarrollo humano en el escenario educativo, y por supuesto, en la didáctica, armonizando los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, a través, de la actividad pedagógica, como cédula fundamental de los mismos. En esta interrelación transdisciplinar de la neurociencia, la pedagogía con la didáctica, se ponen a funcionar métodos, contenidos, medios o recursos, indicadores de logro, competencias, formas de evaluación entre otros, sobre la base del aprendizaje experiencial que se evidencian en garantías de éxito pedagógico y resultados eficientes.

El aprendizaje experiencial se asume como método rector en tanto la nueva estructura didáctica ofrece acciones y operaciones que dirigen los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, dinamizando la experiencia personal y colectiva como resortes de cognición, propicia la reflexión, el análisis crítico, la regulación emocional, la toma de decisiones y la responsabilidad ante los resultados. A la par que se instaura el aprendizaje experiencial como método rector, se utilizan también una multiplicidad de métodos didácticos de probada factura educativa e instructiva, tales como los

verbales, visuales, prácticos, problémicos, explicativo–ilustrativo, reproductivo, expositivo, elaboración conjunta, trabajo independiente e investigativo.

La utilización del aprendizaje experiencial como método de recursividad permite la formación de competencias específicas, es decir, aquellas inherentes a las ciencias particulares, definidas de acuerdo con los indicadores de logro establecidos en las diversas formas de docencia.

Por el carácter metodológico rector del aprendizaje experiencial en la estructura didáctica que se propone, lo autores determinan cuatro competencias específicas a formarse en los estudiantes, en correspondencia con las cuatro etapas definidas por Kolb (2016) y que se declaran a continuación:

1. Competencia para la implicación en experiencias concretas propias y de los otros.
2. Competencia de observación y reflexión desde posturas diversas y relativizadas.
3. Competencia de unidad de la teoría y la práctica.
4. Competencia de aplicación en contextos disímiles extrapolando conocimientos y emociones desde la experiencia transformadora.

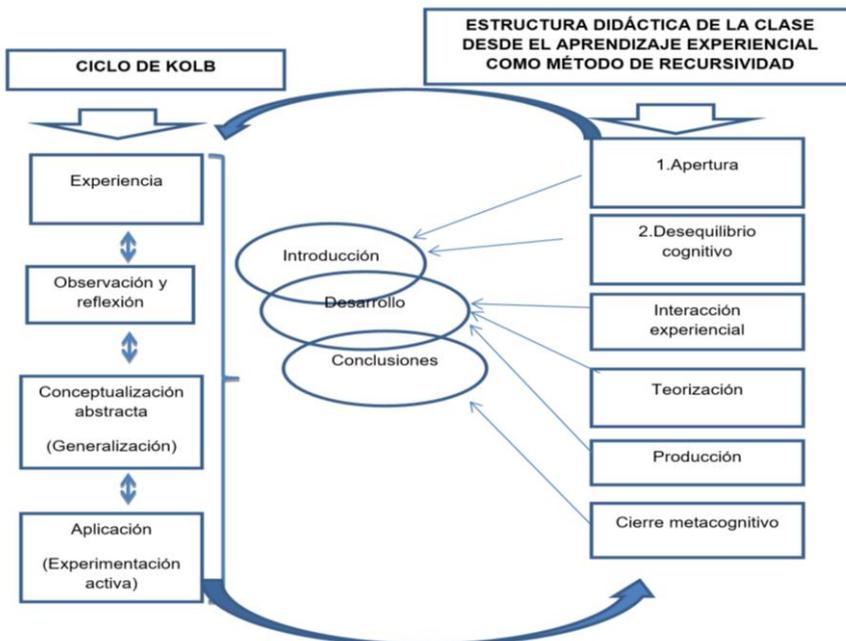
Del mismo modo, se forman competencias genéricas, que tributan al desarrollo personal en general y se manifiestan en el contexto educativo, así como en el desenvolvimiento micro y macro social, puesto que el aprendizaje experiencial permite *la aplicación estratégica y activa de conocimientos teóricos a los proyectos prácticos en una multitud de configuraciones dentro y fuera del aula*. En este grupo se incluyen competencias tales como:

1. Capacidad de organización y planificación en equipo
2. Comunicación oral y escrita
3. Conocimiento de una lengua extranjera
4. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
5. Resolución de problemas individuales y grupales
6. Toma de decisiones
7. Razonamiento crítico

8. Compromiso ético, responsable
9. Creatividad
10. Liderazgo
11. Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica
12. Capacidad de negociación

Como se ha planteado, la utilización del método de aprendizaje experiencial en su arreglo didáctico, asume el ciclo de Kolb. Las cuatro etapas (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa) se presentan en un orden aparente, pero a nivel cerebral, las etapas van operando con una secuencia sistémica, replicada, como recursividad inmanente al proceso de aprendizaje, aportando un equilibrio triádico entre lo afectivo (emocional), conductual y cognitivo.

El siguiente esquema expresa las relaciones entre el ciclo de Kolb y la estructura didáctica de la clase desde el aprendizaje experiencial como método de recursividad.



La estructura didáctica que se construye tomando al aprendizaje experiencial como método de recursividad se compone de:

1. Apertura: es la motivación inicial, permite la entrada al tema a la manera de bienvenida como una conversación. Es un acercamiento primario sencillo, agradable, participativo, con carácter anticipador, pues se presentan, aclaran o amplían referentes culturales que aproximan al tema y crean "ruidos" emocionales, resortes de estimulación para ir de lo simple a lo complejo en el aprendizaje. Pertenece a la introducción de la clase.
2. Desequilibrio cognitivo: es la ruptura del confort, se presentan situaciones que provocan cierta inestabilidad en cuanto a lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual, en función de los indicadores de logro. Pertenece a la introducción de la clase.
3. Interacción experiencial: el alumno interactúa con la experiencia concreta de los "otros", hace un pesquisaje rápido de ideas principales, establece inferencias preliminares y prefigura posibles analogías entre su mundo vivencial y el de los "otros". Pertenece al desarrollo de la clase.
4. Teorización: se realiza un abordaje conceptual de los constructos básicos de la temática sin agotar el tema y dejando espacio a la reflexión crítica. El alumno teoriza, clasifica o generaliza su experiencia en un esfuerzo para generar nueva información. Pertenece al desarrollo de la clase.
5. Producción: el alumno pasa a un nivel de aplicación, en función de la experiencia de los otros, de la suya personal y del abordaje teórico del tema. Aplica a su mundo vivencial los conocimientos adquiridos recientemente, lo que constituye en sí una experiencia nueva desde la cual el ciclo comienza nuevamente. Pertenece al desarrollo de la clase.
6. Cierre metacognitivo: de manera conclusiva, se propicia la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje de los alumnos a favor de la regulación y autorregulación de acuerdo a su grado de desarrollo. Se sustenta en preguntas tales como qué debo hacer; qué me interesa; qué no me interesa; qué me falta; cómo busco lo que me falta; por qué debo hacer esto o aquello, qué expresión valorativa me merece y otras. Pertenece a las conclusiones de la clase.

La estructura didáctica explicada se llevó a la práctica educativa en la formación de posgrado, a través de cursos de capacitación de maestros, utilizando la educación a distancia, con la plataforma Moodle. A continuación, se demuestra la estructura didáctica explicada a través de un curso de capacitación.

Propuesta practica; Curso de capacitación para maestros

La neuropedagogía y su impacto en el aprendizaje

1. Apertura

Comencemos leyendo algunas expresiones que nos tocan bien adentro. Las expresó un filósofo antes de nuestra era, en la Antigua Grecia. Dijo Aristóteles (citado por Angarita, R, 2016, p. 22):«Aquellos que educan bien a los niños merecen recibir más honores que sus propios padres, porque aquellos sólo les dieron vida, éstos el arte de vivir bien.»

«Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto.» Nos llaman la atención algunas expresiones claves: arte de vivir bien, mente y corazón...

Es notable la preocupación del verdadero maestro desde épocas remotas, por educar la mente y el corazón de sus alumnos. Esta inspiración magisterial hizo escribir a un filósofo y mentor cubano, José de la Luz y Caballero, que el maestro era un evangelio vivo.

La unidad entre educación e instrucción no es nueva. Lo novedoso estriba en la demostración científica de estos argumentos, partiendo de los aportes de las neurociencias, que han descrito las funciones cerebrales en el aprendizaje humano, el papel de las emociones y su implicación en el desarrollo intelectual, todo lo cual, aplicado al campo de la pedagogía, ha dado origen a una disciplina científica muy joven: la neuropedagogía.

Por lo que significan los aportes de esta ciencia para tu accionar como docente y para tu superación profesional es este curso, Neuropedagogía y su impacto en el aprendizaje, que tiene como contenidos esenciales el objeto de

estudio de la neuropedagogía como disciplina científica, la relación entre neuropedagogía y aprendizaje escolar y la aplicación de los aportes de la neuropedagogía en el contexto educativo.

Los nuevos conocimientos científicos sobre ciencias modernas y la experiencia tuya y de otros, te colocarán en la comprensión de lo expuesto por Kolb: "el aprendizaje es el proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia." (Kolb, 2016)

2. Desequilibrio cognitivo

En la profesión de maestros se dan múltiples situaciones, que resultan insospechadas, verdaderas sorpresas.

Por ejemplo:

1. El novio interrumpe la clase donde está su chica para regalarle un ramo de flores. ¿Qué hacer como maestros?
2. Una chica se evalúa en un examen final pero antes trae a su maestra un arreglo floral para colocar en el aula. ¿Cómo y qué evaluar a esta chica?

Son interrogantes que invitan a la reflexión y nos convocan a pensar en un aprendizaje mediado por lo emocional. Veamos entonces las experiencias inolvidables en el salón de clases de un grupo de profesores peruanos, recordando siempre la sentencia de Sócrates: "El conocimiento empieza en el asombro"

Indicadores de logro

1. Explicar el objeto de estudio de la neuropedagogía como disciplina científica.
2. Analizar la relación entre neuropedagogía y aprendizaje.
3. Aplicar los aportes de la neuropedagogía en el contexto educativo a través de estrategias de buenas prácticas didácticas.

3. Interacción experiencial

Para debatir: <https://www.youtube.com/watch?v=7BHoz4e3XHM>

(Anécdotas de profesores peruanos)

Quiz (evaluación)

Marca la idea que de forma más completa resume la tesis que defiende este video.

- La educación sin instrucción es un proceso inacabado, incompleto, baldío.
- La verdadera educación conjuga lo cognitivo y lo emocional en función de un mayor aprendizaje.
- La disciplina escolar no debe ser violada en ningún aspecto para evitar la deformación del ser humano.

4. Teorización

- Objeto de estudio de la neuropedagogía como disciplina científica.
- Relación entre neuropedagogía y aprendizaje escolar.
- Aplicación de los aportes de la neuropedagogía en el contexto educativo.

Para debatir:

David Bueno. Cada cerebro es distinto.
<https://www.youtube.com/watch?v=3h43JLNlhyk>

Chema Lázaro Educar en el poder del
todavía.<https://youtu.be/DGij9cmcOGc>

Quiz (evaluación)

Epígrafe 1

Selecciona las afirmaciones verdaderas.

1. La neuropedagogía es una ciencia que estudia el funcionamiento del cerebro durante el aprendizaje, permite mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje e identificar causas neurológicas que impiden aprender.
2. La neuropedagogía integra ciencias como didáctica, la psicología y la filosofía para el estudio del comportamiento del cerebro humano en el ámbito escolar.

3. La neuropedagogía como disciplina científica del siglo XX permite el estudio del aprendizaje a nivel social vinculando la familia y la comunidad en un núcleo integrador.

Epígrafe 2

Marque las respuestas correctas.

El estudio de las conexiones cerebrales ha potenciado la aparición de metodologías de enseñanza y aprendizajes más dinámicos, duraderos y vivenciales.

El estudio de las emociones a nivel cerebral es un avance de la neurociencias aplicadas a la pedagogía en el siglo XX de gran valor científico.

El aprendizaje escolar debe estar centrado en las emociones y el raciocinio, en la motivación constante.

Los descubrimientos científicos en el campo de la neurociencia, tales como la plasticidad del cerebro y las neuronas espejos, han potenciado el aprendizaje.

Los científicos en sus estudios neurológicos han comprobado que el cerebro se mantiene estático durante los aprendizajes en cualquier esfera del conocimiento.

Epígrafe 3

Marque las buenas prácticas de la neopedagogía en el contexto educativo.

Retos apoyados en la emoción y el aprendizaje.

Evaluaciones estandarizadas y cerradas.

Cuestionarios abiertos.

Trabajo en equipos, colaborativo.

Vinculación de lo visual, lo kinestésico y lo auditivo.

__Potenciación de las conexiones cerebrales y la regulación de las emociones desde la actividad docente.

Después de visualizar el video de Chema Lázaro, marca los aspectos que distingue el especialista como claves para una buena clase.

__Potenciar el qué y el para qué por encima del cómo con motivación y emoción.

__Demostrar con ciencia y evidencia el conocimiento de manera significativa.

__Educar para cambiar para sí y para los demás.

__Hacer de la clase un altar sagrado de conocimientos.

__Potenciar la actitud receptora de los estudiantes.

5. Producción

Observa:

- el rostro de la maestra
- la actividad que se está realizando
- los protagonistas de la misma
- el ambiente didáctico

Reflexiona: ¿Cómo se pone de manifiesto la neuropedagogía en el salón de clases que se te muestra?



Construye una actividad docente en la que se ponga de manifiesto la neuropedagogía como pilar esencial para su éxito magisterial.

6. Cierre metacognitivo

Ahora vamos a reflexionar sobre tu labor como maestro a partir de lo aprendido en este curso.

Pero antes, regresemos a las situaciones educativas que se te presentaron al inicio. ¿Recuerdan aquellas situaciones "sorpresas" iniciales?

Te las vamos a repetir:

El novio interrumpe la clase donde está su chica para regalarle un ramo de flores. ¿Qué hacer como maestros?

Una chica se evalúa en un examen final pero antes trae a su maestra un arreglo floral para colocar en el aula. ¿Cómo y qué evaluar a esta chica?

¿Qué hacer con este novio, con esta chica, con un grupo emocionado, qué reacción tendrías? Esperamos que te inclines por aprovechar la oportunidad para reforzar sentimientos de amor, exaltar la belleza del gesto, no irte por el camino de la disciplina estricta incumplida, el horario académico irrespetado. En fin...aunque después hagas notar que también la regulación y las normas se cumplen. ¿Te parece?

Y a la chica del arreglo floral, ¿solo le evaluarías sus conocimientos académicos? ¿Y su actitud? ¿Y su preocupación por hacer más agradable la evaluación? ¿Qué hacer con eso?

Entonces sigamos reflexionando sobre tu práctica educativa:

¿Qué y cómo aplicas la neuropedagogía en tu desempeño profesional pedagógico?

¿Qué podría ser más difícil para su aplicación? ¿Qué barreras encuentras?

¿Cómo puedes transformarlas?

En un curso dedicado a la neuropedagogía y sus aportes al crecimiento personal de los estudiantes, a la perspectiva de nuevas clases potenciadoras de lo cognitivo y lo afectivo, se impone valorar la sentencia del genio físico matemático Albert Einstein: "Los problemas significativos que enfrentamos no pueden resolverse en el mismo nivel de pensamiento que teníamos cuando los creamos"

REFERENCIAS

Abreu, O., Mónica C. Gallegos, José G. Jácome y Rosalba J. Martínez. (2017). Revista Form. Univ. vol.10 no.3, Universidad Técnica del Norte, La Serena, Ecuador.

- Angarita, R. (2016). Aristóteles: poesía y educación, Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm. 50, 2016, pp. 161-177 Universidad Nacional de Jujuy San Salvador de Jujuy, Argentina.
- Araya-Pizarro, S y L. Espinoza. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos, Propósitos y representaciones. vol.8 no.1 Lima ene./abr. 2020
- Arboccó de los Heros, M. (2016). Neurociencias, educación y salud mental. Propósitos y Representaciones, 4(1), 327-362. doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.92> <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Alvarez de Zayas, C.A. (1999). La escuela en la vida, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Avendaño, A.,E Cardona y V, Sánchez. (2015). La neuropedagogía como recurso para las estrategias de comunicación en niños, [Trabajo de Grado para optar al título de Publicistas, Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de ciencias sociales], Medellín, Colombia.
- Baena, V. (2019). El aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas. NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2019 Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España.
- Benavidez, V., R. Flores. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Docente Facultad de Psicología. Ecuador Wimblu, Rev. Estud. de Psicología UCR, 2019 (Enero-Junio)
- Blanco, J., Miguel, V., García-Castellón, C. y Martín, P. (2017), Neurociencia y Neuropsicología Educativa. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bueno, D. (2018). 5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica. Revista Iberoamericana de Educación.
- Bueno I Torrens, D. (2018). Neurociencia para educadores. Ediciones OCTAEDRO. , España, 7ª edición: Enero, 2021
- Bueno David. (21 de septiembre de 2021) Cada cerebro es distinto. [Archivo de Vídeo]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=3h43JLNlhyk>

- Burgos Oviedo, V., Molina Cevallos, M., y Carvajal Zavala, A. (2020). La neuroeducación en el aprendizaje de los preescolares: la neuroeducación en el aprendizaje. UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria.
- Carvajal, BC.(2013). Creatividad e intuición en la praxis metodológica reflexión a la luz de la neurociencia cognitiva, Revista Telos, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2013, Universidad Privada Dr. Rafael Bellosillo Chacín Maracaibo, Venezuela.
- Chema L. (19 de septiembre de 2017). Educar en el poder del todavía. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/DGij9cmcOGc>
- De la Torre, S. (1993). Didáctica y currículo. Madrid: Dykinson
- Díaz, H. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza, Acción Pedagógica, Mérida.
- Espinar, E. y J, A. Moreno.(2019). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual, Rev. Cubana Educación Superior, vol.39 no.3 La Habana sept.-dic. 2020 Epub 01-Oct-2020
- Fuentes, D. (2019). Aportes del aprendizaje experiencial a la formación de estudiantes de enfermería en psiquiatría: Estudio cualitativo. Revista mexicana de investigación educativa.
- Gleason, M.A., Rubio, JE. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente, Revista Educación, vol. 44, núm. 2, 2020 Universidad de Costa Rica, Costa Rica Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184033>
- Luque, K. E., Zambrano, M. D. (2020). La Neuroeducación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, (junio).
- Menchén, F. (2019) .Cómo capacitar excelentes docentes innovadores: El sistema creativo del ser humano, Ediciones Díaz de Santos SA, Edición primera, México
- Salamanca-Kacic, A. (2021). Estrategias Neurodidácticas de Enseñanza Aprendizaje para la Investigación Jurídica. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.142>
- Samper, A. y Ramírez.A.(2014). Diseño de una propuesta pedagógica de educación para la seguridad vial estructurada bajo el modelo de aprendizaje experiencial, Bogotá, disponible en: <http://hdl.handle.net/10656/2918> > [15/10/2018]. [Links]

- Paniagua G., M. N. (2013): Neurodidáctica: Una nueva forma de hacer educación. Fides et Ratio.
- PEREYRA, J.S. (2011). Métodos en neurociencias cognoscitivas. Revista de psicología, México: manual moderno, Vol 31, No 1, (2012). Disponible en http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/6491
- Pheres, G., Vargas S., y Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente¹, Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, Vol. 18, núm. 34, Universidad Sergio Arboleda.
- Puentes de Armas., T., Sánche., X. (2019). Las neurociencias para la educación 2019 inclusiva en la formación del profesional de la educación infantil, Revista MENDIVE Vol. 17 No. 3 (julio-septiembre), Universidad de Pinar del Río, disponible en <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1622>
- Simón de Astudillo, M., Simón, M., Dávila, G. (2020). "Aprender a aprender" y "aprender a hacer" a través de la Neurodidáctica, Revista Educar.
- Terre, O., (2016). Si no emocionamos al cerebro, no hay aprendizaje. Otras voces en Educación, Entrevista a 18 Septiembre 2016/ Disponible en <https://www.rosario3.com/noticias/Si-no-emocionamos-al-cerebro-no-hay-aprendizaje-20160914-0009.htm>
- Torres, H., Delia y Girón, A., (2009). Didáctica general, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, Volumen. 9, San José, C.R.
- Unesco. (1998). Informe mundial sobre la educación: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación.
- UPEL-IPB, Barquisimeto, Edo. Lara-Venezuela Vol. 25 N° 1 Enero - Abril 2021
- Sánchez., P, J (2020): EPEDAGOGIA.ES e-learning y pedagogía para empresas, disponible en <http://epedagogia.es/?glossary-term=lms-o-lcms>
- Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press.

NEUROPEDAGOGÍA. PEDAGOGIZANDO LAS EMOCIONES

Julio Enrique Serna Blandria

INTRODUCCIÓN

Se pretende ofrecer claves básicas que permitan incorporar el elemento de la vida emocional dentro del quehacer pedagógico, con mayor enfoque en el ámbito educativo. Serán tomados como referencia todos los planteamientos de la neurociencia cognitiva (una de las bases más importantes de la neuropedagogía) y por supuesto, una plataforma conceptual de la vida emocional.

Conocer, desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva, cómo funciona el cerebro, de qué manera este funcionamiento del cerebro condiciona su aprendizaje y cómo el alumno interpretará la realidad en función de cuál parte de su cerebro está más o menos activada.

Por otro lado, se expondrá una visión dinámica, útil y aplicable de todo lo que implica la vida emocional, desde el punto de vista del alumno, así como también desde el punto de vista del educador. Estos elementos y estructuras de la vida emocional vendrán acompañados de diferentes orientaciones y herramientas que serán de ayuda para aplicarlas en el aula.

EL DESARROLLO EMOCIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA NEUROPEDAGOGÍA

Algunos de los principales planteamientos de la neuropedagogía son: crear un proceso educativo capaz de considerar los datos que se tienen acerca de la forma en la cual se desarrolla el cerebro, determinar los métodos mayormente eficaces en la potenciación del aprendizaje y la enseñanza, entender la organización del cerebro y los caminos para conquistar el material educativo y su aplicación. La neuropedagogía busca tener un dominio real y eficaz de los detalles implícitos en el desarrollo del cerebro del estudiante, para así poder diseñar y/o plantear propuestas educativas adecuadas para cada alumno. Gracias a la comprensión de estos planteamientos y objetivos, se puede

concluir que la neuropedagogía se fundamenta en los avances de la neurociencia.

Fundamentarse en la neurociencia ayuda a la neuropedagogía a adquirir respuestas a algunos planteamientos de suma importancia, como por ejemplo, cómo resolver tareas pedagógicas con resultados óptimos, creativos, útiles y aplicables, empleando conocimiento sobre cómo funciona el cerebro del alumno. La neurociencia puede incidir en el conocimiento y comprensión de la manera que tienen los niños y niñas de interpretar la realidad, así como también qué pasa en sus cerebros si asisten frecuentemente a un salón de clase. Finalmente, esta ciencia puede ayudar al neuropedagogo a determinar qué método de enseñanza sería el ideal según las características únicas y personales de cada individuo.

Para entender cómo y porqué la neurociencia brinda estos aportes a la neuropedagogía, es necesario conocer un poco de historia de finales del siglo pasado, concretamente la década denominada actualmente "década del cerebro", término atribuido al presidente George Bush padre. (Ibarrola, 2013) y también nombrado así por la Biblioteca del Congreso y el Instituto Nacional de Salud Mental de los Estados Unidos. (Martín; Barroso; Bonifacio y Cardoso-Pereira, 2004).

La "década del cerebro" recibió este nombre, ya que fueron unos diez años (1990-2000), en los cuales los descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro y el desarrollo de nuevas técnicas para estudiarlo en profundidad estuvieron en auge. Fue en este período de tiempo cuando diferentes instrumentos capaces de medir con altísima precisión y de manera muy poco invasiva empezaron a existir y a utilizarse activamente en la comunidad científica, según Pallarés (2016)

Diversas herramientas permitieron cambiar la manera de analizar el cerebro y ofrecieron la oportunidad de poder estudiar este órgano en vivo, en contraposición a los estudios por autopsia. Los avances en neuroimagen ayudaron a poder conocer más sobre las funciones cerebrales de las diferentes

estructuras que componen el cerebro, así como también algunos de sus procesos, cómo por ejemplo, el lenguaje, la memoria, la capacidad de atención y concentración, entre otras (Campos, 2010).

Algunos surgimientos muy relevantes y significativos son el surgimiento de la tomografía óptica triada, en el año 1991, gracias al equipo médico del dr. Huang (Huang, D., Swanson, E., Lin, C., Schuman, J., Stinson, W., Chang, W., Hee, M., Flotte, T., Gregory, K., Puliafito, C., & et. 1991), capaz de medir la actividad cerebral; la aparición de la resonancia magnética funcional (fMRI), la cual sirve para medir la actividad neurológica y el funcionamiento cerebral durante la realización de una tarea o situación concreta; la espectroscopia infrarrojo cercano (NIRS); o la electroencefalografía (EEG).

Todas estas técnicas en conjunto pudieron aportar herramientas que servirían entonces como apoyo a los docentes para conseguir un desarrollo más eficaz en la importante misión de educar y determinar los métodos más efectivos durante el proceso de enseñar y aprender (Bejár, 2014).

Estos avances dieron lugar a lo que se podría denominar una ‘explosión expansiva’ de la neurociencia, sobrepasando el ámbito de la medicina tradicional y empezando a abarcar otras áreas de conocimiento para su aplicación en otras disciplinas (Maya y Rivero; 2012). De manera concreta y particular, la pedagogía empezó a incorporar estos nuevos conocimientos y descubrimientos para diseñar novedosas metodologías educativas, teniendo en consideración cómo aprende el cerebro a nivel puramente científico (Pallares, 2016).

Como producto de esta llamada ‘década del cerebro’, el presente se ve lleno de diversas conclusiones relacionadas con el desarrollo del cerebro y el funcionamiento neurológico del mismo. Por este motivo, resulta de sumo valor analizar en más profundidad la relación entre la vida emocional del alumno, su forma de aprender y su manera de interpretar la realidad (incluyendo su realidad educativa), tomando como referencia las características de funcionamiento del cerebro aportadas por la neurociencia.

A continuación, se desarrollan los lineamientos básicos del funcionamiento del cerebro y su relación con la manera a través de la cual el alumno interpreta el acto educativo: la manera cómo el alumno asume y participa en el proceso de aprendizaje.

El afamado “Cerebro Triuno”

El término ‘cerebro triuno’ pone de manifiesto el hecho de que el cerebro está dividido en tres partes, o bien compuesto por tres cerebros. Este concepto, ampliamente popularizado, fue introducido en los años 70 por el director del Laboratorio de Conducta y Evolución Cerebral del Instituto de Salud Mental de Washington, el doctor McLean. Éste planteó una división del cerebro, de acuerdo a su evolución filogenética, en tres partes (McLean, 1988) **BUSCAR AÑO**).

La teoría del doctor McLean propone que el cerebro está dividido en tres capas, claramente diferenciadas a nivel estructural la una de la otra. Éstas tres capas configuran el cerebro reptiliano, encargado de producir los impulsos más irracionales y con una tendencia compulsiva inflexible y marcada rigidez; el cerebro límbico o mamífero, el cual es la sede la vida emocional; y finalmente, el neocórtex o cerebro humano, el cual representa la capa más externa del cerebro.

El neocórtex

El neocórtex es la capa más superficial del cerebro, también denominada corteza cerebral. Está compuesta por dos hemisferios, los cuales están unidos por un cuerpo calloso entre ellos. Es en esta zona del cerebro en donde se aloja lo que se podría considerar ‘nuestra característica más humana’, dado que es en este lugar donde se encuentra el asiento orgánico de las funciones cognitivas y ejecutivas, como son el lenguaje, la atención y concentración, la memoria, el razonamiento y el dominio viso-espacial. Sumado a esto, el neocórtex es la parte del cerebro que permite ir más allá de la supervivencia para poder crear, amar, decidir, encontrar soluciones a conflictos, etc. Gracias a esta estructura del cerebro, el ser humano es capaz de llevar a cabo procesos racionales que

permiten entender circunstancias, comprender y analizar eventualidades o conflictos. En resumidas palabras, abarca un conjunto de funciones intelectuales y emocionales superiores. Este cerebro ocupa el 85% del cerebro total, siendo el más evolucionado de los tres cerebros mencionados anteriormente. De esta manera, se podría afirmar que es el neocórtex la zona que diferencia al ser humano del resto de los mamíferos, ya que hace posible frenar o controlar los instintos más primitivos, digamos que nos transforma en mamíferos racionales.

El cerebro límbico o mamífero

Éste es el llamado sistema límbico y se considera que su aparición dentro del cerebro se remonta a hace unos 60 millones de años. Una vez se desarrolló esta zona dentro del cerebro, aparecieron también las llamadas emociones.

El cerebro límbico está conformado por diferentes estructuras y está localizado en el centro y por debajo del cuerpo calloso que sirve de puente entre los dos hemisferios del neocórtex, anteriormente mencionados.

Sus funciones principales son regular la presión sanguínea, la temperatura corporal, los niveles de azúcar en sangre, las hormonas, el olfato, la sexualidad, la atención, el sueño, las emociones y la producción de diversas sustancias químicas del cerebro. Además, es esta zona del cerebro la da respuesta a estímulos externos y genera respuestas emocionales, como alegría, tristeza, rabia o enojo (López; Valdovinos; Méndez & Mendoza, 2009).

En el cerebro mamífero se encuentran los afectos emocionales, tanto aquellos denominados positivos, como también los negativos. Por esta razón, existen alumnos con mayor sensibilidad emocional que otros, o bien algunos con más seguridad y control emocional. En el momento en el que una persona tiene esta zona del cerebro activada, el individuo será capaz de mantener largos períodos de concentración y comunicarse con implicación emocional. Este cerebro es capaz de inhibir al cerebro reptiliano y generar vínculos emocionales, aunque en ocasiones podrán funcionar juntos y potenciar comportamientos impulsivos. El componente emocional relacionado con estos dos cerebros (el

mamífero y el reptiliano), pero con más énfasis el cerebro mamífero, tendrá mucha incidencia en el proceso de aprendizaje.

La sensación de placer asociada a experiencias grabadas en la memoria emocional en este cerebro, desencadenará una acción de querer repetir la experiencia, mientras que, por el contrario, una memoria emocional de dolor desencadenará la huida o el alejamiento de la experiencia.

Las memorias emocionales se guardan en una parte de este cerebro llamada la amígdala. Cuando la memoria emocional tiene asociada una experiencia de aprendizaje dolorosa en alguna materia en específico, o bien respecto a un determinado docente, esto puede provocar un bloqueo cognitivo. Este bloqueo puede escalar a un nivel más elevado, provocando huidas, las cuales se traducen en una deserción del sistema educativo por parte del alumno. Otro ejemplo podría ser un bloqueo antes de presentar un examen y olvidar todo lo estudiado y aprendido anteriormente.

Es la amígdala la zona responsable de que el alumno pueda experimentar alguna de las siguientes manifestaciones: tener miedo al fallo, sentir angustia ante un examen, ser incapaz de definir objetivos claros, mostrar inseguridad, ser desorganizado, entre otras. La amígdala, encargada fundamentalmente de dar lugar a sentimientos de rabia, miedo y placer, también permite recordar experiencias anteriores, provocando así que las personas tengan sus propias creencias y que formen un criterio propio con las mismas, llegando en algunos casos a tener criterios que pueden estar muy distantes de los socialmente aceptados, pero que aun así los mantengan, a pesar de oponerse a las creencias socialmente aceptada.

Además de la amígdala, el cerebro mamífero posee otras estructuras. Una de ellas es el hipocampo, el cual transforma la memoria de corto plazo en memoria de largo plazo. Por este motivo, cuando funcionan juntos la amígdala y el hipocampo, este duplo hace que un alumno prolongue un mal recuerdo de determinada clase, o por el contrario un buen recuerdo, presentando un

comportamiento evasivo, desmotivado o en contrapartida, con la motivación de repetir la experiencia agradable del buen recuerdo.

El hipocampo es débil ante el cortisol, hormona que en situaciones de estrés es abundante, pudiendo dañar las neuronas que posee el hipocampo, modificando su tamaño. Este hecho da respuesta a porqué un alumno cuando siente mucha angustia o miedo ante un examen, puede llegar a no recordar aquello que minutos antes sí que sabía.

Seguidamente, otra estructura del cerebro mamífero es el tálamo, el cual por su céntrica ubicación es el encargado de recibir y procesar todas las señales sensoriales que llegan al cerebro, para mandarlas a las respectivas áreas que le correspondan.

Finalmente, el cerebro tiene otra estructura llamada el hipotálamo, el cual es la zona del cerebro límbico encargada de regular los niveles químicos del cuerpo, la temperatura, el azúcar en sangre, las hormonas y algunas reacciones emocionales.

El cerebro reptiliano

El cerebro reptiliano es la parte más interna y primitiva del cerebro, desarrollada hace más de 200 millones de años. Este cerebro está compuesto por dos estructuras: el tronco encefálico y el cerebelo. Su función principal es gestionar la supervivencia, presentando básicamente dos fuentes de acción, la lucha y la huida. Se encarga de controlar funciones involuntarias del cuerpo como la respiración, el metabolismo, el sistema cardíaco y el riego sanguíneo, así como también instintos e impulsos, la reproducción, el ciclo del sueño y el sistema digestivo.

El cerebro reptiliano ocupa el 5% de la masa de todo el cerebro y entre sus funciones, hace una primera evaluación instintiva de los estímulos que recibe, para posteriormente decidir si se requiere una actuación como respuesta o no. Por ende, se puede afirmar que es un cerebro netamente instintivo, puramente impulsivo, generador de conductas automáticas de supervivencia. No posee memoria ni pasado y es por eso que no aprende, ni tampoco puede

proyectarse o anticiparse ante una conducta futura. Este cerebro no “piensa”, ni siente; únicamente da pie a actuaciones cuando las circunstancias del entorno ameriten su acción. Es el responsable de manifestar conductas genéticamente programadas, muy difíciles de modificar y totalmente reacias al cambio.

En resumen, el cerebro humano ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Gracias a los avances e investigaciones científicas, el cerebro se puede dividir en tres estructuras, diferenciadas unas de las otras. Cada una de estas estructuras cumple diferentes funciones en el proceso adaptativo de la vida, lo cual también podría ser denominado el desarrollo emocional de cada persona, entendiendo éste como la manera en la cual cada ser interpreta, aprende e interactúa con su realidad.

Una vez comprendidos estos lineamientos científicos, será de gran utilidad identificar cuál de los tres cerebros (neocórtex, mamífero o reptiliano) del alumno está más activo en cada momento. Según el cerebro activo en cada situación, la estimulación e información que el alumno reciba será filtrada de una manera u otra, y condicionarán de manera directa el proceso de aprendizaje del mismo.

A continuación, se desarrollan algunas claves que permitirán identificar cada cerebro, para posteriormente poder concluir cuál de los tres está dominando en el momento a analizar. Si se observa en la práctica que un alumno mantiene en sus comportamientos una marcada tendencia a manifestar cualquiera de las capacidades y funciones descritas en cada uno de los cerebros, significa entonces que este alumno tiene mayor actividad en el cerebro en cuestión o en otras palabras, es de sus tres cerebros el que está más activado.

Identificando al neocórtex

- Funciona apaciguando los automatismos del cerebro reptiliano y el mamífero.
- Posee capacidad de proyección hacia el futuro.
- Es capaz de imaginar, recordar, comparar, olvidar, equivocarse.
- Tiene una gran capacidad de adaptación.

- Es muy flexible y esa flexibilidad le da carácter de inestabilidad .
- Sus funciones más importantes son pensar, aprender, razonar, emitir juicios, atender y evaluar.

Identificando al cerebro mamífero

- Funciona como un filtro ante lo agradable y desagradable, lo motivador o desmotivador.
- Utiliza su memoria de experiencias para acercarse o alejarse de lo agradable o desagradable
- Condiciona un acercamiento para recibir el placer o una recompensa ante lo que le agrada, o por el contrario el rechazo si el recuerdo es desagradable, de castigo, o de dolor.
- Muestra memoria a largo plazo.
- En el manejo de los tiempos, es capaz de vivir en el largo plazo, reviviendo en su imaginación experiencias vividas y reaccionando en función de ese recuerdo, como si recién lo hubiese vivido.
- Posee la capacidad de motivarse a repetir un comportamiento si es premiado.
- Es sensible a los gestos y a las intenciones más que las palabras
- Dá más importancia a la mímica y gestualidad de nuestro mensaje que a las palabras.
- Nos hace dramatizar, interpretar y vivir las emociones con intensidad.

Identificando al cerebro reptiliano

- Suele ser fanático de los rituales y automatismos
- Tiende a repetir comportamientos que le han generado satisfacción o éxito.
- Marcar o defender su territorio son dos de sus características más importantes.
- Marcará o defenderá su territorio: dominando al nuevo de la clase, mostrándose desequilibrado ante las sorpresas, mostrándose angustiado ante una rutina irrespetada, sentándose siempre en el mismo lugar.

- Carece de la capacidad de reflexionar pausada y calmadamente.
- Su principal función es actuar para proteger su integridad.
- Vive el presente intensamente, no tiene memoria ni pasado.
- Es incapaz de hacer una proyección hacia el futuro o anticiparse para hacer planes.
- Es totalmente impulsivo y su conducta es automática para defenderse.

Observar que un alumno manifiesta la mayoría de las características pertenecientes a uno de los tres cerebros, será el indicador que es ese el cerebro que más activado tiene y en consecuencia, en su manera de aprender y comportarse en la clase encontraremos todas esas características activas.

Así por ejemplo, un alumno que procesa la información con el cerebro reptiliano activado, presentará serias dificultades para razonar, analizar y pensar pausadamente. También podría presentar bloqueos o conductas evasivas ante determinados contenidos que se le impartan. En consecuencia será un reto importante para el educador encontrar o crear las estrategias pedagógicas y didácticas que le permitan impactar en la vida de ese alumno y lograr que pueda involucrarse en el aprendizaje, que pueda recibir los contenidos y las ideas que el educador pretende transmitirle. En este capítulo se incluirán más adelante algunas recomendaciones para superar este gran reto.

Cuando hablamos de pedagogizar las emociones, nos estamos refiriendo a incorporar en el quehacer pedagógico, expresado a través del hecho educativo, una visión integral de la vida emocional. Esta visión debe estar, por un lado, sustentada en la comprensión del cerebro y su relación con la forma de aprender del alumno, aportada por la neurociencia. Por otro lado, debe incluir también el conocimiento y dominio de una plataforma básica de conocimientos de educación emocional que darán al docente la base necesaria para abordar la vida emocional del alumno de una forma eficaz y que sobre todo fomente el crecimiento y el desarrollo emocional del mismo.

A continuación, se inicia el abordaje de todos los contenidos que darán cuerpo a la plataforma de educación emocional necesaria para la pedagogización de las emociones.

¿QUÉ ES LA EMOCIÓN? ¿QUÉ ES LA VIDA EMOCIONAL?

"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger, Jones y Jones, 1962, pg. 3).

Sin duda alguna, una de las definiciones más polémicas por la diversidad de descripciones que se pueden encontrar, es la definición de emoción. Se ha trabajado en múltiples tendencias psicológicas y quizás sea esa la razón por la cual existen tantas definiciones y tan diversos puntos de vista, de allí que (Mayor, 1988) considere que no exista una aceptación total de una definición de emoción en particular. Los puntos donde mayormente hay coincidencia en torno a la emoción son los tres puntos que comenta (Gill, 2004), existentes en las mayorías de intentos de definición de la emoción: la emoción siempre está vinculada a lo social, tiene carácter de proceso y también es discursiva.

Para los fines de este capítulo, se utilizará la definición que aporta la licenciada América Moraima Nuñez Lara al decir que la emoción es una energía que vive dentro de ti, y que se expresa a través de tus comportamientos, (Núñez, 2005).

Esta definición posee su fuerza y su grandeza, precisamente en su simplicidad, involucrando tres elementos fundamentales de la condición humana:

1. Es una energía: se matiza y puntualiza la emoción, como un fenómeno energético, más allá de lo meramente físico. Esto es relevante, ya que se refiere a entender que la emoción existe físicamente, pero no como un elemento pasivo y sólido, sino más bien como un elemento activo y fluido.
2. Implica la percepción del yo: cuando la definición incluye en su desarrollo la idea "que vive dentro de ti", ubica a la energía que hace referencia en

un espacio determinado y específico, el Yo, con su dimensión corporal física y a su vez en la conciencia a través de la percepción de esa energía. En otras palabras, afirmar que esa energía vive dentro de ti, reconoce que la emoción ocurre en ese espacio real físico que es el cuerpo del ser humano y a su vez la toma de conciencia de la emoción al reconocer el ser humano que esa energía está dentro de él, que la percibe, la interpreta, la vive.

3. El comportamiento: manifiesto en el hacer, que tiene siempre un explicador emocional. Por ese motivo, la definición refiere a que el comportamiento es la expresión viva, física en el quehacer de una emoción. No existe ningún comportamiento carente de un explicador emocional. Todo lo que el alumno hace viene influenciado, motorizado, impulsado por una emoción. En la práctica, esto lleva a entender que en el proceso de enseñar al alumno, se debe buscar en sus comportamientos esos motivadores emocionales que definen su conducta. Es importante hacer lectura de ese lenguaje que subyace debajo de las palabras, para descubrir esa emoción que dispara el comportamiento y de esta, con el uso de la aceptación pura y luego con la capacidad de comprensión, encontrar la forma de empatizar para potenciarla o reconducirla si fuera el caso de que tanto el comportamiento como la emoción, alejan al alumno de su bienestar personal y de su crecimiento emocional-social.

Se observa entonces que esta, aparente simple definición, engloba en sí misma diversos postulados de lo que es el fenómeno emocional humano, y que son coherentes con los postulados de la neurociencia cognitiva actual, al ubicar el fenómeno de la emoción también como una expresión viva de la relación entre un individuo y su entorno. Este hecho así lo afirma la socióloga Adriana García Andrade ** Profesora-investigadora del Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco. en su artículo de investigación "Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia" donde nos dice "Para los neurocientíficos en general, las emociones aparecen causadas

por necesidades del organismo detonadas internamente o por acontecimientos externos. Son sensores de que algo se modificó y aparecen como motivadoras para la acción y la movilización de recursos del individuo (interna o externa). Las emociones, en última instancia, son traducciones del entorno externo o interno: traducciones de información percibida y que se utilizan para la acción". Por esto, afirmar que la emoción es una energía, que ocurre dentro del individuo y que se expresa en sus comportamientos interrelacionados con su entorno social, es un gesto totalmente coherente con los avances de la neurociencia en la búsqueda del conocimiento más completo de nuestro cerebro y sus aristas.

¿Y qué es la vida emocional?

Para abordar la definición de lo que es la vida emocional, se debe considerar la descripción planteada por la Organización Mundial de la Salud desde 1948, en la cual declara que la salud es "el estado completo de bienestar físico, mental y social" (OMS, 1948) y que luego más adelante Engel G. (1977) lo tomará de base para introducir una forma de atención médica que denominaría como el modelo biopsicosocial. Dicho esto, definiremos al ser humano como un ser biopsicosocial. Es decir, que como ser vivo el ser humano posee en sí mismo, de forma sistémica e integral lo que se podría denominar tres dimensiones: una dimensión biológica, una dimensión psicológica y una dimensión social.

La dimensión biológica estaría representada por su cuerpo, la estructura o el vehículo físico a través del cual el ser humano cumple sus funciones vitales de nacer, vivir, en la mayoría de los casos reproducirse y finalmente morir.

La dimensión social del ser humano estará representada por el colectivo social al cual pertenece, ya que como decía (García, 1975) no nos basta con ser, queremos pertenecer. Somos parte de una sociedad, de la que se desprende una forma específica de comunicarnos verbal y gestualmente. Aprendemos de la misma: costumbres, hábitos, fechas, historias. La segunda dimensión de nuestra constitución humana.

La tercera dimensión será la psicológica. En ella se encuentran otras dos estructuras: la estructura intelectual-cognitiva y la estructura emocional. La

estructura intelectual-cognitiva está referida al conjunto de funciones y capacidades que poseemos, cómo son por ejemplo memorizar, razonar, pensar, analizar, la atención y concentración, entre otras; mientras que la estructura emocional será entonces todo lo referido al sentimiento, experimentación, aceptación, concientización, control y expresión de las diversas emociones que como humanos somos capaces de vivir. Dentro de esta estructura emocional, también encontramos todo lo que podríamos denominar el equipaje emocional, que se refiere al conjunto de ideas, conceptos y valores de sí mismo que posee cada ser, además del conjunto de ideas, conceptos y valores que el ser tiene del entorno.

Es de suma importancia entender que la vida emocional es la dimensión más importante de la vida en sí misma. Ésta representa el espacio dónde habita el afecto, el amor, el querer, emociones fundamentales para el desarrollo de la vida, y su trascendencia. Se podría casi que asegurar que la razón de ser de la vida es precisamente esto: compartir afectos, compartir amor. Por tanto, tener un cuerpo carente de amor, es sin duda alguna tener un cuerpo rígido, privado de una de las experiencias más motivadoras y qué más placer puede desencadenar a un ser humano. Lo mismo ocurre dentro del componente social: pertenecer a un pueblo en el cual las personas sean intolerantes al amor, comportará faltas de afecto y fallos en la interrelación personal, siendo sin duda alguna, una experiencia llena de dolor y dificultades.

De todo lo que es la vida emocional, se tratará fundamentalmente uno de los valores más importantes de la vida emocional: la autoestima.

Al igual que con la definición de emoción, ocurre que no hay una unidad de criterio. Existe una cantidad importante de diferentes definiciones. Se utilizará también en este caso, la definición de la licenciada América Moraima Núñez Lara, en la cual define autoestima como el amor, la aceptación y el respeto que un ser humano tiene por su vida y por todos los diferentes elementos que forman su vida.

La autoestima es el valor fundamental de la identidad personal, porque al amar la vida, al aceptar la vida y respetar la vida, cada ser estará entonces lleno de toda la motivación necesaria para buscar la realización personal, para trascender como ser humano, compartir con los demás esa trascendencia, amarse a sí mismo, aceptarse y respetarse. Esto implica que acepta todas sus emociones, sin ninguna distinción, lo cual es absolutamente liberador porque permite sentir, expresar y vivir todas las emociones, sin necesariamente tener que etiquetar alguna de estas emociones como negativas.

Dado que la autoestima es el amor que se siente por toda la vida propia, entonces dentro del plano de la educación emocional, este concepto se clasifica en cinco autoestimas diferentes:

- La autoestima de los pensamientos: se refiere al amor que se tiene por las cosas que se piensan, la aceptación de esos pensamientos, y el respeto hacia esos pensamientos.
- La autoestima de los comportamientos o también llamada autoestima comportamental: es el amor, el respeto y la aceptación que se siente por todos los comportamientos que se ejecutan diariamente y se brindan a la propia vida.
- La autoestima de las emociones: es el amor, aceptación y respeto que se da a todas tus emociones de la propia vida. Cuando esta se encuentra en un nivel 'bajo', es posible que la persona no acepte sus emociones llamadas negativas, las cuales en realidad no son negativas. Son parte de la vida y como tal deben aceptarse para de esta forma estar más satisfechos y a gusto con su vida en totalidad.
- La autoestima corporal: es el amor, el respeto y la aceptación que sientes por tu cuerpo, siendo una costumbre generalizada no aceptar el cuerpo totalmente.
- La autoestima del hacer: es el amor, la aceptación y el respeto que brindas a todas las cosas que se hacen en la vida. En esta estaría ubicada la vida escolar en cuanto a los exámenes, los trabajos, los deberes que el alumno hace.

La personalidad se forma fundamentalmente a partir del amor, la aceptación y el respeto que tienen las figuras adultas encargadas de criar al niño y a la niña. La persona se moldea de manera muy enfática durante los primeros 8 años de vida, ya que durante estos primeros años, el cerebro reptiliano está más activo y por ende toda la información que el alumno recibe entra y se queda grabada en las estructuras más instintivas del mismo. A su vez, en el cerebro mamífero, dónde se alojan las memorias emocionales, ese posible amor dejará marcada la vida del alumno, con esa sensación de que es una persona apetecible de ser amada, valiosa, capaz y perteneciente a la familia en dónde está, y luego por expansión, perteneciente a la sociedad dónde vive. Todos estos elementos configuran las columnas más importantes en la vida emocional de un ser humano, de allí que luego entonces ese mismo ser humano que es amado, aceptado y respetado, pueda más adelante amar, aceptar y respetar a todas las personas que en función de sus circunstancias de vida lo ameriten.

Algunos indicadores de baja autoestima:

- Se irrita con facilidad.
- Le cuesta tolerar cometer errores.
- Es muy perfeccionista, de una forma prácticamente obsesiva.
- Muestra una capacidad de esfuerzo muy baja, se cansa rápidamente.
- Le cuesta tolerar que los otros puedan ser débiles.
- Tiene un concepto negativo de sí mismo, se cree tonto o el débil de la clase.
- Interpreta los estudios como un antagonismo de la diversión.
- Suele hacer sus deberes escolares muy rápido, con descuido y baja calidad.
- Es evasivo del hecho escolar
- Su discurso suele ser muy pesimista
- Asume con facilidad una postura de víctima ante la vida o victimario.

A continuación, se especificarán indicadores de baja autoestima, directamente relacionados con la clasificación de las cinco autoestimas explicadas anteriormente:

AUTOESTIMA EMOCIONAL

- Intolerancia a los errores.
- Sentimientos de culpa: tiene la sensación de qué es él el responsable de todas las cosas que salen mal.
- Siente que no es capaz de lograr nada, o en el mejor de los casos solo se siente capaz de lograr algunas cosas.
- Se muestra insensible al esfuerzo: no valora su esfuerzo, lo considera normal, infravalorando el mismo cuando lo presenta.
- Tolera poco la debilidad de los otros.

AUTOESTIMA COMPORAMENTAL

- Falta a clase, o asiste con muy poca motivación. Si por él o ella fuera, dejaría de estudiar.
- No participa en las actividades, sobre todo en las académicas.
- Molesta a los otros compañeros o se deja molestar.
- Presenta dificultades de concentración
- Es reactivo y muy competidor

AUTOESTIMA CORPORAL

- Suele tener problemas estomacales.
- Siente ansiedad y sensación de ahogo.
- Presenta fallas en los hábitos de aseo personal.
- Le importa poco cuidar su alimentación.
- Es descuidado con su figura e imagen corporal.

AUTOESTIMA DEL HACER

- Habitualmente presenta sus trabajos escolares sucios o con pobres contenidos.
- Su forma de estudiar es muy ineficaz, sus resultados son justos.
- Su letra es pequeña y suele ensuciar la hoja de trabajo.
- Le agobian los deberes y los exámenes.

AUTOESTIMA DE LOS PENSAMIENTOS

- Piensa que es poco válido.
- Piensa que estudiar es engorroso.
- Se cree incapaz de lograr cosas.
- Piensa que es incompatible divertirse y estudiar.

Algunos indicadores de alta autoestima:

A continuación, se especifican comportamientos que muestran una alta autoestima en el alumno, asociada al hecho escolar y clasificados según las cinco autoestimas:

AUTOESTIMA EMOCIONAL

- Presenta una actitud de aprendizaje positiva y luchadora ante los errores.
- Es capaz de autoafirmarse y hacer valer sus derechos cuando la circunstancia lo amerita.
- Tiene sensación de éxito y la disfruta.
- Su capacidad de esfuerzo es alta.
- Es sensible y empático.
- Muestra altos niveles de asertividad.
- Es capaz de aceptar de todas las emociones, en sí mismo y en los demás

AUTOESTIMA COMPORTAMENTAL

- Le motiva lo escolar, asistir a clase, estudiar, hacer deberes, aprender.
- Participa en las actividades con gusto, tanto las académicas como las de ocio o de interacción social.
- Es cooperativo y valora el trabajo en grupo
- Está atento en clase y participa voluntariamente.
- En sus relaciones con los otros, busca "ganar-ganar" y es proactivo.
- Sus comportamientos son adecuados en intensidad, ritmo y momento de acuerdo a las circunstancias.

AUTOESTIMA CORPORAL

- Se muestra aseado, le gusta estar limpio y presentable.
- Viste acorde a su edad e intereses, de forma autónoma.

- Cuida su cuerpo.
- Se alimenta bien.

AUTOESTIMA DEL HACER

- Sus trabajos escolares son eficientes, se esmera en hacerlos bien.
- Su forma de estudiar es eficaz, aplicando técnicas de estudio.
- Manejo adecuadamente sus tiempos: planifica, usa la agenda.
- Su letra está hecha con cuidado y limpiamente.
- Tiene un buen manejo del espacio gráfico.
- Es ordenado y organizado.

AUTOESTIMA DE LOS PENSAMIENTOS

- Piensa cumplidos positivos hacia él o ella misma.
- Piensa que estudiar es un área importante de su vida.
- Se cree capaz de lograr cosas.
- Busca el lado bueno de las cosas e intenta cambiar o mejorar lo que sea posible.
- Sabe y acepta con armonía, que puede ser más hábil que otros en algunos temas y que otros pueden ser más hábiles que él o ella en otros temas.

¿EDUCAR LAS EMOCIONES? DOS DIMENSIONES DEL ÁREA EMOCIONAL DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑAR Y EL PROCESO DE APRENDER

Cuando en el proceso de enseñar y el proceso de aprender se quieren incorporar acciones para el desarrollo de la vida emocional, se encuentran dos dimensiones de la vida emocional. Estas dos dimensiones son específicamente la dimensión desde el punto de vista del alumno y la dimensión desde el punto de vista del maestro.

Esta diferenciación es fundamental para lograr resultados efectivos y para conseguir que realmente aumentemos la calidad pedagógica del quehacer educativo. Incorporando estos elementos se conseguirá de manera más eficaz el desarrollo de la vida corporal. Por eso, se pretende que estos conocimientos

sean asumidos con responsabilidad, para así poder ser impartidos con el mayor compromiso posible y con la certeza de que se generará un proceso educativo más completo, deseado y, a su vez, que ofrezca respuesta a las circunstancias sociales de la actualidad.

La vida emocional desde la dimensión del maestro o educador.

El maestro, si bien no es el principal protagonista del hecho escolar, sí que es el director y a su vez el ductor o facilitador de los procesos de enseñar y aprender que se llevan a cabo en esas fantásticas cuatro paredes de una clase. En otras palabras, se podría afirmar que el maestro es el principal trabajador y recurso humano del protagonista del hecho educativo que es, sin duda alguna, el alumno.

Llevar la batuta del proceso, siendo director y al mismo tiempo ductor o facilitador, es una de las responsabilidades más grandes que se pueda tener en un trabajo, sobre todo porque se trata de uno de los trabajos más delicados que existen dentro de nuestra cultura: conducir la educación de los seres humanos. Retomando el popular anecdótico dicho anónimo, se recuerda que los errores de un médico fallecen, los errores de un ingeniero caen, pero los errores de un maestro crecen.

Dicho lo anterior, es vital que se entienda que para conducir elementos que faciliten el crecimiento de la vida emocional dentro de una aula de clase, lo primero que debe estar claro en la conciencia del maestro es el dominio de su propia vida emocional. Debe autocuestionarse de cómo se encuentra su autoestima, de cómo maneja sus emociones, sus pensamientos, cómo ama, acepta y respeta a su cuerpo, cómo está el control, la expresión, la conciencia y el sentimiento de sus emociones, ya que sin duda alguna, en el tema de la vida emocional con mayor énfasis que cualquier otro tema académico o pedagógico, es imposible dar y estimular lo que no se tiene.

Las primeras acciones que se deben ejecutar al momento de desarrollar o pretender desarrollar la vida emocional en clase, y estimular la vida emocional de los alumnos, será una exhaustiva revisión del maestro sobre sí mismo. Incluso,

nunca estará de más buscar ayuda profesional en especialistas del tema, con los cuales el maestro pueda progresivamente ir potenciando más y más su vida emocional.

Surge aquí otro gran reto para el docente relacionado con la vida emocional: el compromiso consigo mismo y con su misión, de no detener jamás ese proceso de potenciar la vida emocional en sí mismo. Es un compromiso, ya que amerita una disciplina interna en el maestro. Sin embargo, además de un compromiso es una necesidad esencial. Se conoce que el oficio del maestro es uno de los oficios que más energía vital consume, si es que éste se asume sin cuidar la vida personal y emocional del maestro.

La vida emocional desde la dimensión del alumno.

Una vez que el maestro ha tomado la decisión de incorporar elementos que potencien el desarrollo de la vida emocional de sus alumnos y que para tal fin ha tomado también en cuenta, el potenciar su propia vida emocional, no quedará más que entender la vida emocional desde la dimensión del alumno.

Desde la dimensión del alumno, se tomará en cuenta que todas las acciones que se ejecuten en clase, sean directas o indirectas, van a impactar en la vida emocional del alumno.

Sean directas o indirectas, se hace referencia a que cuando se imparte una clase académica formal, de cualquier contenido que aparentemente no tiene relación con la vida emocional, siempre la tendrá. El maestro en el proceso de enseñar y el alumno en su proceso de aprender, se comunicarán más allá de las palabras con la energía que subyace precisamente debajo de las palabras; ese lenguaje no verbal, ese es el lenguaje gestual que existe y que está totalmente relacionado con la vida emocional de ambos.

Así que será fundamental que el maestro entienda esta circunstancia, entienda también que la vida emocional de ese alumno es única e irrepetible, que el alumno es el protagonista del hecho escolar y merece todas las acciones que se puedan emprender para ayudarlo a brillar, para ayudarlo a hacer feliz, para ayudarlo a encontrar su camino de desarrollo emocional y personal, para

entender cómo alguien que aprende a su manera y que merece todas las oportunidades posibles que faciliten su aprendizaje.

En los contenidos iniciales del capítulo y con un aporte de la neurociencia, se ha puesto de manifiesto que, dentro de una misma clase, en un mismo grupo de alumnos, se podrán tener algunos con el cerebro reptiliano activado, otros con el cerebro mamífero y finalmente otros con el neocórtex. En consecuencia, cada uno condicionará su forma de aprender a las características de cada cerebro. Esa es, precisamente, dentro de la vida emocional, la dimensión del alumno, y que debe estar totalmente clara en la conciencia del maestro. El docente debe entender que el alumno es único e irrepetible, entender que la vida emocional será un filtro del aprendizaje del alumno y que en sus manos queda el activar y gestionar el filtro para que sea un disparador en vez de un inhibidor de aprendizaje y crecimiento del alumno.

Se cerrará este segmento citando al Dr. Orlando Terré (2008) quien brinda una frase magistral y hermosa a la vez: "con angustias ni se enseña, ni se aprende". Esta frase encierra en sí misma todo lo que en este segmento se pretende transmitir. Tanto desde la mirada del alumno, como desde la mirada del maestro, la vida emocional condiciona el aprendizaje, para bien y para mal. Son ambas visiones totalmente complementarias, interdependientes, pero la del maestro posee la privilegiada posición de liderazgo, asumida de manera libre y voluntaria, por vocación y por misión.

¿EN QUÉ CONSISTE PEDAGOGIZAR LAS EMOCIONES? PLATAFORMA DE ACCIONES PARA LLEVAR AL AULA LA VIDA EMOCIONAL Y EDUCAR LAS EMOCIONES.

Es muy importante entender que pedagogizar las emociones consistirá en introducir en el quehacer pedagógico y en el hecho educativo, la vida emocional, considerando específicamente los siguientes aspectos:

- Los lineamientos fundamentales pedagógicos de la clase: tal como ha sido desarrollado a lo largo del capítulo, la vida emocional es uno de los elementos que puede frenar y bloquear el proceso de aprender y enseñar. Sin embargo, también puede potenciarle y catapultarle. De allí, la vital importancia de este elemento dentro del proceso del hecho escolar en conjunto.
- Las estrategias didácticas y metodológicas: deben ser conscientemente planificadas para alcanzar los objetivos dentro de la clase y de la educación en general.
- Los hábitos del hacer del maestro: resultan una estrategia para el logro de un equilibrio emocional personal, el cual puede llegar a generar en los alumnos y en la clase un ambiente favorable a los fines que persigue la educación.
- La manera cómo interpreto, entiendo, valoro y acepto al alumno, dando un lugar importante a la vida emocional del mismo, e intentando mirar al alumno con sus ojos, hablarme con su voz, tocarle con sus manos, buscando el mayor nivel posible de asertividad con el respeto a la relación maestro- alumno.
- La idea de aprovechar al máximo los conocimientos que aporta la neurociencia y profundizar en los mismos, para comprender cada vez más efectivamente cómo funciona el cerebro del alumno y así darle la mayor utilidad posible dentro del logro de una pedagogía eficaz que alcance los mejores resultados y que tenga el mayor grado de utilidad.

A continuación, se ofrece una plataforma básica de acciones para llevar al aula la vida emocional y educar las emociones:

Enfocarse en los logros: decía Mahatma Gandhi que una bomba hacía más ruido que cien mil flores, como una forma de hacer entender que generalmente se da más importancia a las circunstancias negativas que amenazan y no se da foco a los aspectos positivos cómo pueden ser los logros de algunos alumnos. Con la información explicada anteriormente acerca de cómo funciona nuestro cerebro, es hora de entender que cuando se da más importancia a los comportamientos negativos o conflictivo de los alumnos, es porque se ha movilizó el cerebro reptiliano y se actúa entonces desde allí, sin razonar, sin analizar y de manera automatizada. La propuesta es enfocarse más en los logros para que de esta manera aumente la autoestima del alumno y a su vez, se le estimula la activación del lado placentero de su cerebro. El alumno asociará la estimulación al logro como una recompensa y en su memoria emotiva de experiencias placenteras del cerebro mamífero, encontrará experiencias de emociones similares y se sentirá atraído a repetir la experiencia y querrá participar y aprender más.

Robotizar las críticas y endulzar los halagos: esta acción consiste en activar en el comportamiento del docente dos cerebros diferentes. Cuando se decide robotizar las críticas, se recomienda que al momento de tener que comunicarle al alumno o al grupo de la clase la existencia de algún error a corregirse, se establezca la comunicación activando el neocórtex del docente. Esto significa que utilizará una comunicación verbal pausada, carente de emotividad. En el discurso, el docente deberá usar mucha racionalidad, intentando en todo momento movilizar un ambiente de entendimiento, de análisis, de comprensión, evitando cualquier indicio de confrontación. De esta manera, se estará estimulando en los alumnos la activación de su neocórtex. En cambio, al momento de comunicar al alumno o al grupo algún halago, el docente deberá centrarse en tener muy activado el cerebro mamífero. Para tal fin, se usará una comunicación con un tono de voz muy agradable, emotivo, lleno de mucha emoción, despertando alegría en los alumnos y de ser posible otorgando alguna recompensa. Si el docente se mantiene en esta forma de comunicación, con perseverancia y constancia, terminará habituando a los

alumnos a esta forma de comunicación, generando como resultado un mayor control en la vida emocional de los mismos, así como también el desarrollo de acciones analíticas que permitan aprender progresivamente de los errores.

Individualizar: es importantísimo que el docente tenga claro el conocimiento de las capacidades y debilidades de cada uno de los alumnos, para que de esta manera pueda otorgar retos acordes a sus capacidades. También será vital conocer cuál de los tres cerebros tiene predominancia en cada uno de los alumnos. Esto permitirá un nivel de comunicación más efectivo y de mayor conexión con cada uno de ellos. Así por ejemplo, al alumno que tiene mayor predominancia en el cerebro reptiliano, será conveniente que el docente se comunique con actividades que despierten su emoción, con recompensas y además crear un ambiente totalmente relajado y distante de lo que podría ser amenazante para él. El discurso y el lenguaje gestual debe enfocarse en generar un ambiente totalmente distante de lo que pueda ser una amenaza para su estado emocional, o un desafío en su control y su territorio. Para un alumno con una predominancia en el cerebro mamífero, generalmente con mayor sensibilidad emotiva, será necesario que el docente pueda comunicarse con él estimulando emociones de placer como pueden ser la alegría, la paz, que se sienta seguro y confiado antes de introducir algún discurso.

Cambiar la visión dominó a la visión arco iris: para poder estimular los tres cerebros y de esta manera llegar a todos los alumnos, poder brindar una clase inclusiva, donde todos tengan la oportunidad de aprender en función de sus características personales, se recomienda que se cambie la visión dominó por la visión arcoiris. La visión dominó es aquella en la que solamente se tienen dos extremos posibles, generalmente antagónicos uno del otro y con muy pocas posibilidades de acción. En la visión dominó, la clase tiene únicamente dos posibilidades de acción: una o pocas metodologías y la estimulación de un solo cerebro. Es decir, una clase pobre en recursos didácticos, dónde quizás solamente se utilice una charla magistral para hacer llegar los conocimientos al alumno, o apenas una lectura en voz alta de un alumno mientras los demás le

siguen la lectura. El docente deberá revisar la clase y pensar si es la suya dominó, es decir con muy pocas estrategias metodológicas y centrada únicamente en estimular un tipo de cerebro. Si es así, se deberá cambiar a la visión arcoiris, la cual significa que se usará la mayor cantidad de estrategias posibles, cómo es el arcoiris con todos los matices de todos los colores. Así, se estará en mayor sintonía con ellos. Si se les ofrece esa diversidad de estímulos al momento de darles una clase, se deberá usar no solamente la lectura, también la proyección con fotografías, vídeos, música, incorporando de alguna forma la parte sensorial, también trabajando la parte motriz haciendo algún juego, y en todo momento intentando potenciar y estimular el sentimiento de las emociones placentera y el trabajo en equipo, sin perder de vista los discursos que estimulan el análisis, la racionalidad, la comprensión.

Ponerse en sus zapatos: el docente deberá desarrollar la empatía y atreverse a ponerse en su lugar. El mismo docente deberá recordar que en algún momento fue niño y adolescente. Se deberá tomar consciencia de que en alguna época de la vida, también pudo haber experimentado algún tipo de confrontación con algún maestro.

Escuchar con conciencia: se deberán activar todos los sentidos en la conversación. Conectar con la mirada del alumno. Conectar con ese momento en el que se está con él en totalidad de sentimiento en el presente y disfrutando de ese encuentro entre un ser humano que el universo ha colocado en el camino del docente para ayudarlo a crecer, a educarse, a vivir, a ser feliz. El docente deberá intentar disfrutar de esa experiencia única y muy poderosa.

Ser flexible (roble versus palma): el roble a pesar de su dureza, puede quebrarse ante un huracán. La palma, en cambio, por ser flexible fluye con cualquier huracán y se mantiene viva. El docente deberá intentar fluir. A veces, es necesario modificar la estrategia, para lograr el objetivo. Esa flexibilidad es válida, recuérdalo y aplícalo.

CONCLUSIÓN

La Neuropedagogía se nutre de la Neurociencia cognitiva para aportar más valor a su misión científica social y humanística, además incorpora el valor de la vida emocional con todas sus aristas como un nuevo elemento más que le ayuda a definir y proyectar más eficacia en sí misma como ciencia, una mayor utilidad en su campo de acción.

Los aportes en el ámbito de la vida emocional además de enriquecer al maestro y en consecuencia a los alumnos, determinan un gran reto para el docente y una gran compromiso personal y profesional en el sentido de conseguir el hábito de nutrir y potenciar cada vez más su propia vida emocional y a su vez trasladar dicho crecimiento emocional hacia la vida de sus alumnos.

Es indudable la importancia de entender el desarrollo del cerebro y su relación con el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza, a partir de la participación del alumno y el maestro como miembros interdependientes del hecho educativo.

REFERENCIAS

- Begoña Ibarrola, & Rafael Bisquerra Alzina. (2016). Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula. (2 ed.) Sm.
- Béjar, M. (2014). Neuroeducación. Padres Y Maestros. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas Y Sociales, 0(355), 49. <https://doi.org/10.14422/pym.v0i355.2622>
- Definición de Salud [Internet] Organización Mundial de la Salud (OMS) [Citado el 01/10/2021]. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health>
- Engel G. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science* 1977;196:129-36.
- García Andrade, A. (2019). The Neuroscience of Emotions: Society Seen from the Point of View of the Individual. An Approximation to the Link between Sociology and Neuroscience. *Sociológica*, 34(96), 39-71. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/sm/2019v34n96/garcia>

- García Bacca, Juan David (1975) Elementos de Filosofía. editado por la UCV.
- Gil Juárez, A. (1999). Aproximación a una teoría de la afectividad. [Tesis Doctoral], Universitat Autònoma de Barcelona.
- Huang, D., Swanson, E., Lin, C., Schuman, J., Stinson, W., Chang, W., Hee, M., Flotte, T., Gregory, K., Puliafito, C., & et. (1991). Optical coherence tomography. *Science*, 254(5035), 1178–1181. <https://doi.org/10.1126/science.1957169>
- Maclea, P. (1998). Evolución del Cerebro Triuno, editorial plenum press.
- Martín Rodríguez, Juan Francisco, & Barroso Martín, Juan Manuel, & Bonifacio, Valerio, & Cardoso-Pereira, Norberto (2004). La década del cerebro (1990-2000) Algunas aportaciones. *Revista española de neuropsicología*, 3-4(6),131-170.[fecha de Consulta 1 de Octubre de 2021]. ISSN: 1139-9872.
- Maya Elcarte, Nieves, & Rivero Rodrigo, Santiago (2012).LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR. *Encuentros Multidisciplinares*, 42(14),2-10.[fecha de Consulta 1 de Octubre de 2021]. ISSN: 1139-9325.
- Mayor, L. (1988). Psicología de la emoción: teoría básica e investigaciones. Promo Libro, D.L.
- Moraima Núñez Lara. (2005). El crecimiento emocional social en Psicopedagogía. Torino
- Pallarés-Domínguez, D. (2016). Neuroeducación en diálogo: neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación moral. *Repositori.uji.es*. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.010>
- Wenger, Jones. (1962). *Physiological psychology*. Holt Rinehart Winston

NEUROCIENCIA Y NUTRICIÓN: UN CAMPO POR DESCUBRIR

Federico Alberto Canevaro

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el conocimiento científico aportado por las neurociencias, ha establecido claramente la relación existente entre el sistema nervioso central y la nutrición. Desde el desarrollo del cerebro hasta el ejercicio de sus funciones, los alimentos y en especial los nutrientes, juegan un papel fundamental. Estos nuevos conocimientos permiten hoy aportar información relevante a la prevención de las enfermedades neurológicas, como así también, asesorar a toda la población sobre los beneficios de los alimentos que interactúan con las redes neuronales, incluyendo en su aplicación a todos los grupos etarios.

Lamentablemente, en la formación académica de carreras relacionadas al campo de la salud y nutrición, esta temática no es abordada en profundidad y, por lo tanto, la capacitación sobre este nuevo paradigma de la alimentación humana es reducida. En este sentido, el presente artículo pretende desarrollar la relación existente entre la alimentación y las neurociencias, teniendo como base la evidencia acerca de la interrelación entre la nutrición y nuestro cerebro.

MARCO TEÓRICO

Es sabido que la dieta y en especial los nutrientes, pueden afectar el desarrollo cognitivo y el funcionamiento en las diferentes edades y etapas de la vida, por eso es importante una adecuada alimentación y nutrición en el desarrollo físico, emocional, conductual, cognitivo y espiritual en los seres humanos desde su concepción. Tanto la salud corporal como el buen funcionamiento del organismo, dependen de una adecuada alimentación que suministre suficiente energía y los nutrientes necesarios para su construcción, mantenimiento y reparación. De aquí, que una dieta que cumpla con las cuatro leyes de la alimentación, proporcionará los nutrientes necesarios para cada

individuo, con el fin de producir un buen funcionamiento del cerebro y el organismo (Aguilera Ortíz et al., 2014).

Continuando en esta línea, es necesario definir el estado nutricional de una persona, el cual puede entenderse como la situación en la que el individuo se encuentra en relación con la ingesta de alimentos, cómo estos son aprovechados por el organismo y si son suficientes para responder al gasto dado por los requerimientos nutricionales para su edad, sexo, estado fisiológico y actividad física. Si la ingesta de alimentos es balanceada, el aprovechamiento biológico de los nutrientes será posiblemente adecuado, lo cual se reflejará en la salud corporal de la persona. En relación a esto, la evaluación nutricional que realiza un/a Licenciado/a en Nutrición, mide indicadores de la ingesta de nutrientes en relación con la salud física, para identificar la presencia de estados nutricionales desequilibrados. Así mismo, es importante destacar que el estado nutricional se ve afectado por factores educativos de la familia, disponibilidad y acceso a los alimentos, nivel de ingreso y capacidad de aprovechamiento de alimentos por parte de su organismo, entre otros. También, se asocia con múltiples factores ambientales, psicosociales y genéticos, de allí la importancia de que sea abordado interdisciplinariamente en busca de soluciones al problema (Hernández et al., 2018).

Por otro lado, “La neurociencia comprende una amplia gama de interrogantes acerca de cómo se organiza el sistema nervioso y cómo funciona para generar la conducta” (Purves et al., 2007, p.13). Por su parte Newberg (como se citó en Hernández et al., 2018) plantea que:

La neurociencia es el estudio del sistema nervioso, el cual es el rector y coordinador de todas las funciones, conscientes e inconscientes del organismo, incluyendo el cerebro, la médula espinal y las redes de neuronas, y es actualmente un área del conocimiento unificada que integra a la biología, la química y la física, con estudios de estructura, función y comportamiento, incluyendo procesos emocionales, cognitivos y espirituales del ser humano. (p. 17)

A partir del estudio de ambas ciencias, en la actualidad, existe evidencia científica acerca de la relación entre la nutrición y el cerebro. Algunas frases populares como “Somos lo que comemos” o “Que tu alimento sea tu medicina y que tu medicina sea tu alimento” y tantas otras, denotan este vínculo, sin embargo, la relación es aún más profunda, ya que no sólo somos, sino que, a la luz de los conocimientos actuales, pensamos, analizamos, entendemos y vivimos al mundo que nos rodea en relación al tipo de alimentación que tenemos. De esto, deriva que una alimentación completa y oportuna en tiempo y forma contribuye a una adecuada función cognitiva y refuerza los mecanismos de Neuroplasticidad adaptativa. A pesar de sólo representar el 2 % de la masa corporal total del cuerpo humano, el cerebro consume un 20% de la energía necesaria para vivir. Una característica en particular, es el consumo de glucosa por parte del tejido cerebral y lo sensible de éste a la falta del su principal soporte energético. De esta manera, queda explícita que la función cerebral está afectada por factores nutricionales a lo largo de todo el ciclo vital de una persona; con profundas implicancias para la salud y para la enfermedad, tanto neurológica como psiquiátrica (Cáceres, 2020, p. 1).

NUTRICIÓN Y FUNCIÓN COGNITIVA

En esta interacción entre nutrición y desarrollo cerebral, interviene un concepto clave que es la Neuroplasticidad (NP), la cual se puede definir como “la potencialidad del sistema nervioso de modificarse, para formar conexiones nerviosas en respuesta a la información nueva, la estimulación sensorial, el desarrollo, la disfunción o el daño” (Garcés-Vieira y Suárez-Escudero, 2004, p.1). Hay diversos componentes bioquímicos y fisiológicos detrás de un proceso de NP y esto lleva a diferentes reacciones biomoleculares químicas, genómicas y proteómicas que requieren de acciones intra y extra neuronales para generar una respuesta neuronal.

En otras palabras, como lo establece Cáceres (2020), “el sistema nervioso puede “aprender” a volver a funcionar bien como también puede aprender a funcionar mal o lo que es peor a no funcionar” (p.1).

Si bien existe sobrada evidencia de la clara relación entre una adecuada nutrición y los fenómenos de la NP, expresada sobre todo en términos de plasticidad sináptica y función cognitiva, resulta preciso mencionar que un plan de alimentación y/o dieta en relación al contenido adecuado de micro y macronutrientes, de acuerdo al requerimiento del individuo, tendrá su efecto positivo en el desarrollo de las habilidades de aprender y recordar información, organizar, planear y resolver problemas, concentrarse, entre otros procesos mentales. De aquí también, deriva la importancia de la intervención del profesional de la nutrición, como asesor y transmisor de conocimientos.

ÁCIDOS GRASOS, VITAMINAS Y DESARROLLO CEREBRAL

Para el organismo, todos los nutrientes son importantes, pero en lo que respecta al sistema nervioso y particularmente al cerebro, los ácidos grasos cobran gran importancia.

Valenzuela B. (2013) establece que el DHA es el ácido graso poliinsaturado omega-3 de cadena larga (AGPICL ω -3) más abundante en el sistema nervioso central y periférico, ubicándose principalmente en los fosfolípidos de las membranas neuronales y gliales, constituyendo 25% del total de ácidos grasos presentes en la corteza cerebral, 30% en la retina y 60% en las células fotorreceptoras de la retina (conos y bastoncitos). Este ácido graso adquiere un rol preponderante en la neurogénesis y sinaptogénesis, particularmente en el desarrollo fetal y durante los primeros dos años de vida.

Por este motivo, es que el estado nutricional de DHA de la madre pregestacional, gestacional y durante la lactancia materna representa una etapa crítica para el desarrollo cerebral y también visual de su hijo. Algunos estudios establecen que los altos niveles plasmáticos de DHA en la madre y particularmente en la leche materna, se correlaciona directamente con un mayor desarrollo cerebral y visual en sus hijos. Por otro lado, un análisis multivariado demostró que a menor ingesta de DHA durante el embarazo aumenta el riesgo de una menor agudeza visual en los niños, con lo cual se ha propuesto que la ingesta de DHA durante el embarazo sería un predictor de un mejor desarrollo

visual en los infantes. Estos hallazgos han corroborado que la suplementación de la dieta de la madre con DHA durante el embarazo y la lactancia, o el consumo de una fórmula adicionada de DHA, permite incrementar los niveles de DHA en el lactante y la obtención de un mejor desarrollo visual y neurológico.

Por el contrario, una dieta pobre en AGPICL ω -3 durante el embarazo y/o lactancia tendría implicaciones directas en el desarrollo visual y neurológico del niño. Un ejemplo de este efecto es que recién nacidos alimentados con leche materna pobre en DHA (menos de 0.17% del total de ácidos grasos, normalmente la leche contiene un 0,3-0,4%) presentaron menores niveles de DHA en los eritrocitos, menor agudeza visual y menor desarrollo del lenguaje a los 14 meses postparto, comparados con recién nacidos alimentados con leche materna que contenía 0,36% de DHA (28,35). Así mismo, un estudio en mujeres embarazadas suplementadas con DHA (400 mg/día) a partir de la décima sexta semana de embarazo, demostró un incremento significativo en la agudeza visual, particularmente en los recién nacidos de sexo masculino, estableciéndose que el DHA es posiblemente el mejor predictor para este indicador de desarrollo cerebral. En lo que respecta a la suplementación perinatal con DHA, ésta ha permitido la disminución del riesgo de presentar una menor puntuación en el coeficiente intelectual en niños provenientes de familias de muy bajos recursos.

Un estudio reciente, que consideró la información de 28 países, estableció que los niveles de DHA en la leche materna contribuyen de manera significativa a lograr un mejor rendimiento en pruebas de matemáticas, en forma independiente y superior al que se obtiene en niños provenientes de hogares de ingreso alto y/o mayor gasto en educación. Todos estos estudios, han establecido asociaciones directas entre mayores niveles eritrocitarios de DHA (en madres e hijos) y el mejor desarrollo neuronal y visual que se refleja a largo plazo en beneficios en el desarrollo de habilidades cognitivas y motoras de los niños (p.2).

Es clave tener en cuenta, que el cuerpo humano no sintetiza DHA por lo que depende de su ingesta en la dieta. En este sentido Castro-González (2002) establece que:

Los principales alimentos en los que se puede encontrar una mayor cantidad de ácidos grasos W-3 (EPA y DHA) son los pescados, moluscos, crustáceos y algas. Expertos en producción pecuaria están enfocando su atención en el enriquecimiento, con ácidos grasos W-3, de productos como huevo, leche y carnes, con el fin de hacer llegar a la mayor parte de la población los beneficios de estos nutrimentos (p. 1).

En la siguiente figura y a modo de resumen, se presentan los beneficios de la incorporación de DHA a la alimentación diaria.

Figura 1 *Incorporación y beneficios de DHA al organismo*



Nota: Esquema simplificado de cómo se puede incorporar DHA al organismo y cuáles serían los beneficios a nivel cerebral. Fuente: Valenzuela (2013).

IMPORTANCIA DEL MANEJO NUTRICIONAL

Frente a lo expuesto anteriormente, resulta necesario remarcar la labor del Licenciado/a en Nutrición/Nutricionista, que consiste en atender al paciente y brindarle las herramientas adecuadas para una alimentación saludable, con una atención personalizada de acuerdo a sus necesidades y requerimientos nutricionales. También es importante que promueva la educación alimentaria nutricional en su paciente, para que de esta manera logre los objetivos. Es decir, tratar de brindar información y facilitar la entrega de material para las distintas recomendaciones y hábitos, para que el paciente los pueda incorporar a su estilo

de vida saludable, con la convicción de que no trabaja solo/a, sino con otros profesionales de la salud, en un equipo interdisciplinario para la prevención y promoción de la salud.

En esta relación entre la neurociencia y la nutrición, un plan de alimentación con excesivas calorías puede reducir la plasticidad sináptica a la vez que incrementa la vulnerabilidad de las células nerviosas al daño producido por la liberación de radicales libres, mientras que una moderada restricción calórica en la dieta podría tener un efecto protector de las células cerebrales reduciendo el daño oxidativo de las proteínas celulares. Esta restricción calórica también posiblemente incrementaría los niveles de la plasticidad sináptica mediada por el factor de crecimiento derivado del cerebro BDNF. Más allá del control de calorías, no se debe olvidar a los micronutrientes. La mayoría de las vitaminas y oligoelementos tiene algún tipo de relación con la estructura y función cerebral.

- Para poder utilizar la glucosa, principal "combustible" cerebral, el tejido nervioso necesita de la presencia de Vit B1.
- La Vit B9 y B12 están relacionadas con procesos cognitivos, especialmente de memoria y en adultos mayores.
- Adolescentes que tienen niveles bajos de Vit B12 están más expuestos a desarrollar compromiso cognitivo.
- La Vit B6 y la B12 están relacionadas con la síntesis de numerosos neurotransmisores.
- La Vit C está presente de manera elevada en las terminales sinápticas (Sinaptosomas).
- La Vit D se relaciona con la prevención de algunas enfermedades neurodegenerativas y auto-inmunes, como la Esclerosis Múltiple.
- La Vit E (Tocoferol y Tocotrienoles) tiene una directa asociación con la función de protección de las membranas celulares del sistema nervioso.
- El Hierro es necesario para garantizar la oxigenación y la producción de energía en el parénquima cerebral (vía citocromo oxidasa), así como también está relacionado con la síntesis de neurotransmisores. La

deficiencia de hierro ha sido descrita en niños con déficit de atención e hiperactividad.

- El Zinc es esencial para la percepción del gusto
- El Cobre está relacionado a enfermedades metabólicas específicas (Enfermedad de Wilson) y también su deficiencia ha sido relacionada con la demencia tipo Alzheimer.

Varias enfermedades relacionadas con el envejecimiento están relacionadas con la falla en los mecanismos protectores de determinados micronutrientes contra la presencia de estrés oxidativo y radicales libres. Por tal motivo, un adecuado plan de alimentación constituye una estrategia viable para estimular capacidades cognitivas, para proteger al cerebro del daño y para eventualmente contrarrestar los efectos del envejecimiento (Cáceres, 2020, pp. 1-3).

CONCLUSIÓN

Como lo plantea Hernández et al. (2018):

Un apropiado neurodesarrollo depende principalmente de tres aspectos básicos: la genética, el estado nutricional y el ambiente de estimulación en el que se desenvuelve el individuo, los cuales, de conjunto, inciden en los procesos de producción de sinapsis neuronal, que permite la integración de las funciones cerebrales. (p. 12)

Aquí es importante resaltar, que la alimentación durante el primer año de vida de una persona, es un factor clave y decisivo para el neurodesarrollo, el cual precisa de un sustento neurobiológico, que debe ser activado, especialmente por una ingesta alimentaria apropiada que aporte los nutrientes requeridos en calidad y cantidad adecuada.

Desafortunadamente en la actualidad, muchas personas en el mundo y en especial niños, podrían tener afectado su neurodesarrollo por causa de factores nutricionales inadecuados, que truncan el correcto devenir de los procesos neurofisiológicos, los que, a su vez, posibilitan la adquisición de habilidades y destrezas perentorias para la vida y su interacción con el medio.

Sin lugar a dudas, la nutrición constituye hoy, un pilar fundamental en la prevención y el tratamiento de numerosas enfermedades, pero aún queda mucho por estudiar y un gran campo por descubrir.

REFERENCIAS

- Aguilera Ortíz, M., Reynoso Camacho, R., Gómez Aldapa, C., Uresti Marín, R. y Ramírez de León, J. (2014). Los alimentos en México y su relación con la salud. Plaza y Valdés editores. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Ramirez-De-Leon/publication/287240791_Los_alimentos_en_Mexico_y_su_relacion_con_la_salud/links/5674cb5808ae502c99c788ee/Los-alimentos-en-Mexico-y-su-relacion-con-la-salud.pdf#page=16
- Cáceres, F. (2020). Nutrición y Neurociencias. Instituto de Neurociencias Restaurativas INERE. <https://www.inere.com.ar/index.php?id=20>
- Castro González, MI. (2002). Ácidos grasos omega 3: beneficios y fuentes. INCI. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0378-18442002000300005&script=sci_arttext
- Garcés-Vieira, MV. y Suárez-Escudero, JC. (2004). Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. Revista Ces Medicina. http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v28n1/v28n1a10.pdf?utm_source=tecnica_tdc&utm_medium=webelectrolisisterapeutica&utm_campaign=linkexterno1_catttecnicatdcs20&utm_content=quesneuroplaticidadscielo
- Hernández, L., Hernández Arteaga, I., Rojas Zapata, A. y Cadena Chala, M. (2018). Estado nutricional y neurodesarrollo en la primera infancia. Revista Cubana de Salud Pública. <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2018.v44n4/169-185/es>
- Purves, D., Agustine, G., Fitzpatrick, D., Hall, W., Lamantia, A., Mcnamara, J. y Williams, S. (2007). Neurociencia. Panamericana. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Neurociencia.pdf>
- Valenzuela B, R., Morales P, J., Sanhueza C, J. y Valenzuela B, A. (2013). Ácido docosahexaenoico (DHA), un ácido graso esencial a nivel cerebral. Revista chilena de nutrición. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182013000400009

SEGUNDA PARTE

INNOVAR E INVESTIGAR EN EL EJERCICIO DE BUENAS PRÁCTICAS

APROXIMACIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO DESDE LAS NEUROCIENCIAS. MÉTODO NEUPOINT

Orlando Terre Camacho
Sandra Inés Vigo
Marco Antonio Gamboa Robles
Cátedra Internacional COMAU

RESUMEN

Los cambios que se producen respecto a los conocimientos y las prácticas en la etapa infantil de vida y los niveles de exigencias de las actuales pedagogías relacionadas con la infancia hacen que se multipliquen las más diversas investigaciones y aparezcan con interés creciente, métodos y técnicas para el logro del desarrollo más potencial del niño y la niña en la primera infancia.

En el mundo, 175 millones de niños y niñas en edad de educación preescolar no son atendidos por ninguna institución educativa. UNICEF, en uno de sus estudios longitudinales encontró que esta ausencia escolar se debe a un factor determinante y alarmante es la pobreza.

Para cambiar o al menos transformar esta realidad se necesitan en el mundo más de ocho millones de docentes capacitados para suplir las enormes fallas del sistema social y sus políticas.

A esta situación global se unen la falta de infraestructura, financiación, falta de perfil de formación idóneo, voluntad política, así como factores del contexto socioeconómico emergentes como la violencia, la desigualdad -especialmente en zonas rurales- y la falta de estructuras familiares sólidas, entre muchas otras.

Desde el momento mismo en que nace, e incluso, mucho antes del nacimiento el niño está preparado para aprender, y de hecho lo hace, aun cuando nadie le enseñe intencionalmente. Por lo tanto, podrá extraer de su experiencia de aprendizajes diversas oportunidades que favorecerán su futuro desarrollo.

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha hablado del impacto de la educación del niño y la niña correctamente organizada, así como bajo los efectos de la estimulación y el enriquecimiento del desarrollo se despiertan a la vida una serie de procesos del desarrollo que fuera de la enseñanza y diversas prácticas serán imposibles de eventualizar.

Conocer el proceso normal de desarrollo trazadas en la *periodización infantil de la infancia* y disponer del repertorio adecuado de pautas para poder lograr el esperado desarrollo integral de sus máximas potencialidades es imprescindible en la intervención organizada y planificada que facilitarán los aprendizajes tempranos a corto, mediano y largo plazo.

El material que ponemos en sus nobles manos pretende ser una guía para las familias (*madres responsables y padres responsables*) y los encargados de estimular y desarrollar a infante en sus tempranas edades, quienes juntos conforman el binomio de amor y responsabilidad del cuidado la preparación para la vida del niño y la niña.

El aporte de estos conocimientos sitúa afortunadamente el alcance madurativo de los procesos que se favorecen a través de la educación y estimulación infantil y que garantizan

desde el neurodesarrollo infantil, tratando de que se aprenda al máximo con el mínimo esfuerzo cognitivo. La actividad humana la soporta el Sistema Nervioso y los procesos de plasticidad cerebral como la maduración se hacen evidentes cualidades de este proceso mágico que garantiza las infancias.

Como resultado de las más significativas investigaciones y de los aportes de la psicología, la pedagogía, la pediatría y las neurociencias, entre otras miradas conceptuales se evidencian los múltiples cambios para asumir el reto relacionado con las etapas prenatal y postnatal de la vida del niño y la niña desde su nacimiento, incluso desde *in utero*. Nos acompañan notables investigaciones-investigadores relacionadas con las evidencias neurocientíficas que abogan por la existencia de una eficiente actividad cerebral intrauterina, del desarrollo sensitivo y de la extraordinaria maduración de los sentidos corporales del feto, lo cual nos aproxima a la necesidad de estimular al bebé mucho antes de su nacimiento.

Actualmente sabemos que los bebés son mucho más competentes cognitivamente de lo que se pensaba y que solo necesitan de una efectiva ayuda y un material estimular seriado y secuenciado que le permita poder adquirir nuevos conocimientos relacionado con los aprendizajes tempranos.

Existe en nuestra practica humana un proverbio sabio que dice: *No todo lo que brilla es oro*, también hemos conocido estadísticas que aportan datos importantes relacionados con las posibles trastornos, alteraciones o malformaciones congénitas que ponen en evidencia la necesidad de un programa de detección temprana que evidencia la necesidad de una intervención precoz y temprana del desarrollo atípico en el neurodesarrollo. Datos investigativos en la primera infancia hablan que de cada mil niños recién nacidos, diecisiete presenta algún tipo de malformación, que evidencia la necesidad de programas de intervención temprana.

Estas y otras ideas nos han llevado a escribir este material, desde el enfoque de la Neuroeducación, que sin dudas certifican cualidades destacadas de quienes combinan su actividad científica-práctica en el ejercicio profesional relacionada con la infancia.

“La Neuroeducación es una nueva línea de pensamiento y acción donde confluyen las Neurociencias, la Psicología y la Educación. Su objetivo principal es acercar a los padres y educadores a los conocimientos relacionados con el funcionamiento del cerebro. La Neuroeducación posibilita la comprensión de los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje, a la memoria, al lenguaje, a los sistemas sensoriales y motores, a la atención, a las emociones y al comportamiento” (Campos, 2010, p.16).

En el material que presentamos se exponen variadas orientaciones fundamentales sobre las diferentes concepciones y los criterios referidos de la estimulación, las líneas diversas del desarrollo y sus particularidades, así como las tareas de la educación y la atención individualizada del niño y la niña en etapas tempranas de la vida.

Basada en los principios de la educación y la estimulación temprana del desarrollo infantil se ofrece una detallada información obtenida en la experiencia práctica e investigativa del METODO NEUROPOINT (*Método del Neuropotencial del Desarrollo Infantil*).

NEUROCIENCIAS Y DESARROLLO INFANTIL

Existe una visión optimista y renovada de que el aprendizaje temprano es posible y que aparecen desde mucho antes del nacimiento. De este criterio se originan las múltiples ideas

relacionadas con el neurodesarrollo infantil y los procesos o funciones de origen cerebral, que evidencian descripciones cualitativas realizadas con las potencialidades de desarrollo del niño y de la niña.

Nuevos paradigmas han visto la luz basadas en las tradicionales teorías del desarrollo dando paso a innumerables investigaciones relacionados con las neurociencias. Según la Neurobiología queda confirmada la existencia de períodos de desarrollo inicial críticos o sensitivos en los que la experiencia tiene una enorme importancia para el desarrollo cerebral y que repercuten en la vida del infante. Estos períodos probablemente existen para facilitar la adquisición de habilidades y capacidades sensoriales, aptitudes motrices, conductas sociales y del lenguaje garantías para el neurodesarrollo infantil.

Entonces, “si el niño y la niña aprenden a través del juego es importante emocionar el cerebro para aprender y aprender aquello que le emociona” (Terre & Vigo. 2019).

Estudios relacionados con la ciencia del cerebro confirman las infinitas posibilidades del desarrollo infantil. Tres criterios neurobiológicos fundamentan estos planteamientos, los que aportan el sentido a temas relacionados con el neuroaprendizaje temprano, las etapas del neurodesarrollo y el potencial del desarrollo infantil.

Primero. Poco antes y después del nacimiento el cerebro es sede de evidentes cambios, denominados exhuberación biológica. Durante este período inicial de desarrollo, las conexiones cerebrales (sinapsis) se forman a un ritmo acelerado y son más las conexiones que se forman, que las que se destruyen. Este fenómeno de desarrollo conectivo y según las más recientes investigaciones confirma la importancia de los tres primeros años de vida, sin restar importancia a las etapas posteriores.

Segundo. La existencia de períodos críticos o sensitivos del desarrollo del cerebro y la necesidad de estímulos específicos para compensar algunas alteraciones. Según estudios de expertos hemos sabido que estos períodos críticos son ventanas cerebrales que se abren durante el desarrollo y se caracterizan por una rápida formación de sinapsis permitiendo conexiones cerebrales con la utilización de estímulos adecuados (particularmente la visión).

Tercero. La necesidad de entornos enriquecidos, que constituyen una necesidad en el proceso de desarrollo del cerebro. Ha quedado demostrado que los procesos sinápticos son más evidentes en niños de entornos enriquecidos, que en niños cuyo crecimiento fue con ausencia de motivación y afecto, de escasos recursos y espacios poco significativos, confirmando la idea de la importancia excepcional de este elemento para el desarrollo óptimo del cerebro. Es por ello que somos del criterio que los entornos enriquecidos y la estimulación pueden tener los efectos deseados en el aprendizaje y su potencial de desarrollo.

El cerebro es un órgano que conserva y reproduce nuestra experiencia anterior, también combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia generando nuevas ideas y nuevas conductas que se ven relacionado con el aprendizaje.

En los últimos años son numerosos los hallazgos y aportes relacionados con los estudios del cerebro y el aprendizaje infantil. Los estudios justifican este nexo cerebro-aprendizaje. Es desde el mismo inicio de la vida y del desarrollo fetal que comienzan a formarse las neuronas, las que irán desarrollándose hasta conformar todas sus estructuras que facilitarán de una manera u otra los aprendizajes.

Desarrollo infantil temprano

El desarrollo infantil en los primeros años de vida se caracteriza por su ritmo acelerado. En este periodo se perfecciona rápidamente la actividad de todos los órganos de los sentidos. En particular son las percepciones visuales y auditivas las más aceleradas. Diferentes estudios relacionados con los aprendizajes tempranos y la percepción visual *in utero* demuestran como el feto-bebé reacciona a las 22 semanas a destellos luminosos y a información auditiva. Ya a los cinco o siete meses de vida, el niño es capaz de diferenciar los colores básicos y las formas en contornos. Ha dejado a tras la información claro-oscuro y se evidencian una amplia información en estos sentidos, que hablan de la sensorialidad.

Otros estudios de experiencias multisensoriales en primera infancia aportan como después de cierto entrenamiento, los sonidos musicales a través de la selección de un cuidadoso repertorio musical son captados por el niño, e incluso reconocido por el bebé en el caso de que fuera estimulado en el proceso de desarrollo fetal. Ejemplo de este impacto es el relacionado con las madres cantoras, que durante el proceso de embarazo cantaron partituras debidamente seleccionadas que le permitieron al bebé el reconocimiento de la sonoridad de las piezas musicales con el nacimiento.

En la etapa comprendida entre los once a los doce meses, domina los movimientos básicos del neurodesarrollo y los principales reflejos del que hace uso. En el área del lenguaje transita por los tradicionales procesos de sonidos guturales, gorgjeo, balbuceo hasta llegar a un vocabulario activo en el primer año, que consta de seis a diez palabras, y a los tres años, de mil trescientas a mil quinientas. Todo ello evidencia la necesidad de abordar el desarrollo infantil de manera eficaz y con el uso de programas adecuados y organizados que no violenten el desarrollo, sino que favorezcan sus potencialidades reales a fin de garantizar los aprendizajes tempranos y definir el potencial del niño y la niña.

“Un programa de estimulación temprana de lenguaje, durante los primeros tres años de vida es un potencial para el desarrollo verbal cognitivo, a partir de este momento el lenguaje del niño se desarrolla rápidamente y en poco tiempo se convierte en la herramienta de comunicación más eficiente. Es importante anotar que la representación emocional de los sonidos que aparecen tempranamente en el niño se asocia con la maduración del hemisferio derecho, que parece tener una maduración más temprana que el hemisferio izquierdo” (Joseph, 1985).

Si hacemos usos comparativos por etapas o estadios de desarrollo infantil con énfasis en las neurociencias nos identificamos con que los procesos psíquicos y las actividades que se forman en el niño en la etapa temprana de vida, son simples en comparación con la etapa preescolar, pero nos demuestran la necesidad de ser estimulados mucho antes. Por ejemplo, el desarrollo motriz, el desarrollo del lenguaje, sus capacidades y habilidades emocionales y su esfera cognoscitiva relacionados con procesos intelectuales y los sistemas básicos del desarrollo.

La primera infancia constituye la etapa fundamental en el proceso del desarrollo y la formación de la personalidad del niño y la niña. Los ritmos de desarrollo físico-psíquico son elevados, pero se debe reconocer que la conformación de todos los órganos, sistemas, y las áreas de desarrollo que aún no son completas y por ello hay que reconocer que su actividad es imperfecta. Así los procesos nerviosos se caracterizan por su poca fuerza, pero pueden ser

mejorados y potencializados a partir de una buena programación de estímulos adecuados y organizados que facilitaran su desarrollo.

En la edad temprana, es necesario crear condiciones idóneas para el desarrollo de los procesos, los órganos y los sistemas comprometidos con el neurodesarrollo infantil, sin intención de sobre estimularlos, ni acelerarlos. Un buen programa de estimulación del desarrollo infantil posibilita y potencia el desarrollo infantil, no lo bloquea, ni lo limita.

Visualizar las etapas y edades del desarrollo es imprescindible para potenciar el desarrollo infantil, dado que para cada grupo de edad hay habilidades rectoras que originan los objetivos básicos que deben ser actividades en el programa de estimulación. Esa habilidad rectora debe ser reconocida y ejercitada por el cuidador, estimulador o especialista. La subdivisión en grupo de trabajo únicamente será posible y productiva a partir del expertis de quien realiza la orientación para el desarrollo del niño. Por enunciar algún ejemplo, a veces el cansancio y la fatiga aparece en el grupo de trabajo y es producto al desconocimiento o al querer sobre estimular al niño. Evitar el cansancio y garantizar el contacto individual entre unos y otros favorece la mejor práctica.

Otro elemento a tener en cuenta está relacionado con los procesos activos de la actividad y la duración de la vigilia en la edad temprana. Ya decíamos que es importante evitar cansancio y por el contrario favorecer el desarrollo de los procesos mentales y una adecuada maduración del sistema nervioso central. Cuanto más pequeño es el niño, tanto más rápido se desarrolla. A esa capacidad de asimilar el estímulo que le aporta el medio es a lo que se denomina plasticidad cerebral.

La plasticidad cerebral inicia con el desarrollo cerebral prenatal que incluye la proliferación neuronal con posterior migración celular, además del desarrollo axonal, dendrítico y sináptico; para Rosselli (2003) “La diferenciación y crecimiento de las neuronas ocurre embriológicamente antes de la producción de células gliales y parece jugar un papel importante en la estimulación del crecimiento y proliferación de la glía. Al contrario de las neuronas, las células gliales continúan su proliferación después del nacimiento” (p.4).

No hay dudas de los resultados de estudios de conectividad cerebral en primera infancia y de la importancia que tiene su desarrollo temprano.

El ritmo de desarrollo de los niños en etapas tempranas no es igual, es por ello que el enfoque individual y diferenciado en la educación de la primera infancia es necesaria. Desde el momento que nacen se manifiestan en ellos las diferentes particularidades tipológicas del sistema nervioso. En grupos de niño y niña observamos como algunos se excitan con facilidad, en otros predominan los procesos de inhibición, y en otros, la debilidad de los procesos nervioso se combina con una acentuada sensibilidad hacia las influencias de diferente género.

Una excesiva y no adecuada carga cognitiva puede manifestarse de diferentes maneras. H. Gardner en sus tratados de *inteligencias múltiples* deja claro las tipologías de inteligencias y evidencia la marcada inteligencia del niño y la niña. Hay niños con marcada inclinación sensorial, otros más en la esfera de los movimientos o de la propia sensibilidad ante determinados tipos de estímulos (visuales, auditivos), lo que se relacionan con las particularidades naturales de los analizadores correspondientes.

La anterior información nos hace pensar en la importancia del monitoreo y el seguimiento basado en la observación durante los primeros años de vida. Es necesario valorar regularmente (una vez al mes en el primer año de vida y una vez cada tres meses en el segundo y tercer años de vida). El desarrollo de los niños según los indicadores del desarrollo se hace sistemático. El papel del estimulador radica en conocer el dominio que tiene cada uno del material que le ha sido programado tomando en cuenta las características individuales y la etapa de desarrollo.

Las particularidades del desarrollo del niño y la niña de etapa temprana de vida requieren la búsqueda de formas de aprendizaje cada vez más efectivas siempre relacionadas con los programas de estimulación.

El éxito de un buen desarrollo del niño y la niña en la primera infancia radica no solo en la preparación del especialista para su labor, sino en cómo ejecuta su práctica y reconoce el desarrollo.

La organización del grupo de trabajo es vital. La estimulación y la educación temprana deben tomar en cuenta que la intervención en la edad temprana y en el primer año de vida se realiza, fundamentalmente, en el proceso del trabajo individual y enmarcado en pautas que aporta el neurodesarrollo infantil, tomando, por ejemplo, los reflejos, del niño, sus habilidades individuales relacionadas con la motricidad.

En el segundo año de vida, el niño ya está o debe de estar preparado para desarrollar sus actividades a través del juego en pequeños grupos. Después de los tres años, se introducen formas frontales de actividad utilizando como premisa para el desarrollo.

El logro significativo de la primera infancia está en el trabajo vinculado entre la familia y el centro infantil. Es tan importante la labor de la familia (*vía no formal*) como la participación del especialista en la institución (*vía formal*).

Algunas investigaciones realizadas en la primera infancia demuestran que:

- A. Los niños/as que durante el desarrollo infantil han carecido de vínculos afectivos o de estímulos dado a ambientes limitantes o contextos desfavorecidos presentaron un déficit en su desarrollo que impacta durante la vida y están relacionados con la conducta y en su capacidad de aprendizaje.
- B. Los niños/as estimulados desde su nacimiento y en etapas tempranas han logrado un mayor potencial de su desarrollo y de excelentes beneficios en su sistema nervioso y órganos de contacto e intercambio con el mundo exterior, además de un equilibrio adecuado en su crecimiento físico, emocional e intelectual.

Las investigaciones realizadas insisten en la necesidad de establecer programas de atención y cuidado a la primera infancia y otorgar el verdadero sentido científico a las prácticas educativas y estimulares en las etapas tempranas de desarrollo.

Criterios conceptuales y premisas del desarrollo infantil temprano

La estrecha relación que se produce entre el sistema de actividades que influyen sobre el niño y la madurez alcanzada por su organismo es una condición indispensable para que se produzca la reacción esperada en las diferentes líneas de investigación relacionadas con el neurodesarrollo infantil.

Se ha demostrado por numerosos autores que la acción de estimular tiene que estar precedida de un desarrollo cognitivo, físico y de autonomía social que le permita al niño responder a los diversos estímulos recibidos y que definen su zona de desarrollo potencial.

Uno de los teóricos más comprometidos con sus tesis y relacionados con la infancia es J. Piaget. La teoría constructivista que representa afirma que para lograr una correcta y adecuada estimulación se necesita la presencia y una estrecha relación de cuatro factores fundamentales: la maduración, la experiencia física que puede desarrollarse en la interacción con los objetos, la transmisión social, factor esencial que incide en la educación de los anteriores factores, y como último aspecto la equilibración que permite compensar las perturbaciones del sistema cognitivo.

Lo anteriormente expuesto en su tesis de desarrollo le permite llegar a la conclusión de que el organismo no asimila cualquier estímulo en cualquier momento de desarrollo, pues para ser capaz de dar una respuesta debe haber llegado a cierto nivel de madurez, lo que implica a su vez determinada sensibilidad a estímulos que habían permanecido ineficaces hasta el momento.

Tal propuesta teórica defendida por J. Piaget y sus colaboradores coinciden en la idea de estimular a tiempo, de no adelantar el momento apropiado para la acción, por lo que prefieren denominar a todo este sistema de influencias como estimulación o atención temprana.

La estimulación temprana, la estimulación precoz y la estimulación adecuada son términos utilizados desde hace algunos años y que implica la aplicación de una serie de actividades y experiencias desde los primeros años de vida, lógicamente vinculada y relacionada estrechamente con las fases o etapas sucesivas del desarrollo físico-psíquico del niño.

Si nos aproximamos a otros aportes teóricos y a diferentes criterios sobre estimulación precoz sería necesario conocer algunos de ellos entre los que encontramos a:

García Etchegoyen (1970), la estimulación precoz está definida como “el programa orientado a todos aquellos niños que corren el riesgo de ver afectado el curso de su desarrollo por causa de origen prenatal, natal o postnatal”.

Otra importante definición es la de María Isabel Zalueta (1991), quien afirma que “es una acción global que se aplica en los niños desde su nacimiento hasta los seis años, con retardo en su maduración o riesgo de tenerlo por alguna circunstancia psico-social-ambiental”.

Ante múltiples definiciones y criterios que abordan la estimulación infantil coincidimos con la destacada pedagoga soviética Nina Sacarina: quién señaló que “los tres primeros años de vida del hombre es el periodo de desarrollo más rápido”. Criterio que compartimos si tenemos en cuenta que en ninguna de las etapas siguientes del desarrollo del individuo se adquiere tantas habilidades físicas y psíquicas como en esos primeros años de vida.

La orientación del trabajo estimular y acompañamiento del niño y la niña en los primeros años de vida nos han permitido el diseño del METODO NEUROPOINT en el que la estimulación se define así:

“La estimulación del desarrollo infantil temprana es toda actividad que oportuna y acertadamente enriquece las zonas de desarrollo del niño y la niña en edades comprendidas

entre el nacimiento a los 36 meses de vida y que es gerenciada con la participación activa de la familia guiada y orientada por el estimulador". (O. Terre, 1996).

Es indudable que todo proceso de estimulación debe tener en cuenta los criterios de temprana (*precisa la etapa del desarrollo*) precoz (*precisa la necesidad de estimulación*) y adecuada (*establece el momento de estimulación*), sobre la base de los principios educativos que lo precisan y son premisas para su desarrollo:

- La educación empieza desde los primeros días de vida del niño y la niña. Se debe aprovechar el momento adecuado para empezar a modelar su futura personalidad del niño.
- El objetivo del programa de estimulación no consiste en acelerar el desarrollo, sino en aprovechar plenamente todo el potencial infantil desde sus inicios.
- En la etapa temprana de vida el niño aprende exclusivamente a través de sus actividades programadas. Educar quiere decir incitarlo a realizar actividades mediante las cuales pueda aprender algo nuevo y útil.
- Debe proporcionarse al niño el máximo de oportunidades para adquirir la gama más variada posible de experiencias que garantizan sus aprendizajes tempranos.
- Debe estimularse y alentarse al niño para que participe en cada actividad programada si forzarlo, evitando la sobreestimulación del desarrollo.
- El niño necesita libertad de aprendizajes, permitiendo que las actividades de autodesarrollo den placer y goce de amplias oportunidades de entregarse a ellas.
- Se han de recompensar siempre las nuevas formas de comportamiento y las capacidades que vayan surgiendo.
- La conducta del niño de ser alentada y guiada, sobre todo, con estímulos positivos y un lenguaje emocional de acompañamiento.
- Cuando el niño aprende algo nuevo es importante ayudarlo a reforzar su experiencia, pero la intervención del adulto se reducirá al mínimo.
- Una vez que el niño ha adquirido una habilidad determinada bajo ciertas condiciones, hay que darle el máximo de oportunidades para que la aplique en condiciones distintas, es decir, la generalice.
- El niño ha de permanecer en contacto social en la medida de lo posible.
- El recién nacido necesita establecer y fortalecer un vínculo interno con el grupo más cercano de personas (familia, estimuladores) a fin de desarrollar en forma sana sus emociones y sus afectos.
- No todos los niños son iguales. Se deben tener presente las características individuales del niño y la niña y los ritmos de aprendizaje diferente.

De manera general en el orden de la experiencia y la investigación en el METODO NEUROPOINT el objetivo de la estimulación infantil no consiste en acelerar el desarrollo del niño, sino en reconocer y promover el potencial de cada uno ellos. Hay que proporcionar al niño el máximo de oportunidades para que adquiera una gama variada de experiencias significativas.

Es importante reconocer cuando el niño necesita la ayuda, pero toma en cuenta que la intervención del adulto debe ser mínima en lo posible. No se le debe forzar para que realice una actividad u otra, hay que motivarlo y estimularlo para que se entregue a ella.

Una vez que el niño ha adquirido una habilidad determinada bajo ciertas circunstancias, hay que ofrecerle nuevas oportunidades para que las aplique en contextos diferentes y el aprendizaje sea realmente efectivo.

La inteligencia y el desarrollo infantil temprano

La inteligencia ha ocupado desde hace mucho tiempo las líneas más diversas investigativas y del conocimiento. Recién en 1987, Howard Gardner publicó su reconocido libro "Estructuras de la mente" en el que postulaba por la existencia de múltiples inteligencias en la especie humana y describía la existencia de siete inteligencias: Inteligencias Múltiples (IM): lingüística, musical, lógica-matemática, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

Con esta interpretación teórica quedaba atrás la hipótesis del dominio de la inteligencia como una condición unitaria en los seres pensantes y se establecían nuevas vertientes a partir de sus propuestas y nomenclaturas. También quedaba atrás la idea de hablar de la inteligencia en singular y se abría una nueva era: el de las inteligencias.

La inteligencia es una cualidad que distingue muy favorablemente a las personas que la poseen, con independencia de cualquier otra cualidad que le acompañe, pero sin dudas la inteligencia ha marcado el interés popular y científico puntualizando el don inherente de quién es más capaz y el menos capaz. En el caso de la infancia, el niño y la niña en la edad temprana tiene un sin fin de habilidades y capacidades que los distinguen a unos de otros.

Actualmente y a la luz de las neurociencias aplicadas a la educación aportan resultados de investigaciones relacionadas con la infancia y el producto cognosciente y demuestran que: "En el mejor de los casos, el CI parece aportar tan solo el 20% de los factores determinantes del éxito; lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores".

Nuevos recursos investigativos se preocupan y hacen énfasis en la búsqueda de nuevas estrategias de evaluación para determinar el alcance inteligente relacionado con el neuropotencial de inteligencia del niño y por supuesto en la medición del acto inteligente en la ejecución de tareas e instrucciones totalmente diferentes de los test clásicos, medidores exclusivos del C.I. (*coeficiente intelectual*) y definir las zonas del desarrollo (*actual-potencial*).

Recordaba que hace algún tiempo atrás en la evaluación de un grupo de niños de 4 años de vida en una clase del desarrollo de la creatividad el pensamiento y la inteligencia se les propuso una actividad en la que se les preguntaba: ¿Qué sale por la chimenea?, el niño con pensamiento convergente y convencional respondió: - el humo -, más el niño creativo respondió: - no sólo sale, sino entra el niño pequeño que deja la cigüeña -. Respuesta que merecerá una puntuación no deseada según los clásicos manuales de psicometría, pero no en los relacionados con la creatividad y la que ocupa su lenguaje imaginativo.

Protocolos de evaluación en la primera infancia

Las múltiples posibilidades del niño y su potencial del desarrollo en etapas tempranas nos ubican en la necesidad de buscar nuevas tendencias evaluativas teniendo en cuenta la reconocida noción de *zona de desarrollo próximo* siempre validada por la Escuela Rusa y sus teóricos.

Definir el neuropotencial de inteligencia del niño y la niña en edad temprana nos advierte la necesidad de alejarnos del marco restringido, estrecho y estricto del marcado C.I y

detener nuestra mirada evaluativa en la problemática que radica en determinar en qué consiste esta capacidad, cuáles son los procesos mediante los cuales se produce la maduración de los procesos y que favorecen los aprendizajes tempranos.

El METODO NEUROPOINT obedeciendo a las posibilidades infinitas del potencial de inteligencia del niño propone las Guías de Estimulación y el EBO (Evaluación Basada en la Observación) que parecen en este material.

Etapas o estadios del desarrollo según la edad del niño

En la enciclopedia de estudios de infancias relacionados con las ciencias a fines la edad es considerada como una etapa determinante, ciclo o grado de desarrollo. Es como un determinado período relativamente cerrado cuya importancia la determina su lugar en el ciclo general y en el cual las leyes generales de desarrollo encuentran cada vez una expresión cualitativamente original. Así la edad se caracteriza por las particularidades de las condiciones de la vida y las exigencias que se le plantean al niño en cada etapa según su desarrollo, por las particularidades de sus relaciones con los que le rodean, por el nivel de desarrollo de sus conocimientos determinadas por el conjunto de particularidades fisiológicas individuales.

Entender la edad de desarrollo del niño y la niña en cualquier etapa, definir los estadios sensitivos y/o los periodos críticos del desarrollo es una aproximación a los estándares propuestas por la clínica: *el desarrollo y el crecimiento*.

Proceso de Desarrollo Humano



Fig. 3 El proceso de desarrollo humano nos propone tres indicadores de base que también se muestran en el desarrollo infantil

Los nuevos criterios en relación con las inteligencias nos proponen a los educadores, a los investigadores y a la comunidad científica educativa una nueva dimensión del potencial humano que nos permitirá manejar desde nuestros lugares una renovada visión pensada desde las neurociencias y en la atención a la diversidad.

El niño motriz

“El movimiento unifica y articula los aprendizajes desde la primera infancia”. (Terre, 2017). De este criterio parten las múltiples ideas relacionadas con el aprendizaje y los procesos o funciones de origen cerebral, las que evidencian descripciones cualitativas realizadas sobre las competencias de los niños, basadas en la naturaleza del conocimiento, las etapas del desarrollo, y maniobradas en procedimientos lógicos en los que los niños asientan sus explicaciones y manipulaciones.

El juego. Educar a través del juego desde una visión neurocientífica

Reconocer el juego como la manera más original que identifica a la infancia y relacionarlos con nuestro entorno lo convierte en la actividad protagónica para aprender. O. Terre, S. Vigo 2018

La visión neurocientífica de la ciencia nos invita a preferencial a la actividad lúdica como una modalidad para potenciar la inteligencia, pero aún queda mucho por hacer y no son pocos los que se muestran resistente a utilizar el juego –libre o estructurado- dentro de la programación de desarrollo infantil y su efecto en el aprendizaje.

El papel del juego es fundamental en todas las etapas de la vida y de forma especial en el desarrollo físico, social, emocional e intelectual del niño. La importancia del juego está reconocida en todas las culturas y su validez ha quedado demostrada ampliamente en todas las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo.

Desarrollo de las funciones ejecutivas a través del juego

Numerosas evidencias sugieren que el juego, el deporte, las artes o la educación socioemocional son indispensables para un buen desarrollo de las funciones ejecutivas que ejercen su impacto en el neurodesarrollo infantil.

Cuando el niño o la niña juegan se conecta con sus múltiples potencialidades que brinda la experiencia de jugar, bien sea con el objeto, o en un proceso creativo o de descubrimiento. Ante cualquier situación el juego está relacionado con la zona de desarrollo próximo, implicándose en actividades más complejas que las que experimentan habitualmente en su vida cotidiana.

El juego es un mecanismo innato que despierta el deseo de querer conocer, despertando gran curiosidad en el niño y la niña. Por otro lado, permite durante su ejecución el placer de la experiencia de jugar y que se define en el desarrollo de procesos mentales y hormonales entre las que se activan como parte de proceso y liberación de ellas. La dopamina que, además de ser una recompensa cerebral, refuerza las conexiones mejorando el almacenamiento de la información, o la memoria a largo plazo, lo que repercute en la memoria de trabajo.

Esta forma de aprendizaje, a través de la asunción de sus reglas y normas, favorece también el correcto desarrollo del control inhibitorio, fundamental para la flexibilidad mental, el control de la impulsividad y la regulación de las emociones. Genera una pausa entre estímulo y respuesta, necesaria para que las demás funciones ejecutivas actúen y ayuden a analizar las posibles consecuencias de una acción, razonar, planificar, organizarnos y tomar las decisiones que nos permitan conseguir el objetivo marcado. Mediante el juego, los niños aprenden a desarrollar su control interno y comprenden que sus acciones tienen impacto en los demás. Como dice Catherine L'Ecuyer, jugar es prepararse activamente para lo imprevisto, en vez de dejarse llevar de una forma pasiva por ello, en otras palabras, desarrollar la flexibilidad que nos permita adaptarnos a los cambios.

Es necesario educar desde la emoción y para emocionar, partiendo de las singularidades de cada niño y cada niña y estando atento a sus necesidades, dándole un papel activo y crítico dentro de su propio proceso de desarrollo infantil. Hace falta que el niño y la niña

se sientan emocionalmente seguros y la labor del estimulador para que esto ocurra es fundamental. De nuestra emoción depende su motivación y efecto en el aprendizaje temprano.

El entrenamiento, el aprendizaje y la experiencia modifican y modelan el cerebro ya que, al aprender algo nuevo, existen cambios funcionales en las conexiones neuronales, aunque, para que se produzcan modificaciones significativas a nivel estructural profundo, hace falta la paulatina acumulación de pequeños cambios, capaces de crear nuevas conexiones que se mantengan a largo plazo. Por el contrario, situaciones estresantes, como puede ser una excesiva carga estimular provocan la liberación de cortisol, una hormona que dificulta el recuerdo y la aparición de la fatiga sensorial.

Los niños jugando generan procesos activos de motivación. Es importante que la actividad del juego programada no sea solo mental, sino también física. Estar sentado tantas horas es algo artificial para los niños. Gracias a un buen sistema de movimiento se generan posibilidades que activan el cuerpo y su conexión cerebral y favorece el aprendizaje. Nuestro objetivo es mantener activo su Sistema Activador Reticular Ascendente (SARA), que determina el estado de alerta y vigilancia en el resto del cerebro. Además, esto favorece el factor sorpresa, cambiando y variando las actividades, estando atentos al estado emocional de nuestros infantes, transmitiendo pasión por lo que hacemos.

La música nos hace pensar y potencia la inteligencia

Coincidimos que los efectos de la música sobre el comportamiento han sido evidentes desde los comienzos de la humanidad. A lo largo de la historia, la vida del hombre ha estado complementada e influenciada por la música, a la que se le han atribuido una serie de funciones. La música ha sido y es un medio de expresión y comunicación no verbal, que debido a sus efectos emocionales y de motivación se ha utilizado como instrumento para manipular y controlar el comportamiento del niño desde edades muy tempranas.

Mucho se ha escrito sobre la música y por otro lado mucho se ha comercializado utilizando los “supuestos” efectos y logros de la música en la estimulación temprana.

Existen investigaciones al respecto que nos dan cierta confiabilidad y que nos han permitido incursionar en este tema. La investigación realizada por expertos de la Universidad de Konstanz empleó técnicas de registro fundamentando los privilegios cognitivos en relación con el cerebro.

Con la sorprendente utilización de la tecnología y la técnica llamada magnetoencefalografía (MEG) y utilizando una muestra de 50 infantes, en edades de desarrollo comprendido entre el (*nacimiento - 6 años de vida*) METODO NEUROPOINT, elaboramos una línea de investigación destinada a satisfacer expectativas en relación al efecto de la música, a través de las audiciones musicales y los aprendizajes tempranos.

El resultado que se obtuvo en este estudio nos permitió postular en dos criterios, en fase de continuidad e investigación. La primera, en los niños de menor edad de desarrollo, (menos de los 3 años de vida) existía mayor respuesta magnética de orden cerebral y un mayor registro de información. La segunda, existe una mayor respuesta y control del hemisferio izquierdo cerebral del niño, por lo que nos permite concretar que existe un hemisferio que implementa y elabora estructuras con mayor calidad que el otro.

Quiere decir que la música, las audiciones musicales y los estímulos sensoriales sonoros bien organizados y adecuados garantizan una mejoría en los procesos del desarrollo del niño en edad temprana y es eficaz para la reorganización de estructuras cerebrales y para su funcionamiento. O.Terre/A.Mercado 2019.

Programas de audiciones musicales en el METODO NEUROPOINT

Es fundamental para la estimulación infantil el uso y la utilidad que aporta la música en el desarrollo. El efecto del juego musical y el movimiento garantizan propuestas muy novedosas que hacen del movimiento y la música recursos básicos en el METODO NEUROPOINT.

Todo programa de estimulación debe establecer objetivos claros que garanticen el logro de una plena autonomía. Por eso, el estimulador debe fomentar el niño de edad temprana su curiosidad basada en la exploración de su entorno e intentar mantener como condición básica el deseo de conocer y experimentar.

Posibilidades psicofisiológicas de la estimulación temprana a través de la música

- Desarrolla la discriminación auditiva y activación de estructuras sensoriales.
- Desarrolla la coordinación motriz con movimiento de asociación y disociación, equilibrio y la marcha.
- Desarrolla destrezas y medios de expresión corporales, instrumentales, gráficos y melódicos.
- Desarrolla la locución y la expresión oral mediante la articulación y vocalización de los sonidos.
- Control del ritmo respiratorio.
- Propicia vivencias musicales enriquecedoras desde el punto de vista psicológico y físico.
- Mejora el sentido del ritmo y del espacio.

Posibilidades emocionales de la estimulación temprana a través de la música

- Refuerza la autoestima y la personalidad mediante la autorrealización.
- Elabora pautas de conducta que faciliten la integración social.
- Liberar la energía reprimida y conseguir el equilibrio personal a través del ritmo.
- Sensibiliza afectiva y emocionalmente a través de los valores estéticos de la música.
- Desarrollar capacidades del intelecto como la imaginación, la memoria, la atención, la comprensión, de conceptos y la concentración.
- La estimulación musical ayuda a pensar al niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Campos, Anna Lucia. (2010). Primera infancia: una mirada desde la Neuroeducación. Organización de los Estados Americanos.
- Rosselli, Mónica. (2003). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(1), 125-144. en www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100005&lng=en&tlng=es.

- Terre Camacho O.; Santos Fabelo M. del C. (2009). Protoinfancia, estimulación y desarrollo infantil. Programa de orientación familiar. Editorial Universidad Autónoma de Juárez. México.
- Terre Camacho O; Mercado Bayona, A. (2019). Neuroaprendizaje musical. La música moviliza el pensamiento y potencia la inteligencia.
- Terre Camacho O; Vigo, S. (2017). Neuropotencial de inteligencia infantil: como desarrollar la inteligencia en niños de edad temprana. Material de Postgrado
- Terre Camacho O; Vigo, S. (2018). El Juego motriz. Neuromotricidad Infantil. Material de Postgrado.
- Terre Camacho O; Vigo, S. (2019). Neuropotencial de inteligencia infantil: neurociencias, buenas prácticas y emoción.
- Terre Camacho, O. (2008). Estimulación y desarrollo infantil. Guía Práctica para la Estimulación Temprana I, II y III. Editorial Punto 7, Lima, Perú.
- Terre Camacho, O. (1996). Trastornos y alteraciones del desarrollo infantil. Editorial Manatí, Republica Dominicana.
- Terre Camacho, O. (2010). Inteligencias Múltiples. Cómo potenciar la inteligencia del niño. Punto 7 Editorial. Lima, Perú.
- Terre Camacho, O; Bequer Diaz G. (2008). Guía Práctica para el desarrollo Infantil Temprano. Editorial Ediciones FORMA* Bolivia.
- Terré Camacho, O; Serrani M. P. (2013). Inteligencias Múltiples y Necesidades Especiales. Tomo I, Tomo II. Editorial DUNKEN, Argentina.
- Terré Camacho, O; Serrani M. P. (2013). Neurodesarrollo infantil. Pautas para la prevención y la orientación de las alteraciones del desarrollo infantil en edad temprana.
- Terré Camacho, O; Vigo, S. (2015). El juego en la educación infantil. Desarrollo y estimulación infantil a través de actividades lúdicas. Editorial Doble E. Buenos Aires, Argentina.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA FAVORECER LA INSERCIÓN DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD, SITUACIÓN EN ESPAÑA

José Luis Cuesta Gómez
María Teresa Ortega Camarero
Raquel de la Fuente Anuncibay
Universidad de Burgos, España

INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Al analizar las investigaciones que revisan las prácticas inclusivas de nuestro sistema educativo, es frecuente encontrar numerosos estudios que se centran en las etapas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria. Sin embargo, no existen muchos trabajos que planteen una continuidad de los anteriores en la etapa de estudios superiores desarrollados en la universidad (Verdugo et al., 2018).

También lo confirman Rodríguez y Álvarez (2014), destacando que los estudios sobre la discapacidad intelectual (DI) en la Educación Superior no son tan abundantes, a diferencia de lo que ocurre con etapas previas, si bien hay investigaciones destacadas que se han centrado en el acceso a los estudios universitarios, las actitudes hacia los estudiantes universitarios con discapacidad, los servicios y programas de apoyo universitario, la actitud del profesorado, la accesibilidad y el diseño universal.

Asimismo, también se ha podido comprobar que existen muchas investigaciones que están centradas en la discapacidad en general, donde el mayor protagonismo lo tienen la discapacidad física, visual, sensorial, y la auditiva (Tapia y Manosalva, 2012).

En el caso de la Discapacidad Intelectual, la incorporación de estos alumnos a la Universidad en España es muy limitada, y los esfuerzos realizados para la inclusión de personas con discapacidades físicas o visuales no se ha generalizado en el caso de la discapacidad intelectual. Esto hace que la presencia de estos alumnos en la educación superior en España sea, en la mayoría de los casos testimonial (Cerillo, Izuzquiza y Egido, 2013).

Esto puede deberse, entre otras causas, a la convicción errónea de no considerar necesaria la preparación de las personas con discapacidad intelectual para su posterior incorporación al empleo; los prejuicios generalizados sobre sus potencialidades formativas; la falta de iniciativas legislativas; y a la inexistencia de programas diseñados para dar respuesta a unas necesidades específicas, seguramente más exigentes en preparación y estrategias que las necesarias para el resto del alumnado con discapacidad.

Otro aspecto que hay que destacar es la importancia del entorno en las personas con DI, ya que influye mucho en el desarrollo adecuado, e incluso en que lleguen a la universidad. La diversidad sigue siendo un tema complicado, donde los docentes no perciben avances en relación al alumnado con DI, sobre todo en contextos desfavorecidos, alumnos que presentan faltas de apego, familias desestructuradas, situaciones dramáticas, etc. Por ello, es muy importante el entorno familiar, y que los docentes tengan una intervención apoyada a través de sus familias. También existen otros factores como la pobreza, el lugar de residencia, el género, entre otros, que reducen la posibilidad de llegar a la universidad (Peredo, 2016).

De los pocos alumnos con DI que llegan a la universidad, la mayoría encuentran dificultades y problemas, dado que los docentes no tienen suficiente formación y conocimientos para abordar las necesidades que plantean. Por ello, las universidades tienen que dirigirse hacia la inclusión de este alumnado y lograr la igualdad de condiciones, sin ver su discapacidad como una limitación, considerando las diferencias como oportunidades, y no como problemas. Incluir a un estudiante con discapacidad no sólo significa asignarle una matrícula o espacio donde pueda tomar sus clases, sino poner en marcha una serie de apoyos y servicios académicos, económicos, materiales, tecnológicos, psicológicos y de autogestión que le permitan integrarse de manera plena a la vida escolar, situación para la que muy pocas universidades se encuentran preparadas (Peredo, 2016).

No todas las universidades tienen las mismas oportunidades y los mismos servicios, en concreto en las universidades españolas los porcentajes de alumnos con discapacidad intelectual son los siguientes, tal como puede observarse en la Tabla 1:

Tabla 1. Porcentaje de matrículas de estudiantes de grado, máster y postgrado, y doctorado con DI en las universidades de España

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL			
	GRADO 1º Y 2º CICLO	POSTGRADO Y MÁSTER	DOCTORADO
HOMBRES	9,0 %	4,9%	3,3%
MUJERES	5,8 %	2,8%	5,7%
Total	14,8%	7,7%	9,0%

Nota. Datos básicos del sistema universitario español pertenecientes al curso 2015-2016 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.

En la tabla anterior podemos observar, por una parte, los porcentajes de hombres y mujeres con discapacidad que están cursando grados, postgrados y doctorados en el curso 2015-2016.

En el estudio desarrollado por la Fundación Universia (2018) se señala que el total de estudiantes con discapacidad matriculados en estudios universitarios asciende a 21.435 (11.856 en modalidad presencial y 7.396 en modalidad no presencial), apenas el 1,5% del total nacional de universitarios (el 1,5% de universidades públicas y un 1,2% de universidades privadas). Si nos centramos en la discapacidad intelectual, del total de universitarios con discapacidad que referencian el tipo de discapacidad (11. 232) encontramos que solo el 25% tienen discapacidades psicosociales, intelectuales o del desarrollo, y se advierte que, a medida que se eleva el nivel de estudios, disminuye la proporción de estos alumnos (Cermi, 2020)

Igualmente, según el Informe Olivenza del Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018), la población con discapacidad presenta tasas de analfabetismo muy superiores (2,3%) a la población general (0,5%). Además, dicho estudio cifra el porcentaje de estudiantes con discapacidad en el 1,5% respecto del total del alumnado de las universidades españolas.

Desde el año 2017 España se situó a la cabeza de la Unión Europea, debido a que en más de 25 universidades impartieron casi 300 títulos dirigidos a alumnos con DI (Fundación ONCE) (De la Fuente y Cuesta, 2017).

SITUACIÓN LEGISLATIVA EN ESPAÑA

El Real Decreto 1/2013, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, de 29 de noviembre de 2013, en línea de lo que plantea la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, p.1) reconoce que:

La 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.

Por otra parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2002, p.14), señala que el término “personas con discapacidad” se emplea para referirse a:

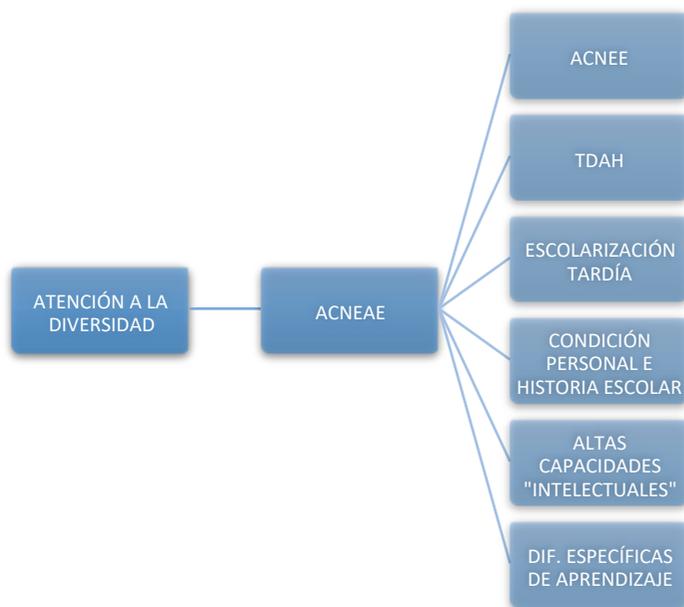
Las condiciones que afectan en diversos grados las capacidades y funciones sensoriales, intelectuales, motoras y emocionales de la persona. Por lo tanto, se trata de personas con necesidades especiales cuyas limitaciones no deben disminuir su dignidad como seres humanos ni su derecho a participar en la vida de comunidad.

Las diferentes definiciones sobre discapacidad ponen el énfasis en el entorno como elemento que puede favorecer o condicionar las posibilidades de desarrollo de una persona con discapacidad. La participación plena y efectiva supone que la persona esté incluida en la sociedad, y este es un elemento clave que permite su desarrollo y calidad de vida. Esta idea va alineada con la garantía en el acceso y disfrute de los mismo derechos y oportunidades que al resto de ciudadanos, en línea con los principios que emanan de la Convención de la ONU (Guzmán, Toboso y Romañach, 2010).

Centrándonos en la Discapacidad Intelectual, la legislación describe a este tipo de alumnado en etapas previas a la universidad como “aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.” (, Ley Orgánica 3/2020 de Modificación de la LOE, de 29 de diciembre, art. 73). A su vez, sostiene que la educación de los alumnos ACNEE se regirá por los principios de normalización e inclusión, así como que las administraciones educativas deberán garantizar que estos alumnos puedan continuar con su escolarización en igualdad de condiciones en todos los niveles educativos pre y postobligatorios (LOMLOE, 2020, art. 74). Esta legislación define a los ACNEE como parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), definido como:

La clasificación dentro del sistema educativo quedaría de la siguiente forma, tal como refleja la Figura 1:

Figura 1



Clasificación del grupo ACNEAE

Fuente: Elaboración propia

Como indican Arnaiz y Ortiz (1997): “La educación inclusiva tiene como finalidad hacer frente a los requerimientos educativos de los miembros de la comunidad universitaria, a partir de un sistema educativo, que respete la individualidad y se resuelvan los problemas desde una cultura de colaboración” (p.18).

De forma específica, en el entorno universitario, los alumnos universitarios con discapacidad tienen derecho a:

La educación, sin discriminación y con igualdad de oportunidades

Educación inclusiva y matrícula gratuita

Ajustes razonables. Adaptaciones metodológicas

Promoción de acciones positivas para favorecer su inclusión

Unidades de Atención a estudiantes con discapacidad

Basándonos en estos derechos, el alumnado con DI debería ingresar en la universidad sin ningún tipo de barreras, con las adaptaciones necesarias y con las mismas condiciones que cualquier otro alumno. Se debe conseguir una igualdad entre etapas educativas para estos alumnos, y que no vean la universidad como algo inalcanzable.

En la educación superior se ha comenzado a producir una controversia, debido a que muchos jóvenes que durante su etapa en primaria o secundaria han sido apoyados por equipo de profesionales especialistas en DI, llegan a un sistema formativo árido en donde no existen distinciones ni apoyos para adaptarse al sistema lo que ya es complejo y menos para adecuarse a un ambiente pedagógico distinto (Estay et al., 2019, p. 123).

Por otra parte, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, art 24), reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con el fin de hacer efectivo este derecho, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, insta a los Estados a establecer sistemas de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana (ONU, 2006).

Así mismo, la Constitución Española, art.27. 29 de diciembre de 1978 reconoce, en su apartado 1 y 2, el derecho a la educación a todos los ciudadanos y dicho derecho tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Asimismo, en su apartado 10, se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Y, por otro lado, en relación a los estudios universitarios, el Real Decreto 1/2013, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, de 29 de noviembre de 2013, en su artículo 20 se refiere a la adaptación del sistema Universitario a las personas con discapacidad, donde especifica que las personas que cursen estudios universitarios cuya discapacidad dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y la universidad conceder una ampliación de las convocatorias para compensar su dificultad, las pruebas estarían adaptadas a las características individuales que presenten estas personas con discapacidad.

Así mismo el Real Decreto Legislativo 1/2013 (Disposición Final Segunda) ha establecido una obligación sobre los currículos formativos y regula que se incluya la formación en «diseño para todas las personas» en el Currículo formativo sobre accesibilidad universal y formación de profesionales.

Todo esto es fundamental para que estos alumnos puedan llegar a la universidad en las mismas condiciones que los demás teniendo en cuenta sus necesidades, pero también son necesarios otros ámbitos. Por ello los Estatutos Universitarios y el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre de 2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, establecen sistemas y procedimientos que las universidades deben incluir para garantizar los derechos de los estudiantes con necesidades educativas específicas, derivadas de la condición de discapacidad. Algunos estatutos establecen la puesta en marcha de Unidades de atención a los estudiantes con discapacidad o servicios específicos para este colectivo. También se regula la reserva de plazas a estudiantes con discapacidad, se dispone la reserva del 5% de plazas disponibles y se establece la movilidad nacional e internacional de los estudiantes con discapacidad, debiendo las Universidades promover la participación de estos estudiantes en programas de movilidad nacionales e internacionales.

Actualmente, la, Ley Orgánica 3/2020 de Modificación de la LOE, en su art 38 regula la “ el procedimiento y pruebas de acceso a la universidad y, en el apartado 5 establece que “ésta “se realizará adoptando las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten. ”.

Estas leyes y decretos han favorecido la accesibilidad y permanencia de estos alumnos con discapacidad en las universidades, además de poder obtener un título sin dificultades, aunque sí es cierto que todavía se pueden mejorar muchos aspectos que poco a poco se irán modificando, como indica la Estrategia Universidad (2015) “una educación de calidad exige ser respetuosa con la diversidad en sus diferentes manifestaciones”.

Por otra parte, en España, en concreto, las universidades públicas tienen un servicio de atención al estudiante con discapacidad, pero existen diferencias significativas entre unas y otras universidades, tanto en los apoyos que ofrecen a los alumnos con discapacidad como en los programas que imparten.

PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Diversos estudios que dan voz a los estudiantes con discapacidad indican que los docentes son clave en los procesos de inclusión: “La formación y preparación del profesorado para atender a estudiantes con discapacidad en sus clases es considerado como uno de los principales factores que favorecen la integración educativa” (Bilbao y Martínez, 2009, p.56).

Los docentes a la hora de incluir alumnado con DI en sus aulas deben tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada uno y por esta razón es esencial que desarrollen diferentes estrategias de enseñanza, y que las programaciones se adapten a las necesidades individuales, por esta razón, es fundamental que posean unas competencias para dar una respuesta adecuada.

En la investigación realizada por Moriña, Aguirre y Domenech, (2019), según los datos recogidos a partir de entrevistas a 119 profesores universitarios, la formación imprescindible que debía poseer un docente para responder adecuadamente a las necesidades de los alumnos con discapacidad debería ser la siguiente:

- Formación específica sobre discapacidad.
- Formación en contenidos psicológicos y pedagógicos (cómo enseñar para hacer uso de las diferentes estrategias metodológicas).
- Competencias docentes relacionadas con la comunicación, motivación o cómo conectar emocionalmente con el alumnado.
- Formación dirigida a la sensibilización hacia la discapacidad y las necesidades de los estudiantes.
- Formación tecnológica (que apoya el aprendizaje del alumnado).
- Formación en el contenido a impartir (contenido actualizado).

Por otra parte, Boer et al. (2011) llevaron a cabo una revisión bibliográfica de veintiséis estudios acerca de las actitudes de los docentes hacia la inclusión y señalan que la mayoría de los docentes posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con NEE en la educación regular, siendo la capacitación, el género, los años de experiencia trabajando en

ambientes inclusivos y el tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los mismos.

Igualmente, en el estudio realizado por Angenscheidt y Navarrete (2017, p.239) sobre las actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva, se afirma que

La mitad de sus encuestados está de acuerdo con que todos los estudiantes se benefician académicamente de estar en aulas regulares, y el 70% está de acuerdo o muy de acuerdo con que todos los estudiantes se benefician socialmente en escuelas inclusivas. La mayoría (68%) también sostiene que la inclusión es posible en todas las etapas educativas y que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.

Los docentes deben llevar a cabo una serie de actuaciones para garantizar la permanencia del estudiantado con discapacidad en la educación superior, ya que la mayoría abandonan antes y no acaban la universidad. Algunas de las actuaciones son las siguientes, según el estudio realizado por Galán (2015, p.93):

Orientación académica y seguimiento. Sin duda es una de las más importantes, se trata de acciones encaminadas a orientar al estudiante con discapacidad en la adquisición de las competencias académicas propias de los estudios matriculados y de llevar a cabo un seguimiento en su proceso de aprendizaje (revisión de los contenidos en cada asignatura, planificación de las materias...).

Asesoramiento personal/vital. La permanencia del estudiante en la universidad implica que se lleven a cabo procesos de asesoramiento que vayan más allá de lo estrictamente académico y que favorecen el desarrollo de la inclusión en el contexto universitario (acceso a la vivienda, al transporte, a lugares de ocio para compartir con sus compañeros).

Técnicas de estudio y apoyo. A lo largo de la estancia del estudiante con discapacidad se pueden ofrecer diferentes técnicas de estudio y de apoyo (las TIC pueden ser un puntal fundamental para la consecución de los objetivos).

Flexibilidad curricular. Cambios y modificaciones (adaptaciones curriculares) relacionados con objetivos, temporalización, evaluación, realización de tareas, etc.

Desarrollo de habilidades sociales. Es importante desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad con el fin de alcanzar cotas más altas en el proceso de inclusión educativa (creación de equipos de trabajo heterogéneos como la participación en eventos sociales de la comunidad universitaria, etc.).

Red de apoyo y colaboración entre iguales. Esta última actuación hace referencia a la creación de mecanismos de apoyo a través de las diferentes instancias universitarias: servicios de apoyo específicos de la universidad, de la facultad o del equipo de profesorado. Asimismo, se incluye el papel que pueden desarrollar los compañeros a través de la figura del estudiante de apoyo que, entre otras, puede favorecer la recogida de apuntes, la búsqueda de material, etc.

También existen otros servicios y apoyos esenciales para la permanencia de estos alumnos como lo son el desarrollo de habilidades de autodeterminación, el desarrollo de habilidades de autogestión, la exploración de las TIC y otras experiencias relacionadas con el grado. Estas habilidades les ayudan a tener un camino sin dificultades en la universidad, les

permite adaptarse y permanecer en ella. Estas habilidades son las siguientes (Evans y Colleen, 2008, p.5):

Resolución de problemas: sabe resolver problemas paso a paso, conocer sus limitaciones, establecer prioridades, etc.

Conciencia de sí mismo: se refiere a las habilidades de autoconocimiento y autocomprensión, sus fortalezas y limitaciones.

Establecimiento de metas: tanto a largo plazo como a corto plazo, metas realistas que quieran realizar.

Autogestión: para poder planificar las tareas y anticiparse.

Establecer relaciones con los docentes: un medio eficaz para tratar los problemas que puedan tener, para tener una mejor comprensión de lo que necesitan, para que los docentes comprendan mejor a estos alumnos, etc.

Desarrollar sistemas de apoyo en el campus: amistades con compañeros, buscar personal de apoyo, creación de actividades grupales, etc.

En el año 2020 realizamos un estudio en el que se consultó sobre la formación relacionada con la docencia a alumnado con discapacidad intelectual del profesorado de educación superior, los resultados mostraron que la mayoría consideraban muy importantes todos los campos del saber, independientemente de su formación de base.

		N	M	DS
Formación transversal	Doctorado	102	4,08	0,93
	Máster	26	3,81	1,04
	Graduado	42	3,96	1,10
Didácticas y metodologías inclusivas	Doctorado	102	3,96	0,79
	Máster	26	3,79	1,03
	Graduado	42	4,02	1,04
Formación específica	Doctorado	102	3,99	0,87
	Máster	26	3,96	0,75
	Graduado	42	4,13	0,95
Percepción de la autocompetencia	Doctorado	102	3,41	0,96
	Máster	26	3,16	0,94
	Graduado	42	3,51	0,92

Se detectaron algunas diferencias relacionadas con la institución a la que pertenecían. Las personas que pertenecen a una institución educativa pública reportaron significativamente mejores valores en relación a la importancia sobre los temas transversales.

		N	M	DS
Formación transversal	Público	120	4,11	0,91
	Privado	48	3,72	1,14
	Mixto	2	5,00	0,00
Didácticas metodologías inclusivas y	Público	120	4,00	0,81
	Privado	48	3,77	1,05
	Mixto	2	5,00	0,00
Formación específica	Público	120	4,05	0,85
	Privado	48	3,92	0,94
	Mixto	2	4,56	0,62
Percepción de la autocompetencia	Público	120	3,46	0,97
	Privado	48	3,20	0,88
	Mixto	2	4,21	1,11

Por otra parte, relacionando las respuestas con la posibilidad de que se hayan podido formar en sus propias instituciones, quienes recibieron formación especial mostraron valores ligeramente más positivos en los ítems sobre contenidos educativos y, como era de esperar, en la percepción de autocompetencia.

		N	M	DS
Formación transversal	Si	75	4,11	1,03
	No	95	3,93	0,96
Didácticas metodologías inclusivas y	Si	75	4,09	0,92
	No	95	3,83	0,86
Formación específica	Si	75	4,15	0,92
	No	95	3,92	0,82
Formación específica	Si	75	3,64	0,83
	No	95	3,20	1,00

Entre las personas a las que consultamos, había muchas que ya tenían experiencia profesional de formación a personas con DI en el contexto Universitario. Estos conformaban una parte importante de la muestra y, como era de esperar, mostraron mayores valores en todos los temas sobre la importancia del tema, pero también en relación a sus propias capacidades. En este caso, la diferencia es aún mayor con los que no tenían experiencia de docencia a personas con DI.

		N	M	DS
Formación transversal	Yes	137	4,11	0,93
	No	33	3,60	1,13
Didácticas y metodologías inclusivas	Yes	137	4,05	0,82
	No	33	3,51	1,04
Formación específica	Yes	137	4,10	0,84
	No	33	3,69	0,92
Percepción de la autocompetencia	Yes	137	3,58	0,87
	No	33	2,65	0,92

Finalmente, se tomaron en consideración las respuestas de personas que habían tenido experiencia con personas con DI, no solo de manera profesional, sino también en otros contextos. Así, no se observaron diferencias según el tipo de contexto, pero sí mayores valores de importancia sobre el tema y en relación a la percepción de sus propias competencias.

		Contexto familiar			Contexto laboral			Otros contextos		
		N	M	DS	N	M	DS	N	M	DS
Formación transversal	Yes	34	4,26	0,79	108	4,13	0,93	47	4,12	0,77
	No	136	3,95	1,03	62	3,80	1,06	123	3,97	1,06
Didácticas y metodologías inclusivas	Yes	34	4,15	0,75	108	4,08	0,80	47	3,95	0,72
	No	136	3,89	0,92	62	3,71	0,99	123	3,94	0,95
Formación específica	Yes	34	4,10	0,82	108	4,13	0,86	47	4,07	0,77
	No	136	4,00	0,88	62	3,82	0,86	123	4,00	0,91
Percepción de la autocompetencia	Yes	34	3,65	0,83	108	3,64	0,84	47	3,58	0,86
	No	136	3,34	0,97	62	2,97	0,98	123	3,33	0,98

En resumen, los resultados de este estudio en el contexto de España, sugieren que la población estudiada es consciente de los beneficios de una formación específica sobre DI, que esta es útil y recomendable para defender los derechos y oportunidades educativas de este colectivo de alumnado. Igualmente se puede afirmar que quienes tuvieron alguna experiencia con este colectivo, por motivos personales o profesionales, remarcan la importancia de los temas sugeridos en el cuestionario, por lo que Podemos considerarlos como un foco prioritario de Desarrollo educativo en nuestro contexto.

Como conclusión, como se ha podido constatar, es un hecho que las universidades, y en especial los docentes, deben adaptarse a la nueva realidad social. Esto implica una nueva construcción de una escuela para todos, donde se garantice el acceso, ingreso y permanencia de todas las personas en igualdad de condiciones, si bien es cierto, que se ha avanzado en recursos y políticas tanto en España como en otros países de Europa, y se han promovido nuevos programas y acciones para este tipo de alumno, además de servicios y profesionales específicos.

Pero hay que ser conscientes de que aún queda mucho camino por recorrer, en lo que respecta a adaptaciones y modificaciones y, para ello, como hemos comentado anteriormente, el docente es un factor clave que se está dejando a un lado. Se necesitan docentes competentes que sean capaces de dar una respuesta adecuada a estos alumnos, que sean capaces de adaptar su aula, sus metodologías y los recursos para que todos estén en igualdad de condiciones.

En este sentido, en España existen diferentes iniciativas encaminadas a la capacitación de los docentes universitarios, para facilitar el acceso de jóvenes con discapacidad a la Universidad. La iniciativa promovida en la Universidad de Burgos y financiada por la ONCE dentro del Programa Operativo de Empleo Juvenil, y cofinanciado por el Fondo Social Europeo 2014-2020, contempla como objetivos fundamentales:

- Favorecer la inclusión de personas con discapacidad en la universidad.
- Desarrollar habilidades para la vida, que aumenten la autonomía y las oportunidades de inclusión social y laboral.
- Generar un contexto en el que, a través de experiencias exitosas para las personas con discapacidad, se desarrollen aprendizajes y conductas adaptativas útiles etapas posteriores.
- Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Generar un cambio de percepciones y actitudes frente a las personas con discapacidad, por parte del entorno universitario (profesorado, alumnado y gestores).

En su cuarto año de desarrollo, en el curso 2010-2021 los beneficios son incuestionables, tanto para las propias personas, como para la Universidad, haciendo que esta se convierta en un espacio de inclusión, abierta a la diversidad y que facilita a su alumnado una educación integral, en la que los alumnos con y sin discapacidad comparten espacios, enseñanzas, y sus diferentes habilidades, lo que sin duda es un enriquecimiento personal para los futuros profesionales, independientemente de su campo de formación

INICIATIVAS DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN ESPAÑA

Servicios de apoyo en la universidad (ONCE, 2021a)

Las universidades españolas cuentan con servicios específicos de atención y apoyo a la diversidad

- Recursos, medidas y actuaciones en el acceso a la universidad y permanencia
- Asesoramiento a estudiantes y profesionales de educación en etapas previas al acceso a la universidad, sobre las medidas de discriminación positiva en el acceso y admisión en la universidad
- Apoyo en las pruebas de acceso a la universidad (asesoramiento al tribunal, asesoramiento al profesorado para la supervisión y corrección de exámenes)
- Adaptaciones en las pruebas de acceso a la universidad (adaptación de tiempos, elaboración de formatos adaptados de examen, puesta a disposición del estudiante de medios materiales y humanos, ayudas técnicas, accesibilidad de la información y la comunicación. Accesibilidad del recinto o espacio físico)
- Exención del pago de los precios públicos académicos, becas y ayudas específicas para alumnado con discapacidad, cuota de reserva de plazas (5%), prioridad en la elección de grupo y turno
- Accesibilidad física en dependencias universitarias.

Se entiende por edificio accesible aquel que al menos cuenta con un acceso dentro de un itinerario accesible (no existen barreras o existen rampas, elevadores u otros), itinerario interior a todas las dependencias accesible y al menos un aseo de uso público accesible de manera que sus elementos pueden ser usados por cualquier persona.

- Accesibilidad cognitiva en dependencias universitarias
- Sistema de estructuración espacial basado en el uso de imágenes, que faciliten la comprensión de espacios y la autonomía.
- Accesibilidad tecnológica y de la información
- Recursos de acceso a la información virtual. Web institucional accesible, web de servicio de atención a la diversidad, plataforma de aprendizaje accesible, contenidos de aprendizaje accesibles, adaptación del hardware para facilitar el acceso a la información en espacios comunes, prestamos especializados, biblioteca con recursos accesibles.
- Recursos de acceso a la información presencial (servicios de interpretación en lengua de signos)
- Recursos de apoyo y adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación
- Adaptación de materiales educativos (ampliación de textos, subtitulación, libros grabados en audio, libros digitales, digitalización de documentos, subtitulación, etc)
- Adaptación en las prácticas (tiempos, espacios y actividades)
- Recursos personales (alumnado voluntario, programa mentor, profesorado de referencia)
- Recursos técnicos y/o mobiliario (mobiliario adaptado, productos de apoyo, software /Hardware para el desarrollo de las clases o prácticas)

- Adaptaciones de espacio en las aulas (ubicación adaptada a las necesidades del alumnado)
- Adaptaciones y apoyo en los exámenes
- Adaptaciones del formato (enunciado, tipos de respuesta, contestaciones en soporte alternativo a la escritura manual)
- Recursos personales (asistente, interprete)
- Recursos técnicos y mobiliario
- Adaptación de espacios
- Apoyos durante el proceso de evaluación
- Adaptación de pruebas y actividades de evaluación, no sustitución sino adecuación
- Ampliación del tiempo y flexibilidad en los horarios de examen o entrega de trabajos.
- Exámenes en ámbito hospitalario
- Adecuación del plan de estudios
- Las iniciativas de inclusión de personas con discapacidad intelectual, no oficiales, contemplan la realización de itinerarios específicos de formación.
- Programa de tutorización y seguimiento individualizado
- Apoyo directo desde el servicio de atención y apoyo al alumnado con discapacidad
- Estudiantes de apoyo
- Profesorado de referencia
- Programa de tutorización entre iguales
- Otros programas/Acciones
- Preuniversitarios y de acogida. Programas específicos de acogida y orientación, Programa Campus inclusivo (ONCE)
- Sensibilización y asesoramiento (cursos, formaciones a la carta, sensibilización dirigida a la comunidad universitaria)
- Voluntariado (captación, formación y reconocimiento del voluntariado con personas con discapacidad)
- Ayudas específicas para la movilidad (Erasmus, Sicúe, etc). Acogida de estudiantes externos.
- Empleo (servicio específico de gestión de prácticas extracurriculares, orientación especializada, bolsa de empleo y prácticas)
- Investigación (fomento de investigación en materia de discapacidad, cátedras, estudios, máster)
- Deporte y ocio (actividades accesibles, entornos deportivos accesibles)
- Colegios Mayores y residencias universitarias accesibles
- Transporte accesible al campus

Otros programas relacionados con la inclusión universitaria de alumnado con discapacidad

El programa Campus Inclusivos, Campus sin Límites, impulsado por la ONVE, ofrece la posibilidad de vivir la experiencia universitaria por hasta diez días. Estudiantes de cuarto de Educación Secundaria disfrutaron de la vida en las aulas, participan en actividades culturales e inician nuevas amistades en diferentes campus universitarios.

Este programa está dirigido a estudiantes indecisos, que no están seguros de su tránsito a los estudios superiores. El fin de “Campus Inclusivos, Campus sin Límites” es disipar esas dudas.

En este tiempo podrán disfrutar de actividades de orientación, experimentar diferentes materias en aulas y laboratorios, vivir en la residencia universitaria e informarse sobre las diferentes opciones académicas. Esta experiencia brinda la oportunidad de conocer y compartir con otros jóvenes que también se enfrentan a las ilusiones y preocupaciones que conlleva el tránsito de una etapa educativa a otra. Un día en Campus Inclusivos, Campus sin Límites, puede incluir una clase de robótica, una sesión de orientación vocacional, una mesa redonda con catedráticos de distintas carreras universitarias, una clase de buceo o un concierto, y muchos buenos ratos con amigos. El único que no es bienvenido es el aburrimiento.

El programa “Campus Inclusivos, Campus sin Límites” tiene como objetivo favorecer la educación inclusiva, reducir el abandono escolar de las personas con discapacidad y contribuir a que las universidades puedan dar respuesta a la diversidad de su alumnado, garantizando el derecho a la educación a las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que las demás.

La Secretaría General de Universidades del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Fundación Once y Fundación Repsol crearon este programa en el año 2011. En total se han celebrado 52 Campus en 36 universidades, con más de 800 estudiantes beneficiarios (ONCE, 2021)

Programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual (Fundación ONCE, 2021b). <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/convocatoria-de-ayudas-para-programas-universitarios-de-formacion-para-el-empleo-jovenes-con> ; Díaz et al. (2019)

El 19 de diciembre de 2013, el Gobierno de España presentó a la Comisión Europea el Plan Nacional de Garantía Juvenil, que se encuentra alineado con la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven y que recoge un catálogo común de actuaciones que serán desarrolladas por los organismos intermedios del Programa Operativo de Empleo Juvenil (en adelante POEJ) y tendrán como objetivo la reducción del desempleo juvenil. La Iniciativa de Empleo Juvenil representa uno de los instrumentos financieros más importantes para el desarrollo de la Garantía Juvenil en España y se instrumentará a través de este Programa Operativo. El POEJ tiene por objetivo apoyar la reducción de la tasa de desempleo juvenil a través de la mejora de las cualificaciones y el fomento de la contratación y del 2 autoempleo. El público objetivo es la población joven, mayor de 16 años y menor de 30 años, desempleada, que no participe en actividades de educación ni formación, con independencia de su nivel de formación. La Fundación ONCE, es una entidad de naturaleza fundacional sin ánimo de lucro, creada por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) mediante acuerdo de su Consejo General 2E/88, de fecha de 28 de enero de 1988, por razones de solidaridad social con las personas con discapacidad que tiene como objetivo propio, en el marco de sus fines fundacionales y en línea con su misión, la inclusión social de las personas con discapacidad, mediante el desarrollo de acciones tendentes a la promoción de la formación y el empleo por tanto, unos fines plenamente alineados con los del FSE. En este

contexto, la Fundación ONCE fue designada Organismo Intermedio del POEJ mediante acuerdo de delegación de funciones de fecha 26 de julio de 2016, por el cual Fundación ONCE acepta las funciones encomendadas y se compromete a su adecuada ejecución con arreglo a la normativa aplicable y respetando los plazos establecidos. Fundación ONCE tiene como misión la inclusión social por medio de la formación y el empleo de las personas con discapacidad. Dentro de este colectivo, los jóvenes con discapacidad intelectual representan un grupo con especiales dificultades de inserción laboral, debido a su bajo nivel formativo por lo que es preciso la realización de actuaciones concretas para invertir esta situación y mejorar la empleabilidad de estos jóvenes. En este objetivo se pretende implicar a las universidades, como agentes decisivos en la inclusión social. Diversas investigaciones señalan el valor de compartir espacios de formación, socialización, de aprendizaje y crecimiento entre alumnado con y sin discapacidad ya que supone un enriquecimiento mutuo. Está demostrado que la formación de personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario en competencias profesionales generales, contando con una titulación emitida por una Universidad, incide positivamente en su inserción laboral en diferentes sectores empresariales.

El proyecto está enfocado a la preparación laboral de las personas con discapacidad intelectual, estructurada en materias o asignaturas funcionales, humanísticas, profesionales, complementadas con actividades extracurriculares en el Campus, actividades compartidas con alumnos universitarios de carreras oficiales y otras actuaciones que se consideren pertinentes.

Con esta convocatoria de ayudas Fundación ONCE, implica a más de 25 universidades como agentes decisivos en la inclusión social. Diversas investigaciones señalan que la formación de personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario en competencias profesionales generales, contando con una titulación emitida por una Universidad, incide positivamente en su inserción laboral en diferentes sectores empresariales.

Los proyectos desarrollados en las universidades, tienen como objetivo:

- Proporcionar formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual enfocada a mejorar su autonomía, su formación humanística y su preparación laboral.
- Dotar a estos/as jóvenes de habilidades necesarias para aumentar sus posibilidades de inserción laboral, accediendo a empleos en la modalidad del empleo con apoyo.
- Proporcionar experiencias inclusivas y de normalización dentro de la Comunidad Universitaria.
- Facilitar una formación integral y personalizada para que los jóvenes con discapacidad intelectual, puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad.

En los programas pueden participar universidades españolas o centros adscritos, que deseen llevar a cabo un Programa Universitario para jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil, en los términos que se establecen en la convocatoria.

Los destinatarios últimos serán jóvenes con discapacidad intelectual participantes en estos programas formativos, que cumplan los siguientes requisitos:

- Tener una discapacidad intelectual con un grado igual o superior al 33% reconocida oficialmente por el Organismo competente de su Comunidad Autónoma.
- Edad comprendida entre los 18 y los 30 años.
- Estar inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil de manera previa al inicio del curso.

Las Universidades llevan a cabo estos programas en colaboración con las entidades de discapacidad intelectual de su zona.

REFERENCIAS

- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Anuies (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9062/manual_integracion_educacion_superior.pdf
- Anke de Boer, Sip Jan Pijl & Alexander Minnaert (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353, <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Cerillo, R., Izuzquiza, D., & Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación* 11 (1), 41-57. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Cermi (2020). *Universidad y Discapacidad*. Dir: Perez, L. C. Colecciones Cermi.es nº 18. Ediciones Cinca.
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Cermi.es%20n.%C2%BA%2081%20Accesible.pdf>
- De la Fuente, R., & Cuesta, J. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-22. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>
- Estay, J., Soto, A., Moreno, G., Peña, C., y Crespo, J. (2019). Education and intellectual disability: between the utopia of an Open Society and the praxis of a closed society. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24, 116-127
- Fundación Universia (2018). Universidad y discapacidad. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Recuperado de: https://www.fundacionuniversia.net/wpcontent/uploads/2017/02/Fundacion_IIIEstudio_digital_accesible.pdf
- Fundación ONCE, 2021. **Convocatoria de ayudas para programas universitarios de formación para el empleo a jóvenes con discapacidad intelectual, inscritos en el sistema de Garantía Juvenil**

- <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/convocatoria-de-ayudas-para-programas-universitarios-de-formacion-para-el-empleo-jovenes-con>
- Díaz, R.M.; Terrón, T.; Muñoz, R. Universidad y alumnado con diversidad funcional cognitiva. Herramientas para la inclusión en educación superior. En Díaz, R.M. (2019). *Universidad Inclusiva*. Plátano
- Guzman, F.; Toboso, M. y Romañach, J. (2010). Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía y la interdependencia: la erradicación de la dependencia. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 17, 45-61.
- Galán, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- Ley Orgánica 4 de 2007, Por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. 12 de abril de 2007. Recuperado de:
<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. 340, 30 de diciembre de 2020. Recuperado de:
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martínez, M., y Bilbao, M. (2011). Los docentes de la universidad de burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42 (4), 58-70.
- Moriña, A., Aguirre, A., y Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, ¿cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227–249.
- ONCE (2021a). *Guía universitaria para estudiantes con discapacidad*.
<https://guiauniversitaria.fundaciononce.es/universidades>
- ONCE (2021b). *Campus inclusivos. Campus sin límites*.
<https://www.fundaciononce.es/es/pagina/programa-campus-inclusivos-campus-sin-limites>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). *Informe Olivenza sobre la situación de la discapacidad en España*. Recuperado de
<https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-INFORME-OLIVENZA-2018.pdf>
- Organización de Naciones Unidas, ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Peredo, R., (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 101-122
- Real Decreto 1/2013. Por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. 29 de noviembre de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>

- Real Decreto 1791 de 2010. Por el que se aprueba Estatuto del Estudiante Universitario. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A2010-20147.pdf>
- Rodríguez, A, y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 13-34.
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*. 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

VALORACIONES QUE LOS ESTUDIANTES EN CARRERAS DE DOCENCIA REALIZAN SOBRE LA HABILITACIÓN DE SUS DOCENTES

Marco Antonio Gamboa Robles
María Julieta Maldonado Figueroa
María Angélica Quiroz Leyva
eneesonca1@gmail.com
Escuela Normal Estatal de Especialización

RESUMEN

La educación en México ha sido cuestionada en las últimas décadas por su deficiente calidad y efectividad. Por ello, se han implementado políticas educativas que intentan lograr que el proceso educativo alcance los fines propuestos. Entre las principales medidas, se han actualizado los programas de estudio en todos los niveles educativos y se ha puesto empeño en la formación y actualización del profesorado para operar planes de estudios basados en competencias. Además, se ha intentado la transformación de las prácticas de los profesores en las instituciones que forman docentes y, en 2018, se ofertaron nuevos programas de formación docente, para lo cual se habilitó de forma emergente a un considerable número de docentes de estas instituciones para iniciar la operación de dicho proyecto.

Sin embargo, las medidas implementadas han resultado poco eficaces. En las escuelas de educación básica se siguen observando fallas en el desempeño de los docentes, que parecen estar relacionadas con deficiencias en su formación profesional, mientras que en las instituciones formadoras continúan prácticas que responden más a rituales o tradiciones acuñados en programas anteriores, centradas en la enseñanza y control del profesor más que en el aprendizaje y autonomía del estudiante.

En este estudio se emplea una metodología mixta de corte descriptivo interpretativo a través de la cual se analizan las competencias profesionales del profesorado de las instituciones formadoras desde la perspectiva de los propios normalistas. Los resultados reflejan, en general, un alto porcentaje de profesores que se ubica en el nivel básico: el segundo de los cuatro niveles utilizados en la escala; un porcentaje menor se posiciona entre los niveles tres y cuatro, es decir, cercanos al nivel de expertos. Esto es preocupante cuando se trata del desempeño de los formadores, pues confirma la idea de que el modelo educativo propuesto no penetra lo suficiente en las prácticas educativas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos treinta años, la Educación Superior en México se ha preocupado por la formación del profesorado, poniendo énfasis no sólo en el conocimiento, sino también en los procedimientos y actitudes como parte de las competencias profesionales; en ese enfoque se fundamenta actualmente el desarrollo de programas educativos en la mayoría de las universidades del mundo, entendidas dichas competencias como el conjunto de saberes, destrezas y actitudes necesarios para poder responder adecuadamente a situaciones problemáticas del contexto donde el individuo interactúa, lo cual puede ser local o remoto, ahora que las tecnologías permiten incidir en contextos lejanos. Desde esta óptica, el reto de toda Institución de Educación Superior (IES) en relación a la calidad de sus procesos es, que los

egresados cuenten con las competencias y los recursos necesarios para impulsar su desarrollo personal, al tiempo que contribuyen con el desarrollo social y económico.

En el caso de las instituciones que forman docentes, el reto es doble, por un lado requieren de una planta de profesionales habilitados congruentemente con el modelo por competencias para provocar prácticas educativas donde la enseñanza y el aprendizaje genere escenarios y ambientes de aprendizaje propicios para la formación inicial de profesionales de la educación, mientras que por el otro, dicha formación de profesorado debe lograr evidentemente, que los futuros profesores se apropien del enfoque moderno que el modelo educativo plantea; de otra manera el resultado puede ser que se egresan nuevos profesores pero con viejas prácticas. Por su parte, la organización y funcionamiento institucional, debe cuidar alineación de la misión y visión con las necesidades en el mercado laboral, de acuerdo a los postulados de la educación para todos que plantea la UNESCO (2008), con ello concretar la configuración de un currículo formativo basado en competencias docentes, en programas de formación del profesorado competente para el contexto actual; para lo cual se requiere desarraigar la influencia de variables de corte tradicional donde solamente se valora la experiencia previa; para dar paso a un proceso innovador de actualización y habilitación del claustro de catedráticos en enfoques modernos centrados en el aprendizaje, las prácticas sociales, la atención a la diversidad con visión inclusiva, así como la utilización de la investigación y la tecnología para favorecer el aprendizaje y la mejora del programa formativo del profesorado (DGESPE, 2018).

La actualización de profesores formadores de docentes es compleja, pues en ello median además de falta de nuevos conocimientos y fundamentos teóricos metodológicos, nuevos procesos de planeación, práctica y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, así como nuevas actitudes que permitan redimensionar el nuevo rol profesional y la redefinición de las prácticas docentes, que deben alinearse con las necesidades y problemática que enfrentan los normalistas para lograr su formación docente de calidad; mediante la adecuación de los tres elementos de las competencias que respondan a los intereses de los nuevos profesores en formación y a las necesidades de sus futuros alumnos (Iñiguez, et ál. 2011).

Una nueva visión de educación en competencias se afina desde inicios del presente siglo, con una perspectiva más humanista y de formación integral del hombre que sea capaz de interactuar con el mundo en que vive de manera funcional para responder a los problemas del presente y del futuro con una nueva actitud de autoregulación y control con conciencia social, por ello Galicia, en Vargas (2008: Pp 9) sostiene que “la educación por el hombre y para el hombre, al desempeñar un rol primordial en la competitividad, se considera como el factor estratégico que tiene como función básica el desarrollo del espíritu creador, lo que significa desplegar la capacidad de autodefinición, que permita disciplinar las propias fuerzas, tener la visión de nuevas metas y su aplicación en objetivos cotidianos”; proceso en el cual la estrategia pedagógica debe redimensionarse posicionando la enseñanza como un medio para que el proceso de aprendizaje se pueda dar en contextos favorecedores.

El problema latente que se observa en el campo donde se realiza este estudio, es que para operar planes de estudio basados en competencias, no se ha articulado sistémicamente una habilitación y actualización de los claustros de profesores que forman docentes, y por muchos años no se ha prestado suficiente atención a los procedimientos con los que se

determina el ingreso y promoción de personal académico a las escuelas normales, lo que ha permitido que se filtre personal sin el perfil idóneo para volver exitosa una operación de programas de calidad en la formación docente.

Un estudio sobre las competencias docentes en educación superior de Torres, et ál. (2014), analiza la naturaleza de las competencias docentes implicadas en ese nivel educativo, encontrando entre sus hallazgos que las prácticas educativas están encauzando el currículo hacia las competencias profesionales para favorecer la transdisciplinariedad y la integración de los saberes, pero otorgan menor importancia a lo procedimental y queda limitado el factor actitudinal; lo que requiere mayor trabajo para facilitar la inserción laboral; a pesar de que el Instituto Politécnico Nacional, donde se realizó el estudio, reconoce que la sociedad demanda una formación integral centrada en el crecimiento personal y en el desarrollo humano que atienda los requerimientos de la comunidad por medio de un currículo flexible, polivalente y pertinente que integre el saber, el saber hacer y el saber ser a partir de un enfoque humanista, y que potencialice la innovación y la creatividad con un sentido de la ética. Lo cual refleja retos pendientes en la capacitación y actualización del profesorado.

Desde el punto de vista constructivista, las competencias como objetos complejos, dinámicos y multidimensionales orientados socioculturalmente (Escudero, Perrenoud, De Ketele, Tardif, Bolívar, y Roegiers; citados en Moreno, 2009) ponen a debate los aprendizajes academicistas, el sentido de la formación educativa, la satisfacción de las necesidades cognitivas y profesionales, así como la toma de decisiones y la solución de problemas.

En coincidencia, (Sladogna, 2000; Perrenoud, 2005; Sacristán, 2008) sostienen que la competencia abarca el conjunto de capacidades que se desarrollan mediante procesos, para que las personas sean competentes en múltiples aspectos de corte social, cognitivo, cultural, afectivo, laboral y productivo, mismos que se construyen y desarrollan a partir de las motivaciones internas de cada quien.

En otro estudio, Escribano, (2018), relaciona la calidad educativa con el desempeño del docente, donde resalta que el desempeño docente es un factor clave para una educación de calidad; independientemente de la solvencia económica con que se cuente y el diseño curricular; el desempeño docente, como factor eminentemente humano, es esencial para actuar profesionalmente a la altura de las necesidades de la época y la sociedad en cuestión, y propiciar con la convicción y la responsabilidad necesaria la formación y aprendizajes para toda la vida. Enfatiza también que, es urgente asumir la profesión y el desempeño docente como uno de los encargos sociales de mayor responsabilidad y significación a nivel social.

Por lo anterior, la interrogante de interés del presente estudio es: ¿qué preparación profesional demuestran los docentes de escuelas normales ante los estudiantes normalistas para garantizar la calidad educativa en las prácticas para la formación docente?

Propósito del estudio:

Describir la percepción que los estudiantes normalistas tienen sobre las competencias profesionales de sus profesores en el proceso de formación inicial de docentes que permita de manera pertinente realizar buenas prácticas educativas.

Competencias docentes del formador de formadores

Las exigencias actuales en la docencia, denotan profesionales de la educación preparados, capacitados y habilidosos en la disciplina que han sido formados; así mismo, pretende que el ejercicio de la cotidianeidad en las aulas sea promovido por la discusión, análisis y reflexión, de tal modo que se genere el conocimiento con base en ambientes propicios de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje situado Díaz (2003). Los referentes esenciales que determinan aptitudes y valores, cualidades y habilidades en cada una de las áreas sustantivas del docente formador; siendo éstas la docencia, investigación, tutoría y gestión; son en sí las competencias genéricas y profesionales enmarcadas en el deber ser de todo docente inclusivo.

El perfil deseable del nuevo maestro, los principios pedagógicos, el enfoque inclusivo y por competencias, han sido referentes clave para valorar la eficacia en la educación, el proceso de enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes; el funcionamiento de los órganos colegiados; el desempeño de los docentes y de las autoridades de la escuela, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución. La naturaleza de la globalización trae consigo nuevos retos para el docente, por lo que, éste deberá ser consciente de las implicaciones de su rol; conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesita para resolver de forma satisfactoria situaciones a las que se enfrenta en su ejercicio profesional; conjunto de recursos cognitivos que se irán construyendo y manifestando a lo largo de toda la carrera profesional; a partir del contexto, de circunstancias cambiantes, de la evolución del propio docente, de su formación continua, y del conocimiento que da la experiencia (Segarra y Lorente, 2015. p.1554).

En este sentido, el quehacer docente implica un desempeño profesional del conocimiento procedimental en el que se manifieste el saber-hacer, es decir, planificar, impartir, motivar, evaluar, tutorizar, coordinar, reflexionar, investigar. El entrenamiento y experimentación específica de estas acciones, paulatinamente se convierten en habilidades prácticas para implementarlas en el aula, por lo tanto, resultarán sub-competencias básicas para las prácticas exitosas; en consecuencia, la movilización de las habilidades, asegura los saberes obtenidos de la dimensión del conocimiento. Otro elemento objetivo de las buenas prácticas educativas es un docente con comportamiento moralmente recto y ejemplar, con actitud ética, profesional y humana que demuestren el saber ser. En sí, que el saber efectuar la tarea educativa en situaciones diversificadas en el contexto, y dar respuesta integral aún en la complejidad que ello implica, se refleja en los rasgos propios de la competencia profesional docente (Perrenoud, 2004).

Hoy en día, el proceso lógico y natural de la docencia manifiesta una transformación necesaria de la enseñanza, existe un cambio significativo en la práctica, se traslada al docente en guía del proceso, exigiéndole mayor preparación y perfil deseable por lo que el educando pasa a ocupar el rol más importante. En este sentido, todo gira en la configuración de nuevos profesionales de la educación, que como se ha venido resaltando desde hace por lo menos tres décadas, sean capaces de desempeñarse de manera integral en diversas facetas disciplinares que abarquen desde un papel técnico como expertos habilitados para guiar el aprendizaje de los alumnos conforme a determinadas reglas metodológicas; su actitud y desempeño aborde indispensablemente aspectos éticos y socializadores de la profesión, a tal grado que logre

satisfacer las necesidades de autorrealización de los individuos en formación (Bozu y Canto, 2009).

Los docentes que actualmente desarrollan su práctica en las escuelas de formación inicial tiene la emancipadora tarea de crear verdaderamente un cambio de paradigma en sus métodos, técnicas y actividades para generar el conocimiento. Coincidiendo con Moran (2004), el maestro inmerso en el aula, y que realmente se ocupa por la enseñanza de sus alumnos, se convierte en un actor tan cercano a ellos ya que en la cotidianidad de sus clases propicia una práctica reflexiva; en la que influye en el aprender de sus alumnos, son motivadores activos en cada escenario áulico; no solo es el otorgar una calificación es más que eso, es permanecer activos en la generación del nuevo conocimiento.

De acuerdo a Gamboa (2018), el rol principal que tienen los docentes en la formación de futuras generaciones; de acuerdo al enfoque del modelo educativo actual centrado en el alumno, impone nuevos retos a los profesores para organizar los ambientes escolares en los cuales el aprendizaje se construye; con este enfoque se considera que el profesorado debe poseer altas competencias docentes y pasión por la profesión dado que median y acompañan el proceso por el cual los educandos desarrollan sus conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores, debiendo hacerlo en un marco que valora a los demás y respeta los derechos individuales y sociales.

Por consiguiente, se entiende que un perfil por competencias, contempla las características que hacen evidente la capacidad de alguien en un determinado campo, no sólo incluyen aptitudes teóricas o destrezas técnicas, sino también definen el pensamiento, el carácter, los valores y el buen manejo de las situaciones problemáticas. De acuerdo con García et ál. (2018), una de las principales competencias de un maestro innovador es que debe asumir la inclusión como enfoque central de su práctica para atender la diversidad, no sólo de alumnos que enfrentan algún tipo de Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP) asociados con alguna discapacidad o no, sino con cualquier condición de diversidad que los sujetos o grupo presenten ante el proceso de aprendizaje, por otra parte, deben ser investigadores, ocupados en conocer nuevas estrategias sobre temas y/o actividades que sean del total interés de los alumnos, ya que hoy en día no basta con saber solamente lo que los libros nos indican, sino también es necesario tener competencias digitales.

Según estudios sobre la transformación de docentes comunes en docentes exitosos, de Ayala y Cabrera (2011), las competencias necesarias para una persona que se dedique a la docencia deben contemplar cuatro dimensiones principales: conocimiento de la materia que van a impartir y de la cultura actual, competencias pedagógicas: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales (resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad.), habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: tecnologías de la información y la comunicación, lenguajes audiovisual, características personales: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía.

Por tal motivo, se considera que el rol del docente es de suma importancia y debe ser tomado en cuenta, por lo que la Nueva Escuela Mexicana intenta revalorar al gremio a nivel nacional, construyendo una sociedad armónica, inclusiva, justa, productiva y feliz; de igual manera el papel del alumno es imprescindible para que se lleve a cabo una adecuada situación didáctica.

...] es el aula de clases, el escenario que habrá de flexibilizarse para que prácticamente los estudiantes puedan hacer lo que se les pegue la gana para aprender, en el entendido que realizan acciones responsables y comprometidas para el desarrollo de competencias; la construcción de aprendizajes cognitivos, activos, afectivos y sociales habrán de originarse en la solución de problemas y desarrollo de proyectos que se extienden más allá de los límites escolares; los ambientes de interacción social deberán asumir la inclusión como cultura y dar la bienvenida a la diversidad; el ambiente áulico deberá representar símbolos que den identidad a todos sus integrantes y permitan cohesionar al grupo como un actor colectivo que se compromete con su sociedad (Gamboa, et ál. 2019, p.21-22).

En la actualidad el docente debe ser una persona investigadora, que se interese por conocer la diversidad de alumnos que hay tanto en su grupo como en su escuela, que quiera conocer el cómo aprenden sus estudiantes así como minimizar las barreras que enfrenta cada uno, de igual manera debe ser alguien que se conduzca con respeto, practicando los valores que se le han inculcado; también debe acceder a actualizarse, capacitándose acerca de distintos temas, los cuales deben estar relacionados principalmente a inclusión educativa, es por ello que, según el artículo 3° constitucional las maestras y los maestros “tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” Secretaría de Gobernación. (2019), cabe destacar que las características antes mencionadas debe cumplirlas cualquier docente que se encuentre al frente de un grupo de alumnos.

Por otra parte, es necesario que el actual docente conozca los planes y programas de estudio con los que se está trabajando, debido a que se presentan variaciones en la utilización de los mismos de unos grados a otros; y haciendo alusión a la diversidad “los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género” (Secretaría de Gobernación, 2019). Esto se traduce a que el maestro debe hacer uso de sus habilidades para transformar los procesos de enseñanza tradicionales y convertir los contenidos en dinámicas innovadoras, promover la socialización entre los alumnos y el trabajo en equipo, respetar los ritmos y estilos de aprendizaje y motivarlos por la investigación. Para el logro de ello, deben capacitarse y renovarse constantemente ante las exigencias de las nuevas políticas educativas sin dejar de lado el dominio del enfoque basado en competencias. Además de respetar la igualdad de oportunidades motivando siempre a los alumnos a ser creativos, innovadores, que trabajen en equipo y sean solidarios, dejando en ellos un aprendizaje significativo el cual puedan poner en práctica no solo en la escuela sino también en el contexto que se desenvuelve.

De acuerdo a la teoría de la complejidad, “El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos”. (Morin, 1999: 11)

Con esto se destaca que es importante transformar las aulas en un área donde el conocimiento fluye de manera natural, espontánea y grata ya que los estudiantes necesitan de otras metodologías que generen una práctica reflexiva. Con ello, al momento de enfrentarse a su quehacer docente, deberá reflejarse la creatividad en todo momento por actividades verdaderamente significativas; como docente es importante disponer de metodologías verdaderas para hacer la clase más dinámica, atractiva e interesante que genere nuevos retos tendientes a transformar el conocimiento. En pleno siglo XXI en tiempos de abundancia cognitiva, de sociedad conectada y en red, se generan nuevos retos para el maestro por las exigencias de su labor; es un profesional que toma decisiones, flexible, libre de prejuicios con actitud de anteponerse y rectificar a tiempo, comprometido con su práctica porque reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora (Valdez, et ál. 2019).

En este sentido, se exige trabajo colegiado, creatividad, aprovechar las herramientas para docentes y las oportunidades que ofrece la globalización a través de la tecnología, sobre todo, una actitud abierta ante los cuestionamientos e ideas de esas mentes jóvenes que promuevan cada vez más a la llamada enculturación en donde los discentes se acerquen gradualmente a una comunidad o prácticas sociales en el que aprender a hacer es una acción inseparable que tendrá como fin último el desarrollo de prácticas auténticas que eleven el conocimiento en diferentes campos (Castellanos y Yaya, 2013).

De acuerdo con Pereda, (2003), se debe considerar que la labor del docente es multifacética y compleja, por lo que la formación de los profesores puede abarcar ámbitos de interés muy diversos, sin embargo, lo que se debe resaltar en virtud de las necesidades del mundo de hoy es su papel de mediador entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sobre el desempeño docente, Davini (2015), sostiene que el maestro debe buscar su continuo crecimiento profesional para un buen desempeño en su quehacer educativo. El maestro tiene que pensar en enriquecer su acervo profesional y los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos educativos y pedagógicos ya que a mayor educación del maestro mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

El presente trabajo es un estudio de tipo mixto que utiliza herramientas cuantitativas de tipo descriptivo como punto de partida de un análisis sistémico que permita responder a la interrogante central del estudio y explicar las percepciones de los participantes involucrados en el estudio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo; ambos se combinan en el proceso de investigación, pero contempla las ventajas de cada uno de los enfoques.

En este caso, el fin principal es conocer la percepción que los normalistas tienen sobre el grado de manifestación de las competencias profesionales con que cuentan los docentes que les conducen los cursos de la malla curricular en la institución que sirve de objeto de estudio. De manera que se pueda dar una interpretación sobre qué preparación profesional demuestran los docentes de una escuela normal del noroeste de México, para garantizar la calidad educativa en las prácticas para la formación docente.

Por ello, este estudio, se ubica con un enfoque mixto de integración múltiple, cualitativo y cuantitativo, que permite interpretar la percepción de un tipo de población sobre el desempeño de ciertos actores protagónicos en el proceso investigado. El análisis descriptivo y relacional de los datos constata evidentes tendencias y relaciones, tanto entre las competencias docentes como algunas de las variables consideradas en la dinámica institucional de la escuela normal que sirve de muestra.

Participantes

Con base en el propósito del estudio, se realizó un muestro de tipo intencional puesto que se buscaba seleccionar una población con características muy definidas, en este sentido, se incluyeron a todos los estudiantes de Primero, Tercero y Quinto Semestres y el 50% de estudiantes de Séptimo Semestre de licenciatura en una Escuela Normal del noroeste de México que se eligió como objeto de estudio. La población se constituyó por 42 estudiantes de Primer Semestre de la generación 2019-2023, 23 estudiantes de Tercer Semestre de la generación 2018-2022 además se incluyeron 35 estudiantes de Quinto Semestre del cohorte 2017-2021 y 31 de Séptimo Semestre del cohorte 2016-2020.

Procedimiento

El instrumento para conocer la percepción de los normalistas sobre el grado de apropiación de las competencias docentes de sus profesores cuenta con 56 ítems organizados en 10 categorías de análisis (ver anexo 1) que constituyen las competencias esenciales en el desempeño docente; el cual permite dibujar el perfil competencial:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los estudiantes.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

El instrumento se piloteó en tres grupos de licenciatura similar en otra escuela normal de la región para determinar la consistencia interna y fiabilidad, obteniendo valores de $\alpha=.86$ y $\alpha=.81$ respectivamente. Posteriormente se aplicó a la población objeto de investigación, para lo cual se configuró a manera de formulario en línea donde los encuestados respondían de acuerdo a cuatro opciones para cada ítem en relación al nivel de desempeño competencial que observan en cada uno de sus profesores: experto, avanzado, básico o insuficiente; se determinó utilizar cuatro niveles y no cinco en la escala de Likert para ser congruentes con los niveles de desempeño que maneja la DGESPE.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS versión 25, para la obtención de análisis de frecuencias, además de realizarse una prueba paramétrica para una sola muestra

de t de Student, dado que esta prueba permite comprobar si es posible aceptar que la media de la población es un valor determinado.

Los resultados se muestran a través de gráficos que muestran las medias de cada grupo sobre la percepción hacia las competencias de cada docente, lo que sirve como base para realizar el análisis cualitativo que permite interpretar los resultados encontrados en la fase cuantitativa.

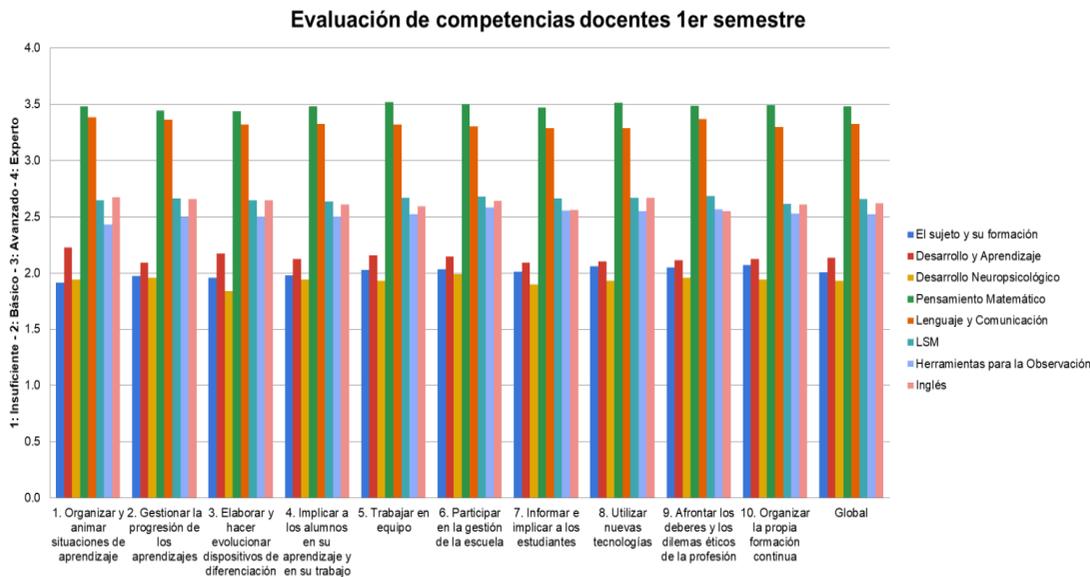
DESARROLLO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados del análisis sobre la percepción que los docentes en formación tienen sobre las competencias docentes de sus profesores se presentan en dos tipos de gráficas: las primeras cinco dan cuenta del comportamiento por cada competencia, del grado de evidenciación del docente que conduce el curso; las últimas cinco gráficas permiten visualizar el perfil competencial global del docente de cada curso, representado por un valor entre insuficiente a experto de acuerdo al juicio de sus estudiantes.

La información se analiza dividiendo la población encuestada en el estudio en cinco subgrupos, dos de ellos corresponden a planes de estudio 2018 y los otros tres corresponden a una licenciatura de planes anteriores en dos áreas de atención.

Figura 1

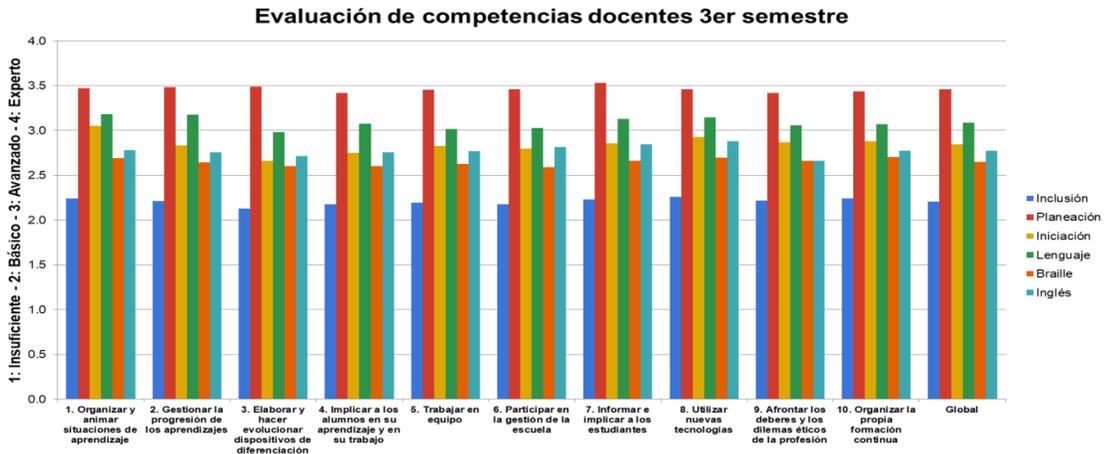
Percepción sobre competencias profesionales de docentes de 1er. semestre



Nota. Elaboración propia. Con procesamiento de SPSS Versión 25

Figura 2

Percepción sobre competencias profesionales de docentes de 3er. semestre

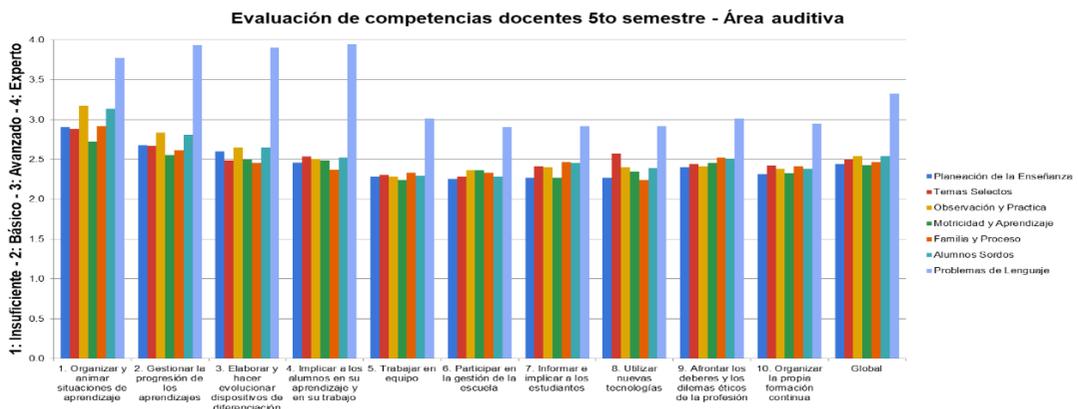


Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS Versión 25

Las figuras 1 y 2 nos permiten apreciar tendencias muy uniformes en el perfil grupal para cada categoría o competencia, en todas ellas sólo dos cursos son evaluados por encima del nivel avanzado, lo cual persiste en la tendencia global tanto en 1ro como en 2do semestres. Significa que los cursos donde los docentes reflejan bajo nivel competencial persisten en todas las competencias, de igual manera los casos valorados altos son percibidos así en cada categoría. En términos generales lo que las gráficas muestran no es muy satisfactorio, porque en el ideal del modelo educativo, no se esperan perfiles por debajo de avanzado.

Figura 3

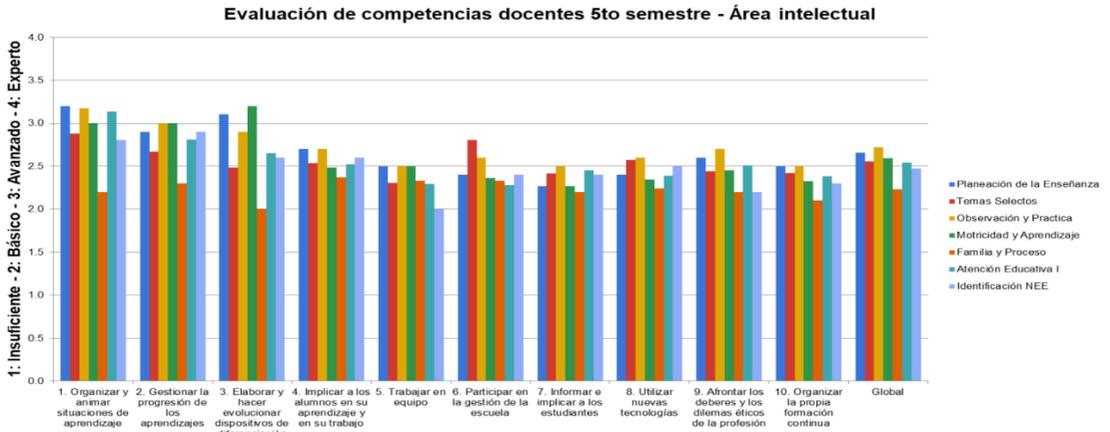
Percepción sobre competencias profesionales de docentes de 5to. semestre área auditiva



Fuente. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25

Figura 4

Percepción sobre competencias profesionales de docentes de 5to. semestre área intelectual

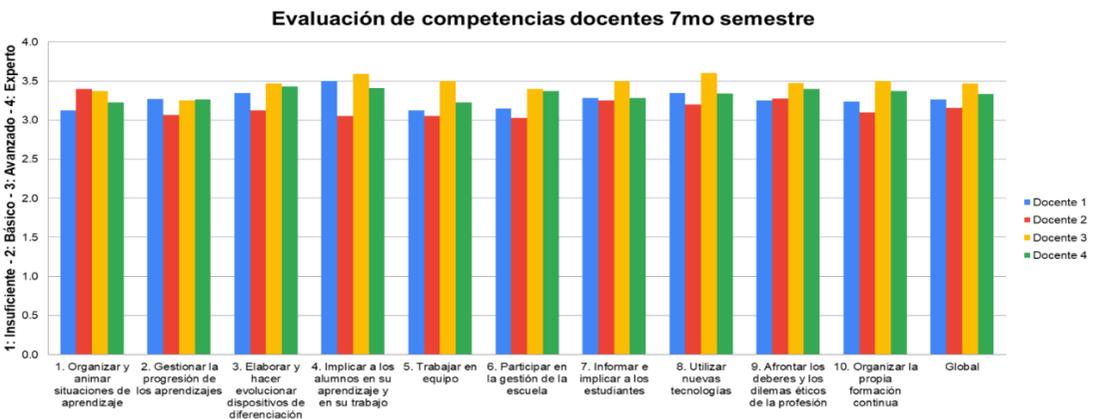


Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25

En las figuras 3 y 4, relativas a la evaluación que hacen los normalistas de 5to semestre de dos especialidades diferentes; se observa el posicionamiento de cada docente de curso de manera muy uniforme en relación al resto de los cursos, en lo general el conjunto de estudiantes valora algunas competencias ligeramente más altas que las otras pero la relación de docentes se mantiene uniforme entre ellos, sin embargo preocupa que la mayoría son evaluados por debajo del nivel avanzado, sólo el caso de un docente se posiciona en un pico atípico comparado con el resto.

Figura 5

Percepción sobre competencias profesionales de docentes de 7mo. semestre



Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25

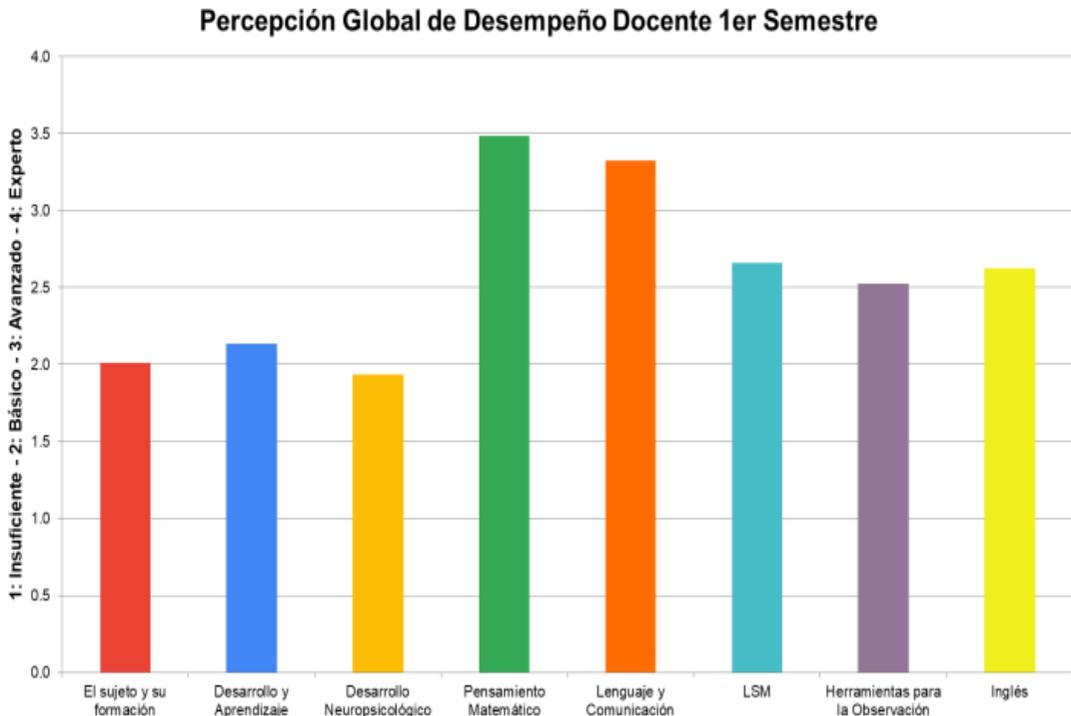
La figura 5 refiere a la percepción de los normalistas de 7mo semestre sobre sus asesores, en estos casos son grupos de 8 estudiantes para cada profesor y sólo se evaluó al 50% de los docentes, el resto de profesores influyeron para que sus estudiantes no respondieran el instrumento de evaluación. Lo que se aprecia en los resultados es muy semejante entre docentes y todos los casos se valoran por encima del nivel avanzado; vale resaltar como características que los grupos de este semestre solo interactúa con un solo docente y se produce cierta relación de amistad y empatía, dada la dinámica de trabajo.

Vale resaltar que la percepción de los estudiantes sobre las competencias manifiestas de sus profesores, mantiene una relación congruente con la propia autoevaluación que los mismos docentes realizan sobre sus competencias profesionales, lo cual se realizó con instrumentos similares, pero forma parte de otro estudio que se dará a conocer posteriormente.

Considerando la coyuntura actual en la vida de las escuelas normales, donde se encuentra a mitad de operación de nuevos planes de estudio, encontrar manifestaciones competenciales que en lo global no llegan a apreciarse como avanzado, sigue siendo preocupante el perfil docente de los profesores que forman al nuevo profesorado.

Figura 6

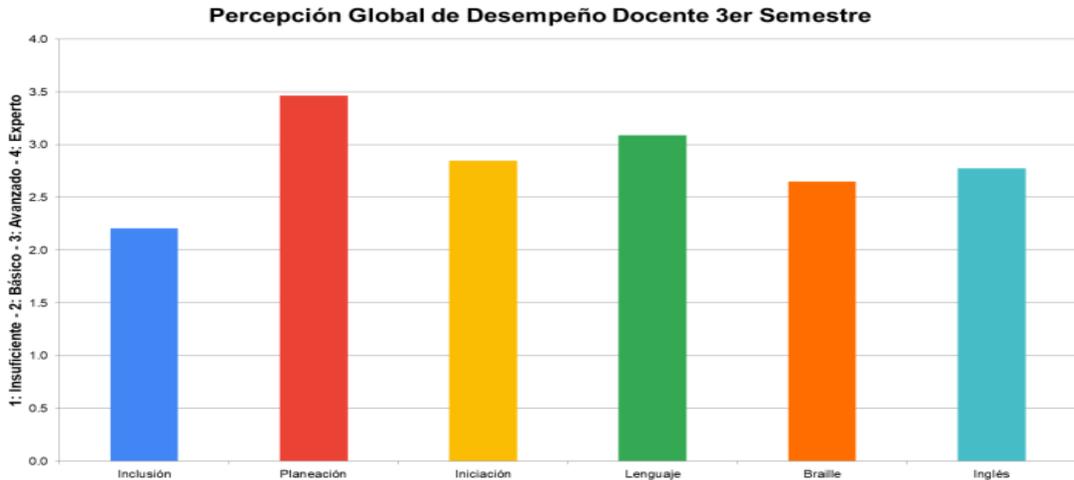
Percepción global sobre el perfil de competencias docentes 1er. semestre



Fuente. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25.

Figura 7

Percepción global sobre el perfil de competencias docentes 3er. semestre

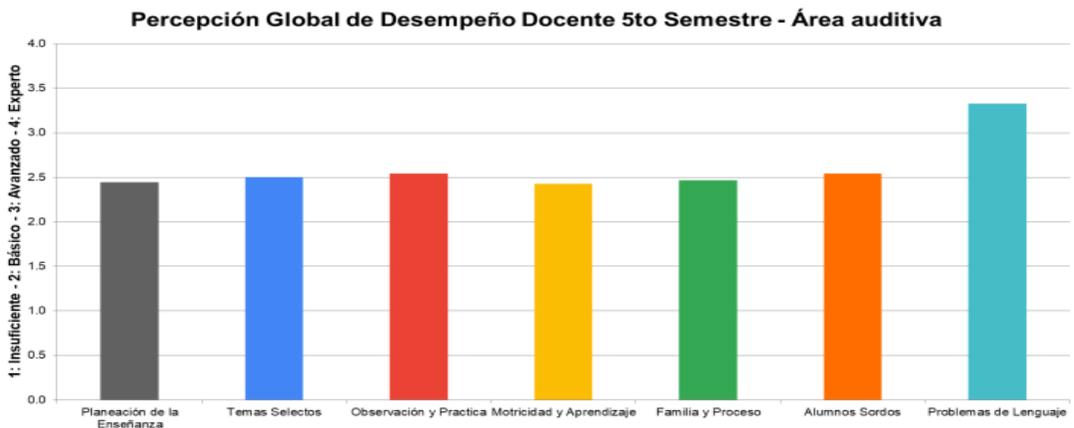


Fuente: Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25.

Las figuras 6 y 7 nos permiten visualizar que sólo en dos cursos de cada semestre son percibidos sus docentes con un nivel de competencias entre avanzado y experto, coincidentemente son los mismos profesores, ya que atienden tanto en 1ro como en 2do semestres. Mientras que el resto de profesores de los otros cursos reflejan ante los estudiantes un nivel entre básico y avanzado; incluso algunos se aprecian por debajo del básico, con una tendencia muy uniforme entre los integrantes de la muestra.

Figura 8

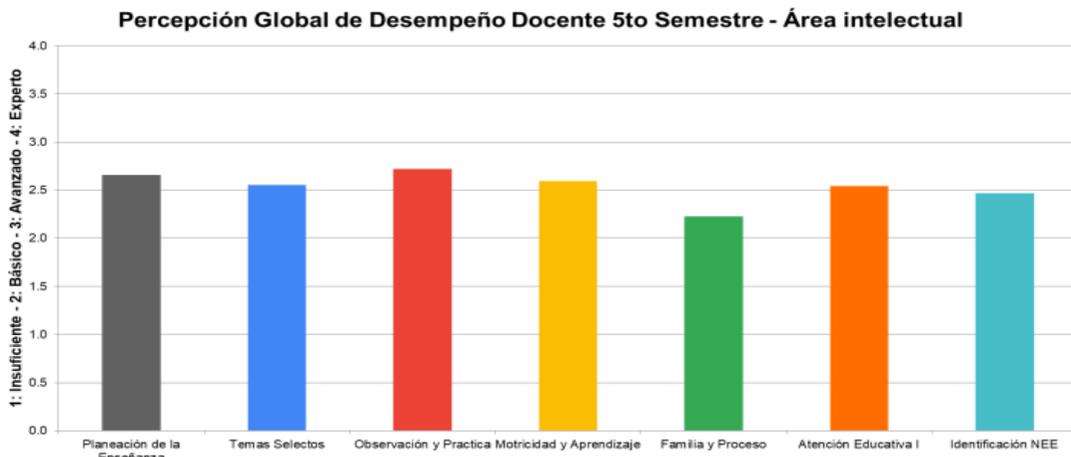
Percepción global sobre el perfil de competencias docentes 5to. semestre área auditiva



Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25

Figura 9

Percepción global sobre el perfil de competencias docentes 5to. semestre área intelectual

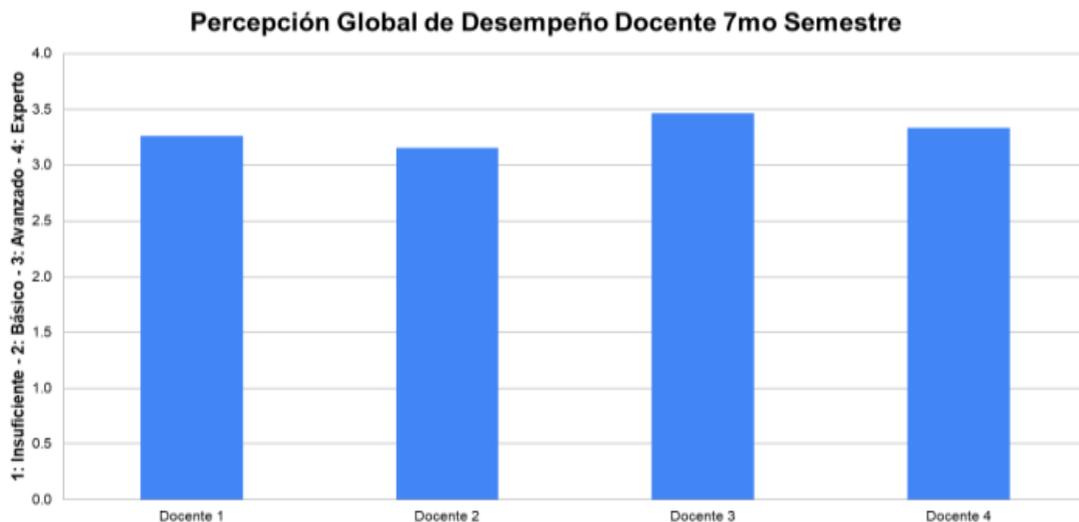


Fuente. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25

En las figuras 8 y 9 se alude a docentes del 5to semestre en dos áreas de especialización, en cuyo caso sólo un docente es valorado con un nivel superior al avanzado; siendo un docente común que también es evaluado alto en 1er y 3er semestre.

Figura 10

Percepción global sobre el perfil de competencias docentes 7mo. semestre



Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25

En la figura 10, se hace evidente que los docentes evaluados de séptimo semestre, en lo general se posicionan en el nivel de avanzado sobrepasando ligeramente este nivel, aunque es importante resaltar que la valoración de desempeño que sus estudiantes realizan sobre ellos, es considerando sus competencias para operar un programa educativo en liquidación que tiene más de 16 años de ofertarse; además de ello la opinión de cada estudiante es difícil de mimetizarse entre el grupo, porque a cada docente lo evalúan solamente ocho alumnos, por lo que de cierta manera hay una relación de poder muy cercana que pudiera influir, en cualquier sentido.

En el análisis cualitativo, entorno a los resultados que los gráficos muestran en cruce con las opiniones que los estudiantes realizan por fuera del instrumento, a través de charlas semiestructuradas para valorar qué tan satisfechos se sienten con el desempeño de sus profesores en función del logro del perfil de egreso que ellos deben alcanzar; se encuentra en la mayoría de las opiniones cierto nivel de frustración por el desempeño que aprecian en sus docentes en congruencia con el modelo educativo por competencias, manifiestan preocupación porque sienten que la mayoría, (algunos enuncian que aproximadamente el 80%) de sus profesores no reflejan dominio del enfoque que de acuerdo al modelo educativo deben de estar operando prácticas educativas en los diferentes cursos y asignaturas.

Algunos estudiantes aprecian que con algunos docentes, son los propios alumnos los que les están enseñando los aspectos teórico metodológicos sobre el enfoque en competencias y el modelo de atención a la diversidad en contextos inclusivos.

CONCLUSIONES

Para efectos del estudio específico, sobre la percepción que tienen los estudiantes normalistas del nivel de apropiación de las competencias docentes de sus profesores que formaron parte de la muestra, queda claro que, desde su punto de vista no es ideal para que ellos puedan aprovechar un proceso de formación inicial de docentes con calidad.

En esa perspectiva vuelve a cobrar significado la gran interrogante ¿Cómo se forman los formadores de docentes?, queda claro que no basta con un posgrado en alguna rama de la pedagogía para ser docente en una escuela normal, mucho menos si el posgrado es en otra área del conocimiento; la dinámica de la formación docente tiene características peculiares que deben ser analizadas y dimensionadas entorno a la calidad de los procesos académicos que realizan.

Se hace evidente que el sistema nacional de formación docente, (si es que así se puede definir), debe poner énfasis en la profesionalización minuciosa de quienes forman parte de las plantas docentes en las escuelas normales, marcar reglas claras y procesos de selección que permitan con efectividad, elegir a los profesionales con las competencias necesarias para dirigir tan trascendente labor. Para que una efectiva transformación se dé en la formación docente, hace falta más que buenas intenciones y tomas de acuerdos en congresos pseudo-democráticos. Se requieren mecanismos claros que definan desde la planeación prospectiva, cómo implementar acciones efectivas de habilitación docente, no simulada; por otro lado, la contratación de docentes en las normales debe realizarse con estricto apego a necesidades académicas, no derivadas de compromisos políticos, sindicales o de intereses de cualquier grupo oportunista que dejan de lado lo importante en la formación docente, para realizar lo urgente en función de intereses ajenos.

Una nueva escuela normal se debe apreciar por el reconocimiento en la calidad de sus egresados, el conocimiento que se genera a través de la investigación y la extensión que ésta realiza hacia la comunidad, cumpliendo los fines sociológicos y antropológicos para lo cual fue creada, respondiendo a las necesidades de transformación social actual.

REFERENCIAS

- Ayala, E. y Cabrera, R. (2011). *¿Qué hace a un docente, un buen docente?* Trabajo presentado en el Cuarto Foro Nacional de Ciencias Básicas. México. Recuperado en 11 de marzo de http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_12.pdf
- Bozu, Z., y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Castellanos G., Sonia H. y Yaya E., Ruby E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado en 17 de abril 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación, en: La educación encierra un tesoro*. Paris: El Correo de la UNESCO.
- DGESPE. (2018). *Planes de estudio 2018*. Licenciatura en Inclusión Educativa. México. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127#ftn2> en fecha 21 de agosto de 2018.
- Díaz, A. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Domínguez, M, S. (2010). La educación cosa de dos: escuela y familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 8, 1-15.
- Escribano Hervis, Elmys. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*. 42(2). San José. Universidad de Costa Rica.
- Gamboa, M., Maldonado, J. y Quiroz, A. (2019). *Formación docente en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de matemáticas*. España: Editorial Académica Española.
- Gamboa, M., Mendoza, E. y Yáñez, A. (2018). *Motivos de ingreso a las carreras de docencia en las escuelas normales*. Un caso en el noroeste de México. España: Editorial Académica Española.
- García G., Carolina; Herrera S., Constanza y Vanegas O., Carlos. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

- Gómez, K (2016). *Un buen maestro*. Recuperado 16 de febrero de 2020 de <https://maestrakarolina.wordpress.com/2016/02/07/reflexion-un-buen-maestro>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M., P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Íñiguez, F.J.; García, P. y Puigcerver, M. (2011). Algunas orientaciones para la formación permanente del profesorado de ciencias. *Memorias del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona.
- Morán Oviedo, Porfirio. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Revista Perfiles Educativos*, 26(105-106), 41-72. Recuperado en 12 de abril de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&tlng=es.
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Revista Perfiles Educativos*, 31(124), 69-92. México.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. y Rodrigo, M. (2012). Creatividad y educación. *Revista Prisma Social*, (9), 311-351. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4180475>
- Secretaría de Gobernación. (2019) *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31º y 73º de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, en materia educativa, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457yfecha=15/05/2019yprint=true
- Segarra M., Anna y Lorente C., Eloísa. (2015). La evaluación formativa y el desarrollo de competencias docentes del profesorado. En Gonzáles, N.; Salcines, I. y García, E. (2015). *Tendencias emergentes y evaluación formativa en docencia*. Santander. Editorial Universidad Cantabria.
- SEP. (2019). *Modelo educativo: la nueva escuela mexicana*. Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado en 21 de febrero de 2020, de <https://drive.google.com/file/d/1bzzaC1eq5hwlO9nT5N7wjLShvqq08yJK/view>.
- Summo, V., Voisin, S., y Téllez, B. A. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(18), 83-98.
- Torres R., A. D.; Badillo G., M.; Valentín K., N. O.; y Ramírez M., E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Revista de Innovación Educativa*. 14(66), 129-145. México. Instituto Politécnico Nacional. Recuperado en 14 de abril de 2020, de www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es.
- UNESCO, (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. New York, NY. Publicaciones UNICEF.

- Valdez, G. R., Vecino, M. S. y Oliver, M. I. (2019). *El profesor de matemáticas en el siglo XXI un aporte en la II jornada de sociología/UNMDP*. Mar de Plata: Ediciones EF.
- Vallejo, A. P., y Montes, A. H. (2010). Integración de las TIC en la asignatura de Tecnología de Educación Secundaria. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, (37), 225-337.
- Vargas, M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. México: Ediciones ANFEI.

Anexo:

Cuestionario para evaluación de competencias docentes de formadores de profesores

Instrucciones: El presente cuestionario permite evaluar competencias docentes del profesorado de la escuela normal, con la finalidad de reflexionar en torno a la capacitación necesaria para operar programas educativos diseñados en enfoque por competencias. Solicitamos sus respuestas con honestidad para poder apoyarlo en el logro de sus propias competencias profesionales en su formación docente.

Referir su percepción de acuerdo al grado de apropiación por docente, en base a la siguiente escala.

1 = Insuficiente 2= Básico 3 = Avanzado 4 = Experto

Indicadores	1	2	3	4
1.1 Conoce las competencias que orientan el perfil de egreso, las vincula con el curso que dirige y puede traducirlas en situaciones de aprendizaje al estudiante.				
1.2 Considera en la planeación las diversas representaciones que los alumnos presentamos sobre los temas de aprendizaje.				
1.3 Trabaja a partir de las fortalezas y los retos que los normalistas reflejamos en el diagnóstico para eliminar barreras para el aprendizaje.				
1.4 Diseña la intervención didáctica considerando la planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje acorde al modelo constructivista.				
1.5 Compromete a los normalistas en proyectos que implican actividades de investigación y aplicación del conocimiento.				
2.1 Concibe y diseña las situaciones de aprendizaje basado en problema, a partir del nivel de desarrollo de los alumnos.				
2.2 Tiene una panorámica completa de las competencias que orientan el perfil de egreso acorde al programa educativo del modelo actual.				
2.3 Vincula la teoría pedagógica del modelo educativo con su práctica docente para construir competencias que oriente las actividades de nuestro aprendizaje.				
2.4 Acompaña y evalúa a los estudiantes desde un enfoque formativo y continuo, valorando niveles de logro y criterios que hacen evidente las competencias.				
2.5 Establece periódicamente actividades integradoras que permitan a los estudiantes autoevaluar el logro de competencias, acorde a su formación docente.				
2.6 Toma decisiones a partir de la progresión y desarrollo de competencias de los alumnos en relación a su avance formativo.				
3.1 Hace frente a la diversidad total en el mismo proceso de intervención educativa para el grupo de clase.				
3.2 Amplia la gestión de conocimiento de su clase más allá del aula, para aprovechar en nuestro aprendizaje cualquier escenario.				

3.3 Detecta y apoya a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y/o la participación.

3.4 Promueve la enseñanza mutua y la cooperación entre los alumnos, considerando el derecho que todos los estudiantes aprendemos juntos.

4.1. Promueve nuestro deseo como normalistas para aprender de forma autónoma.

4.1.1 Explicita al alumno la relación entre el conocimiento a construir y las actividades de trabajo bajo sus propios procedimientos.

4.1.2 Fomenta nuestra identidad profesional y la autoevaluación en la formación docente.

4.2 Promueve comisiones de trabajo en el salón de clases bajo el enfoque constructivista.

Indicadores

1 2 3 4

4.2.1 Pone en consideración de nosotros las estrategias de trabajo en el salón de clases para fomentar la construcción colegiada.

4.3 Ofrece a los alumnos flexibilidad en las situaciones de aprendizaje acordes a la apropiación personal para mejor aprovechamiento de nuestra formación.

4.4 Favorece la reflexión en el normalista sobre la profesión y proyecto de vida personal y profesional bajo el modelo educativo actual.

5.1 Considera los escenarios de aprendizajes con elementos propicios para el trabajo en equipo como fortaleza entre compañeros.

5.2 Impulsa la reflexión crítica colectiva en las reuniones de clase para gestionar la calidad de los procesos educativos acorde a la metodología para el cumplimiento de la intencionalidad del modelo.

5.3 Favorece la confrontación pedagógica y retroalimentación para la transformación de las prácticas educativas como medio de actualización y renovación del enfoque educativo actual.

5.4 Expone y promueve el análisis crítico sobre situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales para establecer congruencia entre acción e intención educativa de los planes de estudios vigentes.

5.5 Aprovecha los conflictos ideológicos como retos para establecer equilibrios que permitan mejorar la práctica educativa.

6.1 Actúa en coherencia entre las funciones de docencia e investigación para la calidad en la escuela normal y vincula sus acciones con la misión y proyecto institucional para formar docentes.

6.2 Aprovecha los recursos disponibles para hacer evidentes los productos que se generan con la realización de sus comisiones profesionales en la normal.

6.3 Coordina y fomenta una escuela abierta, de liderazgo compartido, con acciones de extensión y difusión ante otras IES y la comunidad para el fortalecimiento de la formación docente.

6.3.1 Dispone y fomenta una escuela que tome como prioridad las necesidades de los normalistas para enfrentar problemas personales y profesionales en su formación y futura práctica profesional.

6 .4 Promueve y organiza a los estudiantes para hacer evolucionar su participación y formación con propuestas de desarrollo institucional de la escuela normal.

7.1 Fomenta la información institucional y la búsqueda autónoma por los estudiantes de fuentes confiables para participar de manera activa y crítica en la mejora de su formación profesional e identidad docente.

7.1.1 Fomenta el debate entre los estudiantes sobre la vida institucional y los procesos sistémicos en la construcción de su responsabilidad profesional y ética.

7.2 Motiva a los estudiantes para indagar información necesaria en su formación complementaria y priorización de necesidades para el cumplimiento de la misión del profesional de la educación.

7.3 Implica a los estudiantes en la reconstrucción del currículo aprovechando sus conocimientos para construir un mejor diagnóstico que oriente la planeación y evaluación de la intervención educativa.

8.1 Utiliza Tecnologías de la Información y Comunicación y orienta a los normalistas sobre su uso como herramienta para el aprendizaje y como recurso didáctico para propiciar aprendizajes en otras personas.

Indicadores

1 2 3 4

8.2 Emplea recursos interactivos en su intervención educativa para propiciar prácticas de aprendizaje presencial y a distancia con estrategias individuales y grupales con carácter de innovación.

8.3 Propicia la comunicación de calidad involucrando diversas plataformas tecnológicas y medios sincrónicos y asincrónicos.

8.4 Promueve y utiliza búsquedas en internet mediante buscadores confiables y aprovechamiento de bases de datos o repositorios académicos de calidad para compartir entre los estudiantes.

8.5 Emplea y promueve en los estudiantes los recursos multimedia como medio en la enseñanza y aprendizaje.

9.1 Promueve de manera activa la convivencia armónica y respeto a la diversidad como política docente para realizar prácticas inclusivas.

9.2 Lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sociales en la escuela como derecho humano y como cultura que sostiene las prácticas inclusivas.

9.3 Promueve la aplicación de normas que regulen las prácticas en atención irrestricta a los derechos humanos y como condición en el desarrollo profesional.

9.4 Estimula la reflexión de la relación pedagógica, los principios de autoridad y la comunicación efectiva en clase como requisito en el ambiente de aprendizaje.

9.5 Desarrolla y promueve el sentido de responsabilidad, solidaridad y sentimiento de justicia en función del logro del perfil de egreso y cumplimiento de la intensión del modelo educativo.

10.1 Hace explícita su preparación profesional en la práctica docente y la argumenta teóricamente para justificar el trabajo en el aula apegado al enfoque actual.

10.2 Refleja un plan personal de desarrollo de competencias profesionales congruente con el plan de estudios vigente.

10.2.1 Tiene claro su proyecto formativo y actúa de manera autónoma en actualización y capacitación para su práctica docente de calidad.

10.3 Refleja en su formación y actualización docente trabajo colaborativo con otros colegas afines del contexto local o nacional.

10.3.1 Se aprecia su formación y actualización docente de acuerdo a los preceptos del modelo educativo nacional.

10.3.2 Hace evidente su formación y actualización docente con congruencia a los criterios mundiales de educación para todos, acorde a los propósitos mundiales que marca la UNESCO para la agenda al 2030.

10.3.3 En su formación y actualización docente aprovecha sus proyectos de investigación que orienten la transformación educativa acorde a las necesidades.

10.3.4 Se actualiza continuamente sobre los niveles de logro de competencias esperados en los alumnos que atiende.

10.3.5. Aprovecha por iniciativa propia, los cursos y diplomados que se ofertan en el contexto académico de manera presencial o en línea para fortalecer su formación profesional acorde al modelo educativo actual.

10.4 Discute con argumentos las necesidades y áreas de oportunidad que reflejen un proceso de habilitación y actualización docente para la mejora docente.

Nota. Elaboración propia.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA POLÍTICA DE INCLUSIVIDAD EN LA REGIÓN NORTE DE MÉXICO

Ma. Alejandrina Morales Gatica
ma.morales64@set.edu.mx
Ezequiel Flores Darán Torres Arpi
ezequiel.floresdaran@tam.gob.mx
Blanca A. Anzaldúa Nájera
blanca.anzaldua@benft.edu.mx

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo: evaluar la formación docente para la implementación de la política inclusiva en el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa de las instituciones formadoras de docentes en la región norte de México; se contextualiza en 10 instituciones de formación inicial docente de las entidades federativas: Sonora, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí. En la metodología se empleó el método cuantitativo descriptivo con instrumento estilo Likert de cinco opciones, donde participaron 3217 alumnos, el instrumento se validó en su contenido con la Técnica Delphi con 10 expertos con grado de doctorado y se piloteó con 100 alumnos de la Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, en la consistencia interna de los ítems, validada con el Alpha de Cronbach dio como resultado 0.997, lo cual indica alta confiabilidad de los instrumentos. En los resultados se observa que los alumnados participantes de la licenciatura en Inclusión Educativa conocen la política de inclusividad y se sienten aptos para elaborar y aplicar proyectos de intervención en atención a la diversidad. Sin embargo, el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria coincide que aún le falta a su malla curricular más cursos que los orienten al diseño de secuencias didácticas con predominio de estrategias que orienten a la inclusividad, los alumnos de las tres licenciaturas reconocen que la etapa de pandemia, dificultó las prácticas profesionales con impacto en el seguimiento y evaluación de los casos. En las conclusiones, se aprecia, que los alumnos conocen y aplican los valores, cultura y prácticas inclusivas como solicita la política de inclusividad, inserta en el Plan y Programas de Estudio 2018 de educación normal.

Introducción

Hablar de formación docente en la política de inclusividad, invita a reflexionar en la política pública en el nivel macro, dictado por los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos(OCDE) (2015), quienes en materia de formación docente, invitan a México a fortalecer las competencias de los formandos, Marcelo y Vaillart (2019), para alcanzar el objetivo sustentable 4: brindar una educación con calidad, equidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, motivo de la recomendación para fortalecer a través de los planes y programas de estudio, las competencias genéricas y profesionales necesarias para desarrollar proyectos de innovación educativa que involucren a todo el alumnado, sin distinguir de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Concerniente a las investigaciones educativas antecesoras a la presente, se destacan: Flores, et al. (2017): “Prácticas inclusivas en la formación docente en México “; cuyo objetivo fue identificar las prácticas inclusivas de docentes que forman docentes en una Escuela Normal en México, se trabajó con estudiantes y docentes de las Licenciaturas de Educación Primaria, Educación Física y de Educación Secundaria con Especialidad en Historia, investigación de tipo mixta, descriptiva y no probabilística, en sus resultados: sugieren que, aunque la percepción general es que el profesorado participante tiene altas prácticas inclusivas, precisa mayores apoyos en las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno; asimismo, se identificó la necesidad de un plan de actualización docente que enriquezca conceptualmente al profesorado y propicie la implementación de la educación inclusiva.

Asimismo, autores como Murillo et al. (2020), realizaron estudio titulado: “Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación”, el objetivo del artículo fue analizar la relación entre las estrategias educativas inclusivas y la autoeficacia de docentes en formación de escuelas normales, así como realizar una comparación entre escuela normal urbana y escuela rural. El enfoque utilizado fue cuantitativo con un alcance correlacional comparativo, participaron 166 docentes en formación de Licenciatura en Educación Primaria de dos Escuelas Normales del Sur de Sonora. Los resultados mostraron que la autoeficacia presenta relación significativa con las estrategias inclusivas de los alumnos participantes. Se encontró que el estudiantado de escuela normal urbana presenta mayores estrategias educativas inclusivas que el de la escuela normal rural. Se destacó la necesidad de formación y capacitación en educación inclusiva.

Rodríguez et al. (2021). “Interdisciplinarietà entre las Licenciaturas de Educación Primaria e Inclusión Educativa”, realizaron investigación documental de fuentes bibliográficas actualizadas, análisis FODA e informes de supervisión de los estudiantes de 4º semestre de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, concluyendo acerca de la importancia y utilidad del enfoque interdisciplinario en el fortalecimiento de la malla curricular, con el fin de mejorar los procesos de formación inicial mediante las prácticas de intervención simultánea y colaborativa de los estudiantes de ambas licenciaturas, se presenta una propuesta para el desarrollo de los cursos del trayecto de práctica profesional en el tercer semestre.

Gamboa et al. (2020). “La construcción simbólica que los normalistas manifiestan sobre las competencias docentes de sus profesores”, con el propósito de describir la percepción que los estudiantes normalistas tienen sobre las competencias profesionales de sus profesores en el proceso de formación inicial de docentes que permita de manera pertinente realizar buenas prácticas educativas, fue un estudio mixto secuencial interpretativo, instrumento cuantitativo 56 ítems organizado en 16 categorías estilo Likert de cuatro opciones con fundamento en Zabalza 2012 y cualitativo entrevista semiestructurada, participa el alumnado de la Escuela Normal Estatal de Especialización ubicada en el norte de México de 1º, 3º., 5º. y 7º semestre.

El instrumento se piloteó con 82 alumnos en tres grupos de licenciatura similar en otra escuela normal de la región, los resultados reflejan, un alto porcentaje de profesores en nivel básico, sólo unos cuantos se posicionan entre los niveles tres y cuatro al nivel de expertos, esto es preocupante cuando se trata del desempeño de los formadores.

De las anteriores investigaciones se deriva: que en el primer estudio en comento, el objeto de estudio se dirigió desde el enfoque de los estudiantes y profesores, el segundo

estudio, se orientó desde los alumnos y sus estrategias para la inclusión en estudio comparativo entre el contexto rural y urbano en el sur de Sonora; en el subsecuente estudio desde la óptica de los alumnos en Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa enfocado en las producciones, con análisis FODA y propuesta en el trayecto de prácticas profesionales para el tercer semestre y finalmente la investigación que se enfoca en la percepción que tienen los alumnos de sus profesores normalistas para fortalecer las competencias en las prácticas inclusivas.

Aunado a lo anterior, la presente investigación aporta al estudio científico de la formación inicial docente, para generar la teoría explicativa respecto a las competencias genéricas, profesionales y unidades de competencia para implementar la política de inclusividad en sus futuras prácticas docentes en el nivel básico, desde la perspectiva del alumnado en las Licenciaturas de Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa de cinco entidades federativas: Sonora, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí.

Planteamiento del Problema

Formar docentes para atender con la política de inclusividad en las aulas de educación regular, constituye un reto para los formadores de docentes, ya que orienta a repensar la educación conforme a las directrices de los organismos internacionales, que plantean una política de formación docente diversa y heterogénea, para que el docente en formación sea capaz de afrontar la diversidad.

En esta orientación teórica, es privativo reconocer que nadie está exento desde su contexto en los recientes sucesos en condiciones de pandemia por el SARC COB II, que, por defecto, ubicó a los formadores y formandos en escenarios de educación a distancia, en procesos sincrónicos y asincrónicos, que acrecentó la brecha de desigualdad, de quienes sí contaban con las competencias profesionales para desempeñarse y llevar el trayecto de prácticas profesionales y del alumnado de educación básica, desde el posicionamiento de los recursos económicos para adquirir los dispositivos, las vías de conectividad por el servicio de internet, la intensidad de señal en el contexto rural, indígena e incluso urbano al excederse el número de personas demandantes de dicho servicio, que en la mayoría de los casos se vio rebasada por la cantidad, calidad en el servicio y ancho de banda.

Las condiciones antes descritas, pusieron en juego el asesoramiento de los formadores de docentes, la tutoría por parte del profesorado receptor del alumnado normalista, para afrontar los procesos de exclusión educativa derivados por el contexto socioeconómico de las familias para brindar a sus hijos en diversos niveles educativos la oportunidad de continuar sus estudios en formato remoto de educación a distancia.

De ahí la urgencia de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020), en retomar el objetivo de desarrollo sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.” (p.20)

En el documento antes citado, retoma las metas, en específico del objeto de estudio, la formación inicial docente en la política de inclusividad, plasmada en la meta 4c:

De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (UNESCO, 2015 como citado en ONU, 2020, p.21)

En este orden de ideas, se destaca la conceptualización de la política inclusiva acuñada por la UNESCO (2021).

Comprenderse según nuevos retos de trabajo en función de las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, considerando sus condiciones sociales, interculturales y personales. Las necesidades educativas no son etiquetadas en ningún momento por el docente, pero son atendidas con diferentes acciones. La educación inclusiva se da en un ambiente de calidez para los docentes, estudiantes y familias, busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos y en los diferentes contextos de estudio. (Delgado, 2017, como citado en UNESCO, 2021, p.5)

Por consiguiente, en materia de formación docente en la política de inclusividad, tanto la ONU, OCDE, UNESCO, solicitan a sus países miembro en los resolutiveos de las diversas convenciones celebradas a orientar la malla curricular de los planes de estudio a transitar desde el enfoque de la educación especial, dejando atrás los estigmas, las etiquetas privativas al enfoque médico rehabilitador donde se concibe atención especializada en aulas por separado, restando la oportunidad de crecer con los pares y la interacción dialógica de alteridad, sintiéndose partícipe de los procesos de aprendizaje que inminentemente, impulsan en la inclusión.

Si bien, se reconoce en el contexto internacional, que México, realiza esfuerzos a través de los planes de estudio en educación normal SEP (2018a), en fecha reciente la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), publicó en su página web, las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación y Orientaciones para Organizar el Proceso de Titulación, ya que la primera cohorte generacional de dicho plan de estudios culmina sus estudios de formación docente en el presente ciclo escolar 2021-2022, semestre B.

Sin embargo, desde el posicionamiento de la teoría y evaluación curricular que subyace a los planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa 2018, hasta la fecha en la región norte de México, no han sido evaluados los planes de estudio, que siente el precedente del diagnóstico y análisis FODA, para el subsecuente plan de estudios actualmente en elaboración 2022 (SEP, 2018a, SEP, 2018b, SEP, 2018c, SEP, 2018d).

Respecto a la Matriz de Indicadores por Resultados (MIR), que alimenta las metas e indicadores del Plan Nacional de Desarrollo 2019 - 2024, Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022, Plan Sectorial de Desarrollo 2020-2024 y el Modelo Educativo Capítulo Tamaulipas 2016-2022, no se ha presentado evaluación curricular que valore el plan de estudios 2018 en las Licenciatura de Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa (Presidencia de la República, 2019; Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021a; SEP, 2020; Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2016: SET, 2017).

Con fundamento en lo antes citado, la presente investigación se plantea el objetivo general de investigación que a continuación se registra.

Objetivo General

Evaluar la formación docente para la implementación de la política inclusiva en el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa de las instituciones formadoras de docentes en la región norte de México.

Derivado del objetivo, el presente estudio se plantea la hipótesis, conforme a la metodología de los métodos mixtos secuenciales explicativos para Creswell y Guetterman (2019), se planteó la hipótesis del tipo alternativa direccional, que se expresa a continuación:

Hipótesis

La evaluación del plan y programa de estudio que fundamentan la formación inicial docente en la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa se relacionan positivamente con la Política Inclusiva en las Escuelas Normales de la región norte de México.

De la hipótesis se derivan la variable independiente: formación inicial docente y la variable dependiente: la política inclusiva, según Kerlinger y Lee (2002), “la variable es un símbolo al que se le asignan valores o números” (p. 51), en la tipificación del mismo autor, se clasifican en independientes y dependientes

Fundamentación teórica

Desde el posicionamiento de la Agencia Europea (2012), que señala el Perfil profesional del docente en la educación inclusiva, donde se invita a fortalecer, Los valores y áreas de competencia de la educación inclusiva se deben ver como el punto de partida para el diseño y planificación de la formación inicial de los docentes. La educación inclusiva como un enfoque sistemático debe aplicarse a esta formación además de a los contenidos escolares. (p.21)

Asimismo, las naciones pertenecientes a la (ONU) signaron documento del marco de acción agenda 2030 sus principales: enfoques, metas, estrategias indicativas e indicadores mundiales y temáticos se expresan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Metas, enfoques, estrategias e indicadores de la agenda 2030 conforme a la política inclusiva en formación y práctica docente

	Meta 1.1	Meta 4c
Definición	De aquí a 2030, hay que asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos	De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.
Enfoque	Centrarse en la calidad y el aprendizaje los docentes y educadores competentes, en cantidad suficiente, deberán aplicar enfoques pedagógicos centrados en el educando, dinámicos y de colaboración; y los libros, los materiales de aprendizaje de otro tipo, los recursos educativos de libre acceso y la tecnología no deberán ser discriminatorios y habrán de favorecer el aprendizaje, ser fáciles de utilizar para el alumno, adaptarse al contexto.	Centrarse en la calidad y el aprendizaje los docentes y educadores competentes, en cantidad suficiente, deberán aplicar enfoques pedagógicos centrados en el educando, dinámicos y de colaboración; y los libros, los materiales de aprendizaje de otro tipo, los recursos educativos de libre acceso y la tecnología no deberán ser discriminatorios y habrán de favorecer el aprendizaje, ser fáciles de utilizar para el alumno, adaptarse al contexto.
Estrategia Indicativa	Definir normas y examinar los planes de estudio para garantizar la calidad y adecuación al contexto, tomando en consideración las aptitudes, competencias, valores, cultura, conocimientos y atención que se da a las cuestiones de género.	Examinar, analizar y mejorar la calidad de la formación de los docentes (previa al empleo y en el servicio) y ofrecer a todos ellos una capacitación de calidad antes del primer empleo y una formación profesional y respaldo permanentes. <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un marco de calificaciones para los docentes, los formadores de docentes, los supervisores de docentes y los inspectores. Idear y poner en marcha sistemas eficaces de retroalimentación para respaldar la buena enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes, garantizando que la formación repercuta positivamente en la labor de estos últimos.
Indicadores internacionales	4.1.1. Porcentaje de niños y jóvenes: a) en los grados 2/3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que han alcanzado	4.c.1 Porcentaje de docentes en: a) enseñanza preescolar; b) primaria; c) primer ciclo de secundaria; y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada (por ejemplo, formación pedagógica), inicial

	al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, por sexo.	o durante el empleo, necesaria para la docencia en un nivel pertinente en un país determinado.
Indicadores temáticos	<p>4.1.1. Aprendizaje: Porcentaje de niños/jóvenes que logran niveles mínimos de competencia en (a) lectura y (b) matemáticas al final (i) de la educación primaria y (ii) del ciclo inicial de la enseñanza secundaria.</p> <p>Finalización: Tasa bruta de ingreso al último grado (primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria).</p> <p>Participación: Tasa de niños sin escolarizar (primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria, segundo ciclo de enseñanza secundaria).</p> <p>Porcentaje de niños que superan la edad para el grado (primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria).</p> <p>Prestación: Número de años de educación primaria y secundaria i) gratuita y ii) obligatoria garantizada en los marcos legales.</p>	<p>Calificación: Porcentaje de docentes calificados según normas nacionales por nivel educativo y tipo de institución.</p> <p>Formados. Porcentaje de docentes en: a) enseñanza preescolar; b) primaria; c) primer ciclo de secundaria; y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada (por ejemplo, formación pedagógica), inicial o durante el empleo, necesaria para la docencia en un nivel pertinente en un país determinado.</p> <p>Porcentaje de alumnos por docente formado por nivel educativo.</p> <p>Motivados: Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen calificaciones o un nivel educativo comparables.</p> <p>Tasa de abandono de docentes por nivel educativo.</p> <p>Respaldados: Porcentaje de docentes que han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 años por tipo de formación.</p>

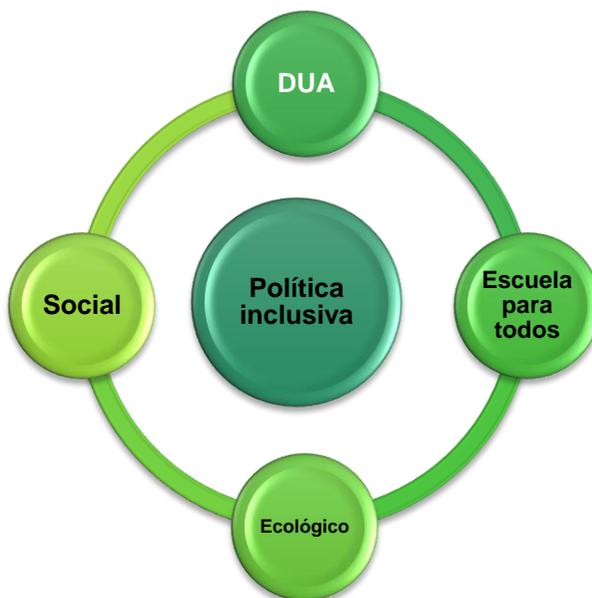
Nota. Adaptado de “Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidad de aprendizaje para todos”, por UNESCO. (2016), p. 33-81. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

Como se observa en la tabla 1, la UNESCO, pone al centro del debate la formación inicial y continua, para el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes calificados, así como los mecanismos de selección al ingreso del servicio docente, que derive en prácticas docentes orientadas desde la inclusividad, se destaca la pertinencia de los materiales así como su disponibilidad y accesibilidad para el alumnado y preconiza la inmersión de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC’S).

Asimismo, es importante destacar los paradigmas, enfoques y perspectivas que sustentan la política de inclusividad, mismos que se plasman en los planes y programas de estudio 2018 para la educación normal, que se explicitan a continuación en la Figura 1.

Figura 1

Paradigmas, Enfoques y Perspectivas de la Política Inclusiva



Nota. Elaboración Propia (2021)

Concerniente a los paradigmas, enfoques y perspectivas de política Inclusiva, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), tiene las ventajas de emplear el paradigma DUA, donde el maestro realiza prácticas flexibles y apegadas a las necesidades de todos los estudiantes, los involucra en sus procesos de aprendizaje autores como Sánchez (2019), señala que los principios básicos del DUA son: “1. Uso equitativo 2. Flexibilidad en el uso 3. Uso simple e intuitivo 4. Información perceptible 5. Tolerancia al error 6. Mínimo esfuerzo físico/cognitivo 7. Espacios y tamaños adecuados.” (p. 19)

El paradigma de escuela para todos, refiere a la política de inclusividad, una educación para todos, en el respeto de los derechos humanos y la convivencia en el aula inclusiva,

El paradigma ecológico, hace referencia al contexto de la educación, al interaccionismo, el apoyo en la alteridad para crecer en un ambiente de aprendizaje equitativo.

El paradigma social, direcciona la formación, la práctica docente, la política de inclusividad, en las comunidades de aprendizaje, en el respeto de los derechos humanos, reconociendo las diferencias como fortaleza y desde ahí impulsar la política de inclusividad.

De igual forma, la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), solicitó a los investigadores Booth y Ainscow (2015), diseñar un instrumento de autoevaluación diagnóstica para que los centros escolares, los

docentes, alumnos y maestros detecten el grado de inclusividad en las prácticas docentes, mismo que se plasmó en el Index For Inclusion.

Para los autores en comento: dividen el estudio de la política inclusiva desde tres dimensiones: política, prácticas y cultura inclusiva, mismas que se definen a continuación:

Las Políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las Prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Las Culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora. (Booth & Ainscow, 2015, p.17)

En concordancia con lo anterior expresado, en los requerimientos de formación inicial docente en las escuelas normales, se reformuló el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Inclusión Educativa, en el perfil de egreso, se señalan los enfoques, mismos que se ilustran en la figura 2.

Figura 2

Enfoques del modelo educativo 2018 educación normal



Nota. Adaptado de “Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018” por Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019a).p.5.https://www.ceviedgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf

En las competencias profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, se destaca: “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.” (DGESPE, 2019a, p.15)

La Licenciatura en Inclusión Educativa, en las competencias profesionales señala que el alumno: “Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la inclusión de todos los alumnos

en la educación básica.” (DGESPE, 2019a, p.24), para colaborar con los maestros de escuela regular en las planeaciones, diseño, seguimiento y evaluación, para lograr la inclusión en el aula y favorecer los aprendizajes.

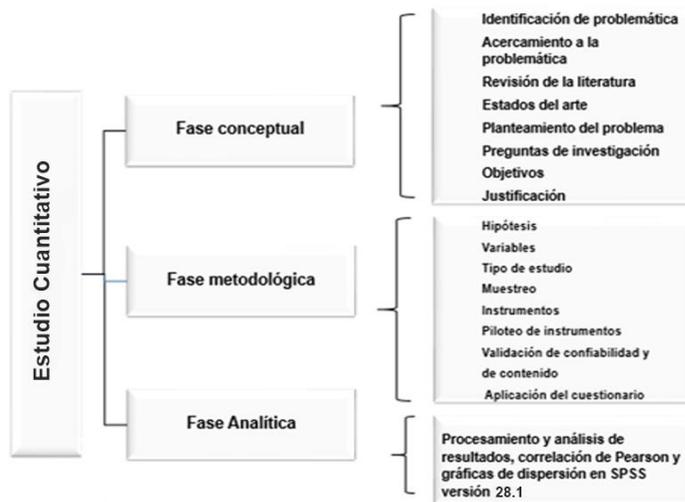
Referente teórico en las políticas públicas mexicanas es la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), su propósito es: convertir el Sistema Educativo Nacional, en un sistema equitativo, incluyente, flexible, que identifique y elimine las BAP, para favorecer el acceso, avance y promoción en los estudios de las niñas y niños de educación primaria (SEP, 2019b), se mencionan los principios rectores, ejes estratégicos, líneas de acción, seguimiento y evaluación, entre los principios destaca la Inclusión educativa: que defiende la incorporación de los estudiantes a la comunidad educativa que han sido excluidas por condiciones de: discapacidad, socioemocionales, socioeconómicas, migrantes, otras.

Metodología

La investigación educativa se dirige desde el paradigma cuantitativo, enfoque descriptivo, en el manejo del tiempo es transversal con temporalidad de enero a abril de 2022.

Figura 3

Procedimiento de la investigación con método cuantitativo



Nota. Elaboración propia. Adaptado de “Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches”. (4th ed.), por Creswell, J. W. (2014), pp. 268-297. Sage

Como se muestra el procedimiento de la investigación en la figura 3, acorde a lo señalado por Creswell y Guetterman (2019), se procesó la información con el software: Statistical Package for Social Sciences (SPSS) Edition 28.1, estadística descriptiva con medidas de tendencia central y dispersión, por licenciatura y categorías del objeto de estudio, se combinaron variables para la tabulación y diagrama con correlación de Pearson.

Consecutivo al análisis por las categorías: Competencias genéricas, competencias profesionales, unidades de competencia, cultura inclusiva, políticas inclusivas y desarrollo de

prácticas inclusivas, en la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa, con las medidas de tendencia central y dispersión, se obtuvo la correlación de dos colas por las variables: Formación Inicial Docente y Políticas de Inclusividad por licenciatura.

Asimismo, se procedió a transformar y calcular variable por cada una de las seis categorías en comento, unificando en lo general, sin distingo de licenciatura, se calcularon las variables en lo general: Formación Inicial Docente y Política de Inclusividad, se obtuvieron estadígrafos por cada una de las dos variables: media, moda, mediana, desviación estándar, asimetría y curtosis.

En consecución metodológica, se procedió a la obtención de la correlación de Pearson por dos colas y finalmente se procedió a la diagramación por puntos con acentuación lineal, con estos elementos probar la hipótesis del estudio.

Se empleó una muestra probabilística, de significancia y contenido acorde a Creswell (2014), donde se recopiló la información estadística correspondiente a la inscripción del alumnado que cursa el segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa, de las 10 instituciones de formación inicial docente.

Por consiguiente, la muestra se compuso conforme a la ética de la investigación por los códigos que a continuación se describen en la tabla 2.

Tabla 2

Composición de la muestra por licenciatura.

Tipo de Licenciatura	Número de alumnos por Licenciatura
Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE)	860
Licenciatura en Educación Primaria (LEP)	1871
Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE)	496
Total	3217

Nota. Elaboración propia (2022)

La muestra se integró por alumnado de nueve instituciones de contexto urbano y una del medio rural.

Concerniente a las 10 instituciones; seis ofrecen una licenciatura, siendo en Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Inclusión Educativa, una de ellas está en el contexto rural y acuden alumnado de diversas etnias, cinco están ubicadas en el contexto urbano, tres ofertan al alumnado dos tipos de licenciatura: Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria o Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión, ambas en el contexto urbano y una que imparte diversidad de licenciatura y posgrado, para el presente estudio se consideraron como muestra: el alumnado de la Licenciaturas en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa.

Respecto a la infraestructura, con los diversos recursos federales que las escuelas concursan mediante proyectos, se logra un óptimo equipamiento acorde al número de alumnado y las necesidades del profesorado para realizar las actividades sustantivas que derivan de los planes de estudio 2018: docencia, asesoría, tutoría, investigación, vinculación y difusión.

El alumnado y el profesorado de las 10 instituciones, reciben cursos de actualización docente, en específico en el mes de marzo, se destina tiempo extracurricular para participar en cursos talleres, a finales de semestre; el acervo bibliotecario es amplio y de apoyo al plan y programa de estudio 2018.

Para jerarquizar un proyecto de tal magnitud, se nombraron representantes por institución y en su caso por entidad federativa, con los cuerpos académicos consolidados y en formación, personal de tiempo completo, con perfil académico de doctorado, perfil deseable PRODEP, pertenecientes los catedráticos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se programaron reuniones en zoom con trabajo colegiado para dar la estructura constitutiva al proyecto, dándole seguimiento y evaluación.

Concerniente al instrumento, se empleó el método indagatorio, técnica entrevista, instrumento cuestionario que en su contenido se divide en: una primera sección, se presenta el objetivo de la investigación y el compromiso del código de ética con el resguardo de la secrecía de los datos aportados y el empleo de los mismos son de carácter exclusivo de la presente investigación, la sección dos recopila datos generales como: el nombre de la institución, el tipo de la licenciatura, el turno, el semestre, género, contexto social donde vive el estudiante normalista, en la sección tres, se presentan las instrucciones para que elija la casilla que señale el grado de acuerdo con el indicador presentado.

Dicho instrumento, se divide en 70 ítems clasificado en las variables: formación inicial docente con tres categorías: competencias genéricas: del ítem 1 al 5, competencias profesionales y unidades de competencia que corresponden al plan y programas de estudios 2018 para la educación normal, por la variable política de inclusividad se dividió en las categorías: cultura inclusiva, política inclusiva y prácticas inclusivas adaptación del Index for Inclusion elaborado por Booth y Ainscow (2015), presentados en escala tipo Likert de cinco valores: 1.Totalmente en Desacuerdo, 2.Parcialmente en Desacuerdo, 3.Mínimamente de Acuerdo, 4. Parcialmente de Acuerdo y 5.Totalmente en Acuerdo, auto administrado por aplicación Google Forms.

Para la validación de contenido se empleó la Técnica Delphi con diez expertos con perfil de doctorado, formadores de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Inclusión Educativa y expertos politólogos en Inclusividad.

Concerniente a la consistencia interna de los ítems; se aplicó el instrumento a una muestra no probabilística a 100 alumnos de educación normal, en la Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Matemáticas, externos a las instituciones objeto de estudio, el resultado del Alfa de Cronbach se presenta a continuación en la tabla 4.

Tabla 4*Estadística de fiabilidad Alfa de Cronbach*

Alfa de Cronbach estandarizados	Alfa de Cronbach basada en elementos	No. de elementos
.997	.997	70

Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS Versión 28.1

Por los resultados derivados del análisis de fiabilidad en la consistencia interna de los ítems, en virtud que no se eliminó ningún ítem para incrementar el valor de confiabilidad del estudio y que de la garantía que en posteriores aplicaciones en diversos contextos sea funcional y operativo, siguiendo a Supo (2015), el valor de Alfa de Cronbach es de 0.997, es de excelente confiabilidad.

Resultados

En este acápite, se presentan los resultados conforme al procedimiento antes descrito.

Tabla 5*Estadígrafos por la Licenciatura en Educación Preescolar*

		Competencias genericas LEPRE	Competencias proesionales LEPRE	Unidades competencias LEPRE	Culturas inclusivas LEPRE	Políticas inclusivas LEPRE	Practicas Inclusivas LEPRE
N	Vál	860	860	860	860	860	860
	Per	0	0	0	0	0	0
Media		3.9614	4.0049	3.9957	3.9135	3.9114	4.0168
Mediana		4.4000	4.5556	4.4762	4.4000	4.4000	4.5333
Moda		5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desv. Desviación		1.28692	1.29569	1.26752	1.29800	1.28927	1.27538
Varianza		1.656	1.679	1.607	1.685	1.662	1.627
Asimetría		-1.357	-1.449	-1.443	-1.189	-1.191	-1.415
Error estándar de asimetría		0.083	0.083	0.083	0.083	0.083	0.083
Curtosis		0.444	0.622	0.695	0.091	0.132	0.619
Error estándar de curtosis		0.167	0.167	0.167	0.167	0.167	0.167

	Competen cias genéricas	Competen cias profesional es	Unidades competenc ias	Culturas inclusivas	Políticas inclusivas	Prácticas inclusivas
Media	3.9614	4.0049	3.9957	3.9135	3.9114	4.0168
Mediana	4.4000	4.5556	4.4762	4.4000	4.4000	4.5333
Moda	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desv. Desviación	1.28692	1.29569	1.26752	1.29800	1.28927	1.27538
Varianza	1.656	1.679	1.607	1.685	1.662	1.627
Asimetría	-1.357	-1.449	-1.443	-1.189	-1.191	-1.415
Curtosis	.444	.622	.695	.091	.132	.619

Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 28.1

En la tabla 5, se observa que, en la media, el valor más alto se refleja en desarrollo de prácticas inclusivas, con valor de 4.0168 en el ítem 58, puntea más alto con 4.11, donde se les cuestiona sobre si en la escuela normal se promueve el pensamiento crítico de los estudiantes, asimismo con el mismo valor se encontró el ítem 59, que invita a reflexionar su participación activa en su propio aprendizaje, mientras que el valor más bajo se refleja en el ítem 67, con 3.81, donde los formandos opinan sobre si se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con BAP, por ejemplo teclados Braille.

Asimismo, en el análisis por categorías, concerniente a la media el valor más bajo lo obtiene: políticas inclusivas con 3.9114, donde el valor más alto en dicha categoría lo obtiene el ítem 43, con 3.98, se pregunta si la escuela normal asume un proceso participativo, mientras que el valor más bajo se registró en el ítem 44, con 3.87, donde se cuestiona a los formandos si La institución normalista considera las condiciones específicas del alumnado a la hora de hacer los edificios y espacios más accesibles, hecho que se explica que el diseño de las escuelas normales ya está autorizado conforme a normas de protección civil, anteriores al diseño arquitectónico de diseño universal que especifica la altura de rampas, ancho de pasillos, barras y señalética, conforme a las necesidades de accesibilidad del alumnado en condición motora.

Concerniente a la Moda, el valor se conserva en 5.0, mientras que la mediana observa tendencia más alta en la categoría: competencias profesionales y el valor más bajo coinciden en las categorías: competencias genéricas, culturas inclusivas y políticas inclusivas.

Respecto a la desviación estándar, los valores más altos se reflejan en la categoría competencias profesionales, mientras que el valor más bajo en unidades de competencia.

Tabla 6*Estadígrafos por la Licenciatura en Educación Primaria*

	Competencias genéricas	Competencias profesionales	Unidades Competencia	Cultura inclusiva	Políticas inclusivas	Desarrollo prácticas
Media	3.9686	4.0530	4.0364	3.9089	3.9310	3.9893
Mediana	4.6000	4.5556	4.5238	4.4000	4.4667	4.5333
Moda	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desv. Desviación	1.32916	1.27635	1.26111	1.32844	1.31080	1.30457
Varianza	1.767	1.629	1.590	1.765	1.718	1.702
Asimetría	-1.340	-1.535	-1.511	-1.182	-1.245	-1.363
Curtosis	.324	.892	.884	.030	.189	.449

Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 28.1

En los resultados presentados en la tabla 6, se observa que el valor más alto en la media es en la categoría: competencias profesionales con valor de: 4.0530, en el ítem 13, se registró el valor más alto con: 4.16 que cuestiona si el formando: Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, mientras que el valor más bajo: 3.92, se registró en el ítem 6: Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento, de comunicación, o bien con altas potencialidades para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, lo anterior se deriva con los comentarios del alumnado de segundo y cuarto semestre apenas se involucrarán en prácticas presenciales en las escuelas de educación primaria.

Respecto al valor más bajo: 3.9089 registrado en la media, se presentó en la categoría: Cultura Inclusiva, donde el ítem 37, obtuvo el valor más alto: 3.95 y cuestionó a los formandos si el personal de la escuela normal entiende la inclusión como una mayor participación de todos, mientras que el valor más bajo 3.83, es en el ítem 38 que pregunta: El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.

Asimismo, en la mediana, el valor más alto se presentó en la categoría: competencias genéricas con: 4.6000, y el valor más bajo en cultura inclusiva, tocante a la moda se observa que conservaron las seis categorías el valor en 5.0.

A continuación, se presentan en la tabla 7 los estadígrafos alcanzados en las categorías de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Tabla 7*Estadígrafos por la Licenciatura en Inclusión Educativa*

	Competencias genéricas	Competencias profesionales	Unidades competencias	Cultura inclusiva	Política inclusiva	Desarrollo prácticas
Media	3.8419	3.9845	3.9852	3.8681	3.8858	3.9793
Mediana	4.4000	4.6667	4.6190	4.6000	4.6000	4.6000
Moda	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desv. Desviación	1.38605	1.37128	1.34903	1.37972	1.39391	1.35104
Varianza	1.921	1.880	1.820	1.904	1.943	1.825
Asimetría	-1.110	-1.341	-1.342	-1.088	-1.104	-1.298
Curtosis	-.235	.228	.274	-.247	-.293	.199

Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 28.1

En el mismo orden de ideas, como se observa en la tabla 7, en la medida de tendencia central media, el valor más alto se concentró en la categoría: unidades de competencia con valor de: 3.9852, en específico al interior de la categoría, el valor más representativo es: 5.0 en el ítem 35, que cuestiona a los formandos: Diseña estrategias específicas dirigidas a orientar a las familias de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes, para favorecer el aprendizaje y la participación en el hogar y en el contexto social en que se desenvuelve, mientras el valor más bajo: 3.96 correspondió a los ítems:17: Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo y el 28: Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos, concerniente a la mediana el valor más alto correspondió a la categoría competencias profesionales, mientras la moda al igual que las licenciaturas en comento conservó el valor de 5.0.

Tabla 8*Estadígrafos inclusivos por licenciatura y variable Formación Inicial Docente*

Formación_ID		
N	Válido	3227
	Perdidos	0
Media		3.9982
Mediana		4.4933
Moda		5.00

Desv. Desviación	1.24980
Varianza	1.562
Asimetría	-1.484
Curtosis	.796

Nota. Elaboración propia (2022). Procesado con SPSS. Versión 28.1

Como se aprecia en la tabla 8, en la media, el valor se registra en 3.9982, indicativo que el alumnado está parcialmente de acuerdo con los 70 ítems presentados, en la mediana el valor registrado es 4.4933, conforme a los valores asignados en la escala Likert corresponden al nivel de aceptación 4, parcialmente de acuerdo, mientras que en la moda se conserva la tendencia en las tres licenciaturas en 5, conforme al nivel del instrumento es totalmente de acuerdo.

Referente a la medida de dispersión desviación estándar, que indica el valor de proximidad al valor más alto se obtuvo: 1.24980, mientras que la varianza puntuó en el análisis general de la variable por licenciatura en 1.562, la asimetría en -1.484 y la curtosis en .796.

En los puntos de coincidencia en las Licenciatura de Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa por categoría se señala: en la categoría competencias genéricas en el ítem 3, puntaje en las tres licenciaturas en un nivel bajo: LEPRE: 3.80, LEP: 3.82 Y LIE: 3.75, que cuestiona: Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, suceso que los alumnos comentan como observación general, que en los semestres de segundo y cuarto grado, corresponden al período de pandemia y al suspenderse las clases presenciales, atendiendo a la contingencia sanitaria del SARC COV II, en el semestre B del ciclo escolar 2021-2022, apenas se involucran en la experiencia de prácticas presenciales acorde a su licenciatura en jardines de niños, escuelas primarias y La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Asimismo, en el alumnado de sexto y octavo semestre, también señalan que su trabajo docente y proyecto de mejora y Aprendizaje en el servicio, aunque recibieron gran apoyo del profesorado de la escuela normal, su margen de interacción por las condiciones en que se desarrolló su práctica abrió el sesgo de exclusión educativa de los alumnos que si se podían conectar a clases sincrónicas en educación a distancia y quienes desarrollan sus prácticas en contextos de población indigenista, que puso en juego sus habilidades en el manejo de las TAC's y el poder adquisitivo de los padres o tutores, para dotar a cada miembro de su familia de un dispositivo para conectarse a clases.

Estos hallazgos en la investigación se comparan a los antes citados en los antecedentes en investigaciones de Murillo et al. (2020), donde las estrategias para el aprendizaje inclusivo del contexto urbano y rural, permean el factor socioeconómico de los mentores del estudiantado de educación básica, en el momento que realizan sus prácticas los formandos de las licenciaturas en comento, de igual forma estos resultados se vinculan con las recomendaciones de la OCDE y UNESCO (2015), que señalan que en México existen barreras socioeconómicas por zona geográficas en condiciones de pobreza extrema, que impacta en el rezago educativo, por lo cual se recomienda cerrar el sesgo de inequidad y promover aprendizajes inclusivos y la equidad.

En misma categoría: competencias genéricas, el puntaje más alto coincide en las tres licenciaturas: LEPRE: 4.04, LEP: 4.07 y LIE: 3.91 para el ítem 4 que pregunta: Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, dado que las condiciones en los últimos dos años de su carrera profesional se dieron en situaciones de educación a distancia, llevó a los formandos a privilegiar el empleo de las TAC's para fortalecer sus recursos en línea.

Por consiguiente, los formandos llevaron el aprendizaje a situaciones lúdicas, para fortalecerse en empleo de medios de conectividad acorde a sus necesidades y a las empleadas por las escuelas de educación básica donde realizaron sus prácticas: Google drive, Zoom, Facebook, Team, se crearon grupos cerrados de watts app, empleo de los mass media como la televisión y radio para programa clases en casa, este hallazgo corresponde a las competencias genéricas, profesionales y unidades de competencia del Plan y programa de Estudios 2018 que señala: "Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva". (SEP, 2018, p. 29)

Concerniente a la categoría competencias profesionales, se detectó coincidencia en el nivel bajo para las tres licenciaturas: LEPRE: 3.87, LEP: 3.92 y LIE 3.93 en el ítem 6 que cuestiona: Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con altas potencialidades para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, lo anterior se deriva en comentarios finales del alumnado, en el transcurso de sus estudios de licenciatura, quienes actualmente cursan segundo y cuarto semestre, se inician en la experiencia directa con el alumnado de educación básica, porque han visto estos contenidos de manera teórica, con presentación y análisis de casos.

Referente a la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, consideran que son pocas las asignaturas en la malla curricular orientadas a detectar las BAP y hacer un diagnóstico, seguimiento y evaluación en los casos, además de registrarse opiniones que aún no se les presentan este tipo de casos en los centros educativos donde realizan sus prácticas, en cuanto al alumnado de la Licenciatura en Inclusión Educativa, su marco de interacción es a través de la USAER y en este sentido se dividen las opiniones que en las escuelas de práctica los maestros de aula regular dan las facilidades para estar dentro del aula atendiendo a los niños o quienes se niegan e insisten que se atiendan por separado en el aula de medios de USAER, hecho que contraría la estrategia nacional de Inclusión, donde se indica que para evitar los procesos de exclusión los alumnos serán atendidos dentro del aula para crecer junto a sus pares en relaciones de alteridad (UNESCO, 2021).

En la misma variable formación inicial docente, en la categoría: Unidades de Competencia, se coincide en un puntaje medio, LEPRE 3.95, LEP: 4.05 y LIE: 3.99 en el ítem 29: Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia, pone de relieve las escasas oportunidades del alumnado de segundo y cuarto semestre de vivenciar la problemática escolar en condiciones reales insitu de la práctica docente, ya que escapan muchos factores al estar desde situación remota, en el alumnado de sexto y octavo semestre que ya definieron su objeto de estudio y que ven limitado en algunos aspectos su actuar como docentes investigadores, que sin

embargo conforme al plan de estudios estas herramientas indagatorias que fortalecen sus competencias docentes, deben ir a la par con sus competencias en el manejo de las TAC's del acercamiento al contexto, tal y como lo señala el paradigma ecológico de la política de inclusividad, el DUA para recrear escenarios con acceso universal al aprendizaje (Sánchez, 2019; Gamboa et al., 2020).

De igual forma se analiza por estadígrafos la variable política inclusiva en la tabla 9, que se presenta a continuación.

Tabla 9

Estadígrafos inclusivos por licenciatura y variable Política Inclusiva

Política_I		
N	Válido	3227
	Perdidos	0
Media		3.9392
Mediana		4.4233
Moda		5.00
Desv. Desviación		1.27519
Varianza		1.626
Asimetría		-1.304
Curtosis		.355

Nota. Elaboración propia (2022). Procesado con SPSS. Versión 28.1

Como se aprecia en la tabla 9, correspondiente a la variable inclusiva ya con la percepción general de las tres licenciaturas objeto de estudio, en la media se obtuvo: 3.9392, que corresponde al valor 4: parcialmente de acuerdo, la mediana en 4.4233, que corresponde en la escala Likert al mismo valor que la media, en la moda al igual que la variable: formación inicial docente se conserva para las tres categorías en 5.0, la desviación estándar se situó en 1.27519, lo cual refleja la proximidad al valor máximo 5, en la varianza se colocó en: 1.626, la asimetría en -1.304 y curtosis en valor: .355.

Acorde a la coincidencia presentada por categorías al interior de la variable y licenciatura, en la categoría: cultura inclusiva, se presentó el nivel bajo LEPRE: 3.80, LEP: 3.93, LIE:3.79, en el ítem 38 El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.

En la categoría política Inclusiva, en las licenciaturas LEPRE:3.99 y LEP:3.95, coincidieron en el nivel alto en el ítem: 43, que cuestionó a los formandos si: La escuela normal asume un proceso de desarrollo participativo, este hallazgo coincide con las aportaciones teóricas de Booth y Aincow (2015), que indican que el centro escolar promueve una metodología que privilegie las estrategias educativas inclusivas, con el objetivo de desarrollo sostenible 4 de promover una educación de calidad, inclusiva y equitativa, visto desde este

crisol la formación inicial docente se promueve la accesibilidad al aprendizaje colaborativo, donde todos los estudiantes son considerados en la propuesta educativa del plan de estudios (UNESCO, 2015: UNESCO, 2021).

Al interior de la categoría en comento, se registró un nivel medio en las licenciaturas: LEPRE: 3.92 LEP: 3.94, en los ítems: 56 y 64, el primero pregunta a los formandos respecto a: Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes y el 64, que cuestiona: Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante, al respecto en la sección de observaciones generales, los formandos coinciden en afirmar que en las instituciones de educación básica donde realizan sus prácticas profesionales en etapa de pandemia en situación remota, los niños se sentían muy estresados por su conectividad para poder acceder a las clases virtuales, por fallas en el sistema de internet, los horarios de sus padres y el escolar, que en alguno de los casos se modificó al turno vespertino para el acompañamiento de algunos padres a sus hijos.

Pese al esfuerzo por parte de los docentes asesores de la escuela normal, del docente frente a grupo y de los formandos quienes estaban a la expectativa del tiempo que destinaran los maestros frente a grupo que orientó a reestructurar las planeaciones con respecto a los días de jornada de práctica, permeó el manejo del tiempo, de las condiciones extraordinarias, que en alguno de los casos impactó en el aspecto socioemocional, por la situación derivada del confinamiento y que hasta la fecha los infantes son un grupo vulnerable al carecerse en el país de una vacuna que les proteja del SAR COV II, situación que se contrapone a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020), que señala el proteger a la infancia en tiempos de pandemia.

Aunado a lo anterior señalado, en el afán de cumplir con los aprendizajes esperados del plan y programa de estudio, se trasladó en algunos casos el horario de horas presenciales a virtuales, lo cual afecta indefectiblemente al manifestar los alumnos dolores de cabeza, agotamiento, que en algunos casos las tareas no se estructuraron conforme a la situación emergente educativa.

En consecución de ideas en la categoría: Desarrollo de Prácticas Inclusivas: se registró un nivel alto en las licenciaturas en LEPRE: de 4.11 y LIE: 4.05 en el ítem 59: Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje, que coincide con el resultado reflejado en la categoría: política inclusiva en el ítem 43: La escuela normal asume un proceso de desarrollo participativo, resultados que ponen de manifiesto, el esfuerzo del profesorado de la escuela normal para que todo los formandos, aun los que apenas ingresan en forma presencial a la escuela normal de segundo y cuarto semestre, asuman el compromiso de su propio aprendizaje, ya que estas condiciones extraordinarias, los invitaron al aprendizaje autónomo, a la diversificación de estrategias para trabajar en condiciones remotas sintiéndose parte de la comunidad educativa, hecho que coincide con el paradigma de la política inclusiva de una educación para todos. (UNESCO, 2021).

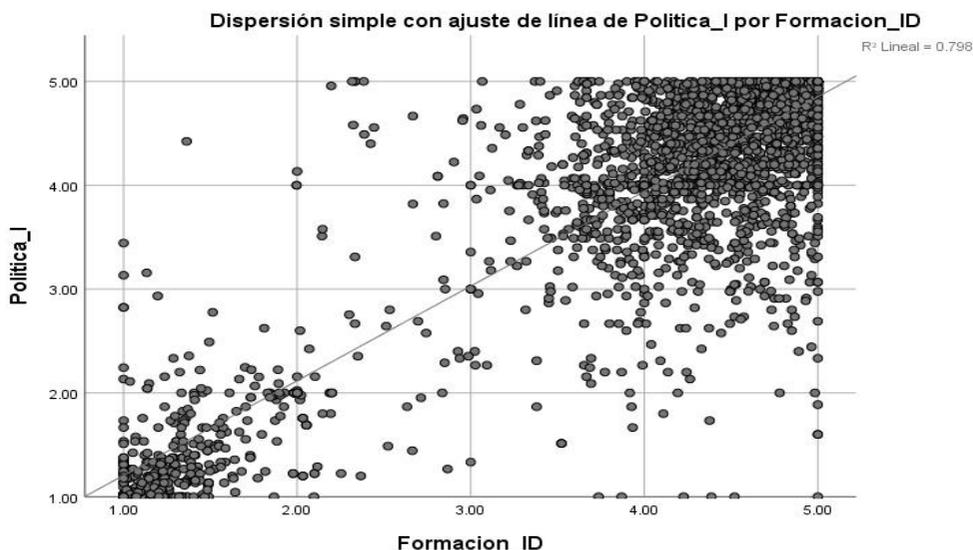
Toda vez analizadas las variables por licenciatura y en el aspecto general, se presenta en la tabla 10 la correlación de las variables del objeto de estudio.

Tabla 10*Correlación inclusiva por variable formación inicial docente y política inclusiva*

		Formacion_ID	Politica_I
Formacion_ID	Correlación de Pearson	1	.893**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	3227	3227
Politica_I	Correlación de Pearson	.893**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	3227	3227

*Nota.***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se eligió la correlación de Pearson, virtud que los elementos dieron el factor de normalidad y al ser altamente significativa la correlación entre las seis categorías, se fusionan en las variables: Formación Inicial Docente, variable independiente y Política de Inclusividad variable dependiente, se transformaron las categorías en calcular variables y posteriormente se aplica el análisis de correlación de Pearson, donde se observa en la tabla 10, que el nivel obtenido es 0.001, siguiendo a Supo (2015), Creswell y Guetterman (2019), es altamente significativa, acto seguido, se presenta la figura 4.

Figura 4*Dispersión simple por Variables: Formación Inicial Docente y Política Inclusiva*

Nota. Elaboración Propia (2022). Procesado con SPSS. Versión 28.1

En la figura 4, se observa la dispersión simple de dos colas entre las variables: Formación Inicial Docente y Política Inclusiva, la línea que forman los puntos de dispersión es progresiva ascendente en direccionalidad de izquierda a derecha, que proyecta línea inclinada hacia la derecha, lo que es indicativo que la correlación entre ambas variables es positiva (Kerlinger & Lee, 2002; Hernández et al., 2014; Supo, 2014) y que comprueba la hipótesis del estudio: La evaluación del plan y programa de estudio que fundamentan la formación inicial docente en la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa se relacionan positivamente con la Política Inclusiva en las Escuelas Normales de la región norte de México.

Dicho lo anterior, se procede a presentar las conclusiones y deliberaciones.

Conclusiones y Deliberaciones

Respecto al objetivo general que sustenta la presente investigación, que estipula: evaluar la formación docente para la implementación de la política inclusiva en el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa de las instituciones formadoras de docentes en la región norte de México, que al respecto señala: en el contexto de las 10 instituciones formadoras de docentes, se encontró alta orientación del profesorado a fortalecer en los formandos las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y unidades de competencia hacia la cultura, los valores, la orientación politológica para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Al evaluar las apreciaciones del alumnado hacia su proceso de formación inicial, mediante el Plan y programas de estudio 2018, se aprecia como fortaleza, pese a las condiciones extraordinarias de pandemia que diezmaron en aproximaciones a la práctica docente en situaciones reales, que conocen la sustentación de la política educativa, toda vez que en sus opiniones vertidas en el instrumento, coinciden en brindar su mejor esfuerzo para implementar proyectos de mejora y crear ambientes de aprendizaje inclusivo.

A diferencia de alumnos de la Licenciatura en Inclusión Educativa, quienes afirmaron sentirse altamente competitivos para afrontar la diversidad en las aulas, por las competencias adquiridas en el trayecto de su formación con la adquisición de diversidad de lenguajes, formas de comunicación, estrategias didácticas inclusivas, sentirse eficientes para la detección y tratamiento en las BAP en el contexto tanto áulico como institucional y que repercute en la interacción social de los alumnos a su cargo, pero reconocen que su proceso de aculturación deberá seguir en procesos de formación continua, el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, reconocen que en la malla curricular del plan de estudios falta enriquecerse con más cursos orientados al fortalecimiento de sus competencias y habilidades para implementar la política inclusiva, aporte para el próximo plan de estudios 2022 en elaboración, para que se impulse en todas las licenciaturas desde la malla curricular o en los cursos optativos el conocimiento de lenguaje de señas mexicanos, sistema Brille.

Al respecto cuando se le cuestiona al alumnado de educación normal sobre el equipamiento para atender a la diversidad como teclados Brille, regletas, o materiales para atender las BAP dentro de las escuelas normales y en los centros de educación básica donde realizan su práctica docente, se reconoce poco o nulo material en su caso, lo cual pone en severa desventaja a los formandos, ya que nadie está exento que en su futura inmersión al

campo laboral encuentren en las aulas alumnos en condición visual, auditiva, motora, altas competencias, para las cuales el alumnado normalista debe apropiarse de la diversidad de lenguajes activos y enactivos, eliminando así las barreras de comunicación que tanto impera en los docentes en ejercicio magisterial.

Lo anterior pone de manifiesto que, en la región norte y el resto de los Estados Unidos Mexicanos, se afronta el reto de fomentar las competencias genéricas, profesionales y disciplinares para que realmente se dé la verdadera inclusión.

En este sentido, no se trata de seguir aplazando en reuniones de mandatarios convocados por organismos internacionales la meta, si se alcanzará la educación inclusiva en el 2015, que no se logró, en el 2030, ya cercana y ahora se habla del 2050, no se trata de postergar un derecho universal plasmado en la carta magna en el artículo 3º constitucional, en la ley general de educación donde por cierto, en fecha reciente se suprimieron los capítulos correspondientes a la educación inclusiva, en la ley de educación superior, en la política de formación docente plasmada por la UNESCO, la política inclusiva, presente en la estrategia de implementación del plan de estudios 2018, sino esforzarnos cada quién desde su trinchera cultural: curricólogos, catedráticos de escuelas normales, evaluadores educativos, psicólogos con amplia experiencia, para que el currículo de escuelas normales atienda a la flexibilidad curricular, a los ajustes razonables para formar maestros de educación básica con altas competencias para afrontar el reto de educar desde el aula heterogénea y diversa donde tengan cabida todo el alumnado sin distinción de su condición para el aprendizaje y la participación

Entre las recomendaciones, para futuros estudios, se encuentra hacer expandible a todo el territorio nacional y tener un acercamiento real de cómo percibió el alumnado su formación al culminar en los estudios del plan 2018, hacer un estudio comparativo de las percepciones de los formadores de formandos con respecto al plan 2018 y la política de inclusividad y el alumnado para tener dos visiones y un tercer aporte, cómo percibieron la formación inicial de los futuros maestros de educación básica los maestros tutores en las escuelas de práctica en el trayecto profesional formación para la enseñanza y el aprendizaje (DGESPE, 2019b).

Bibliografía

- Agencia Europea (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva, perfil profesional del docente en la educación inclusiva. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares. OEI FUHEN
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021a). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 28-052021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021b). Ley General de Educación. DOF 30.09.2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021c). Ley General de Educación Superior. DOF 20-042021
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Creswell, J. W. (2014). "Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches".(4th ed.). Sage
- Creswell, J. & Guetterman, T. (2019). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, (6th ed.) [Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de la investigación cuantitativa y cualitativa, sexta edición (6ª ed.)]. Pearson
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019a). Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018. https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019b). Estrategia Nacional de Mejora para las Escuelas Normales. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Flores, V. J., Barreraa,*, García, I., Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. Narcea
- Gamboa, M. A., Maldonado, M.J. & Quiroz, M. A. (2020). La construcción simbólica que los normalistas manifiestan sobre las competencias docentes de sus profesores. Revista EDUCRETAM, 4 (4), 4-29
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (2016). Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022. <https://www.tamaulipas.gob.mx/planestatal/>
- Kerlinger, F.& Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento en las ciencias sociales*. Mc Graw Hill
- León, C., De la Cruz, N. R & Sánchez, I. C. (2021). Interdisciplinariedad entre las licenciaturas de educación primaria e inclusión educativa. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2787-1594-Ponencia-doc-_pdf
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. Narcea
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I.& Sotelo, M.A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 1-25. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40060
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2015). Guía para el desarrollo de políticas docentes: resumen. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción hacia la educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2021). Políticas de Educación Inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Documento de programa. UNESCO

Presidencia de la República México. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019.2024.

<https://presidente.gob.mx/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024/>

Rodríguez, C. L, De la Cruz, N. C. & Sánchez, I. C. (2021). Interdisciplinaria entre las Licenciaturas de Educación Primaria e Inclusión Educativa. 4º. Congreso Nacional sobre educación en educación normal. CONISEN

Sánchez, S. (2019). Inclusión, Diversidad, Tecnología y Diseño Universal para el Aprendizaje.

http://en-abilities.eu/wp-content/uploads/2019/06/Sergio-S%C3%A1nchez-Fuentes_Inclusi%C3%B3n-Diversidad-Tecnolog%C3%ADa-y-Dise%C3%B1o-Universal-para-el-Aprendizaje.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018a). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. DOF 03-082018

https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018b). Acuerdo Educativo Nacional Implementación operativa. Estrategia Nacional de Mejora de las escuelas normales. DOF 06-042019

<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2018c). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional Implementación educativa

Secretaría de Educación Pública. (2018d). Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la Titulación de las Licenciaturas para la Formación de Docentes de Educación Básica, en la Modalidad escolarizada (Planes 2018).

https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_plan_2018.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. DOF 06-072020.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

Secretaría de Educación de Tamaulipas. (2017). Modelo Educativo Capítulo Tamaulipas. Hacia la formación integral en la acción educativa 2016-2022.

<https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/modelo-educativo-capitulo-tamaulipas/>

Universidad de Southampton – Kyriaki (Kiki) Messiou y Lien Bui. (2020). Reaching the 'hard to reach': Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue Investigación Inclusiva. Una guía, paso a paso, para el profesorado.

https://rehare533167368.files.wordpress.com/2020/07/inclusive-inquiry-guide_-rehare_final-pages_spanish.pdf

Zabalza, M., A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42. http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf

EL IMPACTO DE LOS FACTORES FAMILIARES EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Adriana Domínguez Saldívar
adriana.dominguez@enmfm.edu.mx
Gerardo de Jesús Mendoza Jiménez
gerardo.mendoza@enmfm.edu.mx
Osvaldo Ortiz Jaramillo
osvaldo.ortiz@enmfm.edu.mx
Escuela Normal Miguel F. Martínez

Resumen

El desarrollo de las habilidades lingüísticas es fundamental para lograr la comunicación y el desempeño académico. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo principal analizar si los factores familiares, como lo son la formación de los padres, el nivel socioeconómico y la estructura familiar tienen impacto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los alumnos de cuarto grado de educación primaria. Para conocer el desarrollo de las habilidades se empleó para comprensión auditiva la prueba Consistencia en la Pronunciación planteada por Cervera e Ygual (2001); en cuanto a la comprensión auditiva se utilizó la prueba de Memoria Secuencial Auditiva postulada por Brancal, Ferrer, Alcantud, y Quiroga (1998); a partir de la lectura planteada por DGDGE (2015) se midió el desarrollo de la comprensión lectora y expresión escrita. El estudio de enfoque cuantitativo se realizó con una muestra representativa de 18 estudiantes y un representante de cada familia. Los resultados indicaron que existe una relación significativa entre las variables del estudio, por lo que se concluye que la formación de los padres, el nivel socioeconómico y la estructura familiar impactan en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Introducción y planteamiento del problema

En los últimos años se han realizado pocas investigaciones enfocadas en los factores familiares, específicamente en la formación de los padres, el nivel socioeconómico y la estructura familiar, y el desarrollo de habilidades lingüísticas, pues la mayor parte se ha dedicado a investigar estos temas relacionándolos con el rezago educativo. Gavilanes (2019), refiere que los factores tales como: el nivel socioeconómico de los padres, la falta de interés de los padres, el acoso escolar, la falta de motivación, la desintegración familiar entre otros afectan el rendimiento académico de los estudiantes lo que conlleva a la deserción escolar (p.xvi).

Fantin y García (2011) indagaron la relación entre el consumo de sustancias y los factores familiares como lo son el vínculo entre los miembros, estilo de crianza, formación, política educativa y valores transmitidos. Se aplicó a 1143 estudiantes una Ficha de Evaluación Clínica Integral (FECI) y un Cuestionario de Identificación de Dependencia de las Drogas. Los resultados mostraron que un mayor consumo de alcohol se relaciona con una política educativa no consistente por parte de los padres, lo mismo sucede con los adolescentes que muestran distintos valores a los transmitidos por los padres. En otro caso, los jóvenes no consumidores poseen una relación de calidad y una mejor percepción de la figura materna en comparación de los adolescentes consumidores.

Por otra parte, las habilidades lingüísticas han tenido una amplia investigación. Ferinu et al. (2021), realizó un estudio de antecedentes familiares, factores sociodemográficos y dificultades lingüísticas en el trastorno del desarrollo del lenguaje con 23 niños y niñas con trastorno del desarrollo del lenguaje y 23 con desarrollo atípico, utilizó la prueba CELF-4 para evaluar y diagnosticar y el test estandarizado para medir el nivel intelectual y vocabulario expresivo y receptivo; encontró que diversas variables sociodemográficas y la edad en que se adquieren las primeras palabras están estrechamente relacionadas al vocabulario posterior.

Huanca-Arohuanca et al. (2021) estudiaron acerca de las habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI y encontraron que los niveles de desarrollo de las habilidades lingüísticas evidenciaron un grado de covariación positivo considerable ($Rho = 0,616^*$) con relación a la comprensión de lectura representado en un 61.6%, todo ello, sustentado con los estadígrafos obtenidos que permitieron afirmar la eficacia de la técnica aplicada. En definitiva, las investigaciones mencionadas anteriormente tienen como objetivo principal conocer los factores implicados en la mejora del desarrollo del infante, tanto en su desempeño académico como su desarrollo lingüístico. En dichos estudios es notable la influencia de la estructura familiar, nivel de escolaridad de los padres y nivel socioeconómico de las familias.

Las habilidades lingüísticas toman un papel fundamental en la comunicación de las personas, por lo tanto, la mayoría de las actividades escolares y familiares permiten el desarrollo de dichas habilidades. El presente estudio se realizó con alumnos de cuarto grado de educación primaria, quienes presentaban dificultades para interpretar mensajes orales y escritos, en la socialización, comprensión y reflexión de textos; expresar sus ideas y conocimiento durante las exposiciones de clase como las repetición de palabras, tartamudeo, pausas durante las oraciones y adición de sonidos y palabras extras. Con respecto a la comprensión de un mensaje mostraron inconsistencias en la distinción de las palabras relevantes del mensaje; al comprender las ideas principales y secundarias; y recordar palabras e ideas a corto plazo. Además defectos en la lectura, en la vocalización, al leer en voz baja o muy alta; repetían mentalmente las palabras; y releían el texto. En cuanto la expresión escrita la ausencia de cohesión, coherencia, informatividad en la redacción de un texto, distinción de ideas principales y secundarias, y cumplir con un objetivo específico dependiendo del tipo de texto que se elabore fueron indicadores presentes. Es a partir de ello que se analiza ¿De qué manera impactan los factores familiares el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos de cuarto grado de educación primaria?

Objetivos

A) General:

Determinar si los factores familiares, como la formación de los padres, el nivel socioeconómico y la estructura familiar, impactan en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

B) Específicos

1. Identificar la formación de los padres, el nivel socioeconómico y la estructura familiar de los alumnos.

2.- Analizar el desarrollo que poseen los escolares de educación primaria sobre las habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Fundamentación teórica

Factores Familiares

Formación de los padres

Los progenitores con un grado alto de estudio generan un ambiente estimulante para sus descendientes, además de tener un estilo de interacción diferente a los otros padres, principalmente en el lenguaje. Un ejemplo de ello es el vocabulario empleado durante las conversaciones y la lectura dedicada a los hijos. En otras palabras, existe una vinculación entre el nivel educativo de los padres y el desarrollo cognositivo de los descendientes (Sanmartin, 2022). Considerando los niveles de educación planteados por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) serán descritos a continuación (véase Tabla 1).

Tabla

1.

Niveles de educación

	Definición
Educación Primaria	Programas generalmente diseñados para proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como una comprensión elemental de materias tales como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música.
Educación Secundaria	Programa diseñado para continuar con los programas básicos de nivel primario pero la enseñanza está más centrada habitualmente en las asignaturas, lo que requiere profesores más especializados en cada materia. El final de este nivel suele coincidir con el final de la enseñanza obligatoria.
Bachillerato	Proporciona a los participantes conocimientos, destrezas y competencias. Se basa en la práctica, concierne específicamente a las profesiones y prepara a los estudiantes para que entren en el mercado laboral.
Licenciatura	Diseñada para proporcionar a los participantes conocimientos, competencias y destrezas académicos o profesionales a nivel intermedio que conducen a un primer grado o cualificación equivalente.
Posgrado	Diseñado para proporcionar a los participantes conocimientos, competencias y destrezas académicos o profesionales a nivel avanzado que conducen a un segundo grado o cualificación equivalente

Nota: Niveles de educación planteados por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Fuente: “Informe de seguimiento de educación en el mundo” por Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2017.

Nivel socioeconómico

El Nivel Socioeconómico (NSE) es definido como “la regla, basada en un modelo estadístico, que permite agrupar y clasificar a los hogares mexicanos en siete niveles, de

acuerdo a su capacidad para satisfacer las necesidades de sus integrantes” (Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión [AMAI] 2018). Para su desarrollo se consideraron seis dimensiones de bienestar: (a) capital humano, (b) infraestructura práctica, (c) conectividad y entretenimiento, (d) infraestructura sanitaria, (e) planeación y futuro e (f) infraestructura básica y espacio.

La clasificación de los hogares se realiza de acuerdo con su bienestar económico y social o con qué tan satisfechas están sus necesidades de espacio, salud e higiene, comodidad y practicidad, conectividad, entrenamiento dentro del hogar, y planeación al futuro. El NSE intenta representar, más que el nivel de ingreso, el nivel de vida de los integrantes del hogar (López, 2011,p. 8).

Conocer el nivel socioeconómico permite la calidad de vida de las familias, la cobertura de las necesidades básicas, en otras palabras, conocer el ambiente que se vive en el domicilio. Esto se ve reflejado en la forma en que cumple el estudiante con los materiales solicitados en la escuela, como lo son los útiles escolares, tareas, materiales para la realización de actividades, entre otros. La Regla AMAI 8x7 vigente desde el año 2011, clasifica a los hogares en siete niveles considerando ocho características y/o posesiones con las que cuenta la vivienda, así como la escolaridad del jefe de hogar. Estos indicadores son: (a) número de habitaciones, (b) tipo de piso, (c) número de baños completos, (d) posesión de regadera, (e) posesión de estufa, (f) cantidad de focos, (g) número de autos y (h) escolaridad del jefe del hogar (Sánchez, 2018). Como se ha mencionado en párrafos anteriores, el AMAI clasifica a los hogares en siete categorías tomando en cuenta los indicadores ya nombrados. Estas clasificaciones son: A/B, C+, C, C-, D+, D y E

A) Nivel socioeconómico A/B: 6%. Es el nivel más alto del país. Se caracteriza por tener cubiertas todas las necesidades de bienestar y por ser el único nivel que posee los recursos necesarios para invertir y planificar un futuro. El 82% tiene estudios profesionales.

B) Nivel socioeconómico C+: 11%. Es la segunda categoría con el nivel más alto del país. Tiene cubiertas las necesidades de bienestar, no obstante, presenta dificultades para invertir y economizar para un futuro. El 89% posee coche.

C) Nivel socioeconómico C: 13%. Este nivel se identifica por tener una vida práctica y con determinadas comodidades, ambiciona a un mayor bienestar enfocado en el entretenimiento y la tecnología. El 81% tiene estudios mayores a primaria.

D) Nivel socioeconómico C- :14%. El 73% de los hogares de este nivel están dirigidos por un jefe de hogar con estudios mayores a primaria.

E) Nivel socioeconómico D+: 15%. Este nivel socioeconómico representa a la mayoría de la sociedad mexicana. Se caracteriza por tener en la vivienda la mínima infraestructura sanitaria. El 62% de las viviendas están encabezadas por un jefe de hogar con estudios mayores a primaria.

F) Nivel socioeconómico D: 30%. es conocido por ser la segunda categoría con menos bienestar. Se tiene vivienda que carece de la mayoría de los servicios y recursos satisfactorios.

G) Nivel socioeconómico E: 11%. Es el nivel con menos bienestar. Carece de servicios y recursos, su mayor aspiración es contar con una vivienda propia y servicios

sanitarios mínimos. El 95% de los hogares que se encuentran en este nivel (López, 2011; AMAI, 2018).

Estructura familiar

La familia según el INEGI (1999) se circunscribe como el conjunto de personas que comparten el mismo techo y colaboran en el presupuesto para comprar víveres, con la condición de que al menos un integrante tenga un parentesco con el jefe del hogar, como lo puede ser conyugal, consanguíneo o político.

La familia es el ámbito primordial de desarrollo de cualquier ser humano pues constituye la base en la construcción de la identidad, autoestima y esquemas de convivencia social elementales. La familia es una institución fundamental para la educación y el fomento de los valores humanos esenciales que se transmiten de generación en generación (CONAPO, 2012, p. 1).

El primer grupo de personas con las que el infante establece una relación es la familia. Además de tener una influencia directa en su desarrollo, interviene en el desarrollo de las habilidades que le permitan desempeñarse como un adulto responsable y capaz de adaptarse en la sociedad. En la Declaración Universal de Derechos Humanos decretada en 1948 por las Naciones Unidas (2018) describe a la familia como “el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (p. 5).

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2016) define a la familia como “organizaciones dinámicas que se adaptan a los cambios demográficos, sociales, económicos y culturales que, continuamente, se presentan en la sociedad”(párr.1). Para clasificar se contemplaron las composiciones posibles de parentesco entre los integrantes, las frecuencias y la organización doméstica presentadas (INEGI, 1999, Paytan, 2021). De esta manera se conformaron tres tipos de familias: (a) familia completa o nuclear, (b) familia monoparental, (c) familias consanguíneas.

- A) Familia nuclear:** Este tipo de familia “consiste, típicamente, en un hombre y una mujer casados, con sus vástagos, aunque en casos particulares puedan recibir con ellos una o más personas adicionales” (Murdock, 1960, p. 343).
- B) Familia monoparental:** son aquellos hogares que cuentan con un padre varoón o mujer (Paytan, 2021). En la actualidad, este tipo de familia predomina en la población.
- C) Familia extensa:** Son “hogares familiares donde están presentes el jefe y otros parientes como padres, hermanos, sobrinos, tíos y abuelos, entre otros y puede haber además miembros del hogar que no tienen parentesco con el jefe” (INEGI, 1999, p. 118).

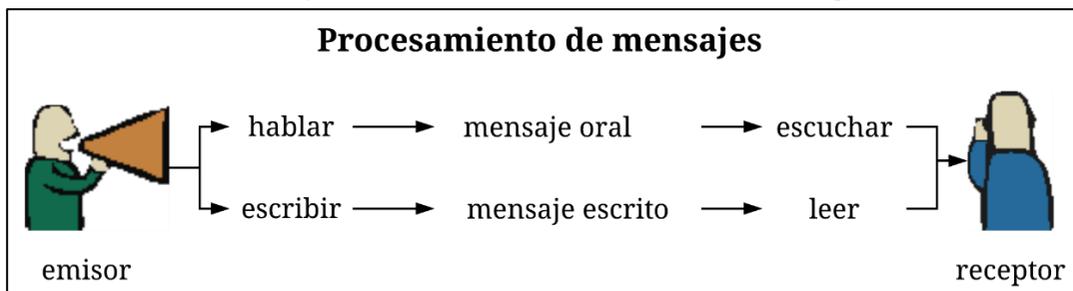
Habilidades Lingüísticas

La lingüística se ha desarrollado a través del lenguaje, Hurlock (1990) define al lenguaje como algo que “abarca todos los medios de comunicaciones en los que los pensamientos y los sentimientos se simbolizan para que tengan sentido para otros. Incluye formas tan distintas de comunicaciones como la escritura, el habla, el lenguaje de los signos” (p. 172). El lenguaje es un instrumento complejo, útil para conseguir cosas, acciones u objetos, como: una queja, un saludo, cargar gasolina, expresar agradecimiento, solicitar comida, reclamar, y brindar o pedir información. Cada una de estas acciones “es un acto de habla, el cual consiste en la

codificación o descodificación de un mensaje oral o escrito” (Cassany, Luna, y Sanz, 2008, p. 84). Se debe hacer notar que el uso de la lengua se realiza de cuatro formas. Estas se basan en el proceso de comunicación del individuo, en otras palabras, dependen si el sujeto actúa como emisor o receptor y si el mensaje es oral o escrito (véase Figura 1).

Figura 1.

Procesamiento de mensaje haciendo uso de las cuatro habilidades lingüísticas.



Fuente: “Enseñar lengua” de Cassany, Luna, y Sanz (2008) p. 87.

Las habilidades lingüísticas, hablar, escuchar, leer y escribir son descritas por Cassany, Luna y Sanz (2008)

Comprensión auditiva

Escuchar no es una actividad, Cassany et al. (2008) describe la comprensión auditiva como un proceso, en el que es necesario: “comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (p. 101). Para poder emplear esta habilidad es necesario que intervengan tres tipos de contenidos: procedimientos, conceptos y actitudes:

Los conceptos son los mismos que los de las demás habilidades, es decir: el sistema de la lengua, las reglas gramaticales y textuales que vehiculan los discursos. Por último, la columna de las actitudes apunta los valores, las opiniones subyacentes y las normas de comportamiento que se relacionan con el acto de escuchar (Cassany et al., 2008, p. 102).

La habilidad de escuchar conlleva un proceso para su comprensión. Cabe mencionar que este proceso está asociado con ciertas capacidades cognoscitivas, como lo son la atención y la memoria. Así como el vocabulario adquirido de cada individuo, en otras palabras “cada individuo comprende el discurso oral según su dominio gramatical y su diccionario personal” (Cassany et al., 2008, p. 106). Dentro del proceso de comprensión auditiva Cassany (2008) ha argumentado el empleo de seis microhabilidades, estas son: reconocer, anticipar, inferir, retener, interpretar y seleccionar.

Expresión oral

El habla es definida por Hurlock (1990) como “una forma de lenguaje en la que se utilizan palabras o sonidos articulados para comunicar significados. Puesto que la forma más eficaz de comunicaciones es también la más importante y utilizada” (p. 172). Además, es considerada como una capacidad motora y mental, ya que es necesario la coordinación de

músculos pertenecientes al mecanismo vocal, así como la asociación de significados con las palabras que son producidas. Para conocer si los infantes hablan de manera correcta Hurlock (1990) plantea dos criterios. El primero consiste en identificar si el niño conoce los significados de las palabras que emplea para posteriormente, relacionarlas con los objetos correspondientes. El segundo criterio el infante debe de ser capaz de pronunciar las palabras a tal grado que los demás sean capaces de comprender con facilidad lo mencionado por el niño. El habla es clasificada por Hurlock (1990) en dos clases: el habla egocéntrica y el habla socializada. “La mayor parte del habla de los niños pequeños es egocéntrica. Conforme aumenta el deseo de ser miembros de un grupo social, comienzan a utilizar el habla como instrumento social” (p. 187).

Comprensión lectora

La comprensión lectora es la herramienta principal de aprendizaje como lo plantean Solé (2012) y García, Arévalo y Hernández (2017), refieren que “la lectura en contextos académicos ha cobrado mayor importancia y está llamada a participar cada vez más activamente de los procesos de aprendizaje continuo y aprendizaje para la vida” (p. 158). Leer “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (Solé, 2012, p. 17). El lector es un procesador activo del texto y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la comprensión del texto, y de control de esta comprensión” (Solé, 2012, p. 20).

Leer es uno de los primeros aprendizajes que se adquiere en la educación básica, ya que se encuentra en gran parte de nuestra rutina diaria. Gracias a lectura logramos enriquecer nuestro conocimiento mediante el uso de marcadores textuales como son las enciclopedias, libros, periódicos, revistas y el internet. Para Cassany et al. (2008), la lectura “se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (p. 193). Por tal motivo, en el ámbito pedagógico utilizan los términos: aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura (2008). La lectura permite al estudiante ser capaz de comprender diversos tipos de texto, reflexionar sobre su contenido y ampliar el conocimiento. La comprensión lectora interviene en las aspiraciones planteadas por cada persona, desde su educación básica hasta el nivel profesional debido a que permite el análisis e incremento intelectual del individuo.

La competencia lectora no es una capacidad adquirida desde la niñez, por el contrario, esta se desarrolla en los primeros años de escolarización:

Se concibe como un proceso en evolución, el cual incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo a lo largo y ancho de la vida en ámbitos diversos, mediante la interacción con los compañeros, la familia y con la sociedad en la que están inmersos (INEE, 2009, p. 44).

Expresión escrita

El INEE (2008) define la escritura como un “proceso social y cultural, a la vez que creativo, estratégico y autorregulado” (p. 21). Para su realización es necesario dominar el abecedario, saber generar ideas, conocer de ortografía y tener una actitud positiva para producir un texto escrito. El proceso de escritura conlleva tres etapas: producción, planeación, revisión y evaluación. La etapa de producción consiste en “el desarrollo de varias actividades

mediante las cuales el escritor plantea los elementos a tomar en cuenta para el contenido, los aspectos retóricos del texto, así como las posibles relaciones entre éstos” (INEE, 2008, p. 69).

La planeación de un texto requiere que el escritor interprete y cree las ideas, y posteriormente pueda decidir como presentarlas. Esto conlleva el uso de las habilidades textuales y gramaticales. Las primeras, facilitan la formación de párrafos y textos conforme a las particularidades del tipo de texto que se elabora, es decir, dar coherencia a la producción. La segunda permite construir oraciones estructuradas de forma correcta, además de formar una relación entre las mismas haciendo uso de convencionalidades ortográficas, concordancia de género y número, tiempos verbales, puntuación y conectores (INEE, 2008).

La revisión es vista como un proceso de reflexión que conlleva un proceso. En el primer paso de este proceso el escritor requiere releer lo planificado y producido, para posteriormente corregir el texto. Seguidamente, la fase de revisión-corrección se enfoca en los aspectos de la producción, como lo son la adecuación y coherencia del texto. La última fase de evaluación cumple con la función de retroalimentar el trabajo para que, de esta manera, pueda ser mejorado.

Metodología

Tipo de Enfoque

Esta investigación se desarrolla con un enfoque cuantitativo, ya que permite estudiar la asociación o relación entre variables cuantificadas con el fin de obtener resultados aplicados a toda una población. Es por lo que en el presente capítulo se plantean los lineamientos llevados a cabo para la realización de la investigación. El enfoque cuantitativo se caracteriza por ser un conjunto de procesos secuenciales y probatorios: comienza con una idea, planteamiento de objetivos y preguntas de investigación, se establecen hipótesis y se determinan variables, diseño de medición de variables, análisis de las mediciones obtenidas y, por último, establecer conclusiones respecto a la hipótesis planteada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Las principales ventajas de este enfoque radican en la oportunidad de generalizar los resultados de manera amplia; brindar control sobre los fenómenos a estudiar; ofrecer la posibilidad de tener un punto de vista de conteo y de magnitudes; es posible obtener una réplica y una perspectiva sobre puntos determinados de los fenómenos planteados; así como simplificar la comparación entre investigaciones semejantes (Hernández, et al., 2014).

Tipo de Método

En esta investigación se utilizó el método de estudio de casos. Se eligió considerando que éste es una investigación a profundidad, además de involucrar un estudio intensivo. Ofrece “la posibilidad de relacionar los conocimientos teóricos y/o técnicos de la materia en situaciones de aplicación práctica en su futuro profesional” (Toller, 2005, citado en estrategias metodológicas activas, 2020). De acuerdo con Monje (2011), este método se caracteriza por: (a) ser un estudio a profundidad, además de tomar en cuenta las características y el comportamiento de los participantes; y (b) son útiles para obtener información básica para llevar a cabo la investigación planteada, dado que muestran resultados importantes sobre diversas variables, interacciones y procesos de la averiguación. No obstante, los resultados no son generalizables, debido a que representan a una población.

Existen diversas modalidades del estudio del caso, como el histórico, observacional o etnográfico, situacional y clínico. En esta investigación se empleó el estudio de caso observacional, dado que se orienta a estudiar a estudiantes, docentes, clases y/o grupos sociales. Algunos de los elementos donde se puede partir para la investigación son las aulas, oficinas, cafeterías, lugares de recreación, o grupos determinados de personas, entre otros (Lucca et al., 2003).

Contexto y sujetos de estudio

La escuela primaria “Carlos Maldonado” en la cual se implementó la investigación se encuentra ubicada en la colonia Vivienda Digna en Apodaca, corresponde a la zona escolar 107, en sistema Estatal con un horario escolar de 7:30 am a 12:30 pm. Las condiciones socioeconómicas del plantel y sus entornos son de nivel C, el cual es denominado medio (INEGI, 2018). El personal de la institución lo constituyen una directora, 18 docentes, dos maestros de inglés, una de apoyo, una psicóloga enfocada en la terapia de lenguaje, tres secretarías, tres intendentes y una población escolar de 545 alumnos. La edad de los estudiantes se ubica entre los 9 y 11 años. Para una población de 30 alumnos, el tamaño de la muestra para el presente estudio fue de 18 estudiantes, es decir, el 62% de la población total. Se determinó escoger un tipo de muestreo probabilístico, dado que por medio de este se puede llegar a una evaluación objetiva de los resultados y determinar el grado de precisión y confianza de estos (Otzen, 2017). El muestreo aleatorio simple, permite el uso de una tabla de números aleatorios, en el cual se utilizaron para la selección de la muestra las columnas C2, C5, C7 y C9 adicionalmente de una columna correlativa a las seleccionadas. El número obtenido de la tabla se relacionó con el número de lista de los alumnos.

Estrategias para la recolección de información

Para comenzar con la unidad de análisis planteada anteriormente, es indispensable la recolección de datos, descrita por Palella y Martins (2012) como “las distintas formas o maneras de obtener la información” (p. 115). Para recabar los datos se emplean diversas técnicas, un ejemplo de ello es la observación, la entrevista, encuesta, fichaje, pruebas, entre otros. Para esta investigación se utilizó la encuesta y pruebas de evaluación para medir el nivel de habilidades lingüísticas.

La encuesta es una técnica empleada para adquirir información de distintas personas haciendo uso de un listado de preguntas escritas para que sean contestadas de forma anónima (Palella y Martins, 2012). Dentro de la técnica de encuesta se encuentra el cuestionario como instrumento de recolección de datos. El cuestionario “es una lista de cuestiones o preguntas que se elaboran con el fin de obtener información. Se interroga lo que se considera relevante para el rasgo o característica objeto de estudio” (Ocegueda, 2004, p. 160). Se caracteriza por ser un instrumento sencillo de contestar, ya que las preguntas empleadas son claras y concisas de tipo abierta, cerrada o semiabierta. El cuestionario que se aplicó en el estudio, incluyó preguntas abiertas debido a que proporciona más información al estudio; de igual manera se utilizaron preguntas cerradas ya que son más fáciles de codificar y de analizar, además de tener mayor probabilidad de comprensión por parte de la muestra. En el primer caso se aplicaron preguntas de profundización; para el segundo se usaron preguntas de respuesta múltiple y de intervalos.

La prueba de evaluación se utiliza para valorar el nivel de aprendizaje logrado por un individuo en alguna situación educativa en la que sea necesario evaluar los conocimientos, actitudes y habilidades (Palella y Martins, 2012). Una de las ventajas de la aplicación de esta técnica de medición es que se puede emplear en cualquier momento. Se utilizó la Prueba de Consistencia en la Pronunciación, la cual es definida por Cervera e Ygual (2001) como “una prueba de denominación de imágenes que pretende determinar el grado de consistencia de los errores de pronunciación” (p. 12). La segunda prueba se denomina Memoria Secuencial Auditiva propuesta en la Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica. Esta prueba “evalúa el recuerdo inmediato de vocablos, es decir, material lingüísticamente significativo, en repetición de series de tres hasta cinco palabras” (Brancal, Ferrer, Alcantud, & Quiroga, 1998, p. 9). Consta de 14 estímulos o serie de palabras, además de ser una prueba en la que es necesario una producción oral-verbal-lingüística por parte del estudiante. En tercer lugar, se encuentra la prueba de Toma de Lectura. La prueba se enfoca en conocer el desempeño general de los alumnos,

Esta prueba se aplica proporcionándole al niño una lectura pidiéndole que sea leída en voz alta; mientras esto sucede, el aplicador evaluará: la fluidez y precisión de la lectura, la atención que tiene el alumno al leer palabras complejas, el uso de la voz al leer, la seguridad y disposición, y la comprensión general del texto leído. Al finalizar se califica al estudiante dentro de un nivel de lectura obtenido (véase Tabla 2), siendo estos (a) nivel esperado, (b) en desarrollo y (c) requiere apoyo.

Tabla 2.

Descripción de niveles de lectura

Nivel de lectura	Definición
Nivel Esperado	El alumno lee de forma adecuada según lo esperado para su grado con un buen nivel de comprensión. Lo que favorece su seguridad y disposición al realizar la lectura.
En Desarrollo	El alumno presenta algunas de las características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que tiene un desempeño inconsistente.
Requiere Apoyo	La lectura del alumno no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración al enfrentarse al texto.

Nota: Adaptado de “Toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para el supervisor” por Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, 2015, p. 17.

Por último, la cuarta prueba lleva el título de Producción de Textos, dicha prueba “permite valorar el conocimiento básico de los alumnos acerca del lenguaje escrito, la riqueza de su vocabulario y las funciones y estructuras de los distintos tipos de textos, a partir de consignas de escritura” (DGDGE, 2015, p. 18), al evaluar la legibilidad del texto, se verifica si la producción cumple con el propósito comunicativo, la relación existente entre palabras y oraciones, la diversidad del vocabulario empleado, así como el uso correcto de las reglas ortográficas.

Procedimiento

El presente estudio comenzó formalizando un oficio de petición a la autoridad educativa, padres de familia y docente de grupo del plantel educativo donde se realizó la indagación, en él se especificó el objetivo general de la investigación, así como las actividades a realizar con los padres de familia y los alumnos. Se enfatizó que, la identidad de cada participante quedaría resguardado en privacidad. Posterior a ello, se aplicaron distintas pruebas para determinar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, así como el propósito del estudio y la confidencialidad y el uso propio de la información. Además se aplicaron pruebas de Consistencia en la Pronunciación, Memoria Secuencial Auditiva, herramienta de habilidad lectora y producción de textos promovida por la Subsecretaría de Educación Pública a favor del programa Escuelas al centro.

Análisis de información

En esta investigación se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, las cuales se enfocaron en identificar los factores familiares. Asimismo, se aplicaron pruebas de evaluación para medir el nivel de desarrollo de cada habilidad lingüística de los alumnos. Para analizar la dimensión de factores familiares se utilizó un cuestionario, el cual contiene cuatro variables: formación de los padres, nivel socioeconómico, estructura familiar y tiempo de permanencia de cada integrante (véase Tabla 3).

Tabla 3.

Formulación de ítems para la variable de formación de padres

Variable	Ítem	Categoría	Código	Columna
Formación de los padres	1.- ¿Cuál fue el último año de estudios terminado por el padre?	Sin instrucción	1	1
		Primaria o secundaria	2	
		Preparatoria o carrera técnica	3	
		Licenciatura	4	
		Posgrado	5	
	2.- ¿Cuál fue el último año de estudios terminado por la madre?	Sin instrucción	1	2
		Primaria o secundaria	2	
		Preparatoria o carrera técnica	3	
		Licenciatura	4	
		Posgrado	5	

Nota: Elaboración propia adaptada de “Actualización regla AMAI NSE 8x7” por Instituto de Investigaciones Sociales SC (2011), AMAI.

Respecto a la segunda variable, el nivel socioeconómico es medido por las posesiones de bienes con las que cuenta una familia. Es por ello por lo que se utilizaron los indicadores planteados por la AMAI (2008). Cabe mencionar que se seleccionaron estos indicadores debido a la alta relación con el contexto en donde se realizó la investigación. En el caso de esta

formulación de ítems, el código se reemplazará por el valor otorgado a cada categoría. En otras palabras, cada respuesta dada por los sujetos estudiados tendrá un valor el cual se sumará para que, de este modo, se identifique el nivel socioeconómico de cada familia (véase Tabla 4).

Tabla 4.

Medición del nivel socioeconómico

Puntos obtenidos	Nivel socioeconómico
0 a 51 puntos	E
Entre 52 y 76 puntos	D
Entre 77 y 133 puntos	D+
Entre 134 y 170 puntos	C
Entre 171 y 222 puntos	C+
Más de 223 puntos	A/B

Nota: Elaboración propia adaptada de “Actualización regla AMAI NSE 8x7” por Instituto de Investigaciones Sociales SC (2011), AMAI.

La variable de estructura familiar corresponde a una pregunta abierta, en este caso “las preguntas abiertas se codifican una vez que conocemos todas las respuestas de los participantes a los cuales se les aplicaron, o al menos las principales tendencias de respuestas en una muestra de los cuestionarios aplicados” (Hernández, et al., 2014, p. 234). Se eligieron las respuestas: mamá, papá, hermano(a), abuelo(a), primo(a) y tío(a); se codificaron para analizar su relación con la estructura familiar. La variable de estructura familiar corresponde a una pregunta abierta, “las preguntas abiertas se codifican una vez que conocemos todas las respuestas de los participantes a los cuales se les aplicaron, o al menos las principales tendencias de respuestas en una muestra de los cuestionarios aplicados” (Hernández, et al., 2014, p. 234). Se eligieron las respuestas: mamá, papá, hermano(a), abuelo(a), primo(a) y tío(a); se codificaron para analizar su relación con la estructura familiar (véase Tabla 5).

Tabla 5.

Codificación de variables

Variable	Ítem	Respuestas	Relación
Estructura familiar	Estructura familiar	Mamá	Familia nuclear
		Papá	
		Hermanos(as)	
		Mamá o papá	Familia monoparental
		Hermanos(as)	
		Papá	Familia extensa
Mamá			
Hermanos(as)			
Abuelo(a)			
Tío(a)			
Primo(a)			

Nota: Elaboración propia adaptada de “Las Familias Mexicanas” por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1999), INEGI.

Con respecto a la dimensión de las habilidades lingüísticas se evaluaron cuatro variables: Expresión oral, Comprensión auditiva, Comprensión lectora y Expresión escrita; empleando para cada una, una prueba de evaluación para medir el desarrollo de cada habilidad. Para la primera variable se aplicó una prueba de consistencia para la cual se llevó un registro de cada intento. Cada palabra consistente es calificada con un punto (código uno), por el contrario, si no presenta consistencia dicha palabra no es evaluada (código cero). Si se presenta una variabilidad en la pronunciación del 40% o más, se considera como “pronunciación inconsistente”.

La prueba de Memoria Secuencial Auditiva evalúa como “correcto” las respuestas que mantienen el orden, así como las que contienen todos los ítems de la sucesión. Para conocer el nivel de dominio de cada estudiante se fundamentó en la escala de Brancal, Ferrer, Alcantud, y Quiroga (1998), en donde es necesario conocer las respuestas correctas para localizarla en la escala presentada. Para la evaluación de la prueba se tomó en cuenta si el alumno repetía la serie de palabras en el mismo orden o si mencionaba los ítems sin respetar la secuencia; siendo este el caso, se cuenta como un acierto, (código cero). Cabe mencionar que la cantidad máxima de aciertos es 14. Para la puntuación de esta prueba se utilizó el nivel de dominio planteado por Brancal et al. (1998), la cual tiene asignada una puntuación centil, es decir, el nivel de dominio. La prueba de toma de lectura correspondiente a la variable de comprensión lectora pretende evaluar el desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes. Para ello se utilizó una rúbrica planteada por la DGDGE (2015), en donde cada aspecto mencionado anteriormente se califica en una escala del uno al tres, siendo el tres el más alto. Al finalizar de aplicar y evaluar esta prueba, se suma la calificación obtenida y se determina en la escala en los niveles de desarrollo que corresponda.

Por último, para valorar la expresión escrita correspondiente a la última variable, se utilizó la rúbrica planteada por la DGDGE (2015), la cual evalúa la producción de texto considerando seis indicadores y tres estimaciones para cada uno de ellos. Al finalizar, se suman los valores obtenidos y de acuerdo con la escala se determina el nivel de desarrollo en el que se encuentra el alumno.

Resultados

Formación de los padres

El nivel de estudios alcanzado por los padres de los alumnos muestra que la cantidad de progenitores que concluyeron la Preparatoria o Carrera Técnica es mayor con un 50% frente a los padres que cursaron solamente la educación primaria o secundaria la cual corresponde con un 33%; un 11% de los padres cursaron y/o concluyeron una licenciatura; y por último un 6% de los padres han estudiado el posgrado. Por otra parte, se indica el porcentaje del nivel de estudios terminado por las madres de los estudiantes. El 39% de las madres terminaron la preparatoria o una carrera técnica; el 33% solo cursaron la educación básica, es decir, primaria o secundaria; por último, el 28% estudió una licenciatura. En suma, el nivel educativo promedio de los padres corresponde al bachillerato o carrera técnica, es decir, 4 de cada 10 padres de familia han cursado este nivel educativo.

Nivel Socioeconómico

Los resultados de la investigación describen el nivel en el que se ubican las familias de los participantes en el estudio (véase Tabla 6).

Tabla 6.

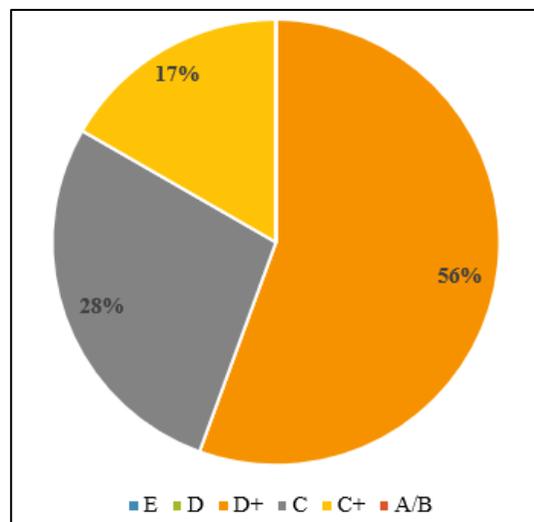
Casificación del nivel socioeconómico

Nivel socioeconómico	Frecuencia
E	0
D	0
D+	10
C	5
C+	3
A/B	0

La gráfica describe en porcentajes el nivel socioeconómico obtenido de los sujetos investigados (véase Figura 2).

Figura 2.

Resultados del Nivel Socioeconómico obtenido



Como se puede observar, las familias pertenecen mayormente al nivel socioeconómico D+ el cual, como se explicó anteriormente, concierne a la mayor parte de los mexicanos. Este nivel permite tener la alimentación, posesiones y servicios que favorecen las actividades diarias.

Estructura familiar

El gráfico mostrado describe los resultados del último factor familiar analizado, el cual corresponde a la estructura familiar (véase Tabla 7). De las familias estudiadas el 83% son

nucleares; el 66.6% son monoparentales y el 5.8%. Por último, se encuentra una familia extensa, la cual está conformada por la madre, hijos, abuelos maternos, tío y sobrinos.

Tabla 7.

Tabla de frecuencia correspondiente a la estructura familiar.

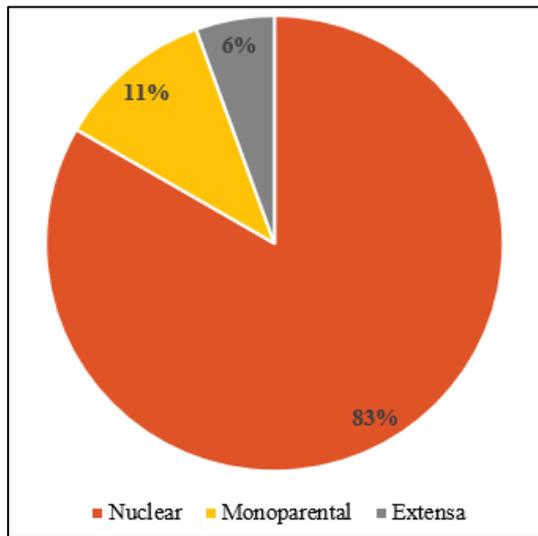
Tipos de familia	Frecuencia
Nuclear	15
Monoparental	12
Extensa	1

Nota: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos.

La siguiente gráfica describe en porcentajes de los resultados obtenidos acerca de la estructura familiar de los alumnos (véase Figura 3)

Figura 3.

Resultados de la estructura familiar.



Podemos concluir que gran parte de las familias estudiadas se clasifican como familia nuclear, en otras palabras, ocho de cada diez familias pertenecen a una estructura nuclear.

Comprensión auditiva. Estudiantes

Esta gráfica muestra la evaluación obtenida de la prueba de memoria secuencial auditiva, en donde se tomó en cuenta la puntuación obtenida de los estudiantes. Hubo variabilidad en los resultados, pues solamente un alumno obtuvo la calificación máxima, la cual es 100; por otra parte, un alumno alcanzó la puntuación de 93; tres estudiantes con puntuación de 86; dos con 79; cuatro con 71; de igual manera, cuatro con 64; dos con puntuación de 57 y

uno con 43. En conclusión, solo uno de los alumnos no obtuvo el nivel de dominio adecuado a su edad.

Expresión oral

La frecuencia obtenida de la prueba de consistencia (véase Tabla 4) muestra que el 88.88% de los alumnos presentan una pronunciación consistente.

Tabla 4.

Frecuencia de prueba: Consistencia de pronunciación

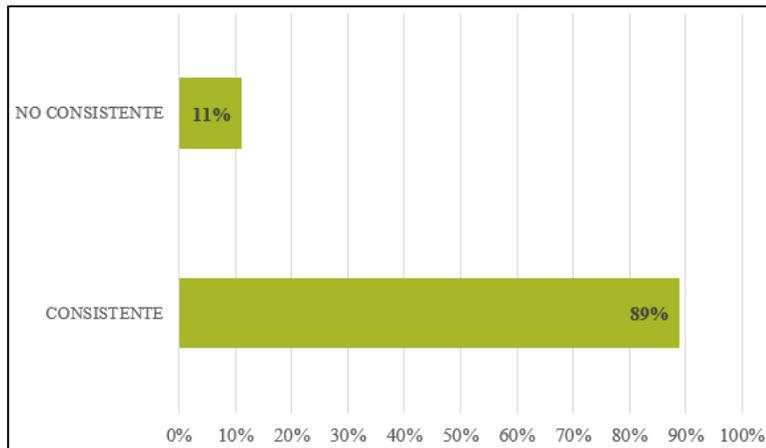
Pronunciación	Frecuencia
Consistente	16
No consistente	2

Nota: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos.

En la siguiente gráfica (véase Figura 4) se expone el porcentaje de estos resultados, en la cual se describe que 16 estudiantes poseen pronunciación consistente y dos estudiantes no.

Figura 4.

Resultados de la prueba de consistencia



Comprensión lectora

Como se hace notar (véase Tabla 9) los resultados muestran que el 44% se encuentran en el nivel esperado de comprensión lectora, cuatro se localizan en un nivel de desarrollo, y los seis restantes se ubican en un nivel donde requieren apoyo para lograr la comprensión.

Tabla 9.

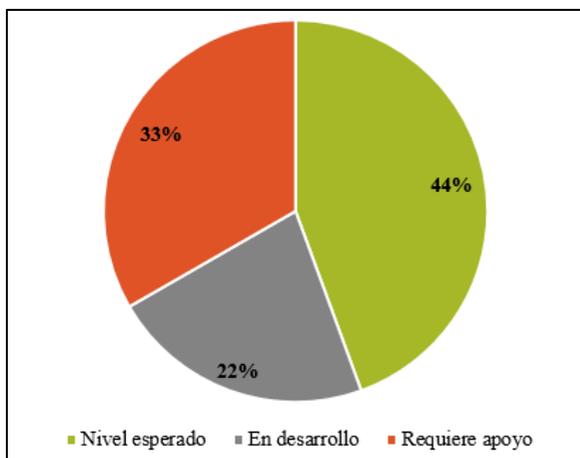
Frecuencia de resultados de la prueba de desarrollo de la comprensión lectora.

Nivel de desarrollo	Frecuencia
Nivel esperado	8
En desarrollo	4
Requiere apoyo	6

Nota: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos. En el gráfico siguiente (véase Figura 6) se expone en manera de porcentaje los resultados obtenidos de la prueba de comprensión lectora.

Figura 6.

Resultados de la prueba de desarrollo de la comprensión lectora.



Así pues, se determina que gran parte del grupo se encuentra en un nivel esperado de comprensión lectora, de esta manera presenta un desempeño inconsistente en la lectura y falta de comprensión del texto.

Expresión escrita

Los resultados obtenidos de la prueba de expresión escrita muestran que nueve alumnos se encuentran en el nivel de desarrollo, es decir, la mayoría de los estudiantes; cinco alumnos se ubican en el nivel esperado, nueve se ubican en desarrollo, mientras que cuatro requieren apoyo para desarrollar la escritura. Se expone en manera de porcentaje los resultados obtenidos de la prueba de expresión escrita.

De manera general, los factores familiares analizados en este estudio tuvieron resultados positivos, como muestra de ello, se puede ver que el nivel educativo de los padres es de preparatoria o carrera técnica; el nivel socioeducativo corresponde al nivel D+; y la estructura familiar que predomina es la nuclear. Respecto a las habilidades lingüísticas, se identificó que los alumnos dominan la comprensión auditiva; poseen una pronunciación consistente, por ende, tienen un nivel de desarrollo de expresión oral adecuado; el desarrollo

de la comprensión lectora la mayoría de los estudiantes se encuentra en el nivel esperado; por último, la expresión escrita muestra que gran parte de los alumnos se localiza en un nivel de desarrollo.

Conclusiones

De acuerdo con el estudio realizado el objetivo principal fue analizar si los factores familiares, como lo son la formación de los padres, el nivel socioeconómico y la estructura familiar tienen algún impacto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria. En función de ello se empleó un cuestionario para conocer la condición de los factores familiares. De acuerdo a las preguntas de investigación se obtuvo que respecto a la formación de los padres se identificó que gran parte de los padres de familia cursaron la preparatoria o una carrera técnica. En lo que atañe al nivel socioeconómico, se identificó que el 56% de las familias tienen un nivel D+, el cual se encuentra en un nivel donde el alumno tiene lo necesario para su educación y supervivencia. En lo que concierne a la estructura familiar, se estableció que el 83% de las familias de los estudiantes corresponden a una estructura nuclear.

En cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas se encontró que el 89% de los estudiantes poseen una pronunciación consistente. Los resultados de la comprensión auditiva mostraron que los alumnos disponen de un nivel adecuado de comprensión. En relación con la comprensión lectora se expuso que el 44% de los estudiantes leen de manera apropiada, logrando un buen nivel de comprensión, siendo la seguridad y disposición ante la lectura beneficiada. Por último, la expresión escrita reflejó que el 50% de los alumnos se encuentran en un nivel de desarrollo, es decir, el alumno es capaz de producir un texto, pero se presentan inconsistencias que obstaculizan la comprensión de este. La hipótesis inicial, planteó si la formación de los padres, el nivel socioeconómico y la estructura familiar influyen en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, es decir en las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita de los alumnos. A través de la aplicación de los instrumentos ya descritos anteriormente se ha conseguido demostrar que dicha hipótesis es verdadera, ya que los factores familiares analizados obtuvieron porcentajes favorables y por ende, el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas son positivos.

El nivel de estudio de los padres influye en el apoyo que se les brinda a los estudiantes. La culminación de la educación básica, en este caso, la preparatoria brinda conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el logro del perfil de egreso que, a largo plazo brinda la oportunidad de un mercado laboral estable para el sostenimiento y apoyo a la familia. Esto ayuda a que los padres auxilien a los hijos en los deberes encomendados por la escuela, solucionar dudas de los contenidos vistos en clase o dar énfasis en los portadores textuales. Por otra parte, La estructura de la familia influye en las relaciones que se generan en esta, esto sucede mayormente en las familias nucleares, puesto que la atención que se le da a cada integrante es directa y un vínculo estrecho. Es recomendable, que se tome este tema desde el inicio de la educación básica, de este modo, podrá ser visible la evolución de los estudiantes respecto al lenguaje y de esta manera podrán ser detectados y tratados los problemas de comunicación emergentes. De igual manera, se sugiere realizar la búsqueda con anticipación de tiempo ya que los momentos asignados en este trabajo no dan para estudiar, analizar y llevar a cabo la investigación de manera exhaustiva.

A partir del estudio realizado la investigadora propone continuar con esta investigación en contextos diversos, debido a que este pudo influir en los resultados de este estudio, y de esta manera podrá ser respondida la incógnita planteada: ¿De qué manera influyen los factores familiares en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos? De igual manera, se recomienda orientar los factores a otros ámbitos como lo son factores escolares y sociales.

Bibliografía

- Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión. (2018). *Niveles Socio Económico AMAI*. Recuperado de <http://www.amai.org/nse/nse/>
- Branca, M. F., Ferrer, A. M., Alcantud, F., & Quiroga, M. E. (1998). *Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica*. Barcelona: Lebn.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua* (13ª. reimpresión). Barcelona: Graó.
- Cervera, J. F., & Ygual, A. (2001). Evaluación e intervención en niños con trastornos fonológicos y riesgo de dificultad de aprendizaje de la lectura y escritura. *Cuadernos de Audición y Lenguaje*.
- Consejo Nacional de Población. (4 de Marzo de 2012). *4 de Marzo, Día de la familia*. México: CONAPO. Obtenido de <https://www.gob.mx/conapo>: http://www.conapo.gob.mx/CONAPO/Marzo_Un_Dato
- Fantin, M. B., & García, H. D. (Agosto de 2011). Factores familiares, su influencia en el consumo de sustancias adictivas. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 9(2).
- Ferinu, L., Ahufinger, N., Pacheco-Vera, F., Sanz-Torrent, M. y Andreu, Ll. (2021). Antecedentes familiares, factores sociodemográficos y dificultades lingüísticas en el trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 41(1). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460320300188>
- García, M. A., Arévalo, M. A., & Hernández, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Gavilanes, M. (2019). Factores familiares en la deserción escolar de los Adolescentes. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/41639/1/BFILO-PMP-19P158.pdf>
- Hernández S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M.(2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huanca-Arohuanca, J., Asqui, M. M., Mamani, J. D., Mamani-Coaquira, H., Huayanca, M. P. y Charaja, C. F. (2021). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno – Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18) p. 537-555. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000200537&script=sci_arttext
- Hurlock, E. (1990). *Desarrollo del niño*. México: McGraw-Hill
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (1999). *Las Familias Mexicanas*. México: INEGI.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Encuesta Nacional de los Hogares*. México: INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: INEE.
- López Romo, H. (Abril-Junio de 2011). 21 Preguntas frecuentes en relación con el nivel socioeconómico AMAI. *Datos, Diagnósticos, Tendencias*.
- López Romo, H. (Octubre de 2016). Los once tipos de familia en México. *Datos, Diagnósticos, Tendencias*.
- Lucca Irizarry, N., & Berríos Rivera, R. (2003). *Investigación cualitativa. Fundamentos, diseños y estrategias*. Cataño, Puerto Rico: Ediciones SM.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Murdock, G. P. (1960). *Social structure*. New York: Macmillan.
- Naciones Unidas. (11 de mayo de 2018). *Naciones Unidas*. Obtenido de La Declaración Universal de Derechos Humanos: <http://www.un.org/es/globalissues/family/>
- Ocegueda Mercado, C. (2004). *Metodología de la investigación. Métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos*. México: Edición de la autora.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Informe de seguimiento de educación en el mundo*. Francia: UNESCO.
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Paytan, Q. R., Mendoza, P. Z. (2021). Familia nuclear y rendimiento académico en niños y niñas de 5 años, de la institución educativa inicial Virgen de Guadalupe (Tesis). Universidad Nacional de Huancavelica. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/4018>
- Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación: Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*.
- Sánchez, C. M. (2018). Taller de estrategias metacognitivas y de estudio para mejorar la competencia lectora de bachilleres (Tesis). <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/2055/SACMSR07T.pdf?sequence=1>
- Sanmartín, F. M. (2022). De libros, padres e hijos. Madrid: Rialp, S. A.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Yin, R. k. (1994). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park, CA: Sage.

AMBIENTE ESCOLAR, SU APOORTE A LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE UN ENFOQUE NEUROPEDAGÓGICO

Sweney Oriana Giraldo Aristizabal
sweneyoriana@gmail.com

Marleyn Margarita Serrano Ramírez
marleynserrano@mail.uniatlantico.edu.co
Universidad del Atlántico

RESUMEN

Esta investigación analiza la importancia del ambiente escolar desde las habilidades comunicativas y emocionales de los docentes de una institución educativa privada de la ciudad de Barranquilla teniendo en cuenta la interacción docente-estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; de esta forma aportar a la calidad educativa a través de un plan de formación. Para ello se analiza el modelo de inteligencia emocional de Mayer & Salovey, las habilidades sociales de Goldstein, los aportes del Ministerio de Educación Nacional en el ambiente escolar, se toma un enfoque neuropedagógico con las contribuciones de Izaguirre, Ortiz; la Cognición social y teoría de la mente a partir de lo expuesto por Butman, Grande y Uribe. En lo que respecta al marco metodológico se desarrolla un enfoque mixto con un Diseño Explicativo Secuencial a través de la combinación de técnicas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos, los datos se complementan entre sí y se da respuesta al problema planteado. Asimismo, participaron 18 docentes y 131 estudiantes de básica secundaria y media vocacional. Se concluyó que la percepción de los estudiantes difiere con la de los docentes, por lo cual, es importante abordar los aspectos socioemocionales del proceso de aprendizaje ya que los docentes no tienen intencionalidad por motivar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje y los docentes no son conscientes de esta falencia, así como también se hace necesario optimizar y mejorar los procesos de interacción docente-estudiante. Por ello, en la investigación se diseña un plan de formación con enfoque neuropedagógico basado en las competencias del docente, el aprendizaje autorregulado y la relación entre emoción-cerebro-aprendizaje para mejorar el ambiente escolar y aportar a la calidad educativa.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha planteado como meta que la educación en Colombia alcance altos niveles de Calidad, por lo cual, creó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) como una herramienta que evalúa de 1 a 10 el proceso educativo de los colegios, -lo hace a través de las pruebas saber de 5° y 9° grado- y de esta forma plantear acciones de mejora a llevar a cabo para lograr el mejoramiento y alcanzar la excelencia educativa que se quiere para el país. El ISCE está compuesto por: Progreso, Desempeño, Eficiencia, Ambiente escolar (MEN, 2014). Es importante mencionar que la investigación se centró en el componente de ambiente escolar. A partir de lo anterior, los resultados obtenidos por la institución educativa objeto de estudio son los siguientes:

Tabla N° 1 Resultados ISCE 2015 al 2018 (Creación del autor)

5° grado		9° grado	
Año	Puntaje	Año	Puntaje
2015	0,77	2015	0,74
2016	0,76	2016	0,76

2017	0,75	2017	0,77
2018	0,77	2018	0,76

A partir de la tabla N° 1 se observa que las puntuaciones en el componente de ambiente escolar han fluctuado en 0,74 y 0,77 en la sección de secundaria, por lo cual, la institución educativa no ha alcanzado el puntaje máximo (1 punto) en este componente en los años (2015 al 2018) que ha sido evaluado.

Asimismo, voceros de los estudiantes en el Día E expresaron que la institución educativa debe mejorar en los siguientes aspectos: las didácticas de las clases y que éstas sean más lúdicas, motivar a los estudiantes resaltando y teniendo en cuenta sus talentos y habilidades, mejorar la retroalimentación a los trabajos y formas de evaluación, realizar tutorías entre pares.

Cabe destacar que el Ambiente escolar está relacionado con la evaluación de las condiciones propicias para el aprendizaje en el salón de clase basándose en dos aspectos: Ambientes propicios para el aprendizaje en el aula (clima escolar) y seguimiento al aprendizaje (retroalimentación) (MEN, 2014). Según Ambrose, et. al (2017) citando a Pascarella y Terenzini variadas investigaciones evidencian que el ambiente escolar tiene influencia en el aprendizaje de los estudiantes y un ambiente positivo puede potencializarlo.

Por su parte, la UNESCO (2013) afirma que las relaciones que se generan en las instituciones educativas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en Latinoamérica, así como también la relación entre los profesores y estudiantes. De igual forma, Oviedo y Osorio (2009) afirman que es importante que el docente desarrolle habilidades comunicativas que le permitan generar vínculos afectivos entre los saberes y los estudiantes. Es así como se evidencia la importancia y relevancia de la interacción docente-estudiante para potencializar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es de resaltar las investigaciones relacionadas con la influencia e importancia del ambiente en las clases que, muestran que cuando un maestro ofrece mayor apoyo, los estudiantes se sienten cómodos, solicitan ayuda y realizan más preguntas. Según Thorne, Centeno, Wetzell (2009) los docentes deben generar ambientes donde se brinden espacios para plantear preguntas, sancionar y recompensar a los estudiantes cuando sea necesario. Asimismo, Bocchi, et. al (2014) quienes centraron su investigación en comparar los resultados obtenidos en una población de estudio interesada en investigar y correlacionar la percepción de los alumnos, padres, profesores y personal no docente sobre el clima escolar. También, la investigación desarrollada por Guerra, et. al (2012) en la que 1075 alumnos de enseñanza media de Valparaíso (Chile) respondieron un cuestionario sobre clima social; el resultado consistió en que los estudiantes perciben un clima social escolar moderado, puntuando mejor el clima de la institución en general con relación al clima de los profesores.

Por lo tanto, un aspecto que se debe tener en cuenta es la motivación de los estudiantes, las relaciones que se entretengan al interior de la institución educativa, las estrategias didácticas. Por lo anterior, se requiere reflexionar sobre el ambiente escolar de tal forma que la relación docente-estudiante sea óptima y el docente mejore sus prácticas pedagógicas.

Con base en lo anterior, se introducen las habilidades emocionales que están relacionadas con la inteligencia emocional “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y

regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer y Salovey, 1997, p.10). De igual forma, diversas investigaciones respaldan la importancia de ésta, Cejudo & López (2017) afirman que los maestros identificaron la importancia y necesidad del dominio de la inteligencia emocional para el óptimo desempeño como docentes. Asimismo, López & Oriol (2016) afirman a través de su estudio que, las habilidades y competencias emocionales son mediadoras en el clima escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo cual, a partir del manejo y dominio emocional que el docente posee va a determinar en cierta medida las interacciones con sus estudiantes.

Según Nias citado por Cejudo & López (2017) las emociones cumplen un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a la interacción entre las personas y la influencia que ésta tiene en el autoestima y el bienestar personal y social.

Además, Sutton y Wheatley citados por Cejudo & López (2017) mencionan que al aumentar las emociones positivas influye en el clima que favorece el aprendizaje. En concordancia con lo anterior Birol, Atamtürk, Silman, Sensoy (2009) afirman que

El nivel de inteligencia emocional de un maestro puede ser eficaz para establecer una sólida comunicación entre maestro y alumno, enfrentar el estrés y el conflicto, crear un ambiente escolar positivo y adquirir éxito académico. Un maestro en su entorno de trabajo natural no sólo debe lidiar con sus propios sentimientos sino también con los sentimientos de los estudiantes, padres, compañeros de trabajo y administradores. Por lo tanto, la enseñanza es una profesión estresante y el nivel de inteligencia emocional que poseen los profesores y los administradores tiene un impacto considerable en la calidad de la educación (p. 2607).

Cabe destacar que para la investigación se tomó como referente principal el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer & Salovey, que está compuesto de cuatro ramas, cada una de las cuales representa una clase de habilidades, ordenadas jerárquicamente según su complejidad. Las habilidades secundarias de cada rama se organizan de acuerdo con su complejidad, de modo que las habilidades secundarias más sofisticadas de cada rama dependen cada vez más de las habilidades de las otras ramas del modelo (Salovey, Woolery, Mayer, 2003). Por su parte, Fernández & Extremera (2005) enuncian las 4 ramas/habilidades emocionales propuestas por Mayer & Salovey en su Modelo de Inteligencia Emocional:

1. Percepción emocional, está orientada a la identificación y reconocimiento de los sentimientos propios y de los demás. Además, interpretar las expresiones y movimientos corporales de las personas.
2. Facilitación o asimilación emocional, está relacionada en tener en cuenta los sentimientos, solucionar problemas o razonar.
3. Comprensión Emocional, permite analizar las señales emocionales, anticipar las consecuencias de las acciones, interpretar las emociones.
4. Regulación Emocional, es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional, la persona reflexiona sobre los sentimientos. Implica además regular las emociones propias y ajenas.

Asimismo, otra de las habilidades analizadas en la investigación son las habilidades comunicativas desde la perspectiva social, por lo cual, las habilidades sociales son "un proceso de interacción social, más o menos complejo, mediante el cual nos definimos mientras

compartimos mensajes con otras personas que intervienen utilizando códigos de interpretación similares (...) la comunicación es un proceso fundamental de toda relación social, pues gracias a ella se regula la interacción de las personas haciéndola posible” (Reyes y Garrido, 2012, p. 24). Por lo cual, la comunicación que tenga el docente y sus estudiantes es esencial en la interacción entre ellos.

Es importante mencionar que la investigación tomó las habilidades sociales de Goldstein (citado por Cabrera, 2013) como referente teórico para desarrollar el análisis. Éstas son:

1. Primeras Habilidades: enfocadas a escuchar, iniciar y mantener una conversación, saludar, dar las gracias.
2. Habilidades Sociales Avanzadas: orientadas a dar y seguir instrucciones, pedir disculpas, convencer a otras personas
3. Habilidades para manejar Sentimientos: identificar, expresar y comprender los sentimientos propios y de los demás.
4. Habilidades Alternativas a la Agresión: ayudar a los otros, negociar, autocontrolarse, evitar problemas con las demás personas, tolerar bromas.
5. Habilidades para el Manejo del Estrés: formular y responder ante una queja, defender a un amigo, responder a la persuasión, al fracaso y a una acusación.
6. Habilidades de Planificación: tomar una decisión, resolver problemas según la importancia y concentrarse en una tarea.

Cabe destacar que, un buen clima está basado en las buenas relaciones de los miembros de la comunidad educativa a través de la cordialidad, la sonrisa, el cariño, la confianza y la solidaridad. Por lo cual es importante promover un ambiente entusiasta, agradable y desafiantes para los estudiantes y profesores mediado por el respeto, la confianza y la tolerancia (Thorne, Centeno, Wetzell, 2009). De esta forma, las habilidades comunicativas y emocionales son mediadoras en la relación e interacción docente-estudiante y de éstas depende en gran medida que se genere en el aula un ambiente escolar óptimo que contribuya al aprendizaje de los estudiantes.

Es importante mencionar que en los procesos de enseñanza y aprendizaje la comunicación y la relación docente-estudiante juega un rol fundamental, ya que de ésta depende gran parte del logro de los objetivos y propósitos que tiene el docente en su práctica pedagógica. Es por esto, que resulta de gran importancia tener en cuenta el papel de las habilidades emocionales y las habilidades comunicativas en esta relación y proceso. Asimismo, éstas aportan a un Ambiente Escolar adecuado que permita desarrollar los procesos propios de la educación de forma satisfactoria, aportando de esta forma a la calidad de la educación.

Con base en la información antes expuesta es notoria la importancia del Ambiente Escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales hay un sin número de aspectos y elementos que marcan la pauta y orientan el acto educativo, destacándose la importancia de las relaciones e interacción docente-estudiante, las emociones del docente, las estrategias que implemente el docente para conservar un ambiente tranquilo y propicio, así como también el seguimiento que realice a sus estudiantes a su aprendizaje en pro de mejorar lo que se requiera.

A partir de lo anterior, es importante introducir el enfoque neuropsicopedagógico de la investigación, según Izaguirre (2017) “Lograr un ambiente adecuado para un óptimo aprendizaje implica tener en cuenta, además de lo inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, las motivaciones, la autoestima, la autoconfianza y la adaptabilidad emocional de los educandos, dado que existen conexiones neuronales importantes entre las áreas emocionales del cerebro y las áreas perceptivas; siendo ambas claves para el proceso del aprendizaje escolar” (p. 93).

Por su parte, Ortiz (2015) expresa que

El comportamiento humano está determinado por el pensamiento, por los sentimientos y por las emociones, pero el aprendizaje óptimo (memoria, imaginación, pensamiento, creatividad) está determinado por las actuaciones, las cuales a su vez dependen de las emociones y sentimientos (...) esto es importante para la neurodidáctica ya que cuando un estudiante se relaciona con un contenido novedoso, interesante y atractivo, utilizando la mayor cantidad de sus órganos de los sentidos (escuchar, observar, sentir, expresar, hacer) y cuando el docente le comunica ese contenido mediado por fuertes procesos afectivos y emocionales, estimula en el estudiante la formación y configuración de nuevas redes y circuitos neuronales, crea necesidades de aprendizaje, estimula el deseo de aprender y la curiosidad intelectual; cualidades impulsadoras de procesos de aprendizaje en otros contextos (p. 60).

A continuación es importante introducir la neurociencia cognitiva social que permite comprender y enlazar el problema de la investigación: Ambiente Escolar mediado por las Habilidades Comunicativas y Emocionales de los docentes bajo la comprensión neurocientífica a través de la Cognición Social y la Teoría de la Mente resaltando el papel fundamental que ejerce la Neurociencia Cognitiva Social en todo este proceso. Por su parte, la Cognición Social se enmarca en un “Proceso cognitivo que elabora la conducta adecuada en respuesta a los otros sujetos de la misma especie y en particular aquellos procesos cognitivos superiores que sostienen las extremadamente diversas y flexibles conductas sociales” (Butman, 2001, p. 117).

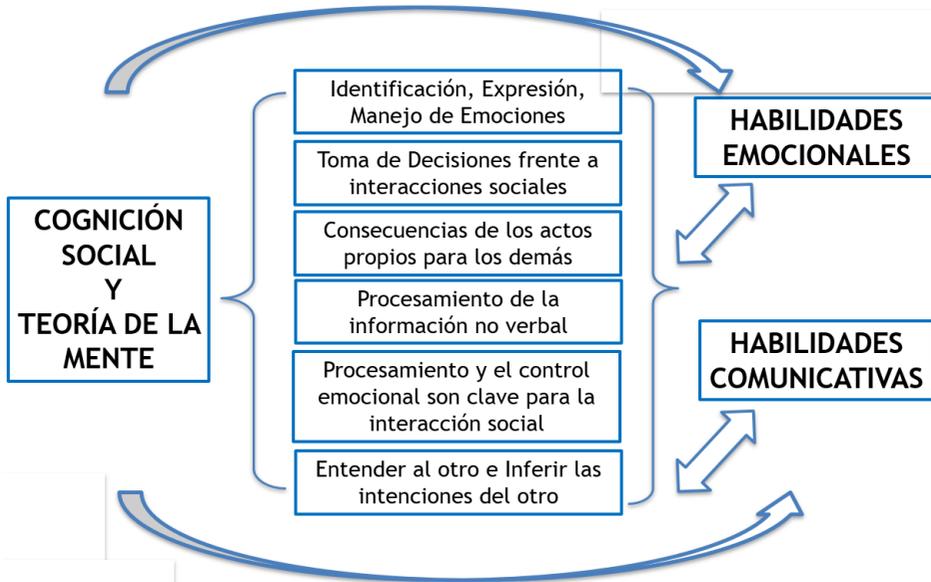
Grande (2009) expone que la cognición social está relacionada con un conjunto de sistemas neurocognitivos asociados a entender las acciones de los demás y sus estados mentales. A partir de la percepción de los gestos y movimientos corporales que son percibidos por los estímulos visuales, y se puede inferir la intencionalidad de las acciones de los demás.

Es así como se concibe la Cognición Social (CS), la comprensión de la interacción social propia y de los demás en los procesos de socialización en un contexto específico. De esta forma, se conecta la CS con las habilidades comunicativas/sociales en las que hay involucrado un proceso de socialización e interacción docente-estudiante, que requiere la comprensión y manejo de las conductas sociales propias y del otro.

Es importante mencionar que hay una teoría que se despliega de la Cognición Social y es la Teoría de la Mente (ToM), Butman (2001) la define como la habilidad de entender los puntos de vista de las otras personas y sus intenciones. Cabe destacar que los resultados de diversas investigaciones señalan que “las áreas predominantes para el procesamiento de ToM incluyen las áreas temporales superiores, el STS, la amígdala, la zona de unión temporoparietal, la corteza frontal media y la corteza orbitofrontal” (Frith y Frith; Gallagher y Frith; Saxe; Saxe y Kanwisher, citados por Grande, 2009, p. 9).

De esta forma, la Teoría de la Mente está interrelacionada con las habilidades comunicativas y emocionales, ya que, a través de ésta, el ser humano es capaz de comprender y entender al otro, tanto sus conductas, interacción social, emociones y predecir sus conductas; lo cual se representa a través del siguiente gráfico:

Gráfico 1 Relación de la Cognición Social y Teoría de la Mente con las Habilidades Emocionales y Comunicativas (Creación del Autor)



En lo que respecta al abordaje y procedimiento metodológico de la investigación, se ejecuta bajo un enfoque Mixto, el cual plantea un problema que demanda el uso e integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Además, a través de este enfoque se obtiene una visión más comprensiva sobre el planteamiento, un mayor entendimiento, clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro al examinar más holísticamente los procesos (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

Además, se desarrolla un Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS) en el que inicialmente se recolectan los datos cuantitativos y luego los datos cualitativos. A partir de los resultados cuantitativos se complementan los datos cualitativos.

Por su parte, el establecimiento objeto de estudio de la investigación es una institución educativa privada de la ciudad de Barranquilla, bilingüe, calendario B, estrato 6; la cual brinda educación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. La población objeto de estudio fueron los docentes de la institución educativa. Por su parte, la muestra se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico en el que los sujetos debían pertenecer a la institución educativa, ser docentes y estudiantes de la secundaria y media

vocacional; en el caso de los estudiantes contar con la autorización para participar, por parte de los padres de familia. Por lo cual, hacen parte de la investigación 18 docentes de básica secundaria y media vocacional, quienes se desempeñan en las diversas áreas del conocimiento. En cuanto a los estudiantes participan 131 pertenecientes a 6°, 7°, 8°, 9°, 10° y 11° grado.

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se emplean diversas técnicas e instrumentos que permitan la recolección de la información:

-Revisión documental a través de fichas técnicas, se realizó la revisión teórica de las temáticas propias de la investigación.

-Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) Alonso & García, fue respondido por los estudiantes participantes de la investigación.

-MSCEIT Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso. Permite identificar el estado de las habilidades de inteligencia emocional de los docentes de básica secundaria y media vocacional de la institución educativa objeto de estudio.

-Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein (Rojas, 2017). Aplicada a los docentes con el propósito de identificar cómo son sus habilidades comunicativas en los procesos de interacción que desarrollan al interior del contexto escolar.

-Grupos Focales con estudiantes y con docentes (por separado) por medio de un protocolo de preguntas se realizaron grupos focales con representantes de estudiantes de cada grado con el objetivo de identificar la forma en que los estudiantes perciben a sus docentes en cuanto al manejo de las habilidades emocionales y habilidades comunicativas en sus clases, las interacciones al interior del aula y el ambiente escolar en general, también, complementar y profundizar los datos recolectados en éste; de esta forma se obtuvo información que enriqueció la respuesta al problema de investigación planteado, enfocados a la percepción, conocimiento y valor del ambiente escolar por parte de los participantes (docentes y estudiantes).

Con relación al análisis de datos cuantitativos se utiliza la estadística descriptiva a través de las medidas de tendencia central, medidas de variabilidad, coeficiente de correlación de Pearson. Para el análisis de datos cualitativos se triangula la información a partir del análisis categorial, la triangulación metodológica y de datos.

DISCUSIÓN

A partir de lo expuesto a lo largo del artículo es necesario generar una reflexión y análisis que está orientada a identificar y ser conscientes que los docentes deben reflexionar sobre su práctica pedagógica, éste es uno de los aspectos fundamentales de la pedagogía. Asimismo, se hace necesario estar en la búsqueda constante de mejorar su que-hacer pedagógico, por esto, el docente debe autoevaluarse y reflexionar sobre sus acciones como docente y como persona así como lo afirma Ávila (2007) quien establece que la pedagogía es “siempre y necesariamente, una construcción discursiva que se da a partir de una reflexión consciente sobre, las prácticas, las políticas educativas los procesos de enseñanza-aprendizaje, las finalidades de las instituciones y sistemas educativos” (p. 37).

A partir del desarrollo de la investigación en torno al ambiente escolar, las habilidades emocionales y comunicativas de los docentes pertenecientes a la institución educativa objeto de estudio se evidencia que los docentes no tienen conciencia del dominio de sus competencias

emocionales y comunicativas/sociales, al no tener conciencia de estas habilidades su accionar y conducta no es intencionada en cuanto a la emocionalidad y motivación del estudiante frente a su proceso de aprendizaje, ya que no comprenden la importancia de la relación emoción-cerebro-aprendizaje. Asimismo, los docentes desconocen que el proceso de aprendizaje está mediado por la motivación de los estudiantes en su aprendizaje; ya que su motivación es un proceso subyacente al proceso de aprendizaje que lleva implícitos procesos de interconexión neuronal de estructuras subcorticales y corticales de la relación entre la emoción, procesos cognitivos y de la conducta social.

Esto implica que el docente debe tomar conciencia de sus habilidades de interacción social y las mediaciones emocionales, para promover la intencionalidad de sus estrategias para el cumplimiento de este principio, lo cual se sustenta en lo mencionado por Estupiñán, et al (2016) “en el cerebro encontramos la respuesta para la transformación, en el cerebro del maestro y del alumno” (p. 209). Además, en la medida en que el docente conozca sobre el funcionamiento del cerebro y su estructura podrá tener bases y fundamentos que le permitan implementar un nuevo estilo de enseñanza y aprendizaje, un nuevo ambiente de aula y mejores interacciones docente-estudiante. Asimismo, “La Neurociencia cognitiva e inteligencia emocional pueden ser consideradas en el campo educativo, como necesarias para la reestructuración de la práctica pedagógica si queremos vincular aprendizaje y cerebro” (Estupiñán, et. al, 2016, p. 211).

De igual forma, se destaca el aporte de García, Valverde (2008)

la emoción es un factor clave en la conquista y construcción del aprendizaje. La implicación emocional del individuo se une a su cognición y habilidades formando un todo único que interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje, determinando en gran medida el éxito de este. Revalorizar las emociones en los procesos educativos, resulta de considerar al individuo como ser holístico racional, afectivo y social, en el que cada una de estas dimensiones se retroalimentan y complementan (p. 82).

Asimismo, el docente debe desarrollar habilidades de comunicación que le permitan efectuar contactos humanos eficaces y crear vínculos afectivos con el conocimiento (Oviedo y Osorio, 2009). Así como también, Motataianu (2014) afirma que la comunicación del docente y el estudiante tienen es importante, así como lo medios y estímulos que utilice para interactuar.

Por lo cual, la calidad educativa se logra reflexionando sobre la necesidad de empoderar a los maestros en los aspectos de las competencias del ser, su emocionalidad y su competencia de socialización e interacción con el estudiante que le permita promover procesos motivacionales y ambientes efectivos en su relación de interacción y el seguimiento a los procesos de formación de los estudiantes. Es por esto, que es importante comprender los procesos de interacción social desde aspectos neurobiológicos, tomando como referente la cognición social como unidad de análisis propia de la neurociencia.

CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada se concluyó que la preocupación que tienen las instituciones educativas frente a la calidad educativa debe incorporar aspectos relacionados tanto con la formación de los docentes en ámbitos que sobrepasan los aspectos disciplinares, valorando la competencia del docente como sujeto, como ser social capaz de transformar y acompañar el proceso de formación del estudiante. En este sentido la formación del docente

como sujeto implica sensibilización de aspectos que tienen que ver con la emocionalidad los cuales no son un objetivo muy resaltado por los planes de formación de las licenciaturas, pero en las prácticas con estudiantes de básica secundaria y media vocacional demandan la necesidad de valorar ese componente emocional.

Es importante destacar que, aunque la institución educativa objeto de estudio no tiene una inadecuada valoración, se advierte la necesidad de mejora en este componente de ambiente escolar (seguimiento al aprendizaje y clima escolar), las habilidades emocionales y comunicativas de los docentes. Por lo tanto, la investigación propuso como planteamiento central caracterizar y analizar el ambiente escolar, las habilidades emocionales y comunicativas de los docentes de la institución educativa con el fin de generar un plan de mejora institucional que revierta en el logro de mejores metas en la calidad de la educación relacionado al tema.

Es por esto, que se plantea como propuesta de mejora un modelo de formación de competencias del maestro y la reflexión neuropedagógica de tal forma que el docente sea consciente de la necesidad de comprender la importancia de la Neuropedagogía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pueda vincular el cerebro en dicho proceso, comprender la importancia de la motivación y emoción en el aprendizaje de los estudiantes y optimizar la relación e interacción docente-estudiante, ya que ésta subyace en el aprendizaje de los alumnos puesto que están implícitos procesos de interconexión neuronal de estructuras cerebrales relacionadas con la emoción, los procesos cognitivos y la conducta social.

Asimismo, el docente debe estar en constante reflexión de su práctica pedagógica, debe capacitarse constantemente, autoevaluar su quehacer pedagógica para mejorar día a día y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y todo lo que éste involucra de tal forma que pueda aportar a la calidad educativa de la institución educativa en la que se desenvuelve.

De igual manera, debe prestar especial atención en la relación docente-estudiante ya que está íntimamente relacionada con el ambiente escolar, la forma de comunicarse y expresarse con sus estudiantes, mediante los mecanismos de mediación motivacional y socioemocional que influye en la participación e interacción docente - estudiante. Así como también el docente debe ser consciente que debe asumir el rol de mediador en el proceso de aprendizaje del estudiante, de tal forma, que brinde los recursos y estrategias para que los estudiantes puedan aprender de forma autónoma y autorregulada.

REFERENCIAS

- Ambrose, S., et. Al. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: siete principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Ávila, R. (2007). *Fundamentos pedagógicos hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Biol, C., Atamtürk, H., Silman, F., Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), p.p. 2606–2614
- Bocchi, B. et. al (2014). School Climate: Comparison between Parents' and Teachers' Perception. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, p.p. 4643 – 4649
- Butman, J. (2001). La Cognición Social y la Corteza Cerebral. *Revista Neurológica Argentina*, 26, p.p. 117-122.

- Cabrera, V. (2013). *Desarrollo de Habilidades Sociales en adolescentes varones de 15 a 18 años del Centro Municipal de Formación Artesanal Huancavilca de la ciudad de Guayaquil-2012*. Tesis de postgrado, Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Cejudo, J., López, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, p.p. 29–36
- Estupiñán, J., Cherrez, I., Intriago, G., Torres, R. (2016). Neurociencia cognitiva e inteligencia emocional. la gestión pedagógica en el contexto de la formación profesional. *Revista Didasc@lia*, 7, (4), p.p. 207- 214.
- Fernández P., & Extremera N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), p.p. 63-93
- García, N., Valverde, J. (2008). Cerebro y emoción: reflexiones para contextos educativos. *Revista Contextos de Educación*, 20, (25), Pp 77-88.
- Grande, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de psicología*, 25, (1), p.p. 1-20
- Guerra, C. et. al. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38, (2), p.p. 103-115
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Izaguirre, M. (2017). *Neuroproceso de la enseñanza y del aprendizaje: metodología de la aplicación de la neurociencia en la educación*. Colombia: Alfaomega colombiana S.A.
- López, L., Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Culture and Education*.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Medina, A., Medina, C. (2015). *Clima e interacción didáctica: los procesos socio-comunicativos en el aula y realidades abiertas*. En *Didáctica general formación básica para los profesionales de la educación*. Medina, A., Domínguez, M. (2015). Madrid: Editorial Universitas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Las características del aprendizaje El ambiente escolar en el Índice Sintético de la Calidad Educativa Entidad Territorial Certificada de Soacha*.
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/189928/Indice%20sintetico%20de%20la%20calidad%20-%20educativa%20-%20barranquilla.pdf>
- Ministerio de Educación nacional. (2014). *Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397385.html? noredirect=1>

- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación ¿cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Colombia: Ediciones de la U.
- Osorio, G., Oviedo, L. (2009). *Inteligencia emocional y procesos pedagógicos*. Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Reyes, M., Garrido, M. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. España: Ediciones Pirámide.
- Rojas, A. (2017). *Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein*. Recuperado de https://kupdf.net/download/habilidades-sociales-goldstein-completo_59794434dc0d60b423043370_pdf
- Salovey, P., Woolery, A., Mayer, J. (2003). Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. En Fletcher, G., Clark, M. *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Blackwell Publishers Ltd.
- Thorne, C., Centeno, M., Wetzell, M. (2009) El clima motivacional en la clase: evidencias empíricas en centros educativos En Herrera, D. (2009). *Teorías contemporáneas de la motivación: una perspectiva aplicada*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UNESCO. (2013). *Análisis Del Clima Escolar: ¿Poderoso Factor que explica el Aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ALFABETIZACIÓN A DISTANCIA: PERSPECTIVA Y EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Luis Fernando Castelo Villaescusa
enesfer@gmail.com

Blanca Julia Silva Ballesteros
bj.silvab@gmail.com

Angélica Guzmán Santiago

Lluvia Guadalupe Rodríguez Ochoa
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Resumen

El siguiente estudio fue realizado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” por estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y docentes investigadores pertenecientes a uno de los Cuerpos Académicos institucionales; con el objetivo de describir las ventajas y desventajas de la alfabetización a distancia desde la experiencia de estudiantes normalistas, producto de una experiencia de alfabetización que tuvieron los jóvenes ante el confinamiento provocado por la pandemia por la COVID 19. La metodología se localiza dentro del paradigma cualitativo; el diseño que utiliza es fenomenológico; el instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario de preguntas abiertas, los sujetos participantes son 37 alumnos normalistas que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Los principales hallazgos fueron determinar las ventajas que se tiene al impartir la alfabetización en modalidad a distancia, mismas que radican en que se puede tomar lo mejor de cada método, el uso de las TIC's para el apoyo en el diseño de las actividades, por otra parte, las desventajas mencionadas por los estudiantes fueron, la falta de conectividad, la falta de interacción y así mismo la falta de apoyo de la familia; sin embargo, esto les deja una gran cantidad de oportunidades de desarrollo y aprendizaje de la profesión docente para los jóvenes que se forman como profesores.

Introducción y planteamiento del problema

La alfabetización es una enseñanza fundamental en los primeros grados de la educación primaria como se menciona en el Plan y Programa de Estudios emitido por la Secretaría de Educación Pública [SEP, 2017] en México, para la educación básica:

Va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida. (p. 69)

Siendo así uno de los procesos más importantes para los alumnos donde la figura del educador cobra una gran importancia, pues este tiene que generar métodos y estrategias para un proceso de enseñanza y aprendizaje pertinente y adecuado a esos alumnos.

El tema de la adquisición de la lengua escrita ha sido planteado desde hace tiempo y su importancia sigue vigente en la actualidad, principalmente con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ambiente escolar. Es necesario destacar que la enseñanza de la lecto-escritura ha comprendido la utilización de materiales tales como, libros impresos, lápiz y papel, no obstante, los diferentes periodos de tiempo y sus distintas características permiten la aparición de nuevas innovaciones tecnológicas que han generado e integrado nuevos retos respecto a las formas de leer y escribir.

Tras lo que se está viviendo por la pandemia ocasionada por la enfermedad de la Covid-19, la educación ha cambiado su modalidad presencial por una a distancia, virtual en línea, etcétera, en la cual se realiza el proceso de la enseñanza y aprendizaje mediante métodos no presenciales donde en la mayoría de los casos la interacción entre profesores y alumnos se da de una manera virtual (sincrónica o asincrónica). La alfabetización en este sentido de educación a distancia ha cambiado en gran medida el cómo se trabaja en y con los alumnos. Se ha podido observar una vasta diferencia entre la educación presencial y la educación a distancia visualizando ventajas y desventajas en su proceso.

La introducción de las TIC es una labor que implica y ayuda, de forma directa a los alumnos, pues al implementar esta, se permite desarrollar habilidades vinculadas con el autoaprendizaje, el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, y estas a su vez tiene una influencia en el modo de pensar. Ante la nueva situación provocada por la pandemia por la COVID 19, el uso de los medios tecnológicos e internet se volvió una necesidad imperante, que si bien se ha visto se debe tener ya experiencia en el uso y manejo de estos instrumentos en lo cotidiano, sobre todo para comunicarse y divertirse en redes sociales, el uso para la experiencia educativa es reducida en algunos ámbitos de la educación y la sociedad, pues su utilización venía siendo más bien por lúdica y diversión que con fines laborales o educativos.

La alfabetización a distancia genera nuevas situaciones donde los maestros deben de implementar sus muchos, pocos e incluso nulos conocimientos sobre las TIC, las cuales como menciona Rival (2010, como se citó en Arvizu, et al., 2019) “son un mundo nuevo, con recursos, herramientas e Internet que evolucionan(...) enriquecen los métodos de enseñanza y aprendizaje, proporcionan conocimiento actualizado, propicia y facilita la educación a distancia, favorece la gestión e involucra a los agentes educativos” (p. 2).

Es importante y resulta fascinante el incluir las nuevas tecnologías en el proceso de alfabetización, dado que estas comprenden buscar o diseñar nuevas estrategias por parte de los estudiantes normalistas que permitan enseñar y aprender a través de medios innovadores, aplicando actividades y presentando materiales atrayentes para lograr el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

El tema, cuestión de esta investigación, ha sido motivo de estudio de otros autores, obviamente con un panorama mundial distinto; sin embargo, referidos al uso de las TIC y que sirven de antecedente para la presente indagación, en primer lugar, se tiene que Arvizu, et al. (2019) quienes presentan un estudio desarrollado desde la percepción que tienen los padres de familia sobre el uso de las TIC's como medio para desarrollar la alfabetización inicial en niños de nivel primaria cuyo resultado más relevante fue:

Con respecto al uso de las TIC para la alfabetización las relacionan con la navegación

por internet, sin embargo no las asocian con las aplicaciones que promueven el aprendizaje para la alfabetización, como tampoco las consideran necesarias ni importante para que los sus hijos favorezcan la lectura y escritura, se percibe la aceptación de la enseñanza en la forma tradicional para este proceso. Tienen conocimiento de algunos dispositivos que son parte de la vida cotidiana como las computadoras, celulares como medios de entretenimiento y tareas escolares. (p. 8)

Este hallazgo lleva a que en dicho estudio se concluya que los padres de familia no reconocen que los instrumentos digitales pueden favorecer el proceso de alfabetización inicial, puesto que no reconocen ningún instrumento tecnológico que fuera capaz de favorecer la lectura o la escritura, pues solo reconocen estos dispositivos como medios para llevar a cabo la tarea investigativa y no como un método innovador de enseñanza y aprendizaje que incluso el mismo puede guiar a la vez que permite el desarrollo de otras capacidades en su hijo referidas a lo intelectual y tecnológico.

Por otra parte, Marín, et al. (2013) mencionan las ventajas e inconvenientes de la educación online, presentan una exposición de motivos por los que creen que la formación en línea o a distancia, han de ser vistos como una herramienta que brinda una nueva manera de ver la enseñanza en muchos sentidos. Sostienen que:

(...) la incorporación de las TIC y de la red Internet a los sistemas educativos permite que el tan conocido binomio espacio-tiempo genere una adaptación de los procesos de aprendizaje de los individuos, además de ser entendidas y sentidas como un elemento que facilita el acceso al conocimiento, a su creación y difusión. (p. 34)

Dado lo anterior en que se puede decir que esta forma de enseñar y aprender tiene más beneficios que desventajas, la mayor de todas esas ventajas, la flexibilidad, pues facilita los espacios de aprendizaje que pueden favorecer actividades simultáneas que permitan combinarse con la compatibilidad en el ámbito laboral, y, por otro lado, estar en posibilidad de ofrecer el acceso a un abanico de ofertas formativas de interés, sin que importe el lugar donde el alumno y docente se ubiquen físicamente. Las desventajas que se observan son la comunicación impersonal, barreras psicológicas, falta de acceso a la conectividad y recursos tecnológicos, entre otros y la conclusión a la que llegan Marín, et al. (2013) es que:

El crecimiento de la sociedad de la información y del conocimiento conlleva el desarrollo de las habilidades digitales necesarias para que esta crezca en armonía. Supone un aumento de la cultura digital frente a la impresa, así como la concepción de que los procesos de enseñanza-aprendizaje se pueden realizar fuera de las fronteras espacio-temporales. (p. 40)

A razón de lo expuesto anteriormente es que consideramos que se vuelve importante la percepción que tienen los estudiantes normalistas sobre la experiencia de participar en el proceso de alfabetización a distancia con niños de entre 5 y 7 años de edad. El análisis de experiencias como esta, sirven a los propios docentes de las Escuelas Normales (EN) y por ende a los compañeros de generaciones futuras y a los que aún están cursando la licenciatura.

Objetivo

Derivado de lo anterior, el objetivo de esta investigación es describir las ventajas y desventajas de la alfabetización a distancia desde la experiencia de estudiantes normalistas. A través de este, la pregunta generadora es: ¿cuáles son los factores y oportunidades que se presentan en la alfabetización a distancia desde la experiencia de los estudiantes normalistas?

Fundamentación teórica

Considerando que en la actualidad la alfabetización, partiendo desde una idea pedagógica, se refiere a una relación de profesor y estudiante donde su enseñanza está influenciada por el contexto y los objetivos educativos. En muchos casos se plantea como una práctica pedagógica donde los maestros tienen la tarea de alcanzar este objetivo en todos sus alumnos, y con esto reflexionar en muchos casos algo muy complejo y una problemática educativa ya que “un profesor que enseña a leer y escribir necesita tener claridad de cómo ocurre este proceso de alfabetización tomando en cuenta todos los factores que entran en juego en el contexto educativo” (Manghi, et al., 2016, p. 86).

Según estudios socioculturales la alfabetización se debe observar y analizar desde las prácticas culturales de las personas alfabetizadas y no desde la perspectiva de habilidades o capacidades; de igual manera, como menciona Kalman (1996, como se citó en Añorve, 2011, p. 4), la alfabetización es la entrada a una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura son parte de las prácticas sociales.

Según Cassany et al. (1994) y Braslavsky (1995) se plantean dos maneras de entender la alfabetización: la primera basada en el aprendizaje del código y la segunda que se basa en la construcción del sentido; teniendo así dos modelos, uno tradicional y otro de lenguaje total. Que de acuerdo con Añorve (2011):

Estas formas representan dos maneras diferentes de concebir la enseñanza. En la primera, el maestro es el motor del aprendizaje, al comunicar su saber a los alumnos, considerados como un todo homogéneo, con los mismos intereses, los mismos ritmos y las mismas posibilidades. En la segunda, el alumno es una individualidad y la intervención del adulto sirve para orientar el aprendizaje. De esta manera, ambas miradas constituyen dos enfoques, cualitativamente distintos, de concebir el saber y la autoridad. (p. 5)

Dado que hoy en día la educación se encuentra en la modalidad virtual debido a la pandemia causada por la COVID-19, factores como el contexto, las interacciones, la comunicación, entre otros, cambian considerablemente afectando en gran medida la forma de cómo se enseña. Al mismo tiempo, considerando la situación de los docentes, se han encontrado nuevas estrategias donde el proceso de la enseñanza y el aprendizaje se pueda dar a los alumnos a pesar de las situaciones que se están viviendo, siendo el uso de las TIC un gran apoyo para estas nuevas estrategias.

Díaz (2013) menciona que al introducir las tecnologías de información y comunicación en los centros educativos se vuelven mucho más que herramientas que constituyen parte del ambiente, sino que se logra construir de forma didáctica un aprendizaje más significativo con base en dicha tecnología. Con esto se hace referencia al uso de herramientas tecnológicas en

la educación, dado que ante esta situación es necesario tener presente que su incorporación no se limita al problema de contar con herramientas que conforman estas tecnologías, equipos y programas de cómputo, sino, además, de construir su uso educativo es lo más importante, en el estricto sentido didáctico de las mismas.

En cuestión a la alfabetización ha cambiado junto con la sociedad a través de los años, se está hablando de una práctica que tiene como uno de sus objetivos la comunicación y tiene en cuenta el contexto de los sujetos. Teniendo esto en cuenta y que la sociedad ha sido objeto de cambio por los procesos de globalización, el impacto de las TIC, y la administración del conocimiento, ha logrado que las mismas jueguen un rol preponderante, y la alfabetización digital se vuelva fundamental (García, Aquino & Ramírez, 2016).

A raíz de la información anterior y con las condiciones de trabajo que se viven en la actualidad se torna interesante conocer las ventajas y desventajas de la alfabetización a distancia; así como las oportunidades de aprendizaje que ofrece esta situación para los jóvenes normalistas quienes se forman como docentes.

La educación normal de acuerdo con Monzón (2015):

(...) posee un compromiso que replantea y viabiliza la resignificación de la práctica (...) haciendo conciencia del papel que ello representa para la sociedad de la que forma parte. Para los formadores buscar perspectivas de aprendizaje desde las necesidades reales de formación, debiera ser una estrategia educativa, como sujetos que potencien y transformen las concepciones de realidad sustentada, no solo en resultados escolares, sino en un análisis de accionar cotidiano, de resignificar la práctica a la luz de posturas epistemológicas y pedagógicas, entendiéndolo que permean la escuela y permiten leer la realidad para proyectarla hacia un mundo de vida diferente. (p. 25)

A razón de este planteamiento se puede inferir que la responsabilidad en primer término se aloja en los hombros de los educadores, quienes según lo que la educación normal define son los responsables de generar los cambios y las innovaciones necesarias para que las situaciones de vida se aprovechen se conviertan en esa medida estratégica que abona al proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos.

El trabajo del docente en la actualidad y particularmente desde marzo del 2020, en el caso de México, se ha vuelto demandante en exceso, fuera de horario y en una realidad desconocida, en la incertidumbre del día a día en cuanto a todos los procesos conocidos, el simple hecho de tratar de hacer la diferencia entre las nuevas modalidades educativas se ha vuelto complejo. El saber que es la educación a distancia o la virtual, como integrar las TIC a los procesos educativos y de alfabetización se convirtió en el nuevo foco de atención de todos los docentes a nivel mundial.

En párrafos anteriores se ha abordado ya un poco sobre lo que son las TIC y lo benéficas que pueden resultar para los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, así mismo se han valoraron sus desventajas, pero, qué se sabe de la diferencia entre la educación

virtual y la educación a distancia, cómo es que el docente va a atender una situación educativa, que en la mayoría de los casos desconoce.

Todos los conceptos y nombres dados a la educación con la que se trabajó y se trabaja actualmente a raíz de la pandemia en algún punto llega a confundirse y se empiezan a considerar como sinónimos; sin embargo, cada uno tiene sus propias variantes, ejemplo de ello es la educación en línea que de acuerdo con Ibáñez (2020) es definida como:

(...) aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben de coincidir con sus horarios para la sesión. (párr. 2)

En cambio, la educación virtual de acuerdo con la misma autora:

(...) requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. (párr. 13)

Y finalmente la educación a distancia es aquella que:

A diferencia de la educación virtual, (...) puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual; sin embargo, esto puede variar dependiendo de la institución en donde se imparta. Los alumnos tienen control sobre el tiempo, el espacio y el ritmo de su aprendizaje, porque no se requiere una conexión a internet o recursos computacionales, como en otros métodos. (párr. 118)

Como se puede observar el trabajo en esta nueva normalidad es complejo, variable y cambiante, el poder llevar a cabo el proceso de alfabetización a distancia requiere del esfuerzo y el entendimiento de todos los involucrados en el proceso, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), esta estrategia es recomendable para sujetos semialfabetizados y “atiende a educandos cuyas competencias básicas en alfabetización les permiten continuar estudiando ya sea por sí mismos o con la ayuda de miembros de la familia” (párr. 14). Situación que no se pudo cumplir, dado que se tuvo que implementar este tipo de modelo para todos, incluso para aquellos alumnos que nunca habían recibido educación escolarizada.

Los resultados que se buscan en un estudio como este, pretenden ofrecer un panorama más amplio de una de las necesidades imperantes, de los profesores que viven la tarea de promover el aprendizaje de la lectura y la escritura; además de ser una experiencia útil para los jóvenes normalistas o docentes en formación en general.

Metodología

En lo referente a la metodología de esta investigación; el enfoque del estudio es de tipo cualitativo, se centra en la recolección de datos con el propósito de indagar en las percepciones de los actores sobre las ventajas y desventajas que tiene la alfabetización a distancia. Según Jiménez (2000, como se citó en Salgado, 2007) los métodos cualitativos “parten del supuesto

básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales” (p. 71). Además, es un estudio fenomenológico ya que como menciona Fuster (2019) plantea la necesidad de abordar y analizar un ámbito relegado por la ciencia y que; sin embargo, es condición de ella misma y de todo conocimiento.

En este mismo orden de ideas Hernández, et al. (2006, como se citó en Salgado, 2007), afirma que la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).
- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales. (p.73)

Para la recolección de la información se seleccionó el cuestionario, ya que este como menciona Gómez (2012) es de gran utilidad en la investigación científica, ya que constituye una forma concreta de la técnica de observación, logrando que el investigador fije su atención en ciertos aspectos y se sujeten a determinadas condiciones.

La muestra es conformada por 37 alumnos normalistas, con un rango de edades de los 19 a los 24 años, 33 de ellos del sexo femenino y 4 del masculino, todos estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria pertenecientes a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

Después de la recolección y análisis de los datos, los cuales fueron dados por las respuestas de dos preguntas que proporcionaron la información pertinente para el estudio, estos se analizaron con el software Atlas.ti, utilizando una categorización abierta a la cual se refiere Flick (1998, como cito en Salinas, et al., 2009) como la que:

(...) trata de expresar los datos y fenómenos en forma de conceptos. Con este fin, primero se desenmarañan los datos. Se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y, sobre todo, conceptos. (p. 514)

Por otra parte, una categorización emergente que como mencionan los mismos autores posibilita su reelaboración durante todo el proceso investigativo de tal manera que se puede mantener una relación interactiva con la realidad estudiada.

Resultados

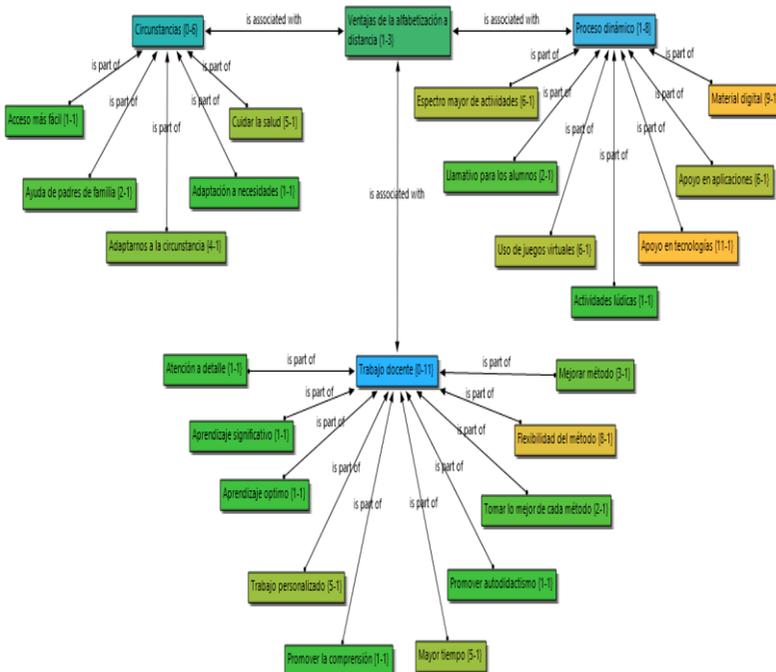
La información obtenida se presenta en tres esquemas, dos de ellos con tres categorías de análisis diferentes y uno con dos categorías, que describen de forma gráfica lo referente a la pregunta planteada acerca de las ventajas y desventajas de la alfabetización a distancia y las oportunidades docentes que se presentan en dicha situación, desde la percepción de los estudiantes normalistas (Ver Figura 1).

Ventajas de la alfabetización a distancia

La Figura 1, muestra las ventajas que se tienen al momento de la alfabetización a distancia. Las respuestas que se dieron a partir del cuestionamiento ¿Qué ventajas tiene trabajar la alfabetización de esta forma? Los resultados dados se repartieron en tres categorías de análisis: *Circunstancias*, donde las unidades de análisis se relacionan a las condiciones a las que se ven envueltos y el cómo influyen en la situación; *Trabajo docente*, en el cual se integran todas las características y situaciones de oportunidad docente, *proceso dinámico*, que enlista los distintos métodos que pueden ser utilizados para promover el aprendizaje de la lectura y escritura al utilizar un ambiente de aprendizaje virtual o a distancia de alfabetización.

Figura 1.

Ventajas de la alfabetización a distancia



Fuente: Elaboración propia

La primera categoría circunstancias, posee las unidades de análisis: Acceso más fácil, Ayuda de padres de familia, Adaptarnos a la circunstancia, Adaptación a necesidades y Cuidar la salud, uno de los jóvenes indica que: *“muchísimas, es una manera fácil de trabajar con niños, y es una ayuda a los padres de familia que no tienen la oportunidad de estar apoyando a sus hijos de manera completa”* (09PRI4M19B). Por otro lado, otro de los jóvenes señala que: *“Nos enseña a adaptarnos a cualquier circunstancia y no nos exponemos ante la situación sanitaria”* (31PRI4M20C). Ambas opiniones nos llevan a pensar que sin importar la situación que se presente los docentes deben estar preparados para adaptarse a ellas.

La segunda categoría *trabajo docente* agrupa 10 unidades de análisis, Atención a detalle, Aprendizaje significativo, Aprendizaje óptimo, Trabajo personalizado, Promover la comprensión, Mayor tiempo, Promover autodidactismo, Tomar lo mejor de cada método, Flexibilidad del método y Mejorar método.

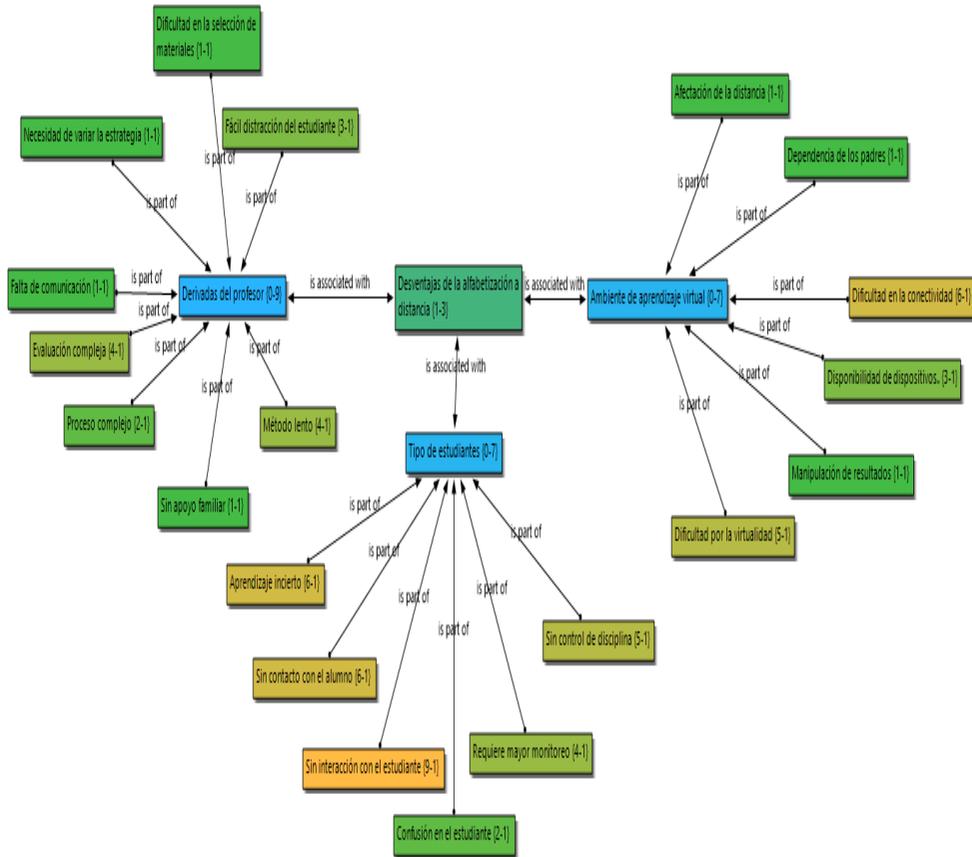
Uno de los entrevistados menciona: *“en que el alumno aprende de una mejor manera y adquiere el aprendizaje sumamente óptimo y significativo”* (16PRI4M19C). con esto podemos decir que sin importar la situación que se presente en su gran mayoría los niños adquieren los conocimientos necesarios, otro joven señala: *“tomas lo mejor de cada método para hacer uno solo”* (01PRI4M20B). Esto nos dice que al impartir las clases de manera virtual nos permite utilizar distintos métodos de enseñanza y la oportunidad de tomar aquello que más beneficios otorga.

La categoría de proceso dinámico, representa siete subcategorías, Espectro mayor de actividades, Llamativo para los alumnos, Uso de juegos virtuales, Actividades lúdicas, Apoyo en tecnologías, Apoyo en aplicaciones y Material digital, estas unidades de análisis reflejan los distintos métodos o actividades que pueden realizar los estudiantes normalistas en su práctica virtual. uno de los entrevistados menciona que: *“Se puede utilizar más recursos tecnológicos y más formas de aprender de manera más dinámica, como juegos virtuales o vídeos”* (21PRI4M19B), esto nos dice que las tecnologías nos brindan una mayor cantidad de herramientas para la realización de distintas actividades educativas.

Desventajas de la alfabetización a distancia

Figura 2.

Desventajas de la alfabetización a distancia



Fuente: Elaboración propia

Así mismo se presentan las desventajas que tiene la alfabetización a distancia (Ver Figura 2) las percepciones de los estudiantes a partir del cuestionamiento ¿Qué desventajas tiene trabajar la alfabetización de esta forma?, se clasifican en tres categorías, mismas que se nombraron: derivadas del profesor, donde se agrupan todas las desventajas relacionadas con el docente encargado de la alfabetización; tipo de estudiante, en esta aparecen las características que presentan algunos de los alumnos, y finalmente, ambientes de aprendizaje, en esta se enlistan las distintas dificultades ajenas a ambos actores.

La categoría derivada del profesor está integrada por 8 unidades de análisis, mismas que permiten observar las dificultades que se relacionan con el docente, la categoría más densa es la del Método lento, también se pueden asociar la Falta de comunicación, Sin apoyo familiar, Proceso complejo, Evaluación compleja, Necesidad de evaluar la estrategia, Dificultad en la selección de materiales y La fácil distracción del estudiante.

En las apreciaciones de los estudiantes normalistas, sobre las desventajas derivadas del profesor; uno de los jóvenes indica: *“En algunos casos la falta de comunicación y posibles dudas sin resolver y la relación interpersonal de maestro y alumno menos estructurada”* (13PRI4M19B); otro de los jóvenes señala *“Las clases pueden ser un poco aburridas y poco didácticas”* (18PRI4M20E), ambas opiniones se relacionan con la falta de estrategias por parte del profesor.

El otro apartado llamado tipo de estudiantes, contiene unidades de análisis que refieren a características o situaciones que se presentan en los estudiantes, por una parte, aparecen sin Interacción con el estudiante, Sin contacto con el alumno, Aprendizaje incierto, Sin control de disciplina, Requiere mayor monitoreo y Confusión en el estudiante.

Algunos estudiantes opinan acerca del aprendizaje como:

Una desventaja clara es que, cómo cada niño tiene su propio nivel de aprendizaje y tomando en cuenta que cada niño aprende en tiempos diferentes, puede haber el caso en la que un educando no lo haya quedado claro el tema y el docente da continuación con otro tema sin dejar claro lo visto anteriormente. Aquí se pierde el aprendizaje por parte del alumno (05PRI4H20B).

Otro de los sujetos menciona en su respuesta que: *“Que quizá no ponen la atención suficiente a lo que se va realizar y no aprenden bien”* (27PRI4M19B). Los estudiantes mencionan la importancia del aprendizaje y su dificultad al ser a distancia.

En cuanto a las categorías es la de ambientes de aprendizaje virtual, que se integra por las unidades de análisis, Afectación de la distancia, Dependencia de los padres, Dificultad en la conectividad, Disponibilidad de dispositivos, Manipulación de resultados y Dificultad por la virtualidad.

En lo concerniente a los ambientes de aprendizaje, los alumnos opinan *“que no todos los alumnos pueden trabajar con los mismos recursos o que no siempre tengan la disponibilidad de acudir a las clases por la zona en donde viven”* (11PRI4M23B). Otro más menciona que:

Muchas, por ejemplo, el tiempo, la poca atención del niño, las complicaciones de no contar con elementos importantes al momento de tomar la sesión, como el micrófono, cámara, Internet; la motivación no es la misma, es muy fácil manipular los productos, los resultados de las evaluaciones, entre otras (15PRI4M23B).

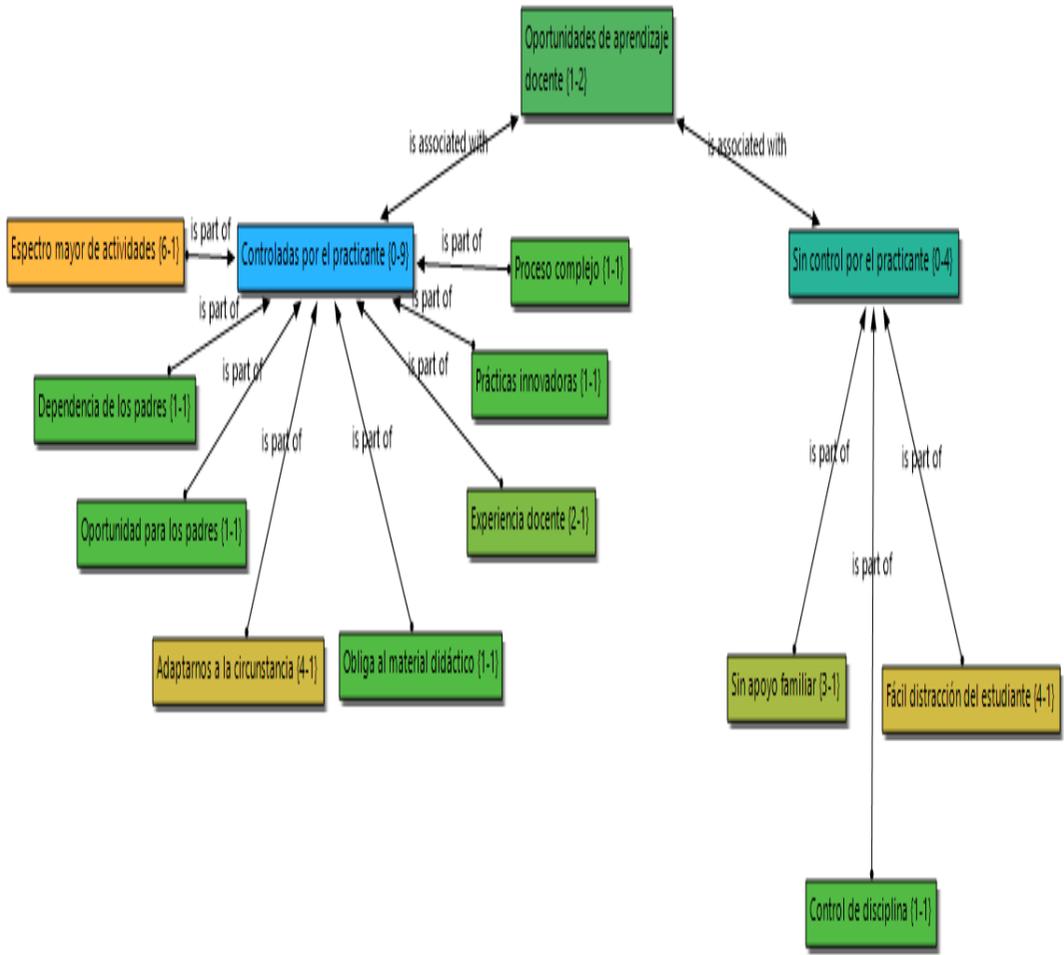
Estas opiniones hacen énfasis en las dificultades que se pueden presentar en esta modalidad virtual por la falta de acceso a los recursos necesarios para tener un aprendizaje significativo.

Las principales desventajas que se pueden observar en esta modalidad son la dificultad en la conectividad para la toma de clases, sumada a la falta de disponibilidad de dispositivos en los hogares, la falta de interacción con el estudiante que hace que se dificulte la disciplina y captar la atención del mismo, además otra de las desventajas es la selección de los materiales para la realización de las actividades.

Experiencias de alfabetización

Figura 3.

Oportunidades de aprendizaje docente



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se presentan las oportunidades de aprendizaje docente (Ver Figura 3) las cuales se clasifican en dos categorías controladas por el practicante, donde se encuentran las áreas de oportunidad para el practicante; y sin control por el practicante, donde se encuentran las situaciones donde el practicante no tiene control absoluto.

La categoría Controlada por el practicante, la integra las unidades de análisis, Espectro mayor de actividades, Dependencia de los padres, Oportunidad para los padres, Adaptarnos a las circunstancias, Obliga al material didáctico, Experiencia docente, Practicas innovadoras y Proceso complejo. La segunda categoría está formada por 3 unidades de análisis, sin apoyo familiar, control de disciplina y fácil distracción del estudiante.

Uno de los entrevistados menciona que:

Hay demasiada información y herramientas para utilizar, sin embargo, el acercamiento presencial nos permite corregir, explicar y observar al alumno de manera más inmediata. Una necesidad es el apoyo del padre de familia para no dejar completamente a la deriva al alumno presencialmente en su proceso de enseñanza (07PRI4M19B).

Con esto podemos señalar que esta situación también otorga distintas oportunidades de aprendizaje docente, ya que dada la situación se presentan distintos retos que estos mismos se vuelven una oportunidad para desarrollar nuevos conocimientos y habilidades en los docentes y también en los alumnos.

Conclusiones

1. Los jóvenes normalistas manifiestan que las ventajas que se tienen al trabajar la alfabetización a distancia son, basadas en las circunstancias del COVID-19, principalmente que se protege la salud y se obtiene más ayuda de los padres, otras de las ventajas indicadas son que el trabajo docente se vuelve personalizado, y con ello se tiene más atención al detalle, al diseñar las actividades se puede elegir lo mejor de cada método para lograr un aprendizaje significativo, y al mismo tiempo.
2. Se promueve el autodidactismo, además otra de las ventajas son las TIC`s ya que estas se vuelven una herramienta necesaria para lograr el aprendizaje, ya que el apoyo en estas tecnologías permite emplear materiales digitales, utilizar aplicaciones, el uso de juegos virtuales que se vuelve más llamativo para los estudiantes.
3. Los estudiantes mencionan que algunas de las desventajas que se tienen al impartir la alfabetización a distancia son la falta de comunicación entre el maestro y el alumno, que esto hace que el proceso se vuelva complejo, no se cuenta con el apoyo de la familia, además de que el método pueda llegar a ser lento, otra de las desventajas es la dificultad para seleccionar los materiales, y la fácil distracción de los estudiantes, además otras de las desventajas relacionadas al tipo de estudiante son que en ocasiones el estudiante se confunde, o requiere mayor monitoreo, no se tienen control de disciplina, además de que el aprendizaje se vuelve incierto al no haber interacción con el estudiante, sumado a esto también se encuentran problemas como la falta de conectividad, o disponibilidad de dispositivos para tomar las clases o realizar actividades, y la dependencia de los padres para manipular los mismos.

4. La alfabetización a distancia también implica oportunidades de aprendizaje docente ya que algunos alumnos manifiestan que al presentarse retos en la labor docente estos a su vez otorgan oportunidades en su desarrollo docente, tales como adaptación a las distintas circunstancias, el promover practicas innovadoras, diseñar material didáctico distinto al utilizado en clases presenciales, obliga a planear actividades que puedan captar la atención del estudiante ya que por este modelo es fácil su distracción, a organizar la clase porque el control de la disciplina no es igual ya que cada alumno se encuentra en un lugar distinto, y en ocasiones no se cuenta con el apoyo de los padres.

Referencias

- Añorve, G. (18-22 de noviembre de 2011). *Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial*. [Sesión de conferencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Distrito Federal. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0502.pdf
- Arvizu, D., Lugo, D. & Tequida, M. (18-22 de noviembre de 2019). *La percepción que tienen los padres de familia sobre el uso de las TIC para la alfabetización en niños de nivel primaria*. [Sesión de conferencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3750.pdf>
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: F.C.E
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/ensinar-lengua
- Díaz, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588003>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, V., Aquino, S. & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 25-44. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200024&lng=en&tlng=en
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Estado de México: RED TERCER MILENIO S.C.
- Ibáñez. F. (20 de noviembre de 2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Instituto para el Futuro de la Educación, Monterrey, Nuevo, León. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. & Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>

- Marín, V., Reche, E. & Maldonado, G. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación online. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7(1), 33-43. <https://doi.org/10.19083/ridu.7.185>
- Monzón, M. (2015). La educación y la formación en la Educación Normal. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 6(10), 18-27. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i10
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (4 de marzo de 2016). *Alfabetización mediante aprendizaje a distancia*. <https://uil.unesco.org/es/caso-de-estudio/effective-practices-database-litbase-0/alfabetizacion-mediante-aprendizaje-distancia#:~:text=El%20aprendizaje%20a%20distancia%20atiende,largo%20de%20to da%20la%20vida>.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos Liberabit. *Revista de Psicología*, (13), 71-78. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf>
- Salinas, P. & Cárdenas, M. (2009). *Métodos de investigación social*. Quito - Ecuador: Editorial "Quipus", CIESPAL.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

LA EVALUACIÓN CUALITATIVA FRANCESA PARA VALORAR EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN MÉXICO

Ulises Osorio Morales
uosmo98@hotmail.com
Gerardo de Jesús Mendoza Jiménez
gerardo.mendoza@enmfm.edu.mx
Everardo Ortiz Jaramillo
everardo.ortiz@enmfm.edu.mx
Escuela Normal Miguel F. Martínez

Resumen

La evaluación ha sido una de las dificultades a la que se enfrentan docentes y y estudiantes normalistas ante la falta de experiencia y conocimientos al no encontrar las mejores estrategias e instrumentos para llevarlo a cabo. Evaluar con un número es fundamental para padres de familia, sin embargo, en muchas ocasiones se vuelve poco significativo para algunos o muy significativo para otros. El objetivo del presente estudio es determinar si el uso de la evaluación puramente cualitativa por medio de colores, basada en el modelo educativo francés permite mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de un grupo de primer grado de la escuela primaria “Profesor Oziel Hinojosa García Anexa a La Normal”, en el período escolar 2019-2020. El enfoque de tipo cualitativo, descriptivo, bajo el método de la investigación-acción fundamenta el análisis. La muestra por conveniencia se conformó por 40 alumnos de primer grado de la escuela primaria profesor “Oziel Hinojosa García” de Monterrey, N.L., México y 14 estudiantes de la escuela primaria “Paul Bert” en la ciudad de Orleans, Francia. Se aplicaron encuestas para la recogida de datos mediante una plataforma digital y el análisis del colorama. Con base a los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión que la aplicación de una evaluación con un enfoque cualitativo, por medio de colores, basado en el sistema educativo francés, logró una mejora en el rendimiento académico y de los aprendizajes en los alumnos, así como motivación y seguridad en distintas áreas académicas. Aprendizajes positivos que se vuelven significativos y exitosos.

Introducción y planteamiento del problema

La evaluación es el elemento central del proceso educativo, no se concibe una educación distante de la evaluación. Por lo tanto, el fin de la evaluación no es el de reflejar una cifra numérica, todo lo contrario, la evaluación debe ser utilizada para que los alumnos por medio de ésta, obtengan un aprendizaje significativo, en el cual sus debilidades y oportunidades, tendrán que convertirlas en fortalezas; no se trata de clasificar o de emitir un juicio de valor. La importancia de la evaluación cualitativa juega un papel vital, ya que se asume que no se obtendrá una nota numérica, de esta manera el alumno conoce sus errores, no sólo se ve una cifra; número que no le dice en qué parte del proceso falló, al ver una evaluación cualitativa le sirve como un estímulo al esfuerzo que se realizó.

En este sentido, se considera que se ha vuelto un proceso importante y sobre todo complejo, ya que el evaluar es un arte. La evaluación educativa va más allá de lo simple, por eso, no cualquier persona puede evaluar de manera adecuada, saber cómo, el qué y el para qué se va a evaluar. No sólo permite evaluar al alumno, sino también a todos los actores educativos, permitiendo observar el trabajo realizado, los efectos, causas y consecuencias que

pueda tener la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es menester mencionar que la forma de evaluar y de ser evaluado es una parte fundamental en la educación, sobre todo al poner énfasis en la forma en cómo se evalúa en las escuelas primarias, en el sentido de cuestionarse aspectos como: ¿realmente lo que se evalúa les sirve a los alumnos y profesores?, ¿permite a los alumnos avanzar en el proceso de aprendizaje? ¿la intención del docente, del directivo, de la institución, de la propia secretaría de educación es cumplir con lo que “quieren” los padres de familia? Es por esto que, sin la evaluación, el proceso educativo no tendría un fin, un objetivo, un propósito, una meta y que, sin los objetivos, los fines, los propósitos y las metas de los procesos educativos, la evaluación no existiría.

Durante la estancia en Francia, inmerso en su sistema educativo, al estudiar, analizar, investigar y practicar, se observaron diferentes situaciones educativas que aquel país le aquejaban; los dictados, la lectura, recitación de poemas, matemáticas, llamando más la atención el aspecto de la evaluación, ya que en México también es parte medular de la educación. El sistema de evaluación que utilizan en Francia es totalmente diferente al de México, sin embargo, hay ciertos elementos en los que coinciden, es por eso que, despertó el interés de investigar sobre cómo es la función y cómo la utilizan.

En Francia evalúan de manera cualitativa y cuantitativa, igual que en México, utilizan la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, pero la diferencia es que, utilizan colores para registrar los resultados de la evaluación de los alumnos, dándole un valor cuantitativo y cualitativo a cada color. El color verde con el signo “+”, hace referencia a un 10 que equivale a un “yo comprendo todo y no tengo errores”, el color verde es igual a 9 que, quiere decir “yo comprendo, pero tengo algunos errores”, el color naranja es un 8 o 7 que en palabras le dan el significado de “yo no comprendo todo y tengo todavía errores”, por último, está el color rojo que es lo mismo a un 6 o 5 que, quiere decir “yo no comprendo y no hago mi trabajo”. Esto por medio de columnas con los nombres de los alumnos y otra de los aprendizajes de cada materia.

En México registran la calificación con un número y no con un color, como en Francia. A lo largo de las jornadas de observación y práctica, se detectó que la calificación es lo que más les importa a los padres de familia, sin observar si aprendió y si el estudiante sabe aplicar esos aprendizajes en su vida diaria, para ellos el proceso no tiene mucha relevancia, pero si el resultado final. De acuerdo a lo observado, se considera que el proceso es lo más importante, saber qué, cómo, dónde y cuándo aplicar esos aprendizajes, que le vean un sentido a la evaluación, no como un castigo; una calificación no dice nada, un número o un color.

Por lo anterior, se llevó a cabo la práctica fundamentada en la evaluación francesa, en el grupo de primer grado, sección “E”, del ciclo escolar 2019-2020, evaluando los aprendizajes por colores. Las evaluaciones permiten saber en dónde nos encontramos y hacia dónde queremos llegar tanto al docente como el estudiante, es importante saber darle un buen uso y no un abuso. En cambio, la calificación, solo es el resultado final, el cual puede variar dependiendo de diferentes factores, no solo el intelectual, sino personal, familiar, cultural, económico.

Durante las prácticas profesionales en las escuelas primarias de Francia y en la institución educativa “Profesor Oziel Hinojosa García”, Anexa a La Normal, se observó que la mayoría de los alumnos ven la evaluación como sinónimo de examen y de una calificación. Así mismo, los estudiantes franceses ven a la evaluación como una forma de retroalimentación, no

como un castigo o como una clasificación. Al obtener una calificación por colores, con criterios cualitativos, se enfocan más en un aprendizaje significativo, en cómo utilizar esos conocimientos en su vida diaria, y dejan de lado la obtención de un número. Se pretende mejorar la evaluación, por medio de una estrategia diferente, que es evaluar por colores, haciendo previamente una plática de reflexión sobre esta manera de evaluar con los padres de familia y los alumnos, ya que los más interesados en querer obtener una calificación, sobre todo alta, son los padres y no los estudiantes.

Uno de los principios pedagógicos, del plan de estudios de la SEP (2011) es el “Evaluar para aprender” (p.31), así mismo es uno de los principios pedagógicos del plan de estudios (2017) “Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje” (p.16). El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el plan y los programas de estudio. En este sentido, es importante que el docente evalúe para aprender, no evalúe para calificar, reflexione.

El presente estudio permite obtener diversos conocimientos, que se requiere se lleven a la práctica, como por ejemplo, cómo evalúan en otros países y si esas evaluaciones se pueden adaptar al sistema educativo mexicano, la importancia de la evaluación en los países con la mejor educación. Los beneficiados con los resultados de esta investigación, van a ser los estudiantes y los maestros que puedan llegar a utilizar este método de evaluación cualitativa. Llevar a cabo el presente estudio provocará un desbloqueo epistemológico, poniendo en práctica habilidades y competencias docentes, así como aquellos que estén interesados en la evaluación, ya que por medio de la experiencia e investigación, tomar decisiones, sobre el deber ser en el aula, incluso aquellos que no estén dentro del área educativa, realizar una asimilación dependiendo a su área en la que se desempeñen, al ponerlo en práctica.

Objetivo general

Determinar si el uso de la evaluación puramente cualitativa mejora el rendimiento académico de los estudiantes de un grupo de primer grado de la escuela primaria Profesor Oziel Hinojosa García Anexa a La Normal, en el período escolar 2019-2020.

Objetivos específicos

- Analizar los efectos de la evaluación para mejorar el rendimiento escolar con estudiantes de primer grado de la escuela primaria Profesor Oziel Hinojosa García Anexa a La Normal, en el período escolar 2019-2020 a partir de la práctica profesional realizada en la escuela primaria “Paul Bert”.
- Reflexionar sobre el uso de la evaluación y la importancia que tiene ésta en el aula.
- Comprender las causas y consecuencias de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje en los niños de un grupo de primer grado de primaria de la institución educativa Profesor Oziel Hinojosa García Anexa a La Normal.
- Reconocer la influencia de la evaluación en la motivación y en la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos.

Fundamentación teórica

Quienes guían el aprendizaje, saben que la evaluación es la columna vertebral de la educación, así como del proceso enseñanza-aprendizaje. Es un elemento curricular que ayuda a mejorar la eficacia de dicho proceso. Se pretende mostrar una evaluación diferente a la que se aplica en el país, en base a la experiencia adquirida, comparando y poniendo en práctica por medio de la teoría, que juega un papel fundamental al momento de implementar los conocimientos y transformar el sentido de la evaluación. La evaluación es una de las herramientas más importantes en el quehacer docente, la capacidad de realizar diferentes instrumentos de evaluación, adecuando posteriormente con base en los resultados que se obtendrán. Ofreciendo de esta manera información que requieren para la toma de decisiones respecto a los alumnos, su enseñanza, los aprendizajes, entre otros.

La evaluación es un tema importante no solo en México, sino en todo el mundo; Francia no es la excepción. Con el mismo objetivo, mejorar la educación, como una reacción a esto, se mejora el desempeño de los estudiantes e identifican las áreas de oportunidad para convertirlos en fortalezas, tener mejores secuencias didácticas, ya que ésta no estará completa si no se agrega la manera en que se medirá el logro del aprendizaje, ya sea cualitativamente, cuantitativamente o mixta. La evaluación ocupa un lugar prioritario en las prácticas escolares: diariamente. Según Braxmeyer et al. (2005, citados por Mougnot, 2015) menciona que:

La actividad evaluativa representa del 18 al 20% del tiempo de trabajo de los maestros. Es una preocupación importante para estos actores educativos, pero también para los estudiantes, la institución y los padres, ya que sus resultados conducen a la toma de decisiones (p. 157).

La evaluación en términos generales, requiere un análisis, en ocasiones consciente o inconscientemente. La evaluación siempre se hará de un “experto”, quien posee el conocimiento necesario, otorgándole la autoridad para emitir un juicio acerca de la calidad o el valor de algo y se vuelve objetiva cuando se realizan instrumentos de evaluación de manera estandarizada. Según Chadwick y Rivera (1991) “se conoce como juicio de experto” (p.36), a la persona que evalúa y que posee la autoridad para emitir el juicio de valor, quien es el experto del tema a evaluar, con base a su criterio de calidad o valor. La evaluación contribuirá a la toma de decisiones bien planteadas, con argumentos sólidos, no solo ayudará a la formación docente, también adecuar las evaluaciones de otros países a nuestro contexto, investigar qué es lo que funciona en otras naciones, cómo lo hacen y cómo ponerlo en práctica en el nuestro, no solo con la evaluación, sino con diversos temas educativos que aquejan actualmente a la comunidad educativa, así como a la sociedad.

Hay diversos autores que refieren a los tipos de evaluación que existen. Uno de los teóricos que hablan de estos tres tipos de evaluación, pero los llama propósitos, es Chadwick (1972, citado por Chadwick, 1991) quien distingue que la evaluación diagnóstica permite saber los conocimientos previos y problemas de la conducta del alumno respecto al aprendizaje. La siguiente es la evaluación formativa, que permite conocer el progreso del estudiante en relación con el programa específico de enseñanza-aprendizaje, con el deseo de mejorar y adecuar. El tercer propósito es la sumativa o acumulativa, que nos ayuda a identificar cuánto aprendizaje ha adquirido el alumno en cierto punto de su formación, con el fin de dar una calificación. Según Chadwick, (1991), afirma que “La evaluación ayuda a la retención de aquellos aprendizajes más

relevantes y que tiene una mayor aplicación, como puede también promover la transferencia o generalización de aprendizaje de un elemento a otro” (p.55). La evaluación no tiene que ser un proceso de retención o memorización, es más que eso, no solo memorizarte ciertas cosas, es saber qué hacer con el conocimiento, que sirva para ponerlo en práctica durante tu vida cotidiana y de ser posible durante toda ella.

El plan de estudios (2011), menciona la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; la primera reconoce los conocimientos previos que los estudiantes tienen; la segunda se efectúa durante el proceso de aprendizaje; y la sumativa tiene como finalidad tomar decisión al momento de acreditar a un alumno, en el nivel primaria y secundaria. En este caso, la evaluación sumativa otorga un número, así como una evaluación cuantitativa, lo contrario al sistema educativo francés que se otorga un color, aunado a esto, con una valoración cualitativa. Por su parte, López (1999) menciona que “Evaluar es el conjunto de las actividades que sirven para dar un juicio, hacer una valoración o medir algo-objeto situación o proceso “(p.5), por lo tanto, evaluar no se debe confundir con medir, permite cuantificar algo, en cambio la evaluación determina el valor de ese algo. Sin embargo, se encuentran algunas contrariedades en las ideas de autores, pues se señala que evaluar es medir, asignar una calificación, acreditar e incluso estimar, toma en cuenta el conocimiento, la afectividad y la psicomotricidad.

La evaluación es un elemento importante en la planeación de una secuencia didáctica, así como un requisito necesario para la evolución de la práctica educativa. Debemos quitar las prácticas equívocas en la evaluación, como una evaluación punitiva, no usar la evaluación solo para elaborar juicios de valor y para asignar calificación, utilizarla como una evidencia para mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera que uno de los propósitos de la evaluación es mejorar estos procesos, no sólo medirlos. La evaluación no solo sirve para destacar las áreas de oportunidad de los alumnos y qué acciones realiza para mejorar eso, sino también para ampliar el reto de los aprendizajes esperados para aquellos alumnos que superaron las expectativas. El docente debe conocer bien que instrumento de evaluación va a utilizar, la funcionalidad de acuerdo a determinadas actividades y hacer buen uso del mismo.

Según Airasian (2002), “la evaluación es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones” (p.8), y son los maestros quienes toman decisiones en el salón de clases respecto al trabajo con sus alumnos, lo que genera una calificación. De esta manera, señala también que “las calificaciones se basan siempre en los juicios del profesor, cualquier que sea el sistema con que se califica o el formulario con que se comunican” (p.173), con la calificación el maestro juzga el desempeño del estudiante, basado en un criterio de evaluación o de desempeño. Analizando la comparación que se hace al obtener una calificación, influye drásticamente en el esfuerzo de los alumnos y en su actitud. El cuadernillo 5, *La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo de la educación* (2012) señala que: “la incorporación de niveles de desempeño en la Cartilla de Educación Básica tiene el propósito de valorar cualitativamente el proceso de aprendizaje respecto a los aprendizajes esperados” (p.40).

Pero siempre de la mano con una evaluación cuantitativa, con un número, porque es lo que los padres quieren ver según Santos Guerra, en su libro de la patología general de la evaluación educativa. Para desarrollar un buen ambiente de aprendizaje por medio de la evaluación, se requiere que el profesor reconozca las necesidades y características de sus

alumnos y se adapte a ellas, no los alumnos al maestro, esto por medio de la observación y con una evaluación diagnóstica. No hay una guía exacta de cómo evaluar a una clase, porque todos los alumnos son diferentes, así como los contextos en los que están inmersos. La evaluación en el salón de clase requiere de adaptaciones.

En Francia los maestros que han abandonado parcial o totalmente las notas numéricas, justifican su posición con base en dos argumentos principales, la coherencia con sus enfoques de enseñanza y aprendizaje implementados, ya que no se ajustan a un modelo numérico, porque están hechos para ser evaluados de manera cualitativa. Así como la coherencia con todo el sistema de evaluación, basado en una evaluación con enfoque cualitativo por medio de colores, en particular con los libros escolares, de habilidades y actividades académicas.

Los profesores franceses abandonaron la nota numérica porque no les permite acompañar el progreso de los estudiantes durante el aprendizaje, la nota no permite atestiguar el avance de los discentes, ya que solo es un número, que clasifica, que distingue, sus dudas, de sus fracasos, al contrario la evaluación aparece en el mejor de los casos como una "coronación final" o en su defecto como una "sanción". En Francia, se utiliza un colorama para evaluar a los estudiantes de educación primaria. Investigué con maestros y compañeros que forman parte del sistema educativo en Francia, sobre el porqué de esos colores en su evaluación, si hay un sustento o si cada color influye en el aprendizaje o tiene un significado, pero no encontré respuesta ni eco a mis preguntas; comentan que solo el ministerio de educación los implemento, así que no quise aplicar esa forma de evaluación sin un sustento teórico sobre si los colores influyen en algo, principalmente en el estado socioemocional de los estudiantes, se priorizó por investigar si los colores son determinantes en el estado de ánimo de los educandos. Johann Goethe (citado por Cuervo, 2012) estudió y probó las modificaciones fisiológicas y psicológicas que "el ser humano sufre ante la exposición a los diferentes colores. Para Goethe era muy importante comprender la reacción humana a los colores, y su investigación fue la piedra angular de la actual psicología del color" (p.61).

En Francia existe una frase la cual es: ausencia de veracidad de la nota. De acuerdo a Méghaizerou (2007):

La nota es arbitraria y empírica. Para el alumno, ¿qué justifica esta calificación? Es una variable ajustada a la subjetividad del profesor. ¿Qué subjetividad es? El de su buen gusto, su humor, acomodado a sus opiniones, por no decir su ideología" (p.52.).

En resumen, al hacer pruebas muy generales, como exámenes con preguntas abiertas, es donde aparece la subjetividad, dependiendo de lo que entienda el maestro en ese momento, es la nota que se otorgará, sin saber el porqué de esa respuesta. Se considera injusto, ya que cada quien tiene una perspectiva diferente, opiniones y críticas distintas, es así como cada uno de nosotros forma un criterio de tal o cual cosa, no se nos impone uno. El culto a los resultados ha reemplazado a la ética del trabajo.

Díaz (2004) "Uno de los reclamos más fuertes de entre los muchos que se le han hecho a la evaluación tradicional es que se ha preocupado demasiado por evaluar saberes descontextualizados por medio de situaciones artificiales" (p.364), es cierto lo anterior, ya que muchas de las veces se están evaluando casos que no son reales para su contexto, por eso se le dificulta ponerlo en práctica o entenderlo, en cambio si utilizas los aprendizajes de manera

contextualizada y por ende los evalúas así, su aprendizaje sería aún más significativo, porque sabría cómo aplicarlos en su comunidad.

Metodología

Tipo de enfoque

Con base al tema, los objetivos y el supuesto se tomó la decisión de seleccionar un enfoque cualitativo, ya que se iban a observar las reacciones de los alumnos, padres de familia y maestros, al evaluar y ser evaluados de una forma distinta, de esta manera se podría observar si influye en su aprendizaje.

Este enfoque permite que el proceso de investigación se construya en función al contexto en el que se está desarrollando dicho estudio. El mismo proceso de desarrollo del enfoque otorga la posibilidad de efectuar preguntas antes, durante y después del análisis de los datos. La revisión de la literatura en conjunto con el planteamiento del problema realizado previamente, dan paso al reporte de resultados; etapas del proceso de investigación.

Según Creswell (2019), es fundamental seguir pasos para el proceso investigativo, desde las que implican la organización y preparación de la información, hasta presentar los resultados. La intención no es solo quedarse con los resultados obtenidos, sino lograr en determinado momento plantear nuevos cuestionamientos (Fig. 1). Nuevas brechas de análisis de la investigación que den cuenta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que viven en las aulas los estudiantes de escuelas mexicanas como es el caso de este estudio.

Figura 1.

Pasos genéricos para la investigación



Elaboración propia basado en Creswell (2019)

Método

El método utilizado fue la investigación-acción, orientándolo bajo un análisis comparativo. Según Creswell (2019), la investigación acción “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico” (p. 577). Se diseñaron entrevistas antes y después de la aplicación de la evaluación basada en el sistema educativo francés. Creswell clasifica básicamente dos tipos de investigación acción: práctica y participativa. Se realizó una investigación-acción práctica, ya que se tomaron en cuenta los diferentes elementos que esta conlleva (véase Tabla 1).

Tabla 1.

Los tipos de la investigación acción según Creswell.

Práctica	Participativa
Estudia prácticas locales (del grupo o comunidad)	Estudia temas sociales que constriñen las vidas de las personas de un grupo o comunidad
Involucra indagación individual o en equipo	Resalta la colaboración equitativa de todo el grupo o comunidad
Se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes	Se enfoca en cambios para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos
Implementa un plan de acción (para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio)	Emancipa a los participantes y al investigador
El liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad.	

Nota: Tomado de Creswell (2019). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson.

Escenarios y sujetos

Los escenarios fueron dos, el primero fue la escuela primaria “Profesor Oziel Hinojosa García” en Monterrey, Nuevo León, México. La segunda institución educativa y segundo escenario considerado para el estudio fue en la escuela primaria “Paul Bert” en la ciudad de Orleans, Francia. En México se trabajó con un grupo de 40 alumnos, 20 hombres y 20 mujeres, con edades de entre siete y ocho años. En Francia se consideró el grupo de práctica del investigador, fue con alumnos de entre 10 y 11 años, compuesto por un total de siete hombres y siete mujeres, un total de 14 estudiantes.

Estrategias para la recolección de información

El estudio recuperó información mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas, “recurso flexible y dinámico que se define como una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 162). La entrevista semiestructurada es un tipo de instrumento que presenta flexibilidad en

su aplicación ya que se incluyen cuestionamientos planeados que conforme se va realizando la entrevista, se van ajustando a las respuestas dadas, motivando al interlocutor a dejar de lado el formalismo y ambigüedades e ir aclarando términos que pueden en algún momento inquietar al entrevistado (Díaz-Bravo et al., 2013; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este mismo sentido, Flick (2012) refiere que “la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (p. 89). El cuestionar a los alumnos y docentes respecto a las formas y estrategias de evaluación permitió tener confianza suficiente para que expresaran de manera abierta sus opiniones y dieran respuesta a las preguntas.

El tipo de entrevista semiestructurada que se aplicó fue la de tipo semiestandarizada que se conformó con 10 preguntas abiertas y cinco cerradas. Flick (2012, p. 95), señala que la entrevista semiestructurada es aquella en la que “el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta” (cita a Sheele y Groeben, 1988). La aplicación pre y pos al estudio dio oportunidad de tener una visión más amplia de los resultados, logrando observar la gradualidad de los cambios y en este sentido identificar si hubo o no cambios a partir de la investigación. Así mismo, las relatorías del diario del normalista mediante el ciclo de Smith de lo observado en cada sesión se obtuvieron gracias a la técnica de la observación participante la cual implicó “adentrarse a las situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 399) acerca de las reacciones de los estudiantes ante las evaluaciones de las actividades.

Procedimiento

La aplicación de las entrevistas semiestructuradas se realizó por vía virtual y mediante el uso del internet. Se consideró que fuera de esta forma debido a nivel mundial se vive una afectación social y de salud, una pandemia llamada COVID-19, así que al realizar de esta manera las entrevistas, fue más fácil su llenado ya que la mayoría de las personas se encuentran en sus casas confinadas, lo que permite darse el tiempo en su totalidad para dar respuesta a las mismas y obtener en tiempo y forma los instrumentos contestados.

El procedimiento se inició con la fase 1 de preparación a través de la cuál se reunió información con la finalidad de planear la entrevista que se aplicaría. Así mismo, se redactó un documento en donde se solicitó al directivo y al maestro titular autorización para realizar entrevistas a los padres de familia, explicando el objetivo de la misma, preparando de esta manera la cita que se tendría con los entrevistados; en la fase 2 se inició con la apertura del estudio motivando a los padres de familia el fin de la entrevista, así como su confidencialidad y duración, quienes accedieron positivamente, conviniendo los propósitos y las condiciones de la aplicación; en la fase 3, se dio paso al desarrollo intercambiando información con los entrevistados y encontrando puntos de concordancia y acuerdo; terminando así con la fase 4 de cierre en la que se hicieron explícitas de manera clara las conclusiones obtenidas del estudio realizando una interpretación, análisis y reflexión de las respuestas obtenidas del presente trabajo (Díaz-Bravo, 2013).

Resultados

De acuerdo al objetivo general y la investigación realizada, las respuestas de los entrevistados fueron las siguientes:

En la pregunta 1 y 2 ¿Considera que, el uso de una evaluación cualitativa que utiliza el sistema educativo francés, ayuda a mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes mexicanos? ¿Por qué? La mayoría respondió que: el uso de la evaluación puramente cualitativa mejora el rendimiento académico de los estudiantes, porque las evaluaciones de otros países adaptadas al propio, pero sobre todo contextualizadas, surgen como un apoyo para ir avanzando en el tema sobre evaluación, sirve para reflexionar sobre el uso que se le estaba y está dando a la evaluación, y valorar la importancia que tiene en el aula. En la tercera pregunta ¿De qué manera observa el efecto de la evaluación cualitativa sobre el rendimiento académico de los alumnos de primer grado? Todos contestaron que: el efecto de la evaluación cualitativa sobre el rendimiento académico de los alumnos de primer grado es positivo y que permite un mayor logro de los aprendizajes esperados. En la cuarta pregunta ¿Se pueden evaluar de la misma manera los contenidos conceptuales y los factuales? Algunos contestaron que: No se puede evaluar de la misma manera los contenidos que son conceptuales de los que son factuales, ya que con el primero se requiere la memorización de los Aprendizajes Esperados y con el segundo se necesita que el alumno comprenda los hechos, que los reflexione, pero sobre todo que logre aplicarlos. En la quinta pregunta ¿Qué evaluación considera más importante, la cualitativa o la cuantitativa? La minoría respondió que: La evaluación cualitativa es tan importante como la cuantitativa, incluso más, ya que considera las características de cada alumno. La aplicación de la investigación, puede ser utilizada incluso en grados superiores, adaptándola a sus Aprendizajes Esperados. Sería interesante la aplicación, ya que se tendría una visión más amplia sobre la evaluación en educación primaria.

Las recomendaciones generales de la investigación son las siguientes: Guiar los aprendizajes hacia una metacognición, que realmente le vean un sentido a los Aprendizajes Esperados, que sepan qué hacer con ellos, cómo, cuándo y dónde aplicarlos. Propiciar la curiosidad en los alumnos y acercarlos de manera positiva a las asignaturas. De esta manera los alumnos le verán un sentido el asistir a las clases y reflexionarán sobre la importancia de la educación.

La evaluación permite identificar, focalizar y remediar las dificultades que los alumnos presentan en el proceso de aprendizaje, así como a los maestros, conocer dónde están fallando y qué se puede hacer para remediarlo. Estoy en desacuerdo con Chadwick (1991), cuando afirma que “La evaluación ayuda a la retención de aquellos aprendizajes más relevantes y que tiene una mayor aplicación, como puede también promover la transferencia o generalización de aprendizaje de un elemento a otro” (p.55), la evaluación no tiene que ser un proceso de retención o memorización, es más que eso, no solo memorizarte determinada información, es saber qué hacer con el conocimiento, que sirva para ponerlo en práctica durante tu vida cotidiana y de ser posible durante toda ella. “Creemos que los problemas de la evaluación no se van a solucionar tan sólo porque los profesores conozcan los instrumentos evaluativos del último grito de la moda y sepan aplicarlos” (Díaz, 2004, p.351).

Actualmente la planeación es parte importante de la práctica educativa, está estrechamente vinculada con la evaluación, no puede haber una sin la otra, ya que por medio

de éstas se hace posible el logro de los aprendizajes esperados. Al estar planeando es necesario tomar en cuenta el tipo de instrumento de evaluación que se va a utilizar, analizando, cuál aprendizaje esperado será el evaluado, para poder dividirlo en habilidad, conocimiento y actitud, para hacerlo aún más efectivo.

La evaluación educativa analiza la información, obtenida por medio de diferentes instrumentos y técnicas de evaluación, con un propósito, conocer las fortalezas de los alumnos y sus áreas de oportunidad, para convertirlas en fortalezas, así como mejorar la práctica docente. La evaluación no es el acto final del proceso de aprendizaje, no es asignar una calificación, eso limita ir más allá de solo recibir una calificación, no desarrollar proceso meta cognitivos.

Según el cuaderno Evaluar para Aprender (SEP, 2018):

La evaluación educativa que se hace en las aulas es un semáforo, pero también es un termómetro -por la gradualidad que este instrumento permite-, que nos ayuda a identificar los logros y las dificultades de los estudiantes que, desde esta óptica, se transforman en áreas de oportunidad (p.8).

Debemos quitar las prácticas equívocas en la evaluación, como una evaluación punitiva, no usar la evaluación solo para elaborar juicios de valor y para asignar calificación, utilizarla como una evidencia para mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considero que uno de los propósitos de la evaluación es mejorar estos procesos, no sólo medirlos.

Según Airasian (2002) “La evaluación es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones” (p.8). Día con día los maestros toman decisiones en el salón de clases respecto al trabajo con sus alumnos. Existen evaluaciones estandarizadas, que son las que mayormente se utilizan en el aula, debido al poco tiempo que disponen para realizar adecuaciones para cada alumno, pero siempre diseñadas acorde al tipo de alumnos que tiene.

Si bien es cierto, de acuerdo con Einstein (s.f.) citado por Mogollón (2014) “Todos somos unos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de escalar un árbol, vivirá su vida entera creyendo que es estúpido” (p.93). Es ahí donde el maestro toma decisiones, al conocer ya a sus alumnos, sabe el potencial de cada uno, y realiza una evaluación justa, y no igualitaria. La educación no debe ser tomada por los alumnos como obtener una nota, sin comprender el porqué de los aprendizajes, para qué les pueden servir en su vida diaria, sin verle algún sentido a sus aprendizajes, sin analizar o reflexionar lo que se está aprendiendo, solo memorizar, para aprobar un examen y a la media hora olvidar esos conocimientos, no obtienen un aprendizaje significativo, ni un aprendizaje exitoso.

Si las secuencias didácticas diseñadas están basadas en la repetición y memorización de contenido, difícilmente se estarán formando personas reflexivas y críticas, solo personas obedientes, que no cuestionen, investiguen, que no sean curiosos, según Simón Rodríguez (s.f., citado por Pérez, 2011):

Enseñen a los niños a ser preguntones, para que preguntando el porqué de lo que se les manda a hacer, se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, ni a la costumbre como los idiotas (p.50).

Así que los aprendizajes que los estudiantes lleven a cabo, siempre tienen que ser significativos y exitosos. De acuerdo con el cuadernillo uno, *El enfoque formativo de la evaluación, de Herramientas para la Evaluación en Educación Básica*, el centro de la evaluación deben ser los aprendizajes esperados y no los estudiantes, ya que se evalúa el desempeño y no al individuo, de esta manera se evita que la evaluación tenga un enfoque punitivo.

La evaluación tiene que ser objetiva, no dejarse llevar por la subjetividad del docente o en lo emocional hacia el alumno. Es necesario decirle al alumno los criterios con los que será evaluado, así él identifica lo que sabe y lo que no, para de esta manera construir su aprendizaje significativo con base en lo anterior, en conjunto con el maestro. De acuerdo con Charbonnier (2013) “Los docentes de las escuelas que utilizan calificaciones numéricas, justifican su elección, por los padres: mantienen este sistema de apreciación porque, dicen, es esperado por los padres, que lo saben y saben cómo interpretarlo” (p.14).

Evaluar es tan importante en la educación, tanto que es uno de los principios del plan de estudios (SEP, 2011). Evaluar para aprender, nos dice que el docente es el principal responsable de la evaluación de los aprendizajes, es el que busca estrategias, guía, y hace adecuaciones en la práctica para que los alumnos logren los aprendizajes establecidos en el plan y programa de estudio. Según el plan de estudio (2011) de educación básica, define a la evaluación como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (p.35).

La evaluación de los logros de los alumnos ocupa un lugar importante en el trabajo de los docentes en la educación escolar, trabajo que pocas de las veces lo valoran los padres de familia. No se considera el tiempo que dedican a ésta (la evaluación), por ejemplo, para revisar y corregir los trabajos de sus alumnos, detectar el origen de sus fallas y planear cómo mejorar, hacer adecuaciones o reflexionar sobre las consecuencias que sus prácticas evaluativas pueden tener sobre el futuro educativo y quizás social de estos.

Según Charbonnier (2013) “La notación numérica en particular, sería más fácil percibir los desastres, dicen algunos maestros: destacaría fallas más importantes y, por lo tanto, tendría un papel de alerta para estudiantes, padres y profesores” (p.15.), no concuerdo del todo con ello, ya que simplemente tendrían un número como calificación, no habría una retroalimentación del por qué esa nota numérica, en qué se equivocó y qué puede hacer para mejorar. En cambio, con la evaluación cualitativa, el alumno identifica en donde están sus áreas de oportunidad, de esta manera poder corregirlo y trabajar en ello. Es como si solo vieras el velocímetro, pero no ves el motor.

De acuerdo con Ravela (2018) “El docente debe tomar más una posición de entrenador que de jurado” (p.17), concuerdo totalmente con la cita anterior, ya que un entrenador, al observar lo que estás realizando, te dice en qué estás fallando y te ayuda a mejorarlo, totalmente contrario a un juez es el encargo de dar un juicio de valor y muchas de las veces tomamos el papel de juez y no el del entrenador.

En Francia los maestros que han abandonado parcial o totalmente las notas numéricas, justifican su posición con base en dos argumentos principales, la coherencia con sus enfoques de enseñanza y aprendizaje implementados, ya que no se ajustan a un modelo numérico, porque están hechos para ser evaluados de manera cualitativa. Así como la coherencia con

todo el sistema de evaluación, basado en una evaluación con enfoque cualitativo por medio de colores, en particular con los libros escolares, de habilidades y actividades académicas.

Los profesores franceses abandonaron la nota numérica porque no les permite acompañar el progreso de los estudiantes durante el aprendizaje, la nota no permite atestiguar el avance de los discentes, ya que solo es un número, que clasifica, que distingue, sus dudas, de sus fracasos, al contrario, la evaluación aparece en el mejor de los casos como una "coronación final" o en su defecto como una "sanción".

"Dentro de las aulas, muchos profesores continúan realizando prácticas evaluativas por costumbre, sin llevar a cabo una reflexión que les permita cuestionar lo que se está haciendo" (Díaz, 2004, p.350). Como se ha venido mencionando, se evalúa sin saber el porqué y el para qué y que muchas de las veces la evaluación se lleva a cabo desde un punto de vista personal, que hace énfasis en la calificación o acreditación, no desde un enfoque más pedagógico, que es como realmente debería aplicarse.

Durante la evaluación surge la metacognición que en términos simples es, lo que uno conoce. De la metacognición surgen dos subprocesos, la meta atención en la cual según Chadwick (1991) "es la conciencia de los procesos que usa la persona en relación con la captación en relación de estímulos" (p.95), y la meta memoria es cuando uno puede saber lo que conoce y lo que no. En este mismo sentido, menciona que "la mayoría de los psicólogos reconocen la naturaleza acumulativa del aprendizaje" (p.13). Con base a esto, calificamos solo la capacidad de amontonar ciertos conocimientos durante algún periodo de tiempo y no para ponerlos en práctica. Es necesario formar ciudadanos autónomos, reflexivos, críticos y preparados para la vida, por medio de la evaluación, no que solo obedezcan, sin saber el porqué de las cosas, sin cuestionar el porqué de esa evaluación, que obedezcan primordialmente a la razón, cuestionen e investiguen. La evaluación no toma en cuenta lo socioemocional, cuando juega un papel muy importante, ya que es ahí donde repercute principalmente la evaluación cuantitativa, un área que no es observable, por lo tanto, no sabemos de qué manera afecta la nota numérica en su vida académica, como en la personal.

Es importante que los alumnos sepan que un número no te define como persona, que no tiene por qué afectar en sus estados de ánimo, al contrario, ver a la evaluación como reto a superar y no como un obstáculo o problema. En muchas de las ocasiones los maestros vemos mucha información, una carga exagerada de conocimientos a los alumnos, que no deja avanzar, es como la siguiente analogía, si al alumno le pones muchos libros en la mochila es difícil el caminar, ya que le pesan, lo mismo sucede con el cerebro, Nos hemos preocupado más por guiar la información, que por la formación.

Es por eso que hay mucha deserción escolar en las escuelas mexicanas, ya que el sistema les falla, se piensa que ellos se tienen que adaptar al sistema, en este caso a las evaluaciones, cuando no es así, el sistema y la evaluación se debe adaptar a ellos. Los estudiantes se preocupan por obtener una buena calificación. ¿Y la parte socioemocional?, necesitamos niños sensibles, con valores, más humanos, menos robots, sobre todo en un país que se encuentra tan quebrantado.

Investigué con maestros y compañeros que forman parte del sistema educativo en Francia, sobre el porqué de esos colores en su evaluación, si hay un sustento o si cada color influye en el aprendizaje o tiene un significado, pero no se encontró respuesta ni eco a mis

preguntas; comentan que solo el Ministerio de educación, quien guía la educación de Francia, los implemento, así que no quise aplicar esa forma de evaluación sin un sustento teórico sobre si los colores influyen en algo, principalmente en el estado socioemocional de los estudiantes, se priorizó por investigar si los colores son determinantes en el estado de ánimo de los educandos.

De acuerdo con Heller (2007) “Los resultados del estudio muestran que colores y sentimientos no se combinan de manera accidental, que sus asociaciones no son cuestiones de gusto, sino experiencias universales profundamente enraizadas desde la infancia en nuestro lenguaje y nuestro pensamiento” (p.27). Según Heller (2007) “Ningún color carece de significado. El efecto de cada color está determinado por su contexto, es decir, por la conexión de significados en la cual percibimos el color” (p.28). Se contrastó a dos autores, Heller y Cuervo, quienes cada una de ellas tiene sus estudios sobre la psicología del color, pero para tener una mejor visualización, se realizó un cuadro, de esta manera determinar que colores utilizar en la evaluación (véase Tabla 2).

Tabla 2

La psicología del color desde dos posturas: Heller y Cuervo.

HELLER, E.	CUERVO, S.
Azul Color preferido, simpatía, armonía, inteligencia, azul humano internacional.	Azul Estabilidad, profundidad, lealtad, confianza, sabiduría, inteligencia.
Rojo Amor, odio, sangre, vida, alegría, ricos.	Rojo Fuego, sangre, peligro, guerra, energía, fortaleza, determinación.
Amarillo Contradictorio, amable, diversión, optimo, luz, oro, envidia, celos, mentira, traición, creatividad.	Amarillo Luz, alegría, felicidad, inteligencia energía, brilla.
Verde Fertilidad, esperanza, veneno, intermedio, naturaleza, vida, fresco,	Verde Naturaleza, armonía, crecimiento, frescura.
Negro Poder, violencia, muerte, juventud, negación. Egoísmo, culpa.	Negro Poder, elegancia, formalidad, muerte, misterio, miedo, desconocido.
Blanco Femenino, inocencia, bien, espíritu, perfección, limpio.	Blanco Luz, bondad, pureza, perfección, seguridad, pureza, limpieza.
Naranja Diversión, exótico, sociabilidad, peligro.	Naranja Energía, brilla, caliente, agresivo.
Gris Aburrimiento, anticuado, cruel, sin carácter, vejez.	Gris Estabilidad, creatividad, éxito.

Nota: Elaboración propia basado en Heller, E. (2004) y Cuervo (2012).

De acuerdo con Charbonnier (2013) “La mayoría de los padres cuyos hijos ya no tienen una marca escolar (número) dicen que los niños tienen más confianza, saben mejor lo que se espera de ellos” (p.16)). si ello expresa el deseo de tener un conocimiento más preciso o detallado de las habilidades adquiridas sus hijos, no piden volver al sistema de calificación numérica, los vemos con las boletas de calificación en Francia, que se observa el color y por medio del texto cuáles son sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad.

Díaz (2004) “Uno de los reclamos más fuertes de entre los muchos que se le han hecho a la evaluación tradicional es que se ha preocupado demasiado por evaluar saberes descontextualizados por medio de situaciones artificiales” (p.364), es cierto lo anterior, ya que muchas de las veces se están evaluando casos que no son reales para su contexto, por eso se le dificulta ponerlo en práctica o entenderlo, en cambio sí utilizas los aprendizajes de manera contextualizada y por ende los evalúas así, su aprendizaje sería aún más significativo, porque sabría cómo aplicarlos en su comunidad, evidenciando de esta manera una metacognición.

Conclusiones

La evaluación es un componente cerebral con mucha complejidad, en el que se identifica, reflexiona, analiza, observa, entre otras acciones. Por lo anterior, la evaluación permite observar el logro alcanzado de los Aprendizajes Esperados, los propósitos que se plantearon, así mismo, el maestro obtiene una retroalimentación del proceso educativo, ya que, al evidenciar resultados positivos por parte del grupo, quiere decir que los materiales, las estrategias, técnicas y la manera en que se desarrolla la clase es correcta, así mismo, la forma en cómo se les presenta la evaluación a los alumnos.

Se debe tomar en cuenta las actitudes, los prejuicios, el contexto, el bagaje cultural e histórico, una evaluación igualitaria, no es lo mismo a una evaluación justa. Con una evaluación igualitaria estamos afirmando que todos aprenden por igual, que todos son iguales, cuando se conoce a través de diversas teorías que no es así. Una evaluación justa, le da a cada quien lo que merece, dependiendo al avance y logros que se han observado a lo largo del ciclo escolar en cada uno de los estudiantes. En un sistema discriminatorio, en el que selecciona, categoriza, excluye, un sistema en el que el alumno se tiene que adaptar a él y no el sistema al alumno, trae como consecuencias la dificultad en el proceso de aprendizaje.

Pensar en trabajar contenidos que posteriormente son evaluados sin saber para qué son útiles, contenidos a los que no se les ve sentido, sino hasta que el profesor hace una metacognición, el para qué y por qué son necesarios esos aprendizajes en su vida diaria es de vital importancia. Es por esto que, vemos alumnos que no les gusta las matemáticas o cualquier otra asignatura de la currícula, y una de las causas encontradas es la represión, repercutiendo en la evaluación, evaluación cuantitativa, en dónde no se ve el error en el proceso, ya que, si no comprende o si ve alguna materia de manera negativa, será difícil que en la evaluación obtenga buenos resultados, si desde que se está viendo el contenido no logra tener una buena recepción de los aprendizajes.

Cada tipo de contenido requiere una cierta evaluación, no podemos pretender evaluar de la misma manera los contenidos que son factuales que los que son conceptuales, ya que con el segundo se requiere la memorización de los Aprendizajes Esperados y con el primero se necesita que el alumno comprenda los hechos, que los reflexione, pero sobre todo que logre aplicarlos. La evaluación es necesaria, nos brinda datos indispensables para realizar

ajustes en el proceso de enseñanza. La evaluación también cumple con una función importante de informar a los padres como agentes educativos de los cuales forman parte. La evaluación permite seleccionar información real, la cual es menester comunicar a los padres de familia, así estamos en una comunicación asertiva, comprometiendo a los padres de familia a interesarse en el proceso educativo del alumno.

La escuela al ser un elemento social, y la sociedad al estar en constantes cambios, la educación tiene que adaptarse a estos. Por medio de la evaluación cualitativa no se pretende un cambio, sino una evolución en el ser humano, puedes cambiar, pero sigues siendo el mismo, por el contrario, con una evolución, puedes pensar de manera diferente, expandir tus conocimientos, que por medio de la evaluación se logra.

El maestro juega un rol muy importante en todas las sociedades, es de este de donde nacen las demás carreras, es la base de todas ellas, por esto mismo los maestros tienen una tarea con mucha responsabilidad, la tarea de educar, guiar los aprendizajes, y sobre todos volverlos significativos y exitosos, así mismo, cambiando los hábitos, estrategias y técnicas de evaluación para buscar el bien común, una justicia no solo social, sino también educativa.

La investigación arrojó resultados como que, la evaluación sigue siendo la misma desde hace mucho tiempo, los maestros que están frente al grupo son evaluados incluso como fueron evaluados sus padres y evalúan de la manera en cómo se les evaluó a ellos mismos, es por esto que los padres de familia están muy relacionados con el sistema de evaluación numérica, tanto que no están de acuerdo si se evaluase de otra manera, ya que, a criterio de ellos, no es lo correcto.

La evaluación cualitativa es tan importante como la cuantitativa, incluso más, ya que considera las características de cada alumno, es más compleja, e incluso para algunos maestros, más trabajos, esto se debe a que en el sistema educativo en el que nos encontramos absorbe el tiempo del maestro con trabajo administrativo, trabajo que en realidad es menos importante, que bien podría aprovechar ese tiempo para el análisis de su grupo por medio de las evaluaciones cualitativas.

La aplicación de la investigación, puede ser utilizada incluso en grados superiores, adaptándola a sus Aprendizajes Esperados. Sería interesante la aplicación, ya que se tendría una visión más amplia sobre la evaluación en educación primaria. Informar al discente sobre la manera en cómo se le va a evaluar es de suma importancia, ya que los alumnos tendrán una guía, sabrán el objetivo, el fin, hacia dónde quieren llegar, en cambio sino se le informa, el alumno tendrá una venda en los ojos el cual se va a topar con obstáculo, causando estrés, negatividad y frustración.

A partir de este estudio se concluye que, es tarea, sustentar, confrontar o incluso reconstruir la información. Para finalizar, se desarrolló el proceso de reflexión, análisis, e interpretación de datos. Así mismo, sirvió para despertar la curiosidad por conocer más sobre la evaluación y diferentes procesos educativos, para mejorar como profesional, como agente de cambio, como garante de la educación y brindar una educación de calidad, que es lo que se merecen los niños, el futuro de cualquier sociedad. Es interesante el modelo de evaluación que utilizan en Francia, y ponerlo en práctica en México, permitió observar cómo los niños reaccionan ante esta situación, así como los padres de familia, maestros y directivos; la

influencia en su aprendizaje al evaluar, resultados que se obtuvieron mediante la aplicación de entrevistas; sin dejar de lado la manera oficial en que se evalúa en educación básica.

Bibliografía

- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: McGraw-Hill.
- Chadwick, C. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. México: Paidós .
- Charbonnier, D. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées*. Francia: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche .
- Creswell, J. (2019). Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4ª ed). USA: Pearson. Recuperado de: <https://goo.gl/tNzcbu>
- Cuervo, D. (2012). El poder del color, la influencia de los colores en el consumidor, Universidad de León. Trabajo de grado. <http://hdl.handle.net/10612/1904>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *En Metodología de investigación en educación médica*. 2(7). Universidad nacional Autónoma de México, México: Elsevier. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Heller, E. (2007). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. México: Gustavo Gili.
- Hernández, S. R., Fernández C., C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. D.F.: McGrawHill.
- López, P. (1999) "*Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*". Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Mogollón, D. (2014). *La escuela inclusiva: Desafíos y oportunidades del psicólogo escolar*. Redalyc, 92-107.
- Mougenot, L. (2015). Évaluer pour faire apprendre : l'évaluation formative différée en eps. 1(39), p. 225 á 241. France: Armand Colin. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-225.htm>. DOI 10.3917/cdle.039.0225
- Pérez, A. (2014). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Routledge*, 171-182.
- Pérez. A. (2011). *Educación Integral de Calidad*. San Pable, 1-108.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos incidentales. *Redalyc*, 123-144.
- psychiatrie, J. (2007). *Evaluation*. Francia: ERES.
- Ravela, P. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: Magro Editores.
- Rosales, C. (1997). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: Narcea.
- Santos, M. (1995). *Patología general de la evaluación educativa*. Granada, España: Aljibe.

- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.
- SEP (2012). *1.El enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP.
- SEP (2012). *4.Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.
- SEP (2012). *5.La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo*. México: SEP.
- SEP (2012). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro*. México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2018). *Evaluar con enfoque formativo*. México: SEP.
- SEP(2018). *Evaluar para aprender*. México: SEP.
- Torres, M. (1999). *Evaluación educativa*. México: trillas.

COMPONENTES DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA EN ESCOLARIZADOS BILINGÜES Y MONOLINGÜES DE QUINTO GRADO

Andrés Leonardo Colón Mora¹

alcolonmora@gmail.com

Pedro Puentes Rozo²

pedropuentes@mail.uniatlantico.edu.com

Mg. en Neuropedagogía, Lic. Idiomas Extranjeros, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico (1)

PhD. en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva, Mg. en Psicología, Universidad del Atlántico y Universidad Simón Bolívar (2)

Resumen

La actividad cerebral en bilingües ha sido motivo de estudio en las últimas décadas por la divergencia en cuanto a procesos y habilidades cognitivas que revelan un aumento en comparación con monolingües. La presente investigación tiene el objetivo de analizar la relación existente entre los componentes de la conciencia metalingüística en estudiantes escolarizados bilingües y monolingües de quinto grado quienes implementan el uso del idioma español como lengua materna (L1) y como segunda lengua el Inglés (L2). Se utilizó un diseño no experimental transeccional, en una muestra de 45 niños pertenecientes a dos colegios de carácter privado de la ciudad de Barranquilla, en donde se aplicó el instrumento Tham-2 que mide la conciencia metalingüística en la correlación de los componentes fonológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre estudiantes bilingües y monolingües identificando puntajes en la conciencia metalingüística más elevados en los estudiantes monolingües.

Introducción

La relación entre bilingüismo y cerebro ha incursionado en las prácticas educativas debido al auge desmedido de herramientas tecnológicas que han permitido avanzar en materia de comunicación e investigaciones neurocientíficas. Los estudios de pruebas y procedimientos de diagnóstico neurológico han establecido incrementos en actividad cerebral diferenciada en sujetos con dominio de otra lengua en comparación con los monolingües. Por ende, en el presente artículo se abordará la comparación entre bilingües y no bilingües desde los componentes fonológico, sintáctico, semántico y pragmático de la Conciencia Metalingüística, que está involucrada en los procesos de reflexión del uso lenguaje con el objetivo de analizarlos en estudiantes de quinto grado que según Gombert (1992), tienen una conciencia metalingüística similar a la de un adulto.

Para el desarrollo del artículo en mención se realizó una aproximación teórica de los

términos a tener en cuenta y referenciando investigaciones a resaltar en materia de conciencia metalingüística y aprendizaje bilingüe. Seguidamente, análisis de los resultados obtenidos por la aplicación del test Tham-2, a la muestra de 45 estudiantes seleccionados aleatoriamente pertenecientes a dos colegios de carácter privado de la ciudad de Barranquilla, 23 bilingües y 22 no bilingües y finalmente, se procede a la creación de una aproximación neurolingüística de un esquema metalingüístico cognitivo – sociocultural enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua, tomando como referencia a nivel cognitivo el Modelo de Conciencia Metalingüística de Gombert (1992), y a nivel de desarrollo cerebral, el Modelo Dual de Procesamiento del Lenguaje de Hickok y Poeppel (2007). Esto con el fin de dar a conocer evidencia científica a nivel neurolingüístico y fortalecer el nuevo rol del maestro en el proceso de enseñanza – aprendizaje de un segundo idioma, teniendo en cuenta la reflexión sobre el mismo y las bases o conexiones neurobiológicas implicadas en el correcto uso y desarrollo del lenguaje.

Planteamiento del Problema

En aras de educar a la población y disponerla a la competitividad ante las exigencias de la economía mundial, se ha optado por la necesidad de brindar la mejor calidad educativa, siendo el desarrollo del lenguaje la columna vertebral que encaminaría dicho acometido para acrecentar las competencias comunicativas.

Se privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción y de la apropiación del idioma, formando una liada red de relaciones que permiten desarrollar diversas habilidades que lleven al individuo al uso oportuno de la lengua y al dominio de otras.

El dominio de una segunda lengua se ha convertido en uno de los principales objetivos de los entes escolares nacionales e internacionales, dado que las autoridades educativas han distinguido por la permisión de diferentes programas públicos y privados que promuevan el aprendizaje de esta, siendo completamente autónomos en la escogencia de metodologías y programas curriculares, desligando de su foco de atención la mejora en los procesos lingüísticos relacionados con la lengua materna.

Del fenómeno del bilingüismo emergen situaciones positivas en muchos aspectos en pro del desarrollo humano en las que se destacan a nivel cerebral en el individuo un aumento en la actividad neuronal que encausa un incremento del control cognitivo, funciones ejecutivas, el aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas y mejor comprensión de la primera lengua. (Lombardi, 1986), (Pavlenko, 2005), (Craik & Bialystok, 2005) citado por (Ardila, 2011).

De allí, a nivel cognitivo de igual manera que en otras dimensiones del desarrollo humano se sitúa al bilingüismo en una postura favorable al punto de acaparar una demanda considerable específicamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en muchos países de Latinoamérica, y dado el caso, Colombia en el 2004 ha iniciado el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) como política nacional en instituciones públicas y privadas con el objetivo de establecerse como país “bilingüe” a futuro. Sin embargo, al parecer en algunos casos no existe claridad en cuanto a lo que nos referimos cuando empleamos el término y se vivencia en su mayoría una desorientada práctica y administración; sin tener en cuenta las implicaciones no convenientes en la población que este arrastra. (Guerrero, 2008; Sánchez y Obando, 2008; Cárdenas, 2006; Cárdenas, R.; Miranda, N. 2014; Sierra Ospina, Nelly 2020).

Aunque es innegable no sorprenderse ante las ventajas de aprender una segunda

lengua, especialmente a nivel cognitivo, el bilingüismo requiere total atención puesto que influye negativamente sobre las habilidades verbales si no se tiene el conocimiento metodológico y cognitivo de su aplicación. (Baker, 2006).

El bilingüismo encamina al individuo a una disminución en la fluidez verbal e interferencias intralingüísticas de código entre idiomas según investigaciones realizadas por Goncz, (1988), Rosselli et al (2000), Gollan, Montoya & Werner (2002). La aparición de los anteriormente mencionados fenómenos lingüísticos, puede interferir en el desarrollo normal del lenguaje y ser la causa de dificultades a nivel cognitivo y social si se desconoce acerca de los procesos neurobiológicos y cognitivos del desarrollo de la adquisición del lenguaje como lengua materna, fundamentos del aprendizaje bilingüe y la falta de claridad en cuanto al perfil del tipo de bilingüismo a implementar en el estudiantado.

En tal sentido, la desinformación por parte de los entes educativos y la carencia de innovación pedagógica basada en el conocimiento de la neurociencia cognitiva para el aprendizaje de un segundo idioma son los garantes de la errada sobre estimulación mediática del aprendizaje de una segunda lengua prematuramente en los niños, sin tener las estructuras de la lengua materna establecidas. La anterior reflexión ha sido derivada primeramente a partir del análisis y resultados obtenidos en las siguientes investigaciones: a) el estudio diagnóstico acerca del estado de la educación bilingüe (inglés-español) en colegios privados en Colombia, entre marzo y julio de 2006 a través del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Posteriormente, b) el análisis del estudio realizado por Herazo, Jerez, Lorduy, (2012), Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: Implications for Programa Nacional de Bilingüismo en el cual, se dio a conocer aspectos a tener en cuenta en pro del diseño, elaboración o modificación de programas bilingües con el fin de mejorar las condiciones y prácticas pedagógicas en la inmersión y desarrollo de aprendices bilingües en nuestra sociedad; c) el estudio de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio realizado por Cárdenas, R.; Miranda, N. (2014), y finalmente, d) Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación, realizada por Sierra Ospina, Nelly (2020). Es importante resaltar, que en ninguna de las investigaciones anteriores se mencionó acerca de la importancia, metodologías e implementación del conocimiento neurocientífico y en este caso neuropedagógico, en pro del aprendizaje de la segunda lengua.

Así las cosas, se hace evidente la necesidad de estudios en donde se establezcan parámetros a tener en cuenta al momento de aprender y/o enseñar una segunda lengua. Y en correspondencia, el presente artículo suscita la hipótesis; sí no se tiene en cuenta la conciencia metalingüística en el aprendizaje de una segunda lengua, podría haber un bajo nivel en conciencia metalingüística en ambos idiomas. Conociendo según Gombert, (1992) que las habilidades metalingüísticas están a expensas del desarrollo del lenguaje e influyen en los procesos de aprendizaje lector, comprensión lectora y producción del mismo, considerando estas, como las destrezas capaces de describir y razonar sobre el propio lenguaje y aseverando que están inmersas habilidades fonológicas, semánticas, morfosintácticas y pragmáticas. (Flórez & Cols 2005), (Tunmer & Cols., 1984 & Díaz, 2006).

La conciencia metalingüística está estrechamente en contacto con procesos de orden superior de reflexión del uso, producción y comprensión sobre el lenguaje, de tal manera que

al estar en un nivel inferior afectaría en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas como la comprensión lectora y en la adquisición de una segunda lengua. (Gombert, 1992; Kamhi, Lee & Nelson, 1985; van Kleeck, 1995).

Objetivos

Objetivo General

- Analizar la relación entre los componentes de la conciencia metalingüística en estudiantes escolarizados bilingües y monolingües de quinto grado.

Objetivos Específicos

- Describir el nivel de conciencia metalingüística de estudiantes bilingües y monolingües de quinto grado.
- Comparar la correlación entre los componentes de la conciencia metalingüística en estudiantes bilingües y monolingües de quinto grado.
- Proponer una aproximación neuropedagógica de un esquema metalingüístico cognitivo – sociocultural enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua.

Bilingüismo y Conciencia Metalingüística

En el presente artículo investigativo, se amplía la comprensión de la naturaleza del ser bilingüe dado que, a nivel cognitivo se le atribuye el aumento de la conciencia metalingüística, la flexibilidad cognitiva y el control cognitivo al denominado “fenómeno bilingüe”. (María M. López Laguerre, 2000). Ciertamente, el desarrollo de habilidades metalingüísticas se encuentra estrechamente relacionado con procesos de orden superior, lo que atribuye, a la necesidad de su comprensión por ser un subdominio de la metacognición. (Flórez Romero, Torrado y Cols, 2005). La conciencia metalingüística como subdominio de la metacognición se enfoca en el estudio del uso del lenguaje interesándose por la relación cercana desde lo metalingüístico a lo metacognitivo (Galindo y Botero, 2016, 317). De manera que, se resalta al lenguaje y su proceso de reflexión, denotando uso consciente en la planificación intencional al comprender o al producir el lenguaje que hace el sujeto en sus propios procesos lingüísticos (Gombert, 1996). Asimismo, desde este punto de vista se sustenta que los mecanismos que permiten el desarrollo de habilidades metalingüísticas dependen del desarrollo cognitivo relacionados con el control, la atención y la monitorización. (Bialystok, 1986; Flórez-Romero, Torrado-Pacheco & Magnolia, 2006; Karmiloff-Smith, 1996; Levy, 1999; van Kleeck, 1994; S.V. Mariángel & J.E. Jiménez, (2015).

En consecuencia, desde esta investigación, se resalta la necesidad de establecer una cercanía en el desarrollo del proceso de reflexión entre el lenguaje nativo o primera lengua (L1) y el aprendizaje de la segunda lengua o lengua meta (L2). Dicho acercamiento, está propenso a acrecentar el aprendizaje de ambas lenguas por medio de la reflexión constante y consecuente entre ellas; según autores como Wardhaugh (1970), con su análisis contrastivo teorizado, se centra en el procesamiento de la interlengua para hacer explícitas las diferencias entre la segunda lengua y la lengua nativa. Otros autores como Kaplan, (1978), Danesi y Di Pietro, (2001, 32-33) y Hawkins y James (2002), proporcionan un valor al análisis contrastivo sustentando en que está capacitado para hacer visible una dificultad del aprendizaje con el propósito que el alumno tome consciencia de ello.

Componentes de la Conciencia Metalingüística

Dentro de los componentes de la Conciencia Metalingüística tenemos a la conciencia fonológica, que es la primera de las habilidades metalingüísticas en entrar en contacto con el sujeto y la primera en adquirir mayor desarrollo; está relacionada considerablemente con el aprendizaje lector principalmente en los procesos de decodificación (Tunmer & Cols, 1984; Bravo, 2002; Bravo, 2003; Bravo, Villalón & Orellana, 2006). Seguidamente, el componente sintáctico abarca la reflexión del uso de las reglas gramaticales de la lengua para su codificación, que es influenciada primeramente por factores evolutivos y sociales, puesto que la unión de palabras, formación de frases y estructuración inconsciente de oraciones es lo que permite a los sujetos relacionarse socialmente, donde estos pequeños logros lingüísticos son los que enmarcan el inicio de la conciencia de la sintaxis (Tomasello & Brooks, 1999). En el componente semántico según Gombert (1990), es aquella capacidad de reconocer la lengua como un código y reflexionar sobre los elementos significantes de las palabras y su manipulación y finalmente la conciencia pragmática que yace en las relaciones que se dan en el contexto donde se ejerce el proceso comunicativo, sin embargo, el uso de esta habilidad requiere un dominio de otros componentes del sistema lingüístico o factores que han de tenerse en cuenta como: la fonología, la morfosintaxis, la semántica y de integrantes como: la tensión, los momentos, lo paralingüístico, lo kinésico, la relación de los participantes y la situación. (Pratt & Nesdale, 1984) citados por (Arriagada y Cols, 2010).

Conciencia Metalingüística

El término “conciencia metalingüística” es argumentado en el actual estudio investigativo desde la óptica sociointeraccionista, la cual no solamente es enfocada desde una postura meramente cognitiva, sino que incluye aspectos socioculturales. Gombert (1990), establece una asociación desde las diferentes posturas en las que la conciencia metalingüística converge: la relación del sujeto con el lenguaje, la representación mental del lenguaje por parte del sujeto, y la regulación y el control del lenguaje mientras se usa. Siguiendo con la visión cognitiva y sociocultural de Gombert y Demont (1996) sobre la conciencia metalingüística, y que a través de un estudio transversal realizado en 23 infantes entre 8 y 11 años que hablan el español, el inglés y el portugués como lengua nativa, dilucidó que la conciencia fonológica presagiaba las habilidades necesarias para la codificación lectora, así como la conciencia sintáctica con la comprensión lectora. Los resultados indicaron que la conciencia fonológica de los niños predice las capacidades de recodificación posteriores, mientras que la conciencia sintáctica predice la comprensión lectora posterior después de que se hayan descartado los efectos de variables extrañas. (E. Demont, & J. E. Gombert, 1996).

La afinidad en la relación entre los componentes y procesos cognitivos asociados a la lectura y la conciencia metalingüística auspician el fomento de estrategias para el desarrollo de habilidades que favorezcan las prácticas educativas. Es así como en el estudio desarrollado por Fontich (2010), acerca de la construcción del saber metalingüístico se desarrolló un modelo que contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática (componente morfo – sintáctico) mediado por la reflexión del uso del lenguaje, es decir de la visión holística de lo metalingüístico, en donde se desarrolló ideas concernientes desde el campo de la psicología sociocultural como punto de partida para el análisis de la actividad metalingüística en el aula en los centros educativos CEDEI School y Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico (CEIAP) de la Universidad del Azuay en Cuenca, Ecuador, donde se realizó

un estudio comparativo del nivel de desarrollo del lenguaje comprensivo (componente semántico) en niños y niñas bilingües y monolingües de 4 a 5 años de edad con el propósito de determinar la anterior relación entre las variables a través de la aplicación del test de ELCE, apartado Exploración del Lenguaje Comprensivo, dentro del cual se evaluó el nivel senso - perceptivo abarcando los aspectos: semántico, analítico-sintético y del pensamiento.

De igual forma, en un estudio realizado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia en España (Gil-Llario M.D, Ceccato R, Molero-Mañez, R. y Gutiérrez H, 2015), se evaluó el componente fonológico en estudiantes bilingües y monolingües de una muestra conformada por 242 niños y niñas escolarizados entre 4 y 5 años de edad en donde a todos se les aplicó la prueba BIL que evalúa: conciencia fonológica, conocimiento alfabético, conocimiento metalingüístico, habilidades lingüísticas, procesos cognitivos y madurez lectora.

A nivel nacional se destaca en el presente estudio como antecedentes, a investigaciones realizadas por la Universidad del Quindío y la Universidad Nacional de Colombia, en la que se determinó el análisis y el control de la información en pruebas de juicio gramatical y de fluidez verbal en español e inglés en una población bilingüe por inmersión conformada por 93 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 52 pertenecientes al grado quinto con un promedio de edad de 10.6 y 41 sujetos pertenecientes al grado segundo con un promedio de edad de 7.6 del sector público de un municipio del departamento del Quindío, Colombia. (Galindo y Botero M, 2015).

A nivel local, las investigaciones que posiblemente anteceden al actual estudio son escasas, sin embargo, se destaca el interés por parte de los investigadores en el componente fonológico y su estrecha relación con la lectura y la escritura. En la investigación realizada por Alsina A, León A. y Pino M, (2010), en la Universidad del Norte y publicada a través de Universidad de la Costa en Barranquilla, se planteó la correlación de las variables: conciencia fonológica y dificultades en la lectura, en una población de 75 infantes escolarizados pertenecientes al grado segundo de básica primaria procedentes de una institución de carácter oficial de la misma ciudad, en donde se tomaron los datos mediante la aplicación de los siguientes instrumentos: Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA) y Sub prueba de Lectura y de Habilidades Metalingüísticas del ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil) con el fin de medir dificultades del aprendizaje que tienen los alumnos en las distintas áreas dentro del contexto de su propio curso y la conciencia fonológica.

Los resultados indican que hay una estrecha relación entre el desarrollo de los procesos que componen la conciencia fonológica y las dificultades de lectura tal como se evidencia en investigaciones que se han abordado mundialmente sobre el aprendizaje de la lectura en múltiples idiomas. Estudios en Inglés, (Compton, 2000; O'Connor y Jenkins, 1999, Stanovich, 2000), en Holandés (De Jong y Van der Leij, 1999) en Portugués, (Cardoso, Martins, 2001); en Español (Bravo y Orellana, 1999; Bravo, Villalón y Orellana, 2000; Carrillo 1994; Carrillo y Marín 1996; Defior 1996); y en Francés (Sprenger-Charolles, Siegel y Bonnet, 1998). (Bravo, 2002, pp. 173-175).

La conciencia metalingüística, se desarrolla sucesivamente a lo largo de la inmersión escolar donde el lenguaje deja de ser solamente un medio por el cual el niño se comunica y llega a ser un objeto posible de analizar y manipular de manera consciente (Flórez & Cols, 2006). De allí, la intervención escolar como garante en el desarrollo metalingüístico, influye

gradualmente gracias a la adquisición de la lectura y escritura donde el niño tiene conciencia de los sonidos de la lengua, de las estructuras silábicas que forman las palabras y del significado y de distinguir la utilidad dependiendo del contexto.

Los autores Tunmer, Herriman y Nesdale (1988), examinaron el rol de las habilidades metalingüísticas en el aprendizaje lector y se demostró el dominio alfabético y cierto nivel de conciencia fonológica en los niños, necesario para la decodificación de la lectura. En un estudio posterior, Defior (2008), coincide en afirmar que la capacidad metalingüística de los niños mejora a partir del aprendizaje lector que es adquirido en la escuela, por lo que según él mismo autor junto con Jiménez, Fernández y Serrano (2009), hace interesante la exploración y estudio progresivo de estas habilidades.

Posteriormente, María L. Andrés et al, (2014) demostraron la estrecha relación de influencia entre las habilidades metalingüísticas, el aprendizaje lector y en una etapa superior la comprensión lectora. Otros autores como Utkarsh y Ahmad (2020), confirman lo mencionado anteriormente y constatan que la conciencia metalingüística puede utilizarse potencialmente como facilitador para la comprensión lectora durante la enseñanza diaria en el aula por medio del contenido de los libros de texto. Asimismo, consideran que la conciencia metalingüística es una empresa cognitiva compleja multidimensional que proporciona la capacidad de monitorear conscientemente, manipular, analizar y prestar atención a las características estructurales del idioma.

Modelo de Conciencia Metalingüística y Modelo de Desarrollo Cerebral

Flórez y Cols (2006), señalan dos corrientes ligadas al estudio de las capacidades metalingüísticas como lo son los procesos cognitivos adscritos por la psicolingüística y los trabajos de Piaget basados en las etapas evolutivas del desarrollo, donde se demostraría comportamientos metalingüísticos teniendo en cuenta la etapa de desarrollo donde se encuentre el niño. Siendo así, muchos autores a lo largo del estudio metalingüístico han establecido modelos de desarrollo a partir de las etapas evolutivas y la intervención escolar, demostrando que durante la segunda infancia es donde se desarrollan considerablemente las habilidades metalingüísticas, y es así, como tomamos como referencia en la actual investigación, los Modelos de Conciencia Metalingüística de Gombert (1992), y a nivel de desarrollo cerebral, el Modelo Dual de Procesamiento del Lenguaje de Hickok y Poeppel (2007).

El modelo de Gombert se establecen cuatro fases o niveles sucesivos relacionados con los diferentes grados de conciencia del lenguaje en el sujeto. La primera fase aborda los primeros contactos del sujeto con la adquisición de las habilidades lingüísticas, en un segundo nivel se fortalecen las interacciones con el entorno, facilitando un mayor dominio lingüístico, al que el autor denominó “epilingüístico” que coincide según Gombert, citado por S.V. Mariángel & J.E. Jiménez (2015), con la emergencia de la habilidad sintáctica ubicada aproximadamente desde los 3 años de edad donde se encuentra cierto grado de conciencia metalingüística. Posteriormente, gracias al aprendizaje de la lectura y la escritura por medio de la inmersión escolar, la tercera fase emerge alrededor de los 5 años de edad con mayor conocimiento semántico y mayor dominio episictáctico por parte del sujeto y la última fase del desarrollo metalingüístico va de la mano con la experiencia escolar, donde se halla una automatización de los procesos y eficacia en las habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Este cuarto nivel ocurre alrededor de los 6 o 7 años, en el cual según Tsang y Stokes (2001), los niños tienen un comportamiento metalingüístico similar al de los adultos con un destacado

componente ejecutivo en los procesos cognitivos.

Por otra parte, el Modelo Dual de Procesamiento del Lenguaje, se toma como referencia con el propósito de influenciar modulativamente el concepto de conciencia metalingüística y resaltar las áreas corticales involucradas en el procesamiento del lenguaje que instan por desarrollar la conciencia metalingüística teniendo en cuenta la mediación, procesos reflexivos y/o funciones mentales superiores involucradas en su procesamiento.

METODOLOGÍA

Se expone la fundamentación del direccionamiento de la investigación a través del paradigma empírico analítico o positivista dado que acomete la relación entre los componentes de la conciencia metalingüística en población de infantes conformada por bilingües y monolingües entre diez y doce años de edad. Es de corte cuantitativo, partiendo desde la objetividad, orientada a los resultados y con una concepción hipotético – deductiva que permite extraer respuestas probables desde el entramado teórico. Por tanto, a partir del análisis de los datos entre el nivel de conciencia metalingüística en bilingües y monolingües se pretende descubrir una realidad existente que se evidenció en el marco teórico y se aspira a dar respuesta a la misma.

Al requerirse una concordancia entre las variables, el tipo de estudio de esta investigación es no experimental con un diseño transeccional correlacional o transversal puesto que la recolección de datos se efectuó en un solo momento, en un tiempo único. Se tomaron datos de la muestra en un tiempo determinado del año escolar para consecutivamente relacionar las variables, es decir, la relación existente entre los componentes de la conciencia metalingüística en estudiantes bilingües y monolingües.

Para cumplir a cabalidad el objetivo principal de la presente investigación se realizó la recolección de los datos por medio de la aplicación de los instrumentos en la lengua nativa, que en este caso es el español, para poder determinar la homogenización de la población y analizar los componentes de la conciencia metalingüística en monolingües y bilingües.

La homogeneización de la población se determinó a partir del diseño de una ficha de evaluación o cuestionario por parte del autor de la presente investigación donde se formularon preguntas de carácter personal y académico a los participantes.

Al evaluar conciencia metalingüística, se presentó un test denominado THAM-2 creado por Pinto, Núñez-Delgado, Santamarina (2015), que se compone de seis pruebas que son: Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical y Segmentación fonémica.

De igual forma, se resalta algunas tareas específicas relevantes de los componentes fonológico, sintáctico, semántico y pragmático. La evaluación de conciencia fonológica es el punto de partida en las investigaciones en el área de lenguaje, por ser según Tunmer y Cols (1984) precursor esencial en el aprendizaje lector. El componente sintáctico es medido por medio de las pruebas de Sinonimia y Función gramatical donde su contenido se presenta a través de frases fragmentarias y cada participante deberá completarlas con el conocimiento a nivel gramatical de la lengua nativa.

Para determinar la medición del componente semántico se tiene en cuenta la prueba de Aceptabilidad y algunos ítems de la prueba de Ambigüedad. El último componente metalingüístico a evaluar es el pragmático, definido por Pratt y Nesdale (1984), como “el

conocimiento de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico”. Esa relación se evaluó en la prueba Ambigüedad del test, en la que se tuvo en cuenta los referentes de ambigüedad semántica y de tipo estructural.

La comprensión cognitiva se evaluó a través del mismo instrumento dentro de la misma aplicación del THAM-2, teniendo en cuenta que en la prueba de Comprensión que conforma el antes mencionado test se pudo establecer los parámetros necesarios para determinar los puntajes.

Técnicas de investigación

Dentro de las técnicas de investigación, se tuvo en cuenta El THAM-2 es un test que evalúa la conciencia metalingüística, es decir, mide la capacidad de reflexión sobre el uso de la lengua teniendo en cuenta todos sus componentes siendo validado a nivel internacional (Pinto, Candilera, Iliceto, 2003), y es de uso habitual entre psicólogos –escolares y clínicos–, enseñantes e investigadores de varios países de Europa.

La actual y vigente versión del THAM-2 (Pinto, Núñez-Delgado y Santamarina, 2015), es aplicada en la franja de edad comprendida entre los 9 y los 14 años de edad que van desde cuarto curso de Primaria hasta tercero de Secundaria, aproximadamente). El test incluye seis pruebas que se componen de la siguiente manera y serán descritas sucesivamente: Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical y Segmentación fonémica. Comprende un total de 96 ítems.

Participantes

La muestra general estuvo conformada por 45 niños (29 niños y 16 niñas) con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años (edad promedio 10.6; desv. típica=0.5) divididos en dos subgrupos de la siguiente forma: dos colegios privados reconocidos de la ciudad de Barranquilla; del colegio bilingüe se seleccionaron aleatoriamente 22 estudiantes (48,89%) del grado 5°, 18 de ellos niños (40%) y 4 niñas (8,89%).

Para el colegio no bilingüe de igual forma se seleccionaron 23 estudiantes (51,11%) también de 5°, 11 niños (24,44%) y 12 niñas (26,67%). Después de la selección de participantes se verificó en los departamentos de psicología de las respectivas instituciones educativas que ningún participante tuviera déficits de tipo neurológico o cognitivo.

Tabla 5. Representación demográfica de participantes por los dos grupos (monolingüe y bilingüe).

Grupo	# Est.	Edad promedio	Desv. Edad	Estrato promedio	Desv. Estrato	Género	% Gén
Bilingüe	22	10.5	0.512	4.636	0.658	18 niños	40%
						4 niñas	8,89%
Monolingüe	23	10.652	0.573	4.261	0.619	11 niños	24,44%
						12 niñas	26,67%
TOTAL	45	10.578	0.543	4.444	0.659	29 niños	64,44%
						16 niñas	35,56%

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentarán a continuación los resultados de cada dimensión evaluadas en una escala de puntuación que va de 0 hasta 100; esta información se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 6. Estadísticos descriptivos por dimensión y total.

Dimensión		Monolingües					Bilingües				
		Medi a	N	Des v.	Mínim o	Máxim o	Medi a	N	Des v.	Mínim o	Máxim o
Comprensión	Lingüística	57,0	$\frac{2}{3}$	6,0	43	64	45,9	$\frac{2}{2}$	10,1	22	64
	Metalingüística	70,5	$\frac{2}{3}$	11,7	48	88	55,8	$\frac{2}{2}$	10,6	36	74
Sinonimia	Lingüística	48,3	$\frac{2}{3}$	11,9	21	65	45,5	$\frac{2}{2}$	11,3	21	65
	Metalingüística	49,7	$\frac{2}{3}$	4,7	40	58	50,0	$\frac{2}{2}$	4,7	40	58
Aceptabilidad	Lingüística	50,3	$\frac{2}{3}$	7,2	32	60	40,2	$\frac{1}{9}$	13,1	8	57
	Metalingüística	45,4	$\frac{2}{3}$	5,6	36	56	43,0	$\frac{2}{2}$	6,1	36	59
Ambigüedad	Lingüística	48,0	$\frac{2}{3}$	5,2	43	60	45,3	$\frac{2}{2}$	13,4	7	60
	Metalingüística	49,3	$\frac{2}{3}$	5,7	37	61	41,9	$\frac{2}{2}$	7,9	30	64
Función Gramatical	Lingüística	52,3	$\frac{2}{3}$	6,0	28	54	50,5	$\frac{2}{2}$	11,5	2	54
	Metalingüística	49,7	$\frac{2}{3}$	9,3	39	72	51,0	$\frac{2}{2}$	5,7	42	61
Segmentación Fonémica	Lingüística	52,5	$\frac{2}{3}$	5,3	41	61	48,1	$\frac{2}{2}$	12,8	11	61
	Metalingüística	67,5	$\frac{2}{3}$	8,7	44	79	39,6	$\frac{2}{2}$	11,2	17	56
Total		53,4	$\frac{2}{3}$	3,0	44	58	46,1	$\frac{2}{2}$	4,9	34	54

Fuente: Elaboración propia

Tal como se evidencia en la tabla anterior, los puntajes de la dimensión de Comprensión lingüística fueron en promedio más altos en el grupo de estudiantes monolingües. En Sinonimia, fueron relativamente similares entre los grupos, no obstante, en el componente lingüístico se presentaron mayor numero casos extremos por encima y por debajo del promedio, en contraposición los puntajes del componente metalingüístico se agrupan alrededor del promedio. Sobre la dimensión Aceptabilidad, se observan mayores puntajes en el componente lingüístico y metalingüístico.

En lo que respecta a la dimensión Ambigüedad, los puntajes fueron en promedio más

altos en el grupo de estudiantes monolingües. En Función Gramatical, se observan mayores puntajes en el componente lingüístico de los monolingües y en metalingüístico de los bilingües y en Segmentación Fonémica, los puntajes fueron en promedio más altos en el grupo de estudiantes monolingües en el componente metalingüístico.

La puntuación de todos los componentes de la conciencia metalingüística se encontró que la media del grupo de monolingües (53,4) es mayor que en los bilingües (46.1) asimismo la desviación de este grupo es menor (3.0).

Diferencias entre bilingües y monolingües

Como primer paso para este análisis, se realizó una prueba de Normalidad (Kolmogorov-Smirnov) para establecer el cumplimiento de los supuestos de normalidad, la cual mostró que en solo en 3 de los 13 puntajes examinados existe evidencia del cumplimiento del supuesto de normalidad, solo en estos 3 casos sería apropiado realizar la comparación aplicando pruebas paramétricas.

Por tal razón el análisis de las diferencias entre los grupos se dio cuenta de la prueba U de Mann y Whitney, en la que contrasta que las medianas de dos grupos independientes son diferentes y; esta diferencia es estadísticamente significativa. Por su naturaleza, es considerada como una alternativa al test T de Student cuando no se cumplen los supuestos de normalidad. Los puntajes promedio para cada dimensión y componente en cada grupo de comparación y el resultado de la prueba U de Mann y Whitney se presentan a continuación:

Tabla 8. Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes

Dimensión	Componente	N total	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estandarizado	Sig. asintótica (prueba bilateral)
Comprensión	Lingüístico	45	88	341	88	42,9	-3,8	0,000
	Metalingüístico	45	94	347	94	43,8	-3,6	0,000
Sinonimia	Lingüístico	45	217,5	470,5	217,5	38,8	-0,9	0,360
	Metalingüístico	45	273	526	273	42,7	0,5	0,640
Aceptabilidad	Lingüístico	42	104	294	104	39,2	-2,9	0,003
	Metalingüístico	45	185,5	438,5	185,5	43,8	-1,5	0,124
Ambigüedad	Lingüístico	45	249,5	502,5	249,5	41,3	-0,1	0,932
	Metalingüístico	45	98,5	351,5	98,5	43,6	-3,5	0,000
Función Gramatical	Lingüístico	45	240,5	493,5	240,5	24,0	-0,5	0,603
	Metalingüístico	45	292,5	545,5	292,5	43,7	0,9	0,366
Segmentación Fonémica	Lingüístico	45	219,5	472,5	219,5	43,8	-0,8	0,444
	Metalingüístico	45	12	265	12	43,9	-5,5	0,000
Total		45	40	293	40	43,8	-4,9	0,000

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos de la tabla 8, en la dimensión de Comprensión, la puntuación de los estudiantes monolingües fue mayor en ambos componentes. En Sinonimia la prueba de Mann-Whitney indica que no hay evidencia de que las distribuciones de monolingües y bilingües difieran, lo anterior aplica tanto para el componente lingüístico (Sig. 0.360) como el metalingüístico (Sig. 0.640).

En Aceptabilidad se observa que las puntuaciones fueron mayores entre los estudiantes monolingües, pero no se encontró evidencia de diferencias en las distribuciones en el componente metalingüístico (Sig. 0,124) de esta dimensión. En Ambigüedad, no se presentaron diferencias a considerar entre estudiantes monolingües y bilingües en el componente lingüístico (Sig. 0,932) pero sí en el metalingüístico en donde se notan diferencias significativas entre las distribuciones de los dos grupos (Sig. 0.000) cabe mencionar que los estudiantes monolingües alcanzaron, en promedio, mayores puntajes en este componente.

En Función Gramatical no se encuentra evidencia de que las distribuciones de monolingües y bilingües difieran, lo anterior aplica tanto para el componente lingüístico (Sig. 0.603) como el metalingüístico (Sig. 0.366).

En la dimensión de Segmentación Fonémica, no se evidencian diferencias a considerar entre las distribuciones de puntajes de estudiantes monolingües y bilingües en el componente lingüístico (Sig. 0,444), aunque en el componente metalingüístico se observan diferencias significativas entre las distribuciones de los dos grupos (Sig. 0.000) cabe mencionar que los estudiantes monolingües alcanzaron, en promedio, puntajes más altos en este componente.

Finalmente, para el total de Conciencia Metalingüística se encontró evidencia de diferencias significativas entre estudiantes bilingües y monolingües (Sig. 0.000), tal como se presenta en el grafico 7, la distribución sugiere puntuaciones de conciencia metalingüística más elevadas en los estudiantes monolingües.

CONCLUSIONES

En materia de resultados obtenidos, se tuvo en cuenta el componente comprensión que evalúa aspectos semánticos – sintáctico, se concluye que tanto como en L y ML es significativamente mayor en estudiantes monolingües en comparación con bilingües. En la prueba de sinonimia, que evalúa los anteriores aspectos (semántico – sintáctico), no se evidenció resultados significativos entre monolingües y bilingües. Para la prueba de aceptabilidad (semántico), se observa en los niveles lingüístico y metalingüístico un mayor resultado en los monolingües en comparación con los bilingües. En esta dimensión se observan mayores puntajes en el componente en ambos niveles. A nivel lingüístico, el componente de ambigüedad (pragmático) resalta superioridad en monolingües, sin embargo, a nivel metalingüístico los bilingües la puntuación es similar en ambas poblaciones. En la prueba de función gramatical (sintáctico), se observan mayores puntajes en el componente lingüístico de los monolingües y en metalingüístico de los bilingües. Finalmente, en el componente fonológico, los puntajes fueron en promedio más altos en el grupo de estudiantes monolingües en el nivel metalingüístico, un poco alto también en monolingües.

El patrón de resultados para el desempeño lingüístico y metalingüístico se ajusta al encontrado para los niños bilingües que reciben instrucción escolar en el idioma Inglés, pero hablan un idioma no inglés en casa, en este caso el español. Específicamente, los puntajes de los diferentes componentes fueron más fuertes en la lengua nativa que en la segunda lengua.

Por último, es importante resaltar la dificultad al momento de seleccionar la muestra o población de la investigación en mención dadas las condiciones y control poblacional al momento de homogenizar. Por lo que no se logró encontrar en la ciudad una muestra con poco manejo del idioma inglés o nulo entre el mismo estrato socioeconómico de la población bilingüe. Tal como se evidenció en la tabla demográfica (tabla 5) de la investigación, la muestra poblacional proviene de instituciones de educación de carácter privado o no oficial y los estratos socioeconómicos de los participantes oscilan entre 3 y 6.

Sin embargo, es transcendental distinguir que la institución monolingüe de la presente investigación está iniciando su proceso bilingüe, pero no está identificada y reconocida por el Ministerio Nacional de Educación Colombiano como una institución bilingüe. La gran mayoría de colegios de carácter privado son bilingües o están medio de un proceso con miras a la implementación de bilingüismo, por lo que está investigación corrobora la tesis que argumenta sobre el elitismo del bilingüismo en Colombia; y para el sector oficial no es pertinente hablar aun de un Programa Nacional de Bilingüismo sino de una promoción del inglés como lengua extranjera (J. García León y D. García León, 2012; Cárdenas, R.; Miranda, N. 2014; Sierra Ospina, Nelly 2020).

Comprensión neuropedagógica de la investigación

A modo de recomendación y con el objetivo de incentivar positivamente a la comunidad educativa a tener en cuenta el conocimiento neurocientífico, se realiza la siguiente comprensión neuropedagógica que da pie para próximas investigaciones que conciernen el aprendizaje bilingüe y la conciencia metalingüística.

A partir de los autores anteriormente mencionados en el capítulo II del presente estudio, sobre el desarrollo de habilidades metalingüísticas, el análisis de sus postulados, los procesos neurobiológicos y cognitivos del desarrollo de la adquisición del lenguaje como lengua materna, fundamentos del aprendizaje bilingüe, entre otros, emerge la siguiente aproximación neuropedagógica de un esquema metalingüístico cognitivo – sociocultural enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua.

El propósito del siguiente esquema es orientar a la comunidad educativa, especialmente a los docentes de lenguas extranjeras en el desarrollo de la conciencia metalingüística en ambos idiomas (L1 y L2) al momento en que los estudiantes adquieran L2.

ESQUEMA METALINGÜÍSTICO COGNITIVO – SOCIOCULTURAL ENFOCADO EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

	Habilidad Lingüística	Conciencia Metalingüística	Segunda Lengua (L2)	Desarrollo Cerebral	Entorno
<i>Nivel 1(0 – 2,3 años)</i>	Primeras habilidades lingüísticas L1	Inconciencia Metalingüística en L1 y L2	Primer contacto fonológico en L2	Maduración de áreas corticales y subcorticales. Hemisferio derecho e izquierdo.	Contacto núcleo familiar.

<i>Nivel 2</i> (3 – 5 años)	Fortalecimiento de L1 por medio de la interacción y la inmersión sociocultural.	Primer nivel de conciencia metalingüística, emergencia de la habilidad sintáctica en L1	Fortalecimiento de la relación fonológica y fonológica y emergencia semántica en L2. (Palabra – imagen – sonido)	Mayor desarrollo del cuerpo caloso, zonas cerebelo, zonas de asociación. Conexión interhemisférica.	Inicio etapa preescolar. Inicio proceso lecto- escritor.
<i>Nivel 3</i> (5 – 6 años)	Dominio episictático y mayor dominio semántico.	Segundo nivel de conciencia metalingüística en L1. Cierta grado de conciencia metalingüística en L2.	Desarrollo de las habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas dependiendo de la intensidad y método para el aprendizaje de L2.	Funciones ejecutivas evidentes que dependen de la relación con el entorno. Neocórtex.	Inicio de básica primaria.
<i>Nivel 4</i> (6,7 años hasta los 12)	Automatización de los procesos y eficacia en las habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas	Tercer nivel de conciencia metalingüística en L1. Comportamiento metalingüístico similar al de los adultos con un destacado componente ejecutivo en los procesos cognitivos.	Se puede alcanzar un nivel similar en L2 al de la lengua nativa L1. Dependiendo de la intensidad y metodología.	Reducción del número de sinapsis e incremento de la complejidad de las arborizaciones dendríticas.	Multiculturalidad

REFERENCIAS

- Acosta, V. (2006). "Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas". Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología, vol. 26 (1), pp. 36-53.
- Aguilar Villagrán, M., Marchena Consejero, E., Navarro Guzmán, J. I., Menacho Jiménez, I. y Alcalde Cuevas, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31(2), 96-105.
- Alsina A, León A. y Pino M, (2010) Conciencia fonológica y su relación con las dificultades de lectura. Cultura, Educación y Sociedad, Barranquilla – Colombia. Volumen 2 - No. 1 pp. 25 a 34, Abril de 2011, ISSN 2145-9258.

- Ardila, A. y Ostrosky, F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*. Florida: American Board of Professional Neuropsychology.
- Bialystok, E. (1993) Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. Em C. Prat & A. F. Garton (Orgs.), *Systems of representation in children: Development and use*. New York: Wiley.
- De los Reyes, C., Lewis Harb, S., Mendoza Rebolledo, C., Neira Meza, D., León Jacobus, A. & Peña Ortiz, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 37- 49.
- Demont, E. & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315–332.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3*, 363-381.
- Fontich, X. (2010). *La construcción del saber metalingüístico. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- G. Hickok and D. Poeppel, "The cortical organization of speech processing," *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 8, no. 5, pp. 393–402, 2007.
- G. Hickok and D. Poeppel, "Neural basis of speech perception," *Handbook of Clinical Neurology*, vol. 129, pp. 149–160, 2015
- García, E., Rodríguez, C., Martín, R., Jiménez, J. E., Hernández, S., & Díaz, A. (2012). Test de Fluidez Verbal: datos normativos y desarrollo evolutivo en el alumnado de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 53-64.
- Gil Llario, María & Ceccato, Roberta & Molero-Mañez, Rosa & Gutiérrez-Hernández, Henar. (2015). ¿Tienen mayor conciencia fonológica los niños monolingües que los bilingües?. 10.13140/RG.2.1.1003.1444.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France..
- Gombert, J. (1991). Les activités métalinguistiques comme objet d' étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de Psychologie*, XLIV(399), 92-99.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester: Wheatsheaf.
- Gombert, J. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571-580.
- Mariángel, Sandra V y Jiménez, Juan E. (2013). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 48, núm. 1, 2016, pp. 1-7.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Morales, G. (2004). Verbal and non-verbal fluency in Spanish-speaking children. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 647- 660.

- Núñez Delgado, M. P. y Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Rosselli, M. y Matute, E. (2012). Importancia de los factores lingüísticos y ambientales en el diagnóstico de Dislexia. En E. Matute y S. Guajardo, *Dislexia: definición e intervención en hispanohablantes* (2.ª ed., pp. 3-14). México: Manual Moderno .
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Bogotá: Manual Moderno.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R. & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 25-34.
- Tunmer, W. & Bowey, J. A. (1984) Metalinguistic awareness and reading acquisition. Em W. E. Tunner, J. A. Bowey, C. Pratt & M. L. Herriman (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. Berlin: Springer- Verlag.
- Tunmer, W. E. & Hoover, W. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. Em P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Orgs.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Vargas, A. y Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de la lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163-174

LA LECTOESCRITURA COMO ESTRATEGIA PERMANENTE CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Misael Enríquez Félix
menriquezfelix@gmail.com
Luis Ignacio Riosmena Gaxiola
enr.lriosmena@creson.edu.mx
Félix Jonathan Díaz Tuyub
jhondiaz@hotmail.com

Resumen

El desarrollo de la lectoescritura desde los primeros años de la vida escolar de los alumnos es un conocimiento y habilidad esencial para que puedan tener mayores posibilidades de tener un buen aprovechamiento académico y puedan culminar sus estudios de Educación Básica sin mayores dificultades. Como se sabe desde hace ya muchos años, las competencias lingüísticas están íntimamente relacionadas con los procesos cerebrales que son campo de acción de la Neurociencia, por lo que es conveniente analizar los factores cerebrales que contribuyen o afectan el aprendizaje de los alumnos. En México, los índices de alfabetización inicial son muy bajos en comparación con los países de la Unión Europea, según datos de la OCDE, solo el 25% de los niños en edad escolar entre preescolar y el primer ciclo de Primaria, aprenden a leer y escribir correctamente en nuestro país. A pesar de que se han realizado múltiples esfuerzos de capacitación y actualización de los docentes y de los mismos programas de estudio, las estadísticas no han mejorado mucho en los últimos años. Un alto porcentaje de los alumnos que no adquieren la lectoescritura en sus primeros años escolares, se encuentran en comunidades indígenas y/o marginadas. Es por esta razón, que hablar de lectoescritura, sigue siendo un tema relevante en el Sistema Educativo Mexicano e investigar las estrategias que se implementan para su adquisición contribuye a incrementar el cúmulo de experiencias en este ámbito para que otros docentes lo tomen como punto de partida para el desarrollo de la lectura y escritura con sus propios alumnos. Este estudio se llevó a cabo con tres grupos de cuarto grado de la Escuela Primaria “Adolfo López Mateos” ubicada en la Colonia Francisco Villa en el municipio de Navojoa, Sonora. La población total de alumnos es de 79 alumnos, y la muestra fueron 21 alumnos que tenían problemas con el desarrollo de la lectoescritura. Logrando que el 92% de estos estudiantes desarrollaran sus habilidades en la lectoescritura.

Introducción

Los primeros años de escolaridad en Educación Básica, se dedican a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. En México, las Escuelas Primarias revisten a la lectura y escritura de una notable importancia, porque es esencial preparar a los niños para que se abran paso a la educación formal. Por lo tanto, aprender a leer y escribir es una necesidad dentro de los primeros años de escolaridad y tiene una estrecha relación con las conexiones cerebrales de las personas.

Para lograr lo anteriormente mencionado, los niños deben salir del Preescolar por lo menos, con los logros mínimos en cuanto al reconocimiento del código escrito para que a partir del primer grado de Primaria adquieran mayor conocimiento y práctica de la lectoescritura de manera comprensiva. Pero para que esto ocurra, los docentes deben comprometerse a realizar

bien su trabajo, en cuento al diseño de sus estrategias, el desarrollo de las actividades y el seguimiento oportuno del avance de los niños.

Desde que se iniciaron los procesos de Reforma Educativa bajo el enfoque por competencias, Preescolar 2004, Educación Secundaria en el 2005 y Educación Primaria en el 2009; el diseño de los programas que se articularon en 2011 proponía que los alumnos de preescolar iniciaran su formación primaria, leyendo y escribiendo. El reto fue grande, pero los esfuerzos de muchos docentes y la recopilación de las experiencias de trabajo alrededor del país demostraron que efectivamente, que si se puede lograr que un porcentaje significativo de los niños aprendan a leer y escribir en Preescolar (SEP, 2012).

En la Escuela Primaria “Adolfo López Mateos”, ubicada en Navojoa, Sonora México, se han obtenido buenos resultados académicos en lo concerniente a la enseñanza de la lectoescritura. En los últimos ciclos escolares, cerca del 80% de alumnos pasa de primero a segundo grado leyendo, según los estadísticos internos de la escuela, pero aún persisten rezagos en los otros grados superiores, en los cuales se puede ubicar a un porcentaje de la población estudiantil que aún no sabe leer y escribir adecuadamente. Este estudio se centra en los alumnos de 4to grado de esta misma escuela y donde se encuentran 21 alumnos que están entre el nivel de conceptualización Presilábico (PS) y Silábico (S), según los niveles establecidos por Ferreiro (1989). Sin embargo, los objetivos actuales para el aprendizaje lectoescritor el Programa Nacional de Lectura, establece que ningún alumno debe pasar de primero a segundo grado de primaria, sin poder leer y escribir, (SEP, Secretaría de Educación Pública, 2018).

En este sentido, los docentes de la Escuela Primaria donde se lleva el presente estudio coinciden en la importancia de que los niños aprendan a leer y escribir adecuadamente en sus primeros años de escolaridad primaria. Por lo tanto, las estrategias que se marcan en los programas relacionados con la adquisición de la lectoescritura, desde Educación Preescolar y el primer ciclo de Educación Primaria, se empieza por la escritura del nombre propio, la descripción de imágenes, predicciones en la lectura de cuentos y la creación de historias tomando en cuenta lo relatado.

La mayoría de los docentes que laboran en Educación Primaria, según los estadísticos de la SEC en Sonora, están de acuerdo con replantear un mayor acercamiento a la lectura y escritura alfabética que dé una base más amplia a la Escuela Primaria en la construcción del código alfabético, cabe resaltar que éstas opiniones, están basadas en la experiencia de muchos docentes que asisten a las capacitaciones que ofrece la misma Secretaría de Educación y Cultura (SEC, 2017).

En los anteriores programas educativos de preescolar, los docentes coincidían en que en este nivel, se debería dejar a los niños que exploren, manipulen y jueguen con las cosas para poder aprender, así como también, desarrollar habilidades que les permitan vivenciar a través de las dimensiones un aprendizaje significativo, que los lleve a explorar el medio y a partir de estas experiencias, acercarse a la lectura, (Lerner, 2003).

Ante las demandas y exigencias sociales de las generaciones del nuevo milenio, es de suma importancia cambiar la perspectiva de enseñanza, para adaptarse a los nuevos estilos y comunidades de aprendizaje y de esta manera obtener mejores resultados. Los nuevos

programas educativos, como ya se dijo anteriormente, le dan a los niños la posibilidad de experimentar sus primeros acercamientos formales con la lectura y escritura, desde la educación preescolar y con el paso del tiempo, aunque en un inicio los docentes con más experiencia en este ámbitos de mostraban escépticos sobre si verdaderamente a esta edad de podría aprender el lenguaje lectoescritor, hoy se ha vuelto una realidad inapelable, aceptada por todos los agentes educativos de Educación Básica (SEC, 2017).

En el Plan Sectorial de Educación 2020- 2024 (PSE), se estable como objetivos primordiales la revalorización del quehacer docente, la reestructuración de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, a fin de garantizar la calidad educativa. Nada de esto será posible sin el arduo trabajo de todo el personal que labora en el Sistema Educativo Mexicano y propiciando rutas de actualización de los programas y de capacitación constante para los maestros y maestras, (PSE, 2020).

Para garantizar la calidad que el PSE establece en sus objetivos, es primordial que los alumnos adquieren las competencias necesarias para cada etapa de su vida académica; desde preescolar hasta los primeros años de primaria, el propósito fundamental es la enseñanza de la lectoescritura, porque está brinda mayores posibilidades de éxito en el trascurso de sus estudios. En investigaciones recientes sobre el aprovechamiento académico, reprobación y deserción escolar, se ha determinado que un alto porcentaje de los alumnos que desertan en Educación Primaria se debe a que reprueban por no saber leer y escribir adecuadamente (INEE, Panorama Educativo México 2017, 2017).

Para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura se cuenta en la actualidad con múltiples estrategias que han trascendido los años y siguen mostrando buenos resultados, como la agrupación silábica, los referentes, el dictado y la búsqueda de palabras, inferencias y copiado de cuentos (Cassany, La cocina de la escritura, 1995).

De todo lo anteriormente mencionado, surge el planteamiento de la pregunta de investigación, la cual es la siguiente:

¿Las estrategias didácticas empleadas por el docente y sugeridas en los programas favorecen significativamente el desarrollo de la lectoescritura con los alumnos de Educación Primaria?

El Estado tiene la obligación de ofrecer los servicios educativos de calidad, que permita a los ciudadanos integrarse a la vida social y productiva del país. Tomando como referencia lo anterior, se puede decir que la formulación de los programas y las reformas educativas desde nivel básica, hasta Educación Superior, están atendiendo dicha obligación al formular diseños curriculares que permitan a los estudiantes salir mejor preparados para enfrentar los retos de la vida cotidiana y la incorporación de cursos de acuerdo a las demandas y exigencias sociales, obedeciendo a la sociedad del conocimiento.

Se pretende transformar y fortalecer el sistema educativo, específicamente en el nivel básico mediante la articulación, consistencia y coherencia de los tres niveles que la conforman y desde cada una de las entidades federativas enfocadas cada una a contribuir en la transformación de la nación, haciendo uso eficiente de los recursos y haciendo más eficientes los procesos de formación de profesores.

De esta manera, que los alumnos aprendan a leer y escribir desde sus primeros años de escolaridad, es una tarea primordial para reducir la brecha de alfabetización en el país e incrementar los años de escolaridad, así como el aprovechamiento escolar. Para nada es un secreto que un alumno que desarrollo las habilidades lectoescritoras desde sus primeros años por la Educación Básica posee competencias y herramientas que lo ayudarán a comprender mejor los textos, actividades y asignaciones del resto de los cursos, brindando mayores posibilidades de éxito académico.

Por lo tanto, los docentes de Educación Básica deben seguir enfatizando el desarrollo de estrategias didácticas acordes a las necesidades de los niños, para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura, estructurando buenos ambientes de aprendizaje y manteniéndose en capacitación constante. La tarea no solo le compete al docente frente a grupo, sino a toda la comunidad escolar, para que se puedan generar ambientes alfabetizadores en toda la institución y también en casa, con el apoyo de los padres de familia.

En los últimos años los medios de comunicación y el uso de las tecnologías han contribuido a que los alumnos tengan más referentes de aprendizajes; los juegos virtuales y las distintas aplicaciones que traen los aparatos electrónicos de alguna forma acercan a los niños a descubrir la lectura y el funcionamiento de esta. Por eso, reconfigurar las estrategias tradicionalistas y adaptarlas a los tiempos mediados por la tecnología se vuelve una tarea pendiente por parte de los maestros y maestras de cualquier nivel educativo.

A pesar de que los programas educativos han cambiado y establecido enfoques incluyentes y enfocados el desarrollo de las competencias, aún la lectoescritura presenta dificultades para adquirirse en algunas instituciones de Educación Básica y esta investigación pretende indagar cuales son las estrategias que se están utilizando y verificar si efectivamente tienen buenos resultados. Las exigencias nacionales, como ya se ha venido mencionando anteriormente, es que ningún alumno se quede sin aprender a leer y escribir y eso compromete a los docentes a todo el nivel básica y específicamente a los docentes de preescolar y primaria.

El objetivo general de este estudio, es el siguiente:

- ✓ Conocer las estrategias que se utilizan para la enseñanza de la lectoescritura en Educación Primaria y verificar si son efectivas para el aprendizaje de la lectura y escritura en la Escuela Primaria Adolfo López Mateos de Navojoa Sonora.
- ✓ Describir las estrategias que utilizan los docentes para el desarrollo de la lectoescritura.
- ✓ Verificar si las estrategias implementadas contribuyen a la adquisición de las habilidades de los alumnos para leer y escribir.

Marco teórico

La neurociencia y su importancia en la lectoescritura

La enseñanza de la lectoescritura en Educación Básica es una de las habilidades y/o competencias que más interés cobran, como parte de los aprendizajes esenciales para toda la vida. Como lo muestran múltiples estudios y programas educativos, que un alumno aprenda a leer y escribir desde sus primeros años de escolaridad académica, le brinda ventaja y mejores posibilidades de culminar su formación educativa de manera exitosa.

Para que podamos utilizar el lenguaje de manera funcional, se utilizan la corteza prefrontal, que es la encargada de los impulsos y la autocensura; también se utiliza el hemisferio

derecho, específicamente las áreas que tienen que ver con la memoria y aquellas áreas relacionadas con la emoción y el gusto por la lectura, la escritura o la conversación; también interviene la corteza visual, es decir existe un contacto visual con la lectura y escritura, así como las áreas relacionadas con los gestos y el lenguaje no verbal. Como puede analizarse, el aprendizaje de la lectoescritura, está dentro del campo de acción de las ciencias que estudian el cerebro y sus interacciones, como lo es la neurociencia y la neurolingüística (Cuetos, 2012).

Continuando con lo anterior, es posible afirmar que existe un tipo de actividad cerebral en función del tipo de texto que se lee, debido a que el cerebro pone en marcha distintos campos cognitivos. Existen libros muy complejos de entender y que requieren poner en práctica más áreas del cerebro y otros textos que no involucran un entendimiento más especializado, por lo que las conexiones cerebrales que se requieren para entenderlo, son mínimas.

Desde el inicio de la humanidad, el ser humano ante la necesidad de comunicarse, ha venido desarrollando sus propios sistemas de comunicación, perfeccionando y adaptando su lenguaje y formas de expresión, dependiendo la situación, sentimiento o información que desea transmitir. El cerebro de las personas no viene genéticamente con esas habilidades para desarrollar la lectura, sin embargo, ha tenido que desarrollar dichos procesos de manera gradual, hasta que hoy en día, podemos afirmar que existe dentro de nuestro cerebro las áreas destinadas o que se encargan del lenguaje (Mariscal & Gallo, 2014).

La lectura en el Sistema Educativo Mexicano

En México, desde la creación de las primeras instituciones educativas, la prioridad siempre ha sido el leer, escribir y resolver problemas matemáticos. Aunque en la actualidad existen muchos contenidos más que aprender en distintas asignaturas, lo cierto es que sigue siendo prioritario leer y escribir. Se podría decir que este tipo de premisa es muy tradicionalista y obedece a los prototipos de una educación fundamentada en el pasado, pero igual sigue siendo una premisa fundamental ineludible y sobre todo que brinda indicadores de éxito o fracaso en la formación infantil.

Desde el Plan 93 de Educación Primaria, hasta los programas basados en el enfoque por competencias, por proyectos y por problemas; hasta llegar al enfoque centrado en el alumno y la formación socioemocional, es imposible desvincular la enseñanza centrada en que los niños y niñas tienen que leer y escribir en sus primeros años de escuela, ya sea al final del preescolar o al inicio de la primaria.

Con la ayuda de las tecnologías y la implementación de los métodos de enseñanza tradicionales y no tan tradicionales sobre la lectoescritura, así como ambientes de alfabetización cada vez más significativos, se ha podido poco a poco abatir los índices de analfabetismo en la sociedad, aunque aún persisten porcentajes nacionales a tomar en cuenta a nivel nacional de personas que no saben leer y escribir (4.7 % Nacional), lo cierto es que en Sonora (2 de cada 100 no saben leer ni escribir), se está por debajo de la media en este rubro y se capacita, supervisa y apoya a los docentes de Educación Básica para mejorar aún más los resultados obtenidos, (INEGI, Analfabetismo en México, 2020).

Ahora bien, este estudio se enfoca en la revisión de las estrategias que se implementan para el desarrollo de la lectoescritura, así como vislumbrar sus resultados, toda vez, que se considera que aún se pueden mejorar más dichos resultados, tomando en cuenta la premisa de que ningún alumno pase el primer ciclo de escolaridad sin leer y escribir.

La lectura y el hábito lector en México

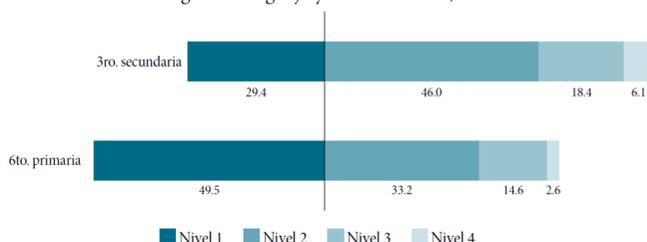
En 2015, el INEGI llevó a cabo la Encuesta Intercensal, en el cual reportó que existen casi 5 millones de iletrados, lo que representan el 5.5 % de la población de 15 años o más. El rezago educativo, contempla a las personas que no saben leer y escribir, y también a los que no han concluido la Educación Básica, lo que equivale a poco más de 30 millones, es decir aproximadamente el 35 % de la población en ese rango de edad (INEA, 2015).

Los estados con una situación más grave son Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Guerrero, donde el porcentaje de personas que no saben leer y escribir, se encuentra entre el 8.3 y 14.8 % y en el caso del rezago educativo, el porcentaje está en poco más del 52 %. En relación a esto, en 2012, Hernández et. Al., investigó el rezago acumulado en México y el vínculo que existe entre las oportunidades de acceder y avanzar en el sistema educativo, así como las condiciones de vida de la población, debido a que es a los pobres, lo que son los más vulnerables a esta situación (Hernández Bringas, Flores Arenales, Santoyo Sánchez, & Millán Benítez, 2012).

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicó en el 2015 algunos instrumentos para evaluar la competencia lectora a los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria. Los resultados de esta prueba, así como los obtenidos de ENLACE (Aplicada por la SEP) y EXCALE (Aplicada por el INEE) reflejan una situación que no es nada alentadora: En primaria, prácticamente la mitad de los alumnos de sexto se encuentran ubicados en el nivel 1 de logro en el área de lenguaje y comunicación y poco más del 33 % en el nivel 2, (INEE, 2015b).

Los alumnos que se encuentran en el nivel 1, significa que apenas son capaces de seleccionar información sencilla, y que estos alumnos presentan muchos problemas para seguir con sus aprendizajes. En el caso de los alumnos que se encuentran en el nivel 2, además de cumplir con los requisitos del nivel 1, comprenden información de textos expositivos y literarios, pero aún su desempeño está por debajo de que debieran de tener para comprender los aspectos clave de currículo, (INEE, 2015a). En secundaria, el porcentaje más alto se encuentra en el nivel 2, lo que tampoco es demasiado bueno (Ver Gráfica 2).

Gráfica 2. PLANEA: porcentaje de alumnos según nivel de logro en lenguaje y comunicación, 2015



Fuente: INEE, 2015a y 2015b.

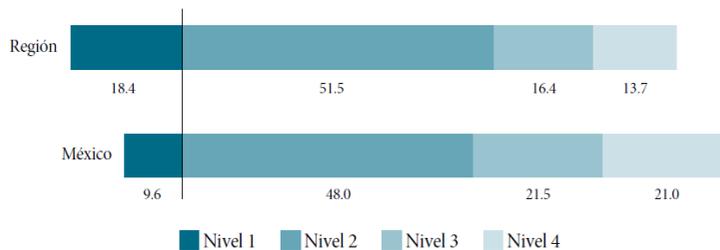
En lo concerniente a las evaluaciones internacionales los resultados son un poco diferentes, tal como los del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), las cuales muestran detalles que las hacen que no sean comparativas entre sí, ni con respecto a los resultados que anteriormente

se describieron de PLANEA, aunque estos resultados también son desalentadores. En los resultados de TERCE a los alumnos mexicanos, cerca del 10% se encuentra en el nivel 1, mientras que el 48% alcanza el nivel 2. Siguen siendo resultados bajos, pero conglomeran una cantidad más alta en el nivel 2, (UNESCO, 2015).

Si bien es cierto que los alumnos mexicanos tienen un promedio arriba de los otros 15 países de América Latina y el Caribe, aún se considera que los resultados son desfavorables por la cantidad tan alta de alumnos que se encuentran en los niveles 1 y 2 en materia de lectura y escritura. En el gráfico 3, se muestran una serie de tareas que estos alumnos no pueden hacer, tales como:

- Interpretar expresiones en lenguaje figurado, en acompañamiento a la interpretación de figuras literarias, que son aspectos que se solicitan en el nivel 3 de desempeño en esta evaluación;
- Inferir el significado de una palabra a partir de claves contextuales, aspectos requeridos en el nivel 4.

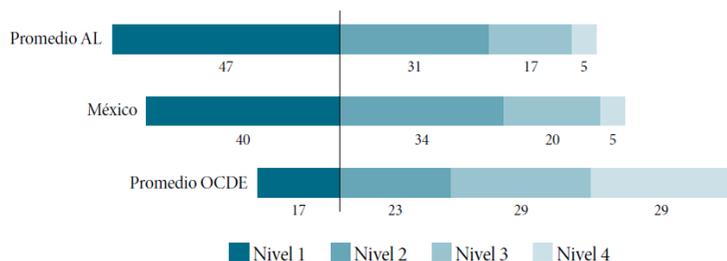
Gráfica 3. TERCE: porcentaje de alumnos según nivel de desempeño en lectura, 2015



Fuente: UNESCO, 2015.

La prueba PISA, que contempla a estudiantes de 15 años, sin importar el nivel escolar en el que se encuentren; sus resultados tampoco son nada optimistas: los porcentajes más altos de los alumnos mexicanos los ubica en el logro básico, mientras que solo una cuarta parte alcanza los niveles más altos en el lectura, lo que contrasta significativamente con los resultados que alcanzan los países desarrollados que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde más del 50% están ubicados en niveles más altos de logro. Como muestran los resultados de las distintas evaluaciones para México, no se debe estar satisfecho por estar arriba del promedio de los países subdesarrollados o considerados de bajo desarrollo, porque aun así las carencias en lectura, escritura y comprensión lectora son bastante precarias, como lo muestra el gráfico 4, (INEE, 2013).

Gráfica 4. PISA: porcentaje de alumnos según nivel de desempeño en la escala global de lectura, 2012



Fuente: INEE, 2013.

Como se ha venido comentando en los párrafos anteriores, los resultados de estas pruebas no son comparables entre sí, sin embargo, es posible asegurar que los problemas con la lectura y escritura es una misma realidad para los países participantes, lo cual debe orientar el camino a seguir para mejorar esta situación. La lectura es la puerta de entrada para el resto de los conocimientos, es decir, que, si se desea mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos, es necesario primero enseñarles a leer y comprender lo que leen.

En México, desde hace ya bastante tiempo se llevan a cabo estrategias para entender y visualizar el problema de manera global. El INEGI, desde el 2015 aplica un Módulo de Lectura (MOLEC) como parte de las encuestas que aplica y también desde ese mismo año, el Consejo nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), aplicó la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (ENLyE), y a la par el Banco Nacional de México (BANAMEX), realizó la “Primera encuesta nacional sobre el consumo de medios digitales y lectura” dirigida a la población mexicana ubicada de los 12 y 29 años de edad.

La ENLyE, al igual que las anteriores encuestas, ratifica al libro como lo más leído con un porcentaje cerca del 60%, y establece que los mexicanos leen al año dos libros como promedio. En el 2005 se llevó a cabo la Encuesta Nacional de Lectura en nuestro país y el promedio eran 2.4 libros al año (INEGI, Analfabetismo en México, 2020). Al realizar un comparativo con el tipo de material que leen en los diferentes grupos poblacionales, se identificó que los que más leen son los que tienen un ingreso familiar y escolaridad más alta; y la población joven es la que más lee en redes sociales, web y blogs.

Metodología

Durante el desarrollo del trabajo de investigación, relacionada con las estrategias didácticas, se utilizaron los métodos de investigación cualitativa. El tipo de investigación desarrollada bajo esta metodología es investigación-acción la cual se describe a continuación (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista, 2014).

Partiendo de los datos recolectados y su estudio de los mismos, se inició con la aplicación de las estrategias, donde la participación de los alumnos fue lo más significativo, aplicando diálogos y textos de la vida cotidiana. En todo momento, se estuvo tomando nota y haciendo el diario, que fue otro instrumento utilizado para el desarrollo de esta investigación. Finalmente, se analizaron los patrones más relevantes de cada instrumento utilizado

(Observaciones, diario del profesor, indagaciones teóricas y producto de los alumnos), para así sacar tres categorías generales que respondieran al interrogante central de esta investigación: ¿Cómo influye la implementación de Estrategias Didácticas Constructivistas en los alumnos de primer grado para la adquisición de las habilidades comunicativas relacionadas con la lectura y la escritura?

En consecuencia, con los resultados que se obtuvieron a partir del primer ciclo de este trabajo investigativo se sugieren acciones a ser realizadas en un futuro tanto en el mismo salón de clase de los estudiantes involucrados en la investigación como para otros cursos que deseen aproximarse al aprendizaje de la lectoescritura en otros escenarios educativos.

El lugar seleccionado para llevar a cabo la investigación-acción fue la Escuela Primaria “Adolfo López Mateos” ubicada en Navojoa, Sonora, México. Se trabajó con los grupos de cuarto grado “A”, “B” y “C” en el ciclo escolar 2018- 2019.

Esta institución de Educación Primaria tiene más de 50 años de fundación y está ubicada en el centro de la localidad, en el contexto urbano. Esta escuela siempre ha sido un referente en el municipio y sector educativo, por sus buenos resultados, que como se han expresado anteriormente, pueden mejorar aún más si se desarrollan estrategias que motiven el aprendizaje de la lectoescritura de forma más eficiente y en menor tiempo.

El aprendizaje de la lectoescritura se fija en los programas de estudio, como un objetivo del primer ciclo de Educación Primaria, sin embargo, si se dejasen que los alumnos aprendieran a leer y escribir hasta el segundo grado de primaria, estarían teniendo bajo rendimiento académico, porque en este grado escolar ya se requiere que los niños lean y escriban adecuadamente (Hernández Bringas, Flores Arenales, Santoyo Sánchez, & Millán Benítez, 2012).

Observación Participante. Esta es una técnica que consiste, en la observación del contexto desde la perspectiva del investigador de una forma no encubierta y no estructurada. Por tanto, la observación participante ayuda a tener una mejor comprensión del contexto y del fenómeno en estudio.

La entrevista cualitativa. A través de entrevista cualitativa, las personas entrevistadas mencionan aspectos de su vida personal, social y laboral que sirven para analizar sus desempeños y los detalles de su entorno.

Los diferentes modos y tipos de entrevista, más o menos estructurados y elaborados, pretenden indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales, buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista, 2014).

Diario de Campo. Es un instrumento de recopilación de datos que se apoya en la observación cualitativa directa sobre el contexto en donde se lleva a cabo el estudio. Ayuda en la descripción y análisis de la vida cotidiana, (Bartolome, 1992).

Técnicas de Análisis de Datos. En la metodología cualitativa el análisis de datos va paralelo a la recogida de estos. No se distinguen como fases distintas. Hay una interacción

permanente entre observación e interpretación; datos recogidos y análisis; en definitiva, acción-reflexión. Si se distinguen es simplemente a nivel didáctico. Entre las técnicas propiamente cualitativas de análisis se pueden citar la triangulación, el análisis crítico, la reflexión personal, contrastar hipótesis rivales, comparar, obtener feedback de los informadores, replicar, etc. En algunos casos pueden incluir técnicas de análisis cuantitativas, como distribuciones de frecuencia o tablas de contingencia.

Sujetos. Para efectos de lograr los objetivos planteados en el desarrollo de esta investigación se tomaron los 79 alumnos que integran los grupos de cuarto grado de Educación Primaria, para ser observados y analizar sus comportamientos y actitudes ante las estrategias implementadas. Todos los sujetos seleccionados son menores de 8 años y tuvieron su primer acercamiento a la lectoescritura en la educación preescolar, sin embargo, aún logran consolidar sus competencias en el lingüísticas o lectoras.

GRUPO	# DE ALUMNOS
4TO "A"	30
4TO "B"	25
4TO "C"	24
TOTAL	79

Resultados

En la fase de diagnóstico, se hizo a través de la observación y diario de campo; además la aplicación de una prueba para medir los niveles de conceptualización de los alumnos (Cassany, 2005) y ver el nivel de dominio que poseían los alumnos en el dominio de la comprensión lectora. El test agrupa a los alumnos en 3 niveles que van desde el que tiene menos competencias, al que tiene más, como se muestra a continuación:

- Nivel I. Competencias básicas de lectoescritura.
- Nivel II. Competencias medias.
- Nivel III. Competencias sobresalientes y/o avanzadas.

Del grupo de 79 alumnos que se les aplicó la prueba, el 50 estaban en nivel I y el resto en el nivel II. Ningún alumno mostró en sus resultados tener competencias sobresalientes, lo que hace ver que existe un problema en la Educación Básica relacionada con la adquisición de la lectura y sus competencias.

Para afianzar el diagnóstico, también se analizó al grupo y determinó a través de ejercicios básicos, como el dictado, la lectura y escritura de oraciones, el nivel de conceptualización en el que se encontraban los alumnos, tomando en cuenta las etapas que desarrollo Ferreiro (1989), las cuales son: Presilábico, Silábico y Silábico alfabético.

Con este ejercicio los resultados fueron los siguientes:

Presilábico	Silábico	Silábico alfabético	Silábico alfabético funcional
9	12	29	29

En la segunda fase de implementación, se continuó utilizando la observación como técnica para obtener información, así como el diario de campo y las entrevistas semiestructuradas que ya se describieron anteriormente. En esta fase, se diseñaron secuencias didácticas que incorporaron estrategias constructivistas para el abordaje de los contenidos, algunos ejemplos de estas estrategias son las siguientes:

- Textos de la vida cotidiana.
- Mapas cognitivos, mentales, cuadros comparativos.
- Descripción de imágenes con situaciones, objetos, estados de ánimo y/o personas.
- Preguntas intercaladas
- Analogías
- Pistas tipográficas y discursivas.

Las secuencias didácticas que se implementaron durante el semestre impar agosto-diciembre del 2018.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas para el desarrollo de la lectoescritura, se describen a continuación.

- I. Dictado
Tres veces por semana se les dictaban palabras de la vida cotidiana y se corregían en el pizarrón para que los alumnos observarán la forma correcta de escribirlas.
- II. Lectura compartida de textos
Dos veces por semana se realizaba la lectura compartida de textos, en la que los alumnos hacían inferencias sobre la lectura e intentaban descifrar el contenido de esta.
- III. Descripción de imágenes y situaciones y escritura de estas.
Otra estrategia importante, fue la descripción de las imágenes, debido a que ésta les permitió a los alumnos tener referencias o referentes y familiarizarse con estas palabras y nombres. Los referentes en el aula son muy necesarios para que el alumno tenga un ambiente alfabetizador.
- IV. Preguntas de comprensión y reflexión.
El realizar preguntas antes y después de la lectura, contribuyó a que los alumnos estuvieran atentos y motivados por participar y también ayudó a que poco a poco se vayan acercando y desarrollando el hábito de la lectura.
- V. Elaboración de textos propios y explicación de las ideas principales.
El elaborar sus propios textos a través del ensayo y el error fue muy significativo para todos. Pudieron mejorar sus resultados observando a sus compañeros y al mismo docente, a la par de que ejercitaron su comprensión lectora.

A continuación, se mencionan las estrategias utilizadas para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura, las cuales son las siguientes:

- Textos y diálogos de la vida cotidiana; dictados de palabras.
- Mapas cognitivos, mentales, cuadros comparativos, acordes a los temas.
- Descripción de imágenes con situaciones, objetos, estados de ánimo y/o personas.
- Preguntas intercaladas para la comprensión del tema.
- Analogías e inferencias.

De las estrategias anteriormente mencionadas, la que mejores resultados obtuvo, según la apreciación del maestro, fue sin duda la de los textos y diálogos de la vida cotidiana. Esta estrategia convierte al conocimiento en aprendizajes significativos, empleando en situaciones de la vida los conceptos y diálogos construidos en el aula. La socialización y apoyo colaborativo como dinámica de trabajo, es otra estrategia de organización del grupo que sirvió para la práctica constante y la corrección de errores en la pronunciación y organización de las ideas. De esta manera, son los mismos alumnos quienes se están evaluando contantemente. Con esta estrategia, los alumnos abordaron algunos temas de otros cursos, como el diario de clase y la descripción del contexto de las escuelas de prácticas y expusieron para darlo a conocer a sus compañeros.

La otra estrategia que realmente impactó el desarrollo de las competencias lingüísticas fue la descripción de imágenes con situaciones, objetos, estados de ánimo y/o personas. Con esta estrategia las clases se volvieron divertidas e interesantes, generando la suficiente motivación como para que los alumnos, sin sentir que realmente estaban frente a una clase rígida, estaban aprendiendo a través de cosas reales, de la vida cotidiana; aprendiendo y ejercitando la lectura y la escritura.

Sin lugar a dudas, las estrategias que más funcionan para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura son aquellas que le permiten al estudiante interactuar entre ellos y que están vinculadas a situaciones de la vida cotidiana, es decir, tienen un componente del aprendizaje significativo de Ausubel y el enfoque por competencias, porque ponen en juego la aplicación de lo aprendido en situaciones comunes de la vida de cada uno de los alumnos.

Las estrategias que funcionaron poco, por no decir nada, son aquellas que están vinculadas a la parte teórica y conceptual, los ejercicios repetitivos y sin sentido para el alumno, es decir que están alejados de su realidad cotidiana. Entre estas están los mapas conceptuales y/o cognitivos. Para finalizar, los resultados de los alumnos en el curso, con la aplicación nuevamente del test con el que se hizo el diagnóstico inicial; los resultados fueron los siguientes:

Nivel	Test inicial	Test final
I	50	12
II	29	40
III	0	27
Total	79	79

Como puede observarse en la tabla anterior, existe un avance bastante significativo en el aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de esta escuela primaria. La mejora es clara, casi el 50% de los alumnos se ubicaron el nivel II en la prueba final y el 34% logró ubicarse en el nivel III. Todavía se tiene a 12 alumnos en el nivel I, pero están a punto de brincar al nivel II.

En lo concerniente al nivel de conceptualización, también hubo avances importantes, como se muestra en la tabla siguiente:

Test	Presilábico	Silábico	Silábico alfabético	Silábico Alf. Funcional
Inicio	9	12	29	29
Final	3	5	10	61

Los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias de lectura y escritura mostraron resultados muy alentadores y positivos. Casi el 80% de los alumnos se encuentran en la etapa de silábico alfabético funcional y es por cuestión de un poco más de comprensión lectora, que no se suman algunos más.

En comparación con ciclos escolares anteriores, este ciclo escolar es el que mejores resultados se han obtenido en lo que concierne al avance de la lectoescritura, por lo que es muy recomendable, que las estrategias desarrolladas se vuelvan parte de las actividades permanentes en el desarrollo del currículo de la educación primaria, sobre todo en sus primeros años de escuela.

Conclusiones

La lectura y la escritura son objetivos primordiales de cualquier sistema educativo, sin embargo, siempre ha sido un reto mayúsculo desarrollarla adecuadamente. Por muchos años se ha capacitado a los docentes en función de las estrategias de lectura para desarrollarlas en las aulas, dejando de lado el origen neuronal de los procesos lingüísticos, los cuales subyacen en las mismas conexiones cerebrales y son el campo de acción de las neurociencias, entre ellas la neurolingüística.

Tomando como referencia lo anterior, se considera que los docentes deben conocer, además de las estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura, la forma en la que se estructuran los procesos de lectura desde el cerebro y las áreas de este, que intervienen directamente.

La enseñanza de la lectoescritura en Educación Primaria es uno de los fines educativos más importantes de todo el sistema educativo nacional. se encuentra enmarcada en los nuevos programas de estudio y se ha vuelto una exigencia generalizada de la sociedad. Hoy más que nunca, los niños deben saber leer y escribir de manera funcional, para que tengan mayores posibilidades de concluir sus estudios profesionales y se mantengan informados sobre lo que ocurre en el mundo. Con el aprendizaje de la lectura y escritura, el personal abre las puertas hacia los otros conocimientos y valores que contribuyen a que sean buenos ciudadanos, objetivos sustanciales de la educación.

Es por esta razón, que la enseñanza de la lectura y la escritura debe fortalecerse y mejorarse, para que los alumnos puedan estar a la par de las exigencias de los programas de la Educación Obligatoria en lo que concierne a brindar una educación integral. Como se ha podido denotar en el desarrollo de esta investigación, la lectoescritura es la habilidad o competencia que más importancia tiene dentro de la educación básica y dicha importancia trasciende a todos los niveles educativos, porque si no se sabe leer y escribir correctamente, las personas no pueden seguir su proceso educativo de manera exitosa.

Desde que se estructuró el plan de estudios de 1993 en México a la fecha, siempre el estudio del español y, por ende, el desarrollo de la lectura y escritura, son parte esencial de los objetivos y propósitos de la educación básica. El enfoque del español ha pasado de ser comunicativo y funcional (1993), a comunicativo, funcional y sociocultural (2011) y ahora sigue siendo comunicativo, funcional, sociocultural, inclusivo y enfocado al desarrollo de las competencias lingüísticas.

Por muchos años en la actualización de los programas de estudio, se ha buscado que el lenguaje, la lengua y las formas de comunicación oral y escrita, vayan adquiriendo ese enfoque funcional, es decir, que los alumnos aprendan a utilizarlo de manera continua en su vida cotidiana. Con el desarrollo de las estrategias que se llevaron a cabo en este estudio, los alumnos aprendieron que leer y escribir es una herramienta que les permite comunicarse, que les permite aprender y enterarse de lo que ocurre a su alrededor. Cuando los alumnos logran encontrar ese sentido, se motivan, se interesan y logran aprender más fácilmente.

No podemos negar que existen muchos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero existe una invariable pedagógica que todo docente debe de tomar en cuenta y que en los nuevos programas de estudio se pone con especial énfasis: poner al centro del aprendizaje al alumno. Es decir, tomar en cuenta lo que el alumno sabe, lo que necesita para aprender y cómo es posible hacer que aprenda de mejor forma, tomando en cuenta sus individualidades, sus intereses y sus aptitudes para el aprendizaje.

Si el maestro logra adaptarse a los estilos de los alumnos, haciendo los cambios que requiera en el desarrollo de sus clases, en la construcción del material didáctica y la forma en la que se dirige a sus alumnos, seguramente logrará cambios significativos y aprendizajes consolidados.

Algunas recomendaciones que se pueden realizar para el desarrollo de la lectoescritura son las siguientes:

- Conocer como se desarrolla la lectura, desde la neurolingüística, aplicando test que permitan visualizar si los alumnos poseen problemáticas en el desarrollo de las áreas del lenguaje.
- Aplicación de diagnósticos para ubicar a los alumnos de acuerdo a nivel que se concentran en el desarrollo de sus competencias lingüísticas. Existen muchas pruebas, el más utilizado es el de Ferreiro (1989).
- Diversificar las estrategias de enseñanza, utilizando el diálogo constante sobre situaciones de la vida cotidiana.
- Trabajo en equipo y diálogos en binas y trinas.
- Utilizar el video, las imágenes y el juego como elementos para la enseñanza.
- Vincular el desarrollo de la lectura y escritura con las actividades y productos que se hacen en otras asignaturas.
- Escribir el diario de campo, el reporte de observación, entre otras asignaciones, para ir documentando como aprenden los niños y hacer los cambios que se consideren necesarios.
- Utilizar referentes para el aprendizaje y proponer la práctica constante del diálogo, la escritura y la lectura.
- Trabajar las actividades de enseñanza de la lectura y la escritura de manera constante, como estrategias permanentes dentro del aula, tales como: el dictado, la lectura y escritura de enunciados, copiado de palabras, etc....

Fuentes bibliográficas

BANAMEX e IBBY, M. (2015). *“Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura.* México. Recuperado el 11 de Noviembre de 2020, de http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.PDF

- Bartolome, P. M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar. *Investigación Educativa*, 7- 36.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama S. A. .
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y crítica*. Santiago de Chile: Congreso Nacional Cátedra UNESCO.
- Colas Bravo, M. .. (1994). *La investigación - acción*. Sevilla: Alfar.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje*. . Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Hernández Bringas, H., Flores Arenales, R., Santoyo Sánchez, R., & Millán Benítez, P. (2012). “Situación del rezago acumulado en México (2010)”. En J. Narro Robles, J. Martuscelli Quintana, & E. Barzana García, *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (págs. 117- 162). México: UNAM Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial. Recuperado el 2019 de Septiembre de 30, de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (SEXTA ed.). D.F., México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- INEA. (2015). *Rezago educativo. Encuesta intercensal 2015*. México: INEA. Recuperado el 1 de Octubre de 2020, de http://www.inea.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=267&Itemid=503
- INEE. (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE. Recuperado el 2020 de Septiembre de 30, de http://www.sems.gob.mx/work/mo-dels/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf
- INEE. (2015a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015*. México: INEE. Recuperado el 2019 de Septiembre de 30, de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf
- INEE. (2015b). *Resultados nacionales 2015. Lenguaje y Comunicación*. México: INEE. Recuperado el 2019 de Septiembre de 30, de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf
- INEE. (2017). *Panorama Educativo México 2017*. México: SEP.
- INEGI. (2014). *Educación. Sistema para la consulta de las estadísticas históricas de México 2014*. México. Recuperado el 2 de Octubre de 2021, de <http://dgcnesyp.inegi.org.mx/cgi-win/ehm2014.exe/D>
- INEGI. (2020). *Analfabetismo en México*. México: INEGI.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mariscal, S., & Gallo, P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. . Madrid: Síntesis.

- SEC. (2017). *La lectura y escritura en Educación Primaria. Estrategias de intervención*. . Hermosillo, Sonora: SEC.
- SEP. (2012). *Informe de avance de los indicadores de calidad con la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (04 de Octubre de 2018). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-la-lectura?state=published>
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 2020 de Septiembre de 30, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Vargas Llosa, M. (Noviembre de 2010). *“Elogio de la lectura y la ficción” discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura 2010*. Recuperado el 1 de Octubre de 2021, de https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/

LA COMPRESIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ESTILÍSTICA DEL APRENDIZAJE.

González Salazar, Nora Imelda,
nora.gonzalez@benft.edu.mx
Hernández Yépez, Ma. Antonia,
antonia.hernandez@benft.edu.mx
Edith Vázquez Torres,
edith.vazquez@benft.edu.mx
Reyna Escobar, Javier,
javier.reyna@benft.edu.mx
Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

RESUMEN:

El presente es un trabajo que surge de una investigación exploratoria, ubicada en la línea de investigación de la Estilística y el Aprendizaje. El enfoque teórico tiene sus bases en la ciencia cognitiva centrandose su interés en explorar la posibilidad de que los estilos de aprendizaje de estudiantes normalistas influyan en su habilidad para comprender textos escritos. Para evaluar los estilos de aprendizaje se utilizó el inventario *VARK (Fleming y Bonwell, 1997)*. La evaluación de la comprensión lectora se realizó con un instrumento elaborado en el Software Super Lab Pro que permite integrar los cuestionamientos y medir los tiempos de reacción y aciertos del sujeto al responder.

INTRODUCCIÓN

Las tendencias internacionales en la formación inicial de docentes se orientan hacia la personalización de la educación, la implementación de currículums más flexibles, con modalidades mixtas, sistemas de acreditación abierto, etc., en estas condiciones teórico-metodológicas frente al reto de pensar la educación en el contexto actual, se ha considerado la revisión de los estilos de aprendizaje como una posibilidad de enfrentar los retos de los sistemas educativos contemporáneos donde se plantean las premisas de equidad e inclusión, haciendo obsoletos los modelos que estandarizan el aprendizaje, o que pretenden que todos los alumnos aprendan al mismo tiempo y de la misma manera.

De ahí el interés hacia este tema de la estilística del aprendizaje que ha ido cobrando importancia como una manera de indagar en las características individuales y en la innovación de estrategias de aprendizaje para responder a la diversidad en el aula y a ir ampliando líneas de investigación para este fin.

En el caso de este trabajo se tomaron como variables la comprensión lectora en relación con las habilidades cognitivas implicadas a los estilos de aprendizaje, se enmarca teóricamente como estudio de ciencia cognitiva en el campo de la Teoría del Procesamiento de la Información (TPIH) y explora la posibilidad de que los estilos de aprendizaje de jóvenes estudiantes de nuevo ingreso a educación superior, pueda ser un factor de influencia en su habilidad de comprensión en la lectura de textos, como modelo teórico para explicar los estilos de aprendizaje se utilizó el de *VARK* que ha sido explicado por Fleming y Bonwell (1997).

Al respecto de antecedentes sobre esta temática existen trabajos acerca de las habilidades cognitivas de los estilos de aprendizaje y de estilos de inteligencia al servicio del

aprendizaje (Feldman,1988; Geisler-Brenstein, Hetherington y Schmeck, 1996). Concretamente el área de concientización de estilos de aprendizaje está cambiando de un área exploratoria, hacia la determinación de modelos cognitivos en donde se pueda identificar de qué manera las variables que se presentan en la enseñanza de una temática impactan en parámetros cognitivos de estilos de procesamiento de información usados en el aprendizaje (Dun y Dun, 1978; Grasha, 1996; Costa, 1991).

Sin duda, uno de los campos más relevantes de la Psicología actual ha sido la investigación sobre la comprensión y el aprendizaje, esto ha incrementado el conocimiento acerca como se generan dichos procesos y la manera en que el sujeto comprende lo que lee, lo cual ha ido consolidando las posturas teóricas ya existentes y buscar en su momento respuestas alternativas.

Desde una perspectiva cognitiva es importante determinar la forma en cómo los mecanismos del procesamiento de información relacionados a la memoria, la comprensión y otros mecanismos de razonamiento participan en un estilo de aprendizaje. La experiencia que se tiene de diferentes líneas de investigación sobre cómo un individuo utiliza una arquitectura mental al momento de leer puede ser de utilidad en el área de estilística. Por ejemplo, en el área de la comprensión lectora existen ya modelos cognitivos que especifican arquitectura y parámetros. A este respecto Kintsch y Van Dijk (1988); explican cómo es que un individuo, cuando lee, da coherencia global y coherencia específica a determinados párrafos del texto, usando procesos inferenciales basados en información de la memoria a corto o largo plazo. A partir de diversas investigaciones acerca de cómo se desarrolla la comprensión lectora, los denominados modelos interactivos del proceso de comprensión lectora (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001) aclaran que ésta se da a partir del diálogo entre el texto, el significado que el autor ha querido dar al texto y el lector; quien aporta sus representaciones mentales es decir sus conocimientos acerca del mundo y de las funciones de la lengua escrita, Palmer y Brooks; (2004), hacen alusión de la importancia en este proceso cognitivo de la participación fundamental de los esquemas propios del lector que involucran sus conocimientos previos o esquemata en una interrelación con las ya mencionadas habilidades del lector y la información del texto.

Existen estudios relevantes acerca de la posible relación entre los estilos de aprendizaje y la manera habitual en que un individuo procesa y aplica procesos cognitivos específicos, entre ellos Green y Parker (1989); Sein y Robey (1991) quienes encontraron evidencia de que el estilo de aprendizaje sí influye en el rendimiento de alumnos en asignaturas del campo de las ciencias exactas; Geiger, M. A. 1991; Anderson J. A. 2000; Armstrong S. J. 2000 que realizaron estudios sobre aptitudes de alta dirección y administración de empresas.

Específicamente relacionado al tema de este trabajo; Wong y Matalinares (2011) en su estudio acerca de la relación entre estrategias de comprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios no lograron demostrar dicha relación aplicando el Modelo teórico de Kolb (1976). Mientras que Zavala, H. A. (2008); Briceño, Rojas y Peinado (2011) aplicando el Modelo de Honey-Alonso demuestran en sus investigaciones que los estilo de aprendizaje si tienen una dependencia con las variables de estrategias de lectura en los estilos reflexivo y teórico.

El conocimiento de los estilos de aprendizaje ofrece a los docentes y estudiantes datos significativos sobre el aprendizaje individual, la manera en cómo se apropian del conocimiento, al mismo tiempo que se conoce sobre los otros miembros del grupo, con los que debe compartir en el aula.

Muchas investigaciones han comprobado la diversidad y relatividad del aprendizaje, encontrando estudiantes que organizan sus pensamientos de forma lineal, secuencial, mientras que otros prefieren un enfoque holístico, etc.

Para la educación superior es de suma importancia que los alumnos logren conciencia de sus habilidades al aprender y sobre todo su propio proceso lector; seleccionar los materiales que leen, las fuentes de información, los formatos en los cuales se presentan, etc. Todo esto como parte de lo que hoy sabemos es el mundo de la mass media y de la “escuela paralela” y que lo ubican en un escenario en el que el manejo eficiente de la información que obtiene de lo que leen, los lleve a ser más competentes en la vida escolar y cotidiana.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL: A través de este trabajo se pretende estudiar la relación entre estilo cognitivo de aprendizaje y el modo de comprensión lectora en jóvenes estudiantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Determinar algunas diferencias en el proceso lector dependiendo del formato textual que se utiliza.

MÉTODO

Esta investigación es un estudio de tipo exploratorio y cuasi-experimental dado que se usaron estudios de tiempos de reacción en los que se controlaron variables de comprensión lectora de un texto para ver el tiempo que les conlleva a los participantes resolver las tareas cognitivas solicitadas. La variable independiente es el modo de comprensión lectora que el lector aplica al leer; otra variable independiente fue el tipo de material utilizado en el texto, la variable dependiente es el tiempo que el lector utiliza al responder a preguntas sobre los contenidos de los textos, ya sea a preguntas congruentes e incongruentes con relación al contenido.

En el estudio la muestra se conformó de forma accidental y por conveniencia, es decir no probabilístico con 35 estudiantes de educación normal.

Instrumentos y materiales

Para la implementación del estudio cuasi-experimental se usó un software de computadora que permite presentar el instrumento de comprensión (ocho textos narrativos e informativos), después presenta cuestionamientos acerca del contenido textual, y a su vez registra los tiempos de respuesta ante tareas cognitivas en milisegundos usando las teclas del tablero, el nombre del software es Super Lab Pro.

Los textos usados en el instrumento fueron tomados del *Programa para mejorar la Comprensión Lectora de la Comunitat Valenciana d'Innovació Educativa* (<http://www.amejor.net> obtenido el 15 de marzo 2008) en la que se plantean lecturas cuyo contenido y estilo permite que los lectores tengan las mismas posibilidades respecto de sus referentes previos. Las primeras cuatro lecturas eran narrativas, del cinco al ocho eran informativas, estas últimas presentaban datos numéricos, mapas, y esquemas en su contenido. Después de leer cada texto

los alumnos contestaban diez cuestionamientos al respecto de su análisis textual, el total de ítems a contestar por sujeto fue de 80.

En cuanto al instrumento que se eligió para trabajar lo concerniente a estilos de aprendizaje fue el *Inventario VARK*, la versión que se utilizó fue desarrollada por Fleming y Bonwell (1997) en su versión 2.0. adaptada por De la Paz y Lozano en enero de 1998 (Lozano, 2000).

RESULTADOS

Primero, se procedió a determinar si existen diferencias entre estilos cognitivos de aprendizaje de los participantes, cabe mencionar que en un previo estudio González, N. (2010) se pudo demostrar que el inventario con más posibilidades de trabajar el objetivo de este trabajo era el Modelo VARK, en su momento se identificó que el tipo de modalidad cognitiva que este inventario postula, se refiere más a mecanismos cognitivos de procesamiento automático, que revelan participación diferencial dado una tarea cognitiva, por lo que se pretende es el idóneo como instrumento de valoración entre las variables estilo de aprendizaje y habilidad lectora con el factor tipo de texto.

Para el análisis de los datos originados por el diseño experimental de estilo cognitivo de acuerdo con el *VARK* contra el tipo de Texto, en el estudio se realizó un ANOVA mixto de 4 (Estilo de aprendizaje) x 2 (Congruencia textual) x 8 (Tipo de texto). Aquí se consideró que ninguno de los sujetos considerados en el estudio tuviera más del 10% de errores (esto se estipula en la programación del software) y solo se trabajó sobre los datos de aciertos como mejores estimadores de parámetros cognitivos involucrados en la tarea experimental. En la siguiente tabla se presentan los diferentes efectos principales e interacciones resultantes del análisis ANOVA.

Tabla 1. Efectos principales de los factores estilo, congruencia textual y tipo de texto.

EFFECTO	SC	GL	MC	F	P
ESTILO	173E6	3	577E5	3.13	.040*
CONGRUENCIA	301E4	1	301E4	.61	.441
CONGRUENCIA * ESTILO	152E5	3	508E4	1.03	.393
TEXTO	366E6	7	522E5	12.67	.000*
TEXTO * ESTILO	936E5	21	446E4	1.08	.370
CONGRUENCIA * TEXTO	255E6	7	364E5	9.57	.000*
CONGRUENCIA * TEXTO * ESTILO	336E5	21	160E4	.42	.989

Nótese que el análisis muestra efecto significativo para el factor de estilo cognitivo, para el factor tipo de texto, pero sin efecto significativo para el factor de congruencia textual. No existió efecto de interacción entre los tres factores. Un panorama global puede obtenerse en la gráfica de interacción de los tres factores del estudio tal y como se ilustra en la gráfica siguiente. Es relevante que los individuos demuestran tener un desempeño similar tanto en el modo de

congruencia como el de incongruencia textual, pero es en los textos iniciales y en modo de incongruencia (panel derecho) en donde los estilos de aprendizaje parecen tener un efecto en términos de desempeño.

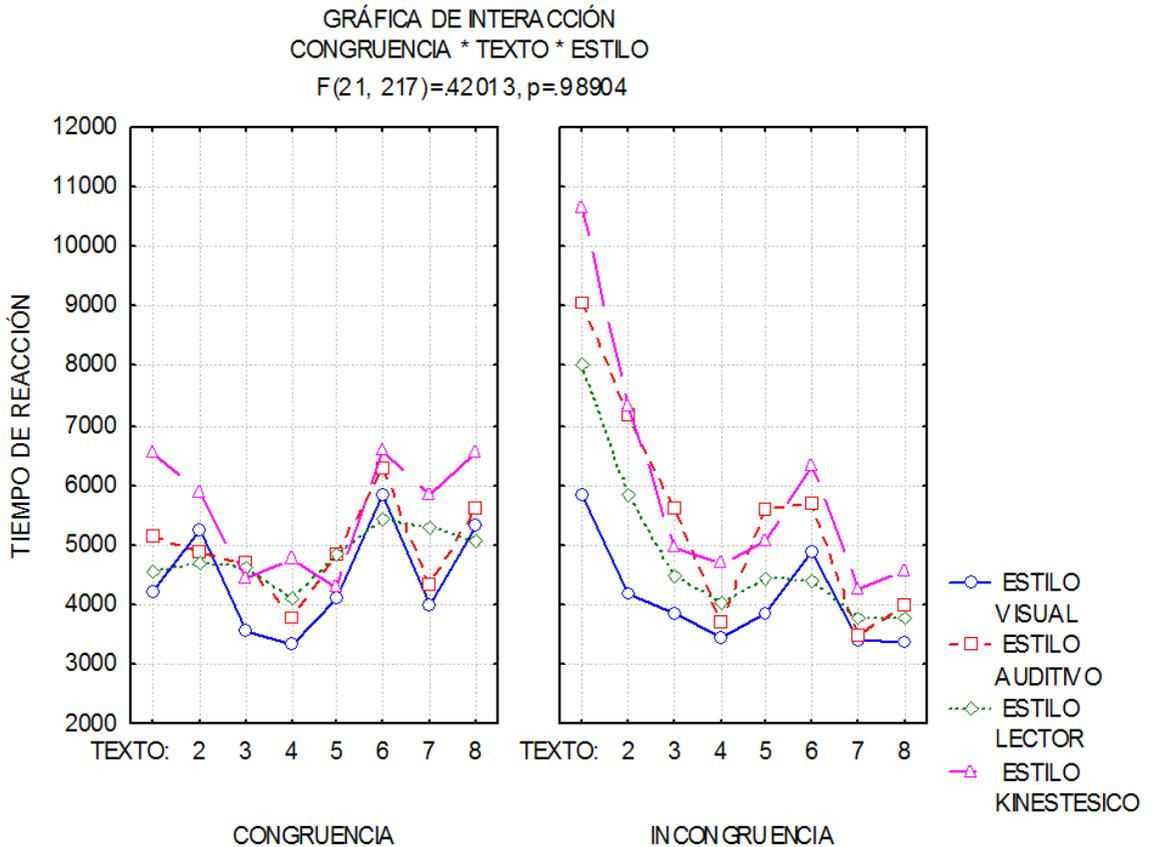


Figura 1. Se describe cómo los sujetos covariaron su desempeño ante la tarea cognitiva a través de las diferentes condiciones experimentales.

Aquí se observan las comparaciones analíticas que muestran una diferencia significativa entre el desempeño de participantes con estilo visual y kinestésicos $F(1, 31) = 5.21, p = .029$, pero no diferencias significativas entre el estilo visual y el auditivo o lector en el texto uno, ni diferencias significativas cuando se comparan entre ellos los estilos lector, auditivo y kinestésico. Dicho efecto diferencial en el primer texto se mantiene si se promedia el desempeño de ambos modos de congruencia textual dado que no hubo efecto principal significativo, como se ilustra de manera gráfica en la Figura 2, respecto de la interacción de factores.

Se manifiesta que el mayor efecto diferencial es obtenido en el modo de incongruencia, dado que probablemente significa un grado de complejidad mayor y por lo mismo la demanda cognitiva produce efecto diferencial entre estilos cognitivos.

Con respecto al factor tipo de texto, como se había comentado en la parte del método, los textos del cinco al ocho presentaban un contenido textual informativo; el cinco presentaba una serie de fechas históricas dentro del texto, el seis presentaba texto y un mapa geográfico, los textos siete y ocho daban datos descriptivos que incluían nombres y datos numéricos. Al realizar una revisión al desempeño de los alumnos ante esta parte del experimento, se puede observar que al variar el formato textual sí existe un impacto en cuanto al puntaje de comprensión de los alumnos, el efecto inicia en el texto cinco, pero se da con mayor claridad en el texto seis, lo cual es significativo porque se puede identificar que al variar el formato textual se genera un diferente desempeño en el recurso cognitivo aplicado por los participantes de la muestra en los resultados de los cuestionarios aplicados.

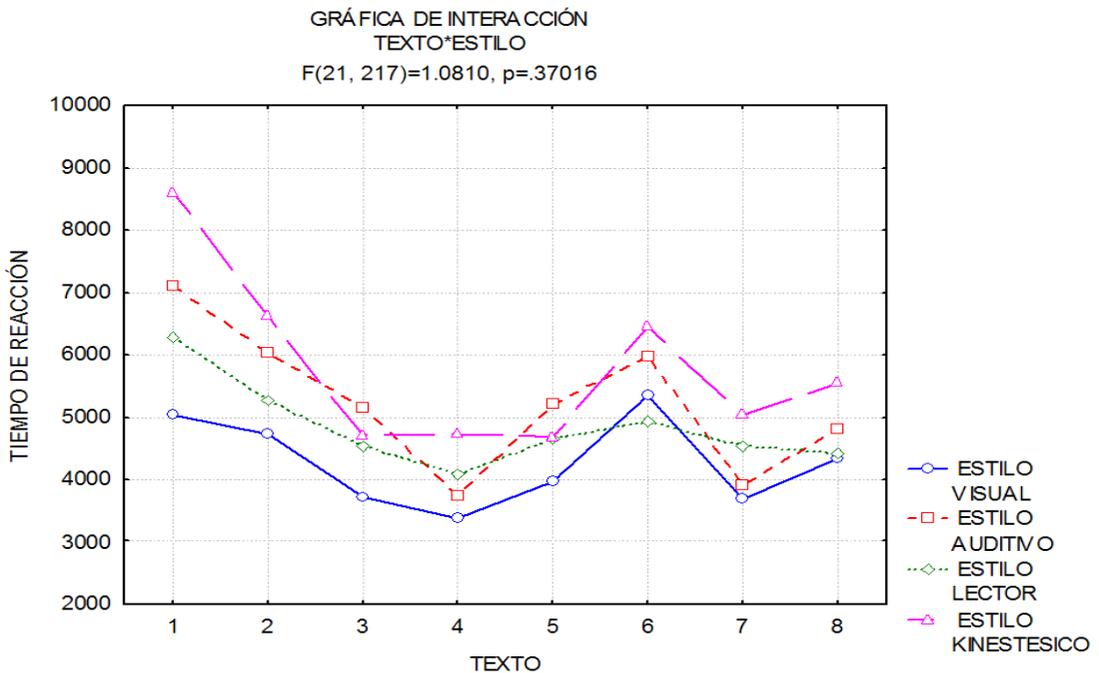
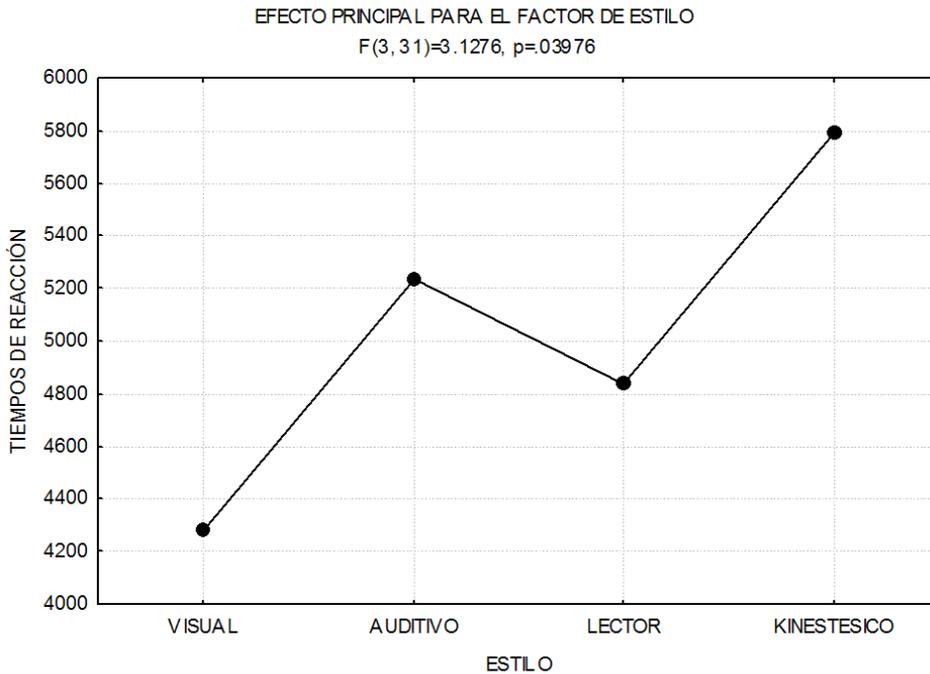


Figura 2. Desempeño de los participantes promediando ambos modos de congruencia textual.

En general fue el estilo visual el que al parecer ocasionó las medias de desempeño más rápidas, seguido para las latencias del estilo lector, luego por el desempeño de estilo auditivo y finalmente teniendo como desempeño más lento los participantes con estilo kinestésico. La siguiente figura muestra de forma gráfica el tiempo de desempeño promedio a través de todas las condiciones experimentales para los diferentes estilos cognitivos considerados.



La Figura 3. Desempeño de los participantes en el estudio de acuerdo a su estilo cognitivo de aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, con respecto al objetivo de la investigación se logra concluir que el individuo que posee un estilo cognitivo visual, tenderá a tener mejor desempeño que individuos con estilo lector y a su vez participantes con estilo lector se desempeñarán mejor, que individuos con estilo auditivo y kinestésico independientemente de la complejidad y manipulación textual (Figs. 2 y 3). Esto se puede relacionar a que los jóvenes están sumergidos en un contexto cultural visual e inmerso en los dispositivos que manejan estos formatos, donde sus estrategias de procesamiento y codificación de información están en interacción con la imagen y los medios como opciones de comunicación y conocimiento. Esto daría apoyo a la aplicación de modelos educativos apoyados en la multimedia donde la preferencia por el uso de videos e imágenes prevalece sobre el uso de la manifestación de significados por medios escritos.

Muy importante es hacer notar que en la Figura 2 los individuos con perfil lector fueron los que tuvieron mejor desempeño en el Texto seis, a diferencia del estilo visual. Lo curioso es que dicho texto está basado en la representación visual de un mapa, se esperaría que los alumnos con estilo visual deberían tener mejor desempeño sobre los demás participantes, pero esto no fue así. Esto nos demanda mayor profundidad sobre lo que se considera un estilo cognitivo de aprendizaje. Queda claro que no es suficiente solo presentar imágenes para favorecer su estilo preferente. Más bien se sugiere que se debe indagar sobre la naturaleza

cognitiva del estilo preferente visual de un lector antes de asumir que este estilo les favorecerá, ya sea en comprensión lectora o en tareas de aprendizaje. Dicha naturaleza cognitiva dentro del contexto de comprensión lectora queda entonces como una pregunta abierta que puede ser abordada por nuevas líneas de investigación al respecto.

Como han demostrado los resultados experimentales, se puede considerar que existe un desempeño diferenciado por parte de los estudiantes al realizar tareas de tipo lector tomando como referencia su estilo cognitivo de aprendizaje; esto puede derivar implicaciones interesantes a la hora de la enseñanza, por ejemplo, si los estudiantes kinestésicos requieren más recurso cognitivo al leer un texto escrito pues así lo demuestran los resultados de su desempeño en tiempos de reacción, es muy importante por parte del que enseña y del que aprende el distinguir estas condiciones para hacer más efectivas las tareas relacionados con la lectura. Se podría también considerar dentro de este aspecto que de acuerdo a las preferencias y tendencias manifestadas a través del estilo cognitivo de aprendizaje, se debería dar la oportunidad de incidir en ese proceso de concientización al alumno hacia su aprendizaje, hacia la utilización de sus capacidades metacognitivas con el fin de adecuar sus recursos de manera intencionada y mejorar su aprovechamiento como estudiantes (Bonwell y Hurd, 1998, citados por Lozano, 2000).

Además al encontrar ejecuciones diferenciadas en el proceso lector por parte de los alumnos dado su perfil estilístico, también se pudo encontrar que el uso de materiales textuales con formatos diferentes favorece o afecta el desempeño en la actividad lectora, por tanto es necesario reconocer la necesidad de adecuar los materiales de trabajo proponiendo variedad en los tipos de textos que se utilizan para fines de estudio y aprendizaje.

Algo que merece ser tomado en cuenta de forma especial es que en los últimos tiempos las implicaciones sociales y tecnológicas en las que se desarrollan los alumnos en las instituciones escolares y en los diferentes ambientes, han cambiado mucho los roles que asumen en la tarea educativa y que sería muy fructífero realizar algunos estudios que analicen las características de los textos que se puedan utilizar como medios de apoyo en el aprendizaje; así como relacionar estos con modelos y estrategias de aprendizaje apoyados con tecnología para que partiendo de sus características iniciales de procesamiento cognitivo vayan enriqueciendo sus capacidades en función de estrategias y modelos diferenciados, esto con el fin de que la diversidad en el aula pueda tener opciones que les brinden la oportunidad de aprender, además ampliar sus recursos cognitivos.

REFERENCIAS

- Anderson, J. A. (2000). *Intuition in managers: Are intuitive managers more effective?*. Journal of Managerial Psychology, Vol. 15 (1), pp. 46-47.
- Armstrong, S.J. (2000). *The influence of individual cognitive style on performance in management education*. Education Psychology, Vol. 20 (3), pp. 323-339.
- Briceño, Rojas y Peinado (2011). *Influencia de los mapas conceptuales y los estilos de aprendizaje en la comprensión de la lectura*. Revista Estilos de Aprendizaje, 8 (8), 3-22.
- Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Costa, E. R. (1991). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, Virginia, USA: ASDC.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1978). *Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Feldman, J. A. (1988). *Connectionist Models and their implications: Readings from Cognitive Science*; Norwood. Nueva. Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Fleming, N. D. y Bonwell, C. C. (1997). *VARC: A guide to learning styles*. (Recuperado el día 2 de marzo del 2005). En [http:// www.vark-learn.com/english/index](http://www.vark-learn.com/english/index)
- Geiger, M. A. (1991). *Performance during the first year of college: differences associated with learning style*. Psychological Reports, 68, pp. 633-634.
- Geisler-Brenstein, E., Hetherington, J. y Schmeck R. (1996). *An individual difference perspective on students diversity*. Higher Education, Vol. 31 (1), pp. 73-96: Springer Netherlands.
- González, N. (2010) *Estilo De Aprendizaje Y Su Implicación En El Uso Del Recurso Cognitivo Aplicado A La Comprensión Lectora*. [Tesis para obtener el grado de Doctorado] Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching whit style: A practical guide to enchanting learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Green, D. & Parker R.M. (1989) Vocational and academic attributes of students whit different learning styles. *Journal of College Student Development*, Vol. 30 (5), pp. 395-400.
- Kintsh , W. Y Van Dijk T. A. (1978) "Toward a model of text comprensión: a construction-integration model", *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory Technical Manual*. Boston: Ma: Mc. Ber.
- Lozano, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa.*, México: Trillas- Universidad Virtual-ILCE ITESM.
- Palmer, B. y Brooks, M. (febrero, 2004). *Reading until the Cows Come Home: Figurative Language and Reading Comprehension*. Journal Of Adolescent & Adult Literacy.
- Programa para mejorar la Comprensión Lectora de la Comunitat Valenciana d'Innovació Educativa*. Recursos Educativos. Materiales para mejorar la comprensión Lectora. Programa de A.C.G. de la E.S.O. Recuperado el día 15 de marzo del 2008 en <http://www.amejor.net>
- Sein, M. K. & Robey D. (1991). *Learning style and the efficacy of computer training Methods*. Perceptual and motor skills Journal, Vol 72, pp. 243-248.
- Wong M. & Matalinares C.M. (2011). *Estrategias de Metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Revista de Investigación Psicológica, Vol. 14 (1), pp. 235-260.
- Zavala, H. A. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana*. Tesis para obtener el grado de Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Facultad de Psicología.

NEURODESARROLLO Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE EN NIÑOS DE 4 Y 10 AÑOS

Miryam Josefa Jinete de la Rosa
Marcos Aurelio Venegas Polo
Yolima Andrea Hernández Vizcaino
Mario Ricardo Montero Hurtado
yandreahernandez@mail.uniatlantico.edu.co
Universidad del Atlántico

Resumen

El presente proyecto de investigación busca promover la primera infancia en las comunidades, el trabajo con la familia, orientar a los participantes (niños, docentes, familia, entidad educativa aliada y docentes en formación) de esta forma se da cumplimiento de doble función: generar desarrollo social de la población sujeto de intervención (población infantil y familia agente formador natural directamente responsable) y los educadores Infantiles en formación competentes y comprometidos con la realidad social de los infantes. Por medio de un diagnóstico neuropedagógico que contiene: Historia personal, Test Guestáltico Visomotor de Bender y Prueba Académica; aplicándose en niños de 4 y 10 años.

La mayor problemática que se encuentra son familias disfuncionales, destruidas, carentes sin condiciones óptimas para el desarrollo sano de los niños; se observa: el desarrollo de la delincuencia desde muy temprana edad, consumo de drogas, de alcohol y cada vez más niños abandonados trabajando en las calles; es por eso que se necesita fortalecer el núcleo familiar hacia el amor a Dios, a sí mismos y al otro, en su condición ciudadana y a la trascendencia de responsabilidad en su accionar.

Mediante la aplicación, procesamiento y análisis de datos mixtos para dar respuesta al planteamiento inicial que es la comprensión de los procesos dados en el neurodesarrollo y su incidencia para llegar a los requerimientos del pensamiento simbólico fundamentales en la adquisición de los lenguajes lectoescriturales y numéricos iniciales como base de la complejización en los aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

En los primeros años de vida el ser humano es totalmente dependiente de los adultos para la obtención de sus necesidades básicas de afecto, cuidado, protección, alimentación, salud y educación; esta vulnerabilidad es un factor complejo y muchas veces nefasto para el infante que no puede huir de las condiciones de su medio y donde aún no son efectivas algunas leyes, para protegerlo y atenderlo; la otra condición es el estado en sí mismo de su estructura neuropsicológica y las condiciones de su entorno.

La satisfacción de las necesidades afectivas le permite al niño establecer vínculos con sus padres y con otras personas significativas en su vida como familiares, maestros, amigos y sociedad en general. A partir de estos lazos, se es capaz de crear relaciones saludables con su entorno humano, natural y pertenecer a grupos que van formando comunidades, red social.

En el municipio de Polonuevo, en el departamento del Atlántico y a todo lo ancho de nuestro país, Colombia, se hace evidente a través de estadísticas por entidades nacionales

como el ICBF, Medicina Legal, hospitales, comisarías, y juzgados de familia entre otros, como se aumentan los datos de maltrato, abandono y negligencia de padres y familiares a niños que por sus edades se encuentran seriamente afectados y hasta en peligro de sufrir daños irreversibles que impactan negativamente en el desarrollo, la sanidad emocional, espiritual y física.

En la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo; se encontraron niños en estado de abandono y maltrato dadas las carencias económicas y las condiciones de analfabetismo que obligan a los padres a buscar trabajos en otras ciudades, dejando así a los niños a cargo de adultos que no pueden cubrir las necesidades básicas como lo es, una buena alimentación y los requerimientos para el sostenimiento educativo.

Dado lo anterior es necesario conocer las características propias de los niños, las condiciones específicas de su Neurodesarrollo, su relación con el aprendizaje y la incidencia del entorno familiar para poder diseñar planes específicos y estrategias de aprendizajes que faciliten experiencias significativas y que potencialicen su desarrollo.

Para tener una panorámica de cómo se ha abordado la temática de investigación se consultaron los estudios previos en libros, artículos y trabajos de grado cuya temática corresponde al entorno familiar y Neurodesarrollo; de manera especial, aquellos en los cuales se establecen sus relaciones con la educación.

Un primer trabajo académico lo aporta Mónica Díaz; Luisa González; Cindy Niño y Luz Rodríguez; quien en su trabajo de grado sobre Cognición Social y Neurodesarrollo, realizan un estudio sobre el tipo de ambiente educativo en Niños de 4 a 6 Años, en el año 2013 en la universidad piloto de Colombia, el objetivo principal fue establecer la relación entre Neurodesarrollo y cognición social en niños de 4 a 6 años de acuerdo al tipo de ambiente educativo: para ello se apoyaron en un diseño de corte cuantitativo correlacional, en el cual participaron 60 niños en las edades antes mencionadas, aplicando instrumentos que se llevaron a cabo para evaluar el Neurodesarrollo el cual fue el Cuestionario de Maduración Infantil CUMANIN; La cognición social se evaluó a través de STROOP EMOCIONAL VISUAL. Los resultados obtenidos se analizaron bajo el programa estadístico Statistics Package for Social Sciences (SPSS).

En los datos arrojados se evidencia un mayor nivel de cognición social en los niños de Ambiente Educativo Público y no se encontraron diferencias significativas en el proceso de Neurodesarrollo. Las investigadoras sugieren que los ambientes educativos se encuentran enriquecidos de ciertas características del entorno social que han permitido fortalecer los diferentes procesos de formación y desarrollar diferentes etapas del ciclo vital, lo que fortalece el aprendizaje social.

En relación al contexto familiar; se encontró el trabajo de Yekatterine Luz Churata Guzmán (2018), sobre el Funcionamiento familiar y madurez neuropsicológica infantil en preescolar de una institución educativa de Lima; en esta desde la perspectiva sociológica, el primer entorno con el que se relaciona la persona es su hogar, en ella se orienta su desarrollo de manera integral, tal como lo señala White (1999) el hogar es el lugar donde se inicia la educación de los hijos, considerándolo como el terreno en el cual el niño aprende de los padres enseñanzas básicas antes de ingresar a la escuela, siendo estas las que les guiarán durante su vida, como: el respeto, la obediencia, la reverencia y el dominio propio.

Por último, Corral Blanco, Norberto; Zurbano Fernández, Eduardo; Blanco Fernández, Ángela; García Honrado, Itziar; Ramos Guajardo, Ana Belén de la Universidad de Oviedo (2014), en su artículo Estructura del Entorno Educativo Familiar: Su Influencia sobre el rendimiento y el rendimiento diferencial, desde una mirada pedagógica, sostienen que hay común acuerdo en que el entorno en el que se desarrollan los niños constituye un contexto esencial en su educación.

Todo lo anterior justifica, hace pertinente y novedosa, la realización de un trabajo de investigación con el propósito de analizar las posibilidades que existen entre las variables de estudio, sus potencialidades como referente formativo, y los recursos intrínsecos en los procesos educativos.

MARCO TEÓRICO

PERCEPCIÓN VISUAL

Atendiendo a Triviño et, al. 2019 y su enfoque acerca de la percepción visual, los seres humanos están dotados de los sentidos para recibir información detallada del mundo que les rodea; la percepción visual puede tener variaciones porque una vez que se capta el estímulo visual a través del ojo y se recepciona la información al cerebro; esta información de nuevos conocimientos está mediada por saberes y conocimientos previos que tenga el sujeto acerca del estímulo que se está presentando.

Es decir, toda nueva información presentada puede tener distintas interpretaciones debido a las diferentes experiencias y saberes en los sujetos, las cuales determinarán la manera en que este actúe y se desenvuelva en el entorno físico.

Componentes de la percepción visual:

La percepción visual es una información supremamente compleja y rica en estímulos donde intervienen sus características que hacen referencia a colores, posiciones, dimensiones y algunas condiciones específicas como luces, movimientos, entre otros. Esto hace que tanta variabilidad requiera de estudiar sus diferentes componentes a fin de también poderlos enseñar y ejercitar.

Marianne Frostig en su estudio inicial se dedica a detallar la percepción y a mostrar algunas de sus características las cuales resultan de gran importancia a fin de comprender la complejidad de la senso-percepción y es así como define:

Constancia de la forma:

“Es la habilidad para identificar los aspectos invariantes de la forma cuando se ha alterado el tamaño, la rotación o la orientación” (Merchán. M y Henao. J. 2011.pp. 96)

Es de gran importancia esta condición dado que es fundamental que aparezca la forma como invariante aun cuando se nos presente el objeto adornado con diferentes colores, incluso con elementos adicionales (flores, puntos, rayas); aun cuando la posición en el espacio varíe o su tamaño; esto se convierte en una base fundamental de un proceso más complejo que es la abstracción la cual le permitirá comparar, diferenciar, entre otros.

Figura y fondo:

Se basa en la selección que hace el cerebro de estímulos relevantes y no relevantes. Los estímulos que son elegidos como el centro de la atención constituye la figura que

es captada dentro del campo perceptual, todos los demás conforman un fondo cuya percepción resulta confusa. El ser humano con frecuencia cambia su objeto de atención, modificándose de igual manera la figura y el fondo perceptual en función de la fijación que se realice; lo que primero pudo constituir la figura en segundos puede pasar a ser el fondo (Frostig et al., 2006).

Esta característica obedece a la gran riqueza que lleva la sensopercepción; dada su complejidad tan llena de estímulos que se presentan en simultánea y obedecen al interés o a la necesidad en el esfuerzo de fijar una figura específica dentro de la constelación de estímulos que se están presentando; se hace necesario ejercitar en los niños esta característica para guiarlos después en actividades más complejas que lo requieren: manejo de símbolos (letras y números) que posteriormente conllevarán a la lectura y escritura de los mismos.

Discriminación visual:

“Capacidad para encontrar las características exactas entre dos formas, cuando una de ellas se encuentra entre otras formas similares. Puede provocar confusión de palabras similares, en las cuales solo cambia una letra. Ejemplo: mano – mono” (Merchán, M y Henao, J. 2011.pp 95)

Es de gran importancia ejercitar esta discriminación porque va a permitir que no se cometan errores de confusión de símbolos tan necesarios para una adecuada lectura y escritura de los mismos.

Memoria visual:

“Capacidad para recordar de forma inmediata, todas las características de las formas u objetos observados y tener la capacidad de encontrar esta forma u objeto entre otras similares” (Merchán, M y Henao, J. 2011.pp 96).

La memoria visual debe tener tanta precisión en su evocación y velocidad que permita la lectura del símbolo.

Relación visuo-espacial:

Capacidad para relacionar la visión y el espacio tridimensional. A partir de ella se determina la orientación o configuración de unos objetos o formas iguales, pero en diferente orientación. Ejemplo: el reconocimiento de las letras d o b. La configuración de las letras es igual, pero la orientación nos da un significado u otro según la orientación d (letra “de”, con orientación izquierda) y b (letra “be”, con orientación derecha). (Ramírez Calixto. C. Y, et al. 2019. pp 179)

En la compleja función de la lectura y en nuestro idioma específicamente la figura puede tener hasta cuatro nombres y sonidos diferentes de acuerdo a la orientación, que la hace diferente, como es el caso de: la “p”, “q”, “d”, “b” en una misma palabra podemos tener dos letras como: “paquito”, “querida”, “paquidermo”, “platybelodon”

La importancia de la ejercitación de la percepción atendiendo a las condiciones o características anteriores para el desarrollo de estas a nivel cerebral que permiten la lectura en su primer nivel de decodificación.

MÉTODO

Este trabajo investigativo se acoge a un paradigma emergente de tal forma se centra en los problemas y situaciones que se presentan en la sociedad y como estos son asumidos por sus integrantes.

Desde el paradigma emergente se propone un enfoque modular, estructural, dialéctico, interdisciplinario y ético, en lo cual todo incide e interactúa con todo, en lo cual cada elemento no sólo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino también y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás. (Martínez, 1997, pp. 24)

En base a esto, la presente investigación requiere determinar elementos específicos que inciden en el aprendizaje de los símbolos durante la etapa preconceptual, y la reorganización de las funciones sensorio-perceptivas que llevan a la estructuración de la codificación del lenguaje lecto-escrito y todo el proceso que se da en los primeros años de la educación básica donde inicialmente se pueden enfrentar diferentes dificultades que pueden lentificar o distorsionar el proceso.

Se desarrolló con un enfoque mixto; este enfoque permite una investigación que incluye las mismas características de cada uno de ellos como lo sostiene, Grinnell (1997), citado por Hernández et al (2003. pp 5) señala que los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí.

En la presente investigación se hizo necesario el análisis estadístico de los datos individuales y grupales mediante la utilización de algoritmos y la librería Pandas de Python. En donde se pudo obtener resultados detallados de cuartiles, desviación estándar, distribución gaussiana, calificaciones y se relacionaron con los demás instrumentos de la evaluación cumpliendo con los objetivos referenciales dando respuesta a la investigación.

La intención investigativa del proyecto fue la de comprender el Neurodesarrollo, el aprendizaje y el entorno familiar del objeto de estudio; mediante el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos y dar respuesta al planteamiento inicial, la comprensión del neurodesarrollo y su incidencia en los procesos sensorio-perceptivos que se requieren para la adquisición de la lectura, escritura y símbolos numéricos en la infancia.

Se trabajó con una población muestral de 35 estudiantes entre 4 y 10 años; 12 del grado transición y 17 del grado primero de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

Se aplicaron pruebas cuantitativas y cualitativas: Historia personal, prueba académica y Test Gestáltico Visomotor de Bender.

Historia personal: entrevista estructurada que comprende datos acerca de la historia personal del menor desde la concepción, desarrollo del lenguaje, desarrollo motriz, desarrollo psicológico, entre otros aspectos de la vida personal y familiar del infante. La entrevista se aplicó a la madre del menor o al cuidador.

Prueba académica contiene cuatro secciones: nociones básicas, lenguaje, matemáticas y perceptivo motriz.

Test Guestáltico Visomotor de Bender: consiste en la copia de nueve figuras geométricas con las cuales se evalúan las funciones perceptivas en los niños y sus edades correspondientes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan resultados parciales obtenidos en la investigación.

Se presentan algunos resultados obtenidos en historia personal en el cual se relacionan datos de información acerca de las condiciones socioeconómicas que presentan los niños en su entorno familiar.

GRUPO TRANSICIÓN

HISTORIA PERSONAL

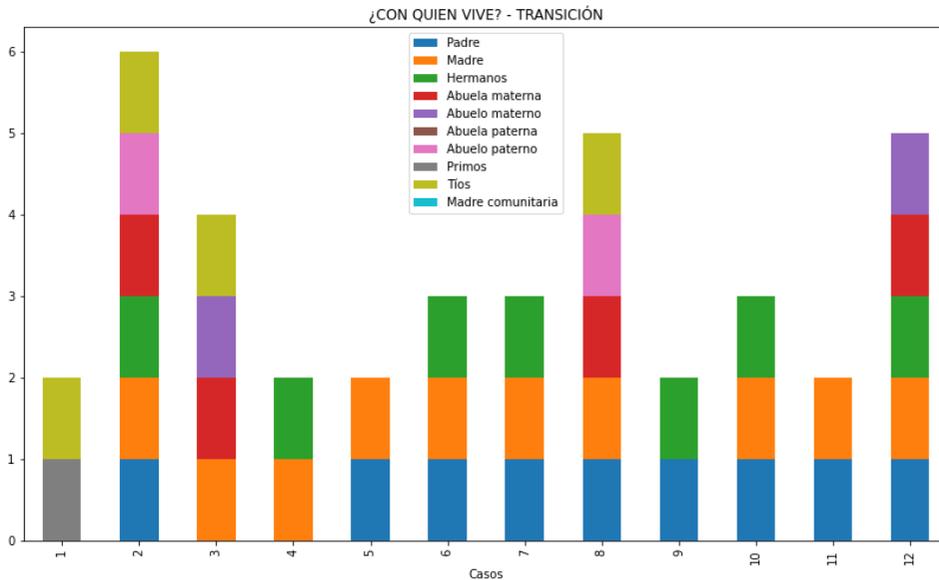


Figura 1: En esta figura se presenta con quiénes conviven los niños del grupo transición de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 1 se puede observar que 8 de 12 casos conviven con ambos padres, 3 conviven con un solo de los progenitores y 1 caso convive con otros parientes.

Según la organización familiar se presentan 5 casos de familia nuclear, 4 casos de familia extendida, 2 casos de familia monoparental y 1 caso en el cual el sujeto convive con otros parientes.

PRUEBA ACADÉMICA

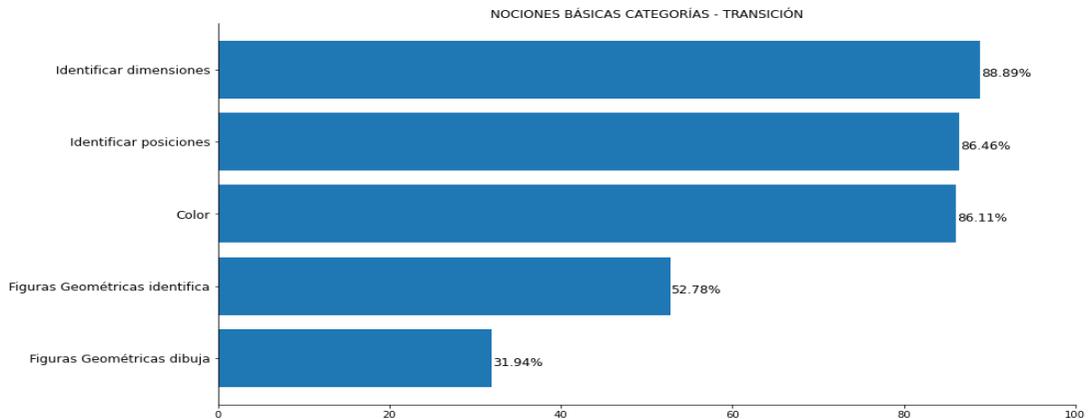


Figura 2: Esta figura representa las categorías de nociones básicas del grado transición de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 2 se observan las categorías identificar dimensiones puntuando 88.89%, seguida las categorías identificar posiciones con 86.46% y color con 86.11%, estas se encuentran dentro de escala de valoración en sobresaliente.

La mayoría de la población falla identificando las figuras geométricas puntuando 52.78%, calificado como insuficiente.

En la categoría dibuja figuras geométricas puntuó 31.94%, lo cual la ubica como valoración insuficiente, es notorio ver que la puntuación marca la escala más baja del rango.

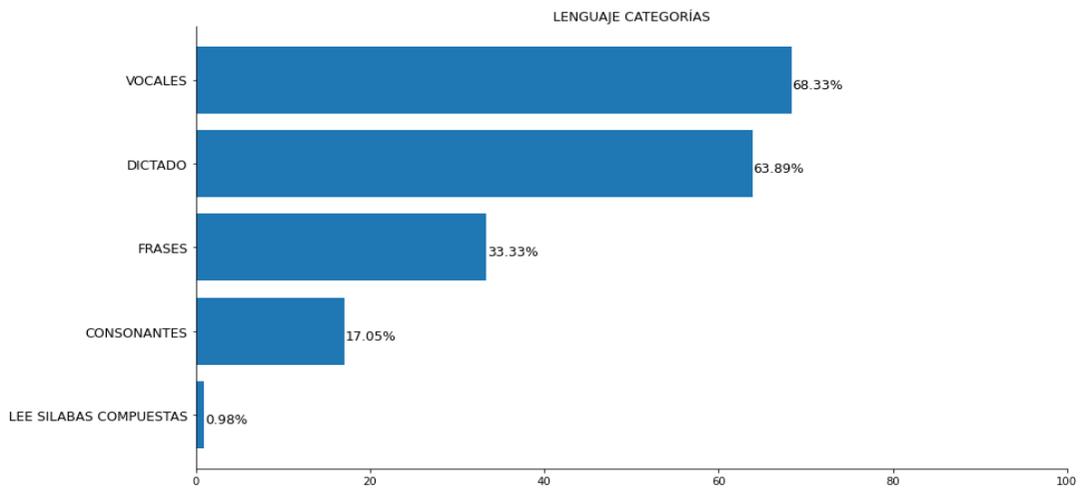


Figura 3: Esta figura representa las categorías de la prueba de lenguaje del grado transición de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 3 se observa una mayor tendencia en las categorías: vocales puntuando 68.33% y dictado con 63.89% ubicándose en la escala de valoración aceptable, seguida de la categoría frases con 33.33% en la escala de valoración insuficiente.

Las siguientes categorías se encuentran en la valoración deficiente: consonantes puntuando 17.05% y sílabas compuestas 0.98%, evidenciando que la población evaluada no tiene conocimiento de consonantes ni de sílabas compuestas.

ALTERACIONES EN LA COPIA DE FRASES

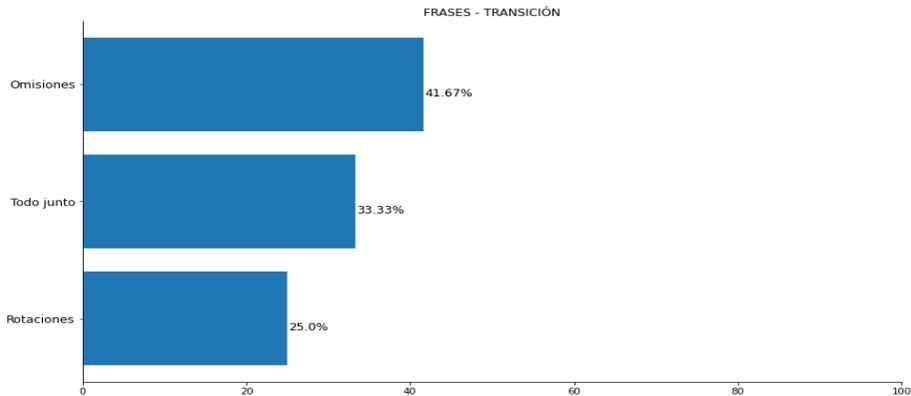


Figura 4: En esta figura se encuentran las alteraciones realizadas en la copia de frases del grupo de primero de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 4 se observa que el 41.67% de los niños unieron palabras al escribir la frase, lo que nos implica que no hace separaciones entre palabras.

El 33.33 % de los niños omitió letras al escribir frases cortas y el 25% presentó rotación en alguna letra.

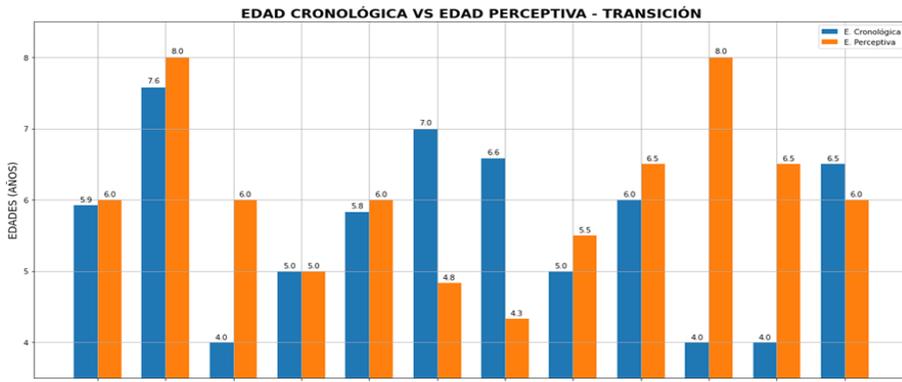


Figura 5: En esta figura se puede observar las edades cronológicas y edades perceptivas resultado de la aplicación del Test Guestralico Visomotor de Bender en los estudiantes de transición de la institución educativa San Pablo de Polonuevo, Atlántico.

Tamaño de muestra	Media	Desviación estándar	Edad mínima	Q1	Q2	Q3	Edad máxima
12	5.62	1.22	4.00	4.75	5.87	6.52	7.58

Tabla 1: En esta tabla se presenta la información estadística de la edad cronológica de los niños de transición de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

Tamaño de muestra	Media	Desviación estándar	Edad mínima	Q1	Q2	Q3	Edad máxima
12	6.05	1.12	4.33	5.37	6.00	6.50	8.00

Tabla 2: En esta tabla se presenta la información estadística de la edad perceptiva de los niños de transición de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 5 se observan 4 casos de 12 que tienen la edad perceptiva un año o más por encima de su edad cronológica; siendo el caso 10 excepcional porque el sujeto está 4 años por encima de su edad cronológica y el caso 11 que se encuentra 2.5 años por encima de su edad cronológica.

6 de 12 casos presentan una correspondencia entre ambas edades, indicando que existe una igualdad y un desarrollo perceptivo acorde a la edad cronológica.

2 casos presentaron diferencias significativas, estando su edad perceptiva más de un año por debajo de la edad cronológica.

Correlacionando las tablas 1 y 2 de edades cronológicas y perceptivas; se observa que estas no presentan diferencias significativas, ya que la edad cronológica es de 5.62 ± 1.22 años, donde se pueden encontrar edades que oscilan entre 4 a 7.58 años.

En la tabla 2 la edad perceptiva se encuentra con una media de 6.05 ± 1.12 años, con edades que oscilan entre 4.33 a 8 años.

TENDENCIAS POR ALTERACIONES EN LA COPIA DE FIGURA

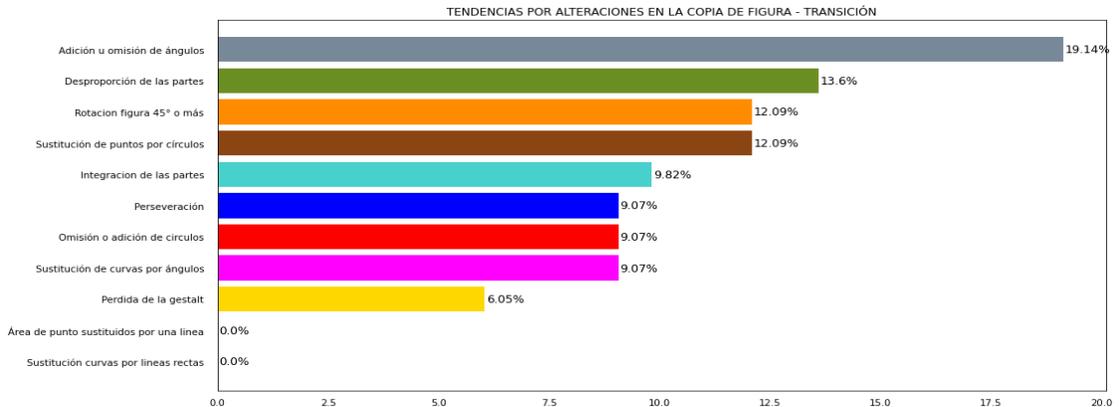


Figura 6: Esta figura representa las tendencias en las alteraciones en la copia de figuras en los niños de transición de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la Figura 6 se puede observar el comportamiento de la escala de maduración en el grupo de transición por alteraciones en la copia de las figuras, representando por color cada alteración y marcando la frecuencia con la que aparece en el grupo.

Se puede apreciar que por encima de la media tendencial se encuentran las siguientes alteraciones: Adición u omisión de ángulos con 19.14 % de frecuencia, Desproporción de las partes con 13.6%, Rotación de figura de 45° o más con 12.09 %, sustitución de puntos por círculos con un 12.09%, integración de las partes con 9.82%; perseveración, omisión o adición de círculos y sustitución de curvas por ángulos, puntuaron 9.07%, por último, la pérdida de la Gestalt con 6.05 %; es de notar que las alteraciones que marca menos tendencia son altamente significativas de lesión cerebral.

GRUPO PRIMERO

HISTORIA PERSONAL

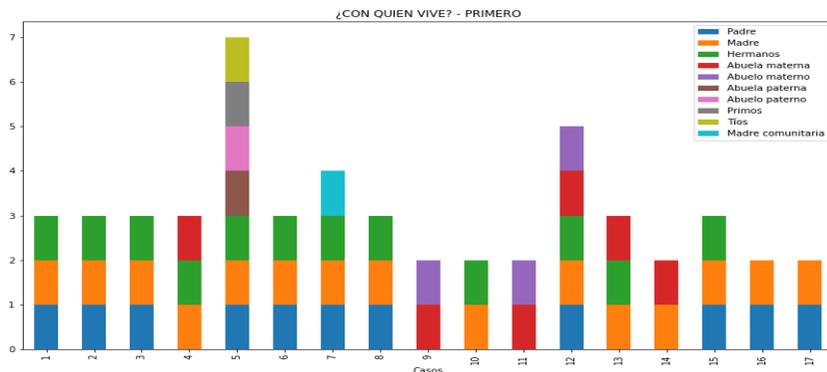


Figura 7: En esta figura se presenta con quiénes conviven los niños del grupo primero de primaria de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 7 se observan 11 de 17 casos los cuales conviven con ambos padres, 4 casos conviven solo con uno de sus padres y 2 conviven con otros familiares.

Según la conformación de las familias se encontraron: 11 familias nucleares, 4 familiares monoparentales y dos casos que conviven con otros parientes.

NOCIONES BÁSICAS CATEGORÍAS

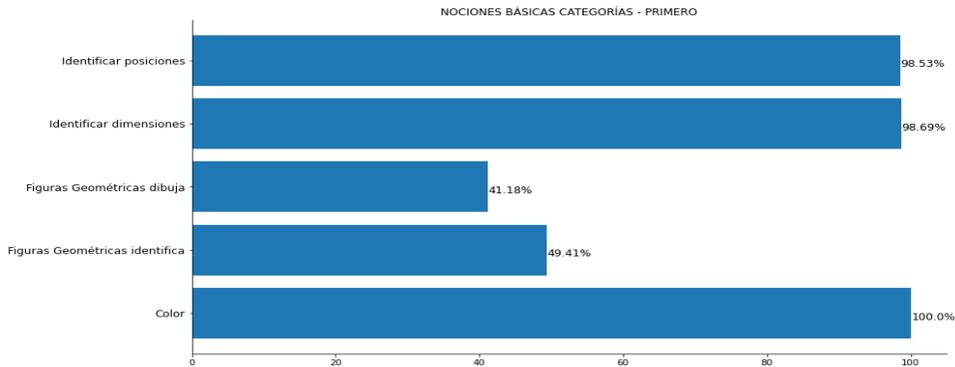


Figura 8: Esta figura representa las categorías de nociones básicas del grupo primero de primaria de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 8 se observa que toda la población tiene un dominio del 100 % en la categoría color, le sigue a este las categorías identificar dimensiones con 98.69 %, identificar posiciones con 98.53 % y por debajo de estas se encuentran las categorías: figuras geométricas identifica con 49.41 % y por último figuras geométricas dibuja con 41.18 %.

Es de importancia observar cómo las tres primeras categorías están marcando por encima del 98%, viéndose una disminución en las dos últimas categorías quedando por debajo del 50%. Lo cual indica que existe una mayor dificultad en la parte motora para la ejecución del dibujo de las figuras geométricas.

LENGUAJE CATEGORÍAS

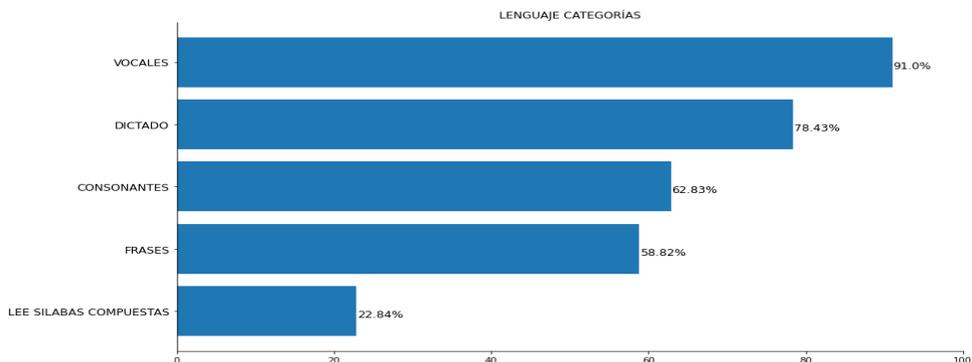


Figura 9: Esta figura muestra las categorías de la prueba de lenguaje del grado primero de primaria de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 9 se evidencia una mayor frecuencia en la categoría vocales con 91% con una valoración de sobresaliente.

Las siguientes categorías se encuentran en la valoración aceptable: dictado puntuando 78.43% y consonantes con 62.83%.

Por último, en la valoración insuficiente se encontraron las categorías: frases con 58.82% y sílabas compuestas con 22.84%, indicado que en estas últimas categorías no están presentes en la población evaluada del grupo primero.

ALTERACIONES EN LA COPIA DE FRASES

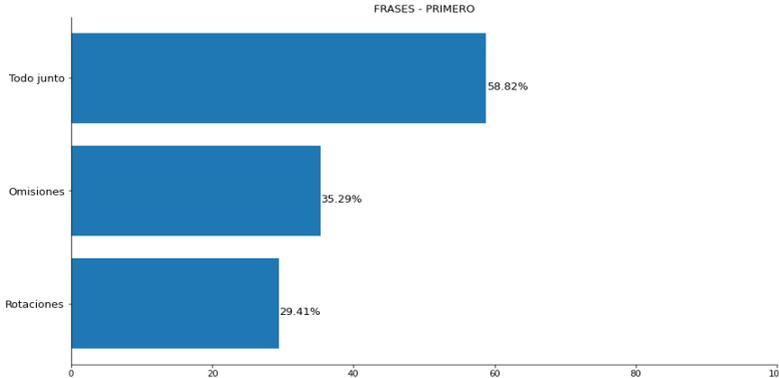


Figura 10: En esta figura se encuentran las alteraciones realizadas en la copia de frases del grupo primero de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 10. Se observa que el 58.82% de los niños unieron palabras al escribir la frase, lo que nos indica que no hacen separaciones entre una palabra y otra.

El 35.29% de los niños omitió letras al escribir frases cortas y el 29.41% presentó rotación en alguna letra.

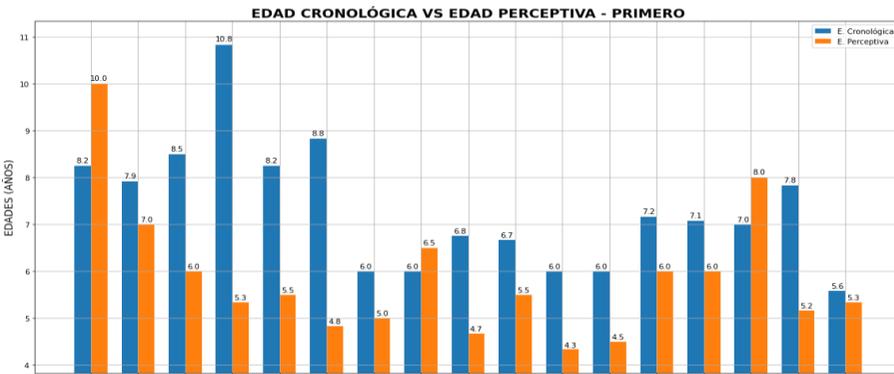


Figura 11: En esta figura se puede observar las edades cronológicas y edades perceptivas resultado de la aplicación del Test Guestatico Visomotor de Bender en los estudiantes de primero de primaria de la institución educativa San Pablo de Polonuevo, Atlántico.

Tamaño de muestra	Media	Desviación estándar	Edad mínima	Q1	Q2	Q3	Edad máxima
17	7.33	1.35	5.58	6.00	7.08	8.25	10.83

Tabla 3: En esta tabla se presenta la información estadística de la edad cronológica de los niños de primero de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

Tamaño de muestra	Media	Desviación estándar	Edad mínima	Q1	Q2	Q3	Edad máxima
17	5.86	1.42	4.33	5.00	5.50	6.00	10.00

Tabla 4: En esta tabla se presenta la información estadística de la edad perceptiva de los niños de primero de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la figura 11. Se presentan 13 casos de 17 que se encuentran con su edad perceptiva un año o más por debajo de su edad cronológica, indicado un atraso a nivel perceptivo por la desigualdad entre ambas edades.

Solamente 2 casos presentaron una igualdad entre sus edades cronológicas y perceptivas.

Se presentaron 2 excepciones en las cuales la edad perceptiva se encuentra al menos un año por encima de su edad cronológica, denotando un mayor desarrollo a nivel perceptivo.

Correlacionando las tablas 3 y 4 de edades cronológicas y perceptivas; se muestra una dispersión significativa de las edades, ya que la edad cronológica es de 7.33 ± 1.35 años, donde se pueden encontrar edades que oscilan entre 5.58 a 10.83 años.

En la tabla 4 la edad perceptiva se encuentra con una media de 5.86 ± 1.42 años, con edades que oscilan entre 4.33 a 10 años, respectivamente con una diferencia de las medias de las edades cronológicas y perceptivas correspondientes a 1.42 años, marcando por debajo la edad perceptiva.

TENDENCIAS POR ALTERACIÓN EN LA COPIA DE LA FIGURA

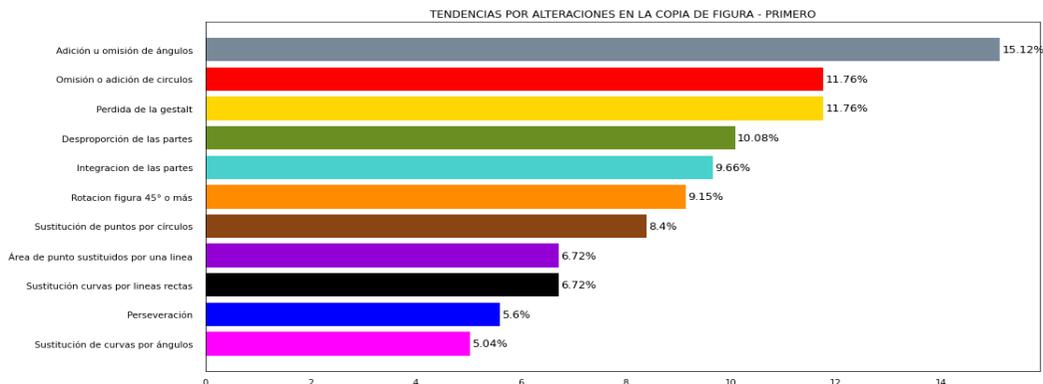


Figura 12: Esta figura representa las tendencias en las alteraciones en la copia de figuras del grupo de primero de primaria de la institución educativa San Pablo del municipio de Polonuevo, Atlántico.

En la Figura 12 se encuentra el comportamiento de la escala de maduración en el grupo primero por alteraciones en la copia de las figuras, representando por color cada alteración y marcando la frecuencia con la que aparece en el grupo.

Las siguientes alteraciones presentaron una mayor frecuencia: adición u omisión de ángulos puntuando 15.12%; omisión o adición de círculos y pérdida de la Gestalt, ambas marcando 11.76%, desproporción de las partes puntuando 10.08%, integración de las partes con 9.66%, rotación de la figura 45° o más puntuó 9.15%, sustitución de puntos por círculos 8.4%; seguido de área de punto sustituido por línea y sustitución de curvas por líneas rectas ambas puntuando 6.72%, por último perseveración y sustitución de curvas por ángulos puntuando 5.6% y 5.04% respectivamente.

ANÁLISIS Y DESARROLLO

GRUPO TRANSICIÓN

HISTORIA PERSONAL

En el grupo poblacional del grado transición se encontraron diferentes tipos de familia:

El 42% de la población está conformada por familias nucleares; estos constituyen el ideal de la realización de familia donde conviven papá y mamá en una relación independiente, los niños tienen una mayor seguridad e independencia en la utilización de los espacios y los implementos de la casa, pudiendo utilizar y expresarse con mayor libertad y seguridad.

Cuando el padre (varón) es el que guía la casa; asumiendo no solo el rol de padre sino también de madre suele ser muy estricto con los niños en el cumplimiento de horarios, baños, alimentaciones, organización escolar, y los niños dadas sus características algunos pueden notarse un poco cohibidos o temerosos, en uno de los casos de la investigación se presentan aquellas características.

Cuando el hogar está conformado por la madre y los hijos solamente, generalmente la madre se encuentra más tolerante y menos estricta en el cumplimiento de las órdenes que da;

lo que trae como resultado el comportamiento de un niño que es un poco más indisciplinado, menos seguidor de normas, son menos colaboradores, pueden ser más comunicativos.

PRUEBA ACADÉMICA

Nociones básicas

Los niños puntúan alto identificando las categorías: alto, bajo, grande, delgado, pequeño, corto, largo y grueso, las cuales se refuerzan constantemente no solo en la escuela sino en su medio familiar y en su vida cotidiana incluso a nivel ofensivo en la relación con sus congéneres, encontrándose precisamente la que utilizamos menos “mediano” en nuestro medio social.

Las dimensiones de posiciones están presentes en las vivencias diarias de los infantes y en sus travesuras; constantemente los padres están diciendo: bájate del árbol, de la vitrina, de escaparate, de cualquier cosa o sitio que se encuentre alto y muchas veces los niños sufren el dolor al caerse; el aprendizaje es muy vivencial en la escuela, la familia y vida diaria. Siendo los que podríamos considerar dentro de los nombrados aprendizajes significativos.

Lenguaje

La población obtuvo resultados deficientes e insuficientes evidenciando que no logró realizar la prueba satisfactoriamente en identificación de grafemas y fonemas; lectura de sílabas, palabras y frases.

Cabe anotar que si se identifican las letras como figuras se entiende la gran deficiencia y la relación directa que si los niños puntuaron como insuficientes en la identificación y ejecución de las seis figuras geométricas mucho más al considerar las 27 letras del idioma castellano; según la Real Academia Española el número de las letras del alfabeto se redujo de 29 a 27 al dejar de considerarse los signos ch, ll y rr como letras, sino como difragos los cuales hacen referencia al conjunto de dos letras o grafemas que representan un solo fonema.

Según la puntuación obtenida en la identificación, reconocimiento de nombre y sonido de las vocales cabe anotar que la población participante en la investigación está en una puntuación de aceptable, lo cual señala poco dominio de las vocales esto es muy significativo dado que por lo general los bebés de 2 a 3 años son estimulados desde el seno familiar, con las vocales de forma espontánea y en juegos, lo cual nos indica que las familias de este municipio no se interesan en estimular a sus niños con las primeras letras del alfabeto lo cual relacionamos con el índice de analfabetismo el cual es supremamente alto estando por encima del departamento del Atlántico.

TEST DE BENDER

La edad cronológica y la edad perceptiva muestran un comportamiento de distribución normal, con unas desviaciones estándar muy similares, aun así la edad media cronológica se encuentra cerca a la edad máxima con la que se presentan los estudiantes de transición, al observar la edad media y al sumarla con la desviación estándar notamos que llega a 7.62 años obteniendo una edad que sobrepasa el límite de lo convencional y dentro de la edad máxima hay niños mayor o igual a 7 años, con una edad perceptiva grupal acorde con la cronológica, pero con casos excepcionales como el caso número 10 con 4 años de edad cronológica y 8 años de edad perceptiva lo que fluctúa la máxima perceptiva y la media grupal.

Es importante destacar que el comportamiento que muestra, la edad cronológica de la media del grupo indica que está por encima de la edad convencional considerando la media con respecto a la desviación estándar, donde el 33 % se encuentra por encima de 6.52 años; y esta edad perceptiva grupal marca un comportamiento típico, pero debido a que hay casos muy por encima de la media perceptiva, los que están por debajo son casos que tienen diferencias significativas con respecto a la edad cronológica.

GRUPO PRIMERO

HISTORIA PERSONAL

Dentro de la historia personal de los sujetos se observaron los siguientes datos significativos:

En las familias nucleares los padres son los encargados del sustento económico dedicándose a la venta de frutas o al mototaxismo, comparten poco tiempo con los niños, pero mantienen una buena relación. En estas familias se encontró a la madre como la figura principal de apego por compartir más tiempo con los niños.

La mayoría de las familias presentan condiciones económicas adversas; en especial un caso en el cual el sujeto convive con ambos padres y 9 hermanos. Al ser una familia tan numerosa y solo tener un sustento económico diario ha sido necesario que los hermanos más grandes trabajen de manera informal para poder conseguir una ayuda económica extra.

Cuando la familia es nuclear, pero la vivienda está ubicada dentro de un terreno familiar aunque exista una mayor libertad e independencia, la cercanía entre los hogares genera relaciones estrechas entre los familiares sin que estas lleguen a afectar la convivencia entre los miembros de la familia.

En la población se encontró que cuando las familias monoparentales están conformadas por madre e hijos y otros familiares, la madre es quien está a cargo del sustento económico del hogar y suele delegar el cuidado de los niños a los abuelos maternos. Aunque las madres logren suplir las necesidades económicas del hogar los niños se encuentran con carencias afectivas y con la ausencia de ambas figuras paternas, lo cual afecta negativamente la manera en que estos se relacionan con los demás, presentando conductas de timidez, dificultad para entablar conversaciones o por el contrario comportamientos agresivos y violentos.

Las familias extendidas manifestaron tener constantes desacuerdos entre los familiares y agresiones hacia los más pequeños. Los niños se muestran con comportamientos agresivos o retraídos al sentirse cohibidos en su ambiente familiar.

No obstante, hay un caso en particular donde la familia es extensa y la relación del menor con sus padres es poco "cercana" convive mucho más con su padre que con su madre, con la cual mantiene una relación casi nula debido al rechazo hacia el menor a partir de la separación con su pareja. El afecto recibido por el niño es mayor por parte de sus abuelos, padre, hermanos y su tía; logrando suplir un poco las carencias afectivas por parte de la madre. El menor es respetuoso, amoroso y amable.

Por lo general cuando existe la ausencia de ambos padres y el menor antes convivía en ambiente armónico con los padres, en el niño se genera un conflicto emocional debido a la separación y abandono de estos, sintiéndose desamparados e inseguros porque hubo un

cambio total del modo de vida al que el menor estaba acostumbrado. Pasando de tener unas figuras paternas a la ausencia de estas.

PRUEBA ACADÉMICA

La población de primer grado obtuvo una valoración de excelente en las categorías identificar posiciones e identificar dimensiones: esto nos lleva a una interesante confirmación de la enseñanza y la didáctica del cómo aprenden y cómo se debe enseñar; es mucho más fácil para los niños identificar las posiciones y dimensiones porque estas no solo se enseñan en el colegio, sino que se enseñan en la casa, convirtiéndose en una vivencia de la vida familiar y de los juegos.

LENGUAJE

El grupo de primer grado obtuvo una puntuación general de 91% ubicándose en la valoración de sobresaliente, denotando que, en la identificación, reconocimiento de nombre y sonido de las vocales la mayoría de la población las presenta.

Se vio un avance significativo al hacer la comparación con los niños de transición teniendo en cuenta que las vocales es el conocimiento más básico que se debe tener estando en el grupo de primero de primaria.

Se observa un atraso significativo en la identificación de grafemas y fonemas; lectura de sílabas, palabras y frases; no obstante, los niños se encontraban al comienzo del año escolar y apenas se encontraban comenzando el aprendizaje lectoescritor, por lo que solo reconocían algunas consonantes de manera aislada.

TEST DE BENDER

En la edad cronológica se encontró una media de 7.3 años, con una edad mínima de 5.58 años y la máxima de 10.83 años, con una desviación estándar de 1.35 años; lo que indica que estamos ante una población atípica donde según la figura nos muestra la mayoría poblacional se encuentran por encima de los 6 años considerado población en extraedad según la norma ministerial colombiana (12 estudiantes). Encontrándonos con una población atípica que se sale de los parámetros establecidos en el marco legal de educación inicial.

En los sujetos se observan diferencias significativas entre las edades perceptivas y cronológicas; estando la mayoría de los casos la edad preceptiva por debajo de su edad cronológica o en los rangos mínimos; se presenta un caso que es la excepción donde su edad perceptiva se ubica dos años por encima de su edad cronológica.

CONCLUSIONES GENERALES

Después de aplicadas las diferentes pruebas y analizado los datos atendiendo a las condiciones de desarrollo, a las influencias del medio externo donde se desenvuelve el niño dando respuesta adecuadas o acordes a los estímulos presentados, lo que indica la integración en el funcionar de vías sensorio-perceptivas, elaboración y ejecución con respuestas que deberían mostrar estados de madurez requeridos en los procesamientos de los aprendizajes básicos iniciales y fundamentales en el desarrollo de lenguajes de símbolos lectoescriturales y numéricos, encontramos:

En las familias extendidas al convivir en una sola casa, se generan roces a nivel de convivencia entre los diferentes miembros del hogar al utilizar algunos puntos que se convierten

en zonas comunes dentro de la misma casa generando incomodidades, alegatos, discusiones, inconformidades, falta de tranquilidad, peleas, mientras se van deteriorando las relaciones familiares y muchas veces los niños reciben regaños, castigos por varios de los adultos; generando condiciones adversas en el aprendizaje.

Cuando hay carencia de ambos padres y el cuidado queda bajo la responsabilidad de otros familiares que no pueden asumir, los menores suelen crecer en condiciones precarias no sólo económicas sino también a nivel afectivo; lo cual se evidencia en su presentación personal: la vestimenta es sucia, dientes amarillentos, ropa desgastada, zapatos sucios, cabello largo, sucio y desaliñado. Además, se ve un atraso en su rendimiento académico y no presentan motivación a las tareas escolares.

Los niños están presentando insuficiencias en su parte perceptiva y motora siendo mayormente afectada la parte motora ejecutiva que la sensorio-perceptiva, pero esto nos lleva a plantear los signos de inmadurez que son relevantes como se corroboran en la prueba de Bender.

Lo que hace muy significativo el aprendizaje simbólico por las alteraciones frecuentes que impiden la codificación y reproducción de los símbolos. Viéndose la alta correlación entre los datos encontrados en la prueba de Bender y el gran atraso en la prueba académica.

Esto nos lleva a brindar una propuesta de orientación de trabajo académico de los niveles de transición y primero de la institución educativa aliada a fin de enfrentar con éxito la problemática.

Incluir orientación a los padres con guías instructivas pedagógicas de apoyo en la supervisión de trabajos o tareas de los niños en sus casas.

BIBLIOGRAFÍA

- Churata. Y. (2018). Funcionamiento familiar y madurez neuropsicológica infantil en preescolares de una institución educativa de Lima Este. Universidad Peruana Unión, Lima. Recuperado a partir de: <https://1library.co/document/q2nlmkrq-funcionamiento-familiar-madurez-neuropsicologica-infantil-preescolares-institucion-educativa.html>
- Corral. N; Zurbano, E; Blanco. A; García, I; Ramos. A. (2014) Estructura del Entorno Educativo Familiar: Su Influencia sobre el rendimiento y el rendimiento diferencial, desde una mirada pedagógica. Universidad de Oviedo. Recuperado a partir de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:4f260ded-9dac-4de4-ad1f-50ee6a238e3e/dtcorral.pdf>
- Díaz. M; González. L; Niño, C; Rodríguez. L. (2013) Cognición social y neurodesarrollo de acuerdo al tipo de ambiente educativo en niños de 4 a 6 años. Universidad piloto de Colombia. Recuperado a partir de: <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/161/browse?type=author&value=Diaz+Acu%C3%B1a%2C+M%C3%B3nica+Azucena>
- DNP. (2020). Ficha territorial del municipio de Baranoa. Recuperado a partir de [TerriData :: DNP](#)

- Frostig. M., Horne. D. y Miller. A. M. (2006). Figuras y formas: programa el desarrollo de la percepción visual, con instrucciones detalladas para la aplicación de los niveles elemental, intermedio y avanzado. México, D.F. Editorial médica panamericana
- Gutiérrez. (2014). Los enfoques filosóficos de generación del conocimiento y las apuestas metodológicas que exigen. (pp. 9)
- Hernández. R; Fernández. C, y Baptista. M. (2014) Metodología de la investigación, (sexta edición). (pp. 468-506). McGraw-Hill/ Interamericana editores
- Información del municipio de Baranoa. Recuperado a partir de [Información del Municipio \(baranoa-atlantico.gov.co\)](http://baranoa-atlantico.gov.co)
- Martínez. M. (1997). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. (pp 27). México: Trillas.
- Merchán Price MS y Henao Calderón JL. (2011) Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. pp 93-101. Revista Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular. Recuperado a partir de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=svo>
- Ramírez. C; Arteaga. M; y Luna. E. (2020). La percepción visual y las habilidades lingüísticas en el proceso lector. Conrado, 16(72), pp 178-181. Recuperado a partir de [La percepción visual y las habilidades lingüísticas en el proceso lector](#)
- Real Academia Española. (s.f.) Exclusión de «ch» y «ll» del abecedario. En diccionario de la lengua española. Recuperado a partir de <https://www.rae.es/espanol-al-dia/exclusion-de-ch-y-ll-del-abecedario>
- Toro Cuervo. M. V (2016). La neurociencia y su aporte en la infancia: Un desafío para la familia. Convenio CINDE-Universidad De Manizales. Recuperado a partir de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2614>
- Triviño. M; Bembibre.J. y Arnedo. M. (2019) neuropsicología de la percepción. Editorial síntesis. Recuperado a partir de <https://www.sintesis.com/data/indices/9788491712633.pdf>

PROCESOS DE ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD CON ENFOQUE INCLUSIVO

Damaris Nataly Ruelas Rodriguez
Marco Antonio Gamboa Robles
Julieta Maldonado Figueroa
Escuela Normal Estatal de Especialización
damarisnr2@gmail.com

Resumen

El presente estudio parte de la necesidad de analizar las prácticas docentes en educación básica y su correspondencia con el modelo educativo oficial, reflexionando sobre el nivel de congruencia con los enfoques metodológicos que utilizan pedagogías activas para favorecer los procesos centrados en el aprendizaje por encima de procesos que priorizan la enseñanza ostensiva, así como el apego a el enfoque inclusivo para atender la diversidad en las aulas que garantice la motivación, la participación y el razonamiento de cada uno de los estudiantes; preocupa la falta de conocimiento teórico y especialmente práctico sobre estrategias que pueden resultar útiles a los docentes para atender a la diversidad en el aula, como puede ser el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), considerado un asunto de gran interés para la educación y especialmente en el ámbito de inclusión educativa, debido a que el DUA es una herramienta de inclusión que nos acerca a minimizar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que puedan enfrentar los alumnos; por lo que, es de suma relevancia tener una base sólida de información, que pueda servir a los centros educativos y especialmente que permita actualizar y capacitar a los protagonistas educativos, que permita a la institución contar con referentes con los que asesore y acompañe a los docentes en el proceso de intervención educativa, donde lo más importante es el alumno, entendido que esto implica atender en situaciones de educación para todos, a cada uno de los estudiantes, personalizando las dinámicas para que a pesar de las diferencias, se aprenda juntos; el propósito central del estudio es, conocer que aspectos de asesoría y acompañamiento deben involucrarse dentro del plan de capacitación y habilitación docente para poder implementar herramientas innovadoras para favorecer la inclusión educativa; lo cual se desarrolla bajo un enfoque investigativo cualitativo en un tipo de estudio etnográfico, en el contexto de procesos naturales en un centro de enseñanza básica; entre los hallazgos relevantes se encuentra a manera de contraste que en el discurso los docentes cuentan con dominio del deber ser, pero en la observación directa y participante se aprecia un desarrollo curricular muy alejado de lo ideal, por lo que el centro escolar debe redoblar acciones para superar los retos que lo limitan con escuela inclusiva

INTRODUCCIÓN

Como sociedad nos encontramos frecuentemente con acciones de desigualdad y exclusión entre seres humanos, esto debido a que no se comprende la diversidad entre individuos y no se respetan los derechos del otro, por lo que, no siempre se busca crear espacios inclusivos que minimicen las barreras que se pueden enfrentar en diversos ámbitos de la vida, social, familiar, político, laboral y educativo, este último, es el caso que nos interesa abordar en este estudio.

Como parte del enfoque de la educación inclusiva, el cual “tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (Duk & Murillo, 2011, p. 11); que Acuña, además, el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que de acuerdo al Glosario de términos sobre discapacidad de la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, del Gobierno de México, se definen como: “todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas” (2008, p. 5).

Lo anterior requiere de estrategias para poder lograr sus objetivos, como lo son el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST) en 1990, debido a que es un enfoque didáctico que puede analizarse como una herramienta de inclusión. El DUA se define como “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, método, materiales y evaluación, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Alba, et al., 2014, p. 9).

El DUA apuesta por un diseño curricular universal pensado para atender a la diversidad del aula, es decir, no sólo para la mayoría, sino para todos, los investigadores de este centro, que afirman:

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están. (CAST, 2011, p. 3)

El conocimiento e implementación de dicha práctica es de vital importancia, debido a que garantiza la inclusión tal como lo plantea la declaración de Incheon, que establece en el objetivo número cuatro de desarrollo sostenible para el 2030, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 20).

DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La atención a la diversidad ha sido desde hace bastante tiempo una temática social y especialmente educativa de interés a nivel mundial, por lo que, las normativas, planes y programas de estudio han tenido que transformarse de acuerdo a lo que se observa que requieren los alumnos, docentes, las instituciones en general. Por lo tanto, hemos pasado por diferentes enfoques que a pesar de haber tenido como objetivo primordial la mejora de la calidad en el aprendizaje de los estudiantes de una forma equitativa, no siempre se han podido cumplir de manera adecuada por distintas circunstancias.

En la actualidad tenemos el modelo de la inclusión educativa, sucesor de la integración, el cual sentó las bases de una sociedad más justa, es una idea originada del respeto al derecho

de una educación para todos, se trata de dar acceso, logrando que las minorías dejaran de ser excluidas y segregadas del sistema educativo, se impulsó gracias a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (1994). Claramente fue un gran paso, sin embargo, aun presentaba deficiencias debido a que la integración educativa como su nombre lo especifica, implica poner al alumno vulnerable en el aula, pero no necesariamente hacer un cambio considerable en las metodologías, pues su marco de acción enuncia que “inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’ esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa” (UNESCO, 1994, p.3); pues la medida de insertar en las aulas a los sujetos vulnerables debió acompañarse de programas de capacitación e intervención para garantizar la inclusión.

En cambio, la concepción amplia de inclusión, busca incluirlos, considerando dar la acogida necesaria para garantizar la pertenencia como miembros iguales de una clase; minimizando las BAP, consiguiendo así participaciones activas y efectivas, haciendo el contexto escolar más cooperativo, es decir que no sólo cambia la visión y las prácticas de los docentes sino de toda la comunidad escolar.

La educación inclusiva es un principio que tiene fundamento jurídico internacional y nacional. A nivel mundial, el objetivo 4 (Educación de calidad) de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la ONU. También, en la normativa internacional tenemos el artículo 1° y 4° de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 1° y 3°, el artículo 7° de la Ley General de Educación menciona que la educación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños en distintos artículos, pero en especial en el 54°,

Este panorama general de normatividad internacional y nacional, nos muestra que, llegar a la educación inclusiva es una tarea y meta de todos, en la que se sigue trabajando. También, hace evidente que a pesar de que desde hace bastantes años se marca la necesidad de implementar medidas de inclusión, hasta la actualidad, es posible observar en los contextos escolares que siguen fallando el cumplimiento de metas, en especial es notorio que, en las aulas no se están diseñando planes de intervención inclusivos pensados en la heterogeneidad, se siguen haciendo planeaciones funcionales para un promedio de los alumnos y luego se realizan apartados especiales con ajustes para los que presentan alguna condición de diversidad, haciendo visible y marcada la segregación entre los estudiantes, cuando el objetivo es crear una situación de aprendizaje que desde el inicio contemple las características de todo el grupo en un diagnóstico eficiente, es decir, que atienda las necesidades de cada uno, pero, sin la necesidad de hacer distinciones a la hora de ponerla en acción.

Esto sería posible con la inserción del DUA como herramienta, el cual ya tiene bastantes años que fue presentada, sin embargo, no se ha concretado su utilización, es ahí donde radica el problema, existen cambios en las leyes, sin embargo, falta llevarlo de manera eficaz a la práctica. Lo anterior se debe principalmente a distintos factores, por ejemplo, en México está incluido en el nuevo modelo educativo, sin embargo, no se conoce ni siquiera de forma conceptual en la mayoría de los casos, lo que nos lleva a otra problemática, la falta de

difusión de la información sobre el diseño universal, no hay capacitaciones, ni existen al momento estrategias para asesorar ni acompañar a los docentes en la implementación, por otra parte, si el maestro quisiera documentarse por iniciativa propia mediante la indagación en internet u otros medios, resultaría complicado, debido a que abundan documentos sobre los fundamentos básicos del DUA, y su conceptualización y otros elementos que son importantes, pero, no dejan de ser teoría que se vuelve confusa de llevar a la práctica sin una buena asesoría que ayude a contextualizar en sus contextos y a sus conocimientos esta herramienta.

Derivado del análisis problémico anterior se plantean las interrogantes que orientan el estudio.

Preguntas de investigación

- ¿Qué hace falta en la capacitación y habilitación docente para poder implementar el enfoque inclusivo en atención a la diversidad?
- ¿En qué modelos educativos basan los docentes su intervención educativa y con qué metodologías atienden la diversidad?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que respaldan los procesos de planeación y evaluación que los docentes diseñan para ejecutar sus prácticas educativas?
- ¿Cuáles son las percepciones y creencias que el profesorado manifiesta sobre la inclusión educativa y el proceso para atender la diversidad?
- ¿Qué impacto genera en los procesos de enseñanza y aprendizaje la utilización de herramientas innovadoras para atender la diversidad con enfoque inclusivo?

Propósitos del estudio

- Conocer que aspecto de asesoría y acompañamiento deben involucrarse dentro del plan de capacitación y habilitación docente para poder implementar herramientas innovadoras para favorecer la inclusión educativa.
- Caracterizar las metodologías y modelos de intervención docente para atender la diversidad.
- Analizar los procesos de planeación y evaluación que los docentes contemplan en sus prácticas educativas.
- Analizar e interpretar las percepciones y creencias en las que el profesorado fundamenta el proceso educativo para atender la diversidad.
- Explicar los logros obtenidos a través de la implementación del DUA como herramienta para atender la diversidad con enfoque inclusivo.

MARCO TEÓRICO

Mirada conceptual mundial sobre la inclusión educativa

Hasta el día de hoy la inclusión educativa es un tema que causa confusión para algunas personas, se sigue confundiendo con términos como, discapacidad y educación especial, es verdad que son conceptos que guardan una estrecha relación, sin embargo, no son sinónimos, con el avance de la inclusión poco a poco se ha delimitado el significado entre una y otra,

entendiendo que la discapacidad la podemos definir según la Organización Panamericana de la Salud como “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (OPS, s.f., s.p.).

Es decir que, las personas con discapacidad claramente forman parte de la diversidad que acoge la inclusión; la confusión de conceptos tiene que ver con la falsa idea de que la inclusión responde únicamente a las necesidades de los niños con discapacidad o con necesidades educativas especiales, cuando la realidad es que la inclusión se enfoca a la atención de todos. La UNESCO destaca que: “que, si bien el ODS 4 prevé que la educación inclusiva debe abarcar a todos los niños, jóvenes y adultos, esa educación se ha asociado históricamente con la educación de los niños con discapacidad y se ha conceptualizado a menudo como tal. Así pues, la lucha de las personas con discapacidad ha configurado la comprensión de la inclusión” (2020, p.12).

La delimitación de significados es necesaria para poder crear una base sólida de conocimiento en materia de inclusión, que realmente significa un enfoque para la diversidad, es decir, para todos, sin centrar solamente en los grupos marginados más evidentes como las personas con discapacidad, es brindar a todos la misma oportunidad de aprender y desenvolverse dentro de los mismos espacios sin segregar ni excluir a nadie. Existen diferentes autores que coinciden en cuanto a conceptualización de la inclusión educativa, como Leiva (2013), quien concibe la educación inclusiva como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p.607)

Por su parte, la SEP en la estrategia nacional de educación inclusiva menciona que es el sistema educativo necesita una perspectiva de inclusión y que esta se define como:

El replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condiciones. Se sustenta en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, el respeto a las diferencias, la valoración de cada estudiante, el compromiso con el éxito escolar, el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales; el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo. Lo anterior, nos permite hablar, no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva. (2019a, p.8)

Es decir que, centra su importancia en reconocer la igualdad de todos, el respeto a la diversidad valorando a cada uno por sus diferencias y aceptándolos, entendiendo que para poder funcionar y adaptarse a esas necesidades es la institución educativa la que tiene que cambiar. De la misma manera, Castillo C. afirma que la educación inclusiva es aquella que:

pretende transformar los centros educativos y sus contextos, con el propósito de dar respuesta a la diversidad educativa emergente, tanto desde una óptica social como

individual, para garantizar una educación de calidad a lo largo de toda la vida, basada en la igualdad de oportunidades, sin exclusiones ni segregaciones (2015).

Otros autores que aportan una definición importante para esta investigación son Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., y Jenaro-Ríos, C. (2018), Pérez Márquez, E. A., Ortega Neri, H. M., Bañuelos, C. F. M., Gómez Bugarín, A., y, Meléndrez Chávez, A.

Por último, es importante conceptualizar la atención a la diversidad, ya que es un punto focal unido a los conceptos anteriores dado que la diversidad es el enfoque de la inclusión, Monica Rodríguez Cancio define que: "La atención a la diversidad supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo" (s.f.). Igualmente, Andrés Escarbajal, Ana B. Mirete, Javier J. Maquilón, Tomás Izquierdo, Juana I. López Noelia Orcajada, Micaela Sánchez nos dicen que: "la diversidad no da lugar a situaciones de aprendizaje que se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente" (2012). Por lo que entendemos que la diversidad básicamente hace referencia a todas las personas y no solo a aquellos grupos vulnerables como comúnmente se cree y que el hecho de ser distintos hace más enriquecedor el entorno.

Normatividad que sustenta la inclusión

El hecho de que la inclusión este fundamentada en normas, leyes y documentos legales es relevante, porque estas pueden influir de manera directa en las prácticas, regula el derecho de las personas para recibir educación de calidad, además de ser una guía que permite establecer la forma más adecuada de brindar una convivencia sana, igualitaria y equitativa en oportunidades, además de enseñar y por ende de mejorar la calidad del aprendizaje. Precisamente hablando del contexto educativo, la normatividad nos da la oportunidad de defender y hacer valer los derechos de los estudiantes que así lo requieran, así como también provee una fuente de obligaciones que regulan las funciones de la comunidad escolar con el fin de cumplir de la mejor manera posible con la visión y enfoque de la inclusión

Entre los principales acuerdos mundiales de educación, que dan sustento a la inclusión encontramos primeramente el artículo 2° y 7° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la conferencia mundial sobre educación para todos celebrados en Jomtien, Tailandia, (1990), la conferencia mundial de Salamanca, el marco de acción sobre necesidades educativas especiales, UNESCO (1994), Jomtien, UNESCO (1990), la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad en su artículo 1° y 3°, el artículo 2° de la Convención sobre los Derechos del Niño artículo 19°, plan de Acción de la Agenda 2030 (2015) en el marco de la Declaración de Incheon que establece los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente en este caso hablamos del objetivo 4,

Por lo anterior, es evidente que la inclusión además de ser una necesidad, está sustentado en diversos documentos normativos, recalando en todo momento como prioridad garantizar el acceso sin distinción y la calidad educativa.

La visión de la educación para todos

La educación es desde siempre un factor importante en la sociedad, de ésta depende el avance y progreso, reduce las desigualdades económicas y sociales, es un ámbito que es

necesario para mejorar en todos los aspectos de la vida, es fuente de conocimiento, cultura y valores, es por ello que es un derecho humano primordial.

Es un derecho humano fundamental reconocido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La educación como derecho prioritario, igualmente lo podemos ver en la actualidad, en el caso de México se encuentra plasmado en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Por tanto, es innegable que, la educación es un derecho inalienable de todo ser humano, debido a que como bien sabemos, mejorar la educación es mejorar en todos los ámbitos de la vida, transforma la sociedad y crea oportunidades para los individuos de forma personal y colectiva.

La perspectiva de la inclusión en el contexto mundial

Alrededor del mundo el avance hacia la inclusión educativa ha escalado poco a poco, sin embargo, es evidente que en países de América Latina por sus características tienden a ser un reto para la inclusión, según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2021) de la UNESCO, uno de los puntos que resaltaron como parte del resumen, la educación resulta poco inclusiva, en sus palabras exactas mencionan que:

Muchos sistemas educativos públicos no consiguen evitar la estratificación y la segregación. Un índice de diversidad social en las escuelas, basado en los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, encontró que Argentina, Brasil, Chile y México tenían altos niveles de estratificación similares en 2018, aunque sólo Chile tiende a ser criticado por la alta proporción de instituciones privadas en su sistema (UNESCO, 2021, p.3).

Otros autores también resaltan que América Latina y el Caribe es la región del mundo con mayor desigualdad. El sociólogo de la educación y jefe de la unidad de desarrollo docente de la UNESCO/OREALC Vargas C. señala que, “en el contexto educativo ha habido avances en el acceso y cobertura de la educación entre los años 2000 y 2015 y que existe una expansión de la educación básica, que está acompañada de abandono y exclusión (Vargas, 2020, p.4).

Otros autores como Toboso-Martín, et al. (2012) exponen seis barreras en la educación inclusiva de España:

- Barreras en la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas;
- Barreras que afectan a los recursos para la educación inclusiva;
- Barreras de información y formación;
- Barreras de acceso a la escolarización integrada según titularidad pública/privada;
- Barreras derivadas de modelos tradicionales de educación;
- Barreras derivadas de ideologías discriminatorias;

Por todo lo anterior es evidente que en España se esta buscando dese hace más de una década el acercamiento a la inclusión, sin embargo, los esfuerzos aún no han sido suficientes, al igual que en la mayor parte de Latinoamérica, como es el caso de Costa Rica en la cual:

“La inclusión educativa aún no es una realidad, sin embargo, no se pueden obviar los grandes esfuerzos que se han realizado en el Ministerio de Educación Pública (M.E.P.), por medio de las Asesoría Regionales de Educación Especial, para promover la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual a las aulas regulares. Dichos estudiantes gozan de los mismos derechos que el resto de sus compañeros, por medio de la aplicación de adecuaciones significativas; lo cual permite adaptar el currículo oficial a las necesidades particulares del estudiante” (Quijano Chacón, G.,2008, p.149).

Otros autores como Reina Avila, K. G., & Lara Buitrago, P. A refieren entre conclusiones de su investigación que:

En Colombia, se han desarrollado investigaciones que reflejan que, a pesar de los esfuerzos del gobierno por mejorar las condiciones educativas de los estudiantes de inclusión, se deben aumentar los recursos físicos, locativos y humanos para garantizar calidad en el proceso y los resultados. Así mismo, se destaca la acción de los docentes de instituciones educativas públicas que generan sus propias estrategias de enseñanza adecuadas a las necesidades y contexto de los estudiantes, no obstante, se requiere mayor investigación en el campo de la enseñanza de lengua extranjera a estudiantes de inclusión para brindar mejores condiciones educativas (2020, p.12).

Estas referencias nos dejan ver que en distintos contextos la perspectiva de la inclusión es parecida, en algunos lugares hay un poco más de avance, pero, en general siguen el mismo camino, existen diversas políticas, programas y proyectos, sin embargo, los esfuerzos no son suficientes, no se esta llevando a la práctica de forma adecuada y por lo tanto la cultura de inclusión no cambia.

Políticas nacionales que soportan la inclusión educativa

Dentro de las políticas nacionales que dan soporte a la inclusión encontramos primeramente el artículo tercero constitucional, el plan nacional de desarrollo (PND) 2019-2024, el programa sectorial de educación (PSE) 2020-2024 el cual se deriva del PND 2019-2024, el artículo 12 de la Ley general para la inclusión de personas con discapacidad (2018), la Nueva Escuela Mexicana, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, el Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica, aprendizajes clave para la educación integral, el Plan de estudios para la formación docente en la licenciatura en inclusión educativa no se puede dejar de lado como soporte, debido a que esta forma a los profesionales de la inclusión en la actualidad, el cambio en la formación de docentes es pieza clave para lograr los objetivos educativos de la sociedad actual.

Lo anterior nos da una visión general de las políticas nacionales que sirven como sustento de la inclusión educativa en México, elementos que son imprescindibles de apartar ya que sirven para darnos cuenta que la inclusión no es solo una idea que se debe perseguir por unos cuantos, sino que se encuentra como algo que debemos lograr y hacia donde debemos avanzar para poder garantizar la educación de excelencia y calidad.

Modelo educativo que fundamenta teórica y metodológicamente la inclusión

Existen modelos educativos que dan sustento a la inclusión, por ejemplo, el Modelo Educativo, Equidad e Inclusión de la SEP, la estrategia de equidad e inclusión en la educación

básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación de la SEP, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En este sentido, un modelo educativo inclusivo, visualizado como política integral de un sistema educativo, debe prever incluso, la formación del profesorado inclusivo que trabaje dicho modelo, por ello, en 2018 se rediseña la licenciatura que formaba docentes para educación especial, reenfocada a Licenciatura en Inclusión Educativa cuyo propósito central es que, en ese plan de estudios,

El derecho humano a la educación desde el enfoque inclusivo

Antes de enfatizar la educación como derecho, vale la pena reflexionar sobre la inclusión como derecho humano, pues La inclusión social asegura que todas las personas sin distinción puedan ejercer sus derechos y garantías, aprovechar sus habilidades y beneficiarse de las oportunidades que se encuentran en su entorno; por lo cual, todos los esfuerzos mundiales se han encaminado desde hace muchos años a la exigencia de la no segregación humana por ningún motivo y al fortalecimiento de la inclusión social; sin embargo hay muchas acciones legales y civiles por realizar para vigilar que este derecho se cumpla a cabalidad.

Por tanto, la educación con enfoque inclusivo tiene como base el derecho a recibir educación de calidad, haciendo referencia a lo anterior, la UNESCO menciona en la 48ª Conferencia Internacional de Educación, que:

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas (2008, p.5).

Hablar de educación inclusiva parece redundante, pues está relacionado directamente con el logro de la educación de calidad es desde ahí radica lo que es sin duda parte de un derecho humano y no un capricho por moda o novedad; por lo que hay que asumir que la educación como fin, es inclusiva o no es educación a plenitud; a pesar de ello, tiene sentido hablar de inclusión educativa, porque como proceso es válido, dado que ciertamente sigue habiendo segregación en ese rubro y habrá que coordinar esfuerzos comunes para asumir la inclusión educativa como 'tarea de todos'.

Muchas son las organizaciones que se preocupan y ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva, como el comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, que describió el derecho a la educación inclusiva como:

Una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad; [...] requiere una profunda transformación de los sistemas educativos en las esferas de la legislación, las políticas y los mecanismos para financiar, administrar, diseñar, impartir y supervisar la educación. (RREI, 2020, P.3)

Por ello, podemos afirmar que la inclusión como condición en el acceso educativo de calidad, sin distinción por cualquier motivo, tiene como objeto permitir la lucha contra la discriminación, dar reconocimiento a la diversidad, fomentar la participación, sobrellevar las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de llegar al éxito académico y personal de todos los alumnos, por lo que es necesaria una transformación profunda de los sistemas político-educativos en cuanto a leyes, políticas, programas, lineamientos y mecanismos económicos para garantizar y fortalecer los avances sustantivos en la inclusión educativa.

Proceso educativo centrado en el aprendizaje

Para que la educación pueda dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y la sociedad, actualmente ha tenido que cambiar las prácticas áulicas pasando de aquella centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje, lo que quiere decir que, en este modelo es el estudiante quien ocupa el lugar central del proceso, todo va a girar en torno a la forma de conseguir el aprendizaje y no sobre cómo enseña el profesor. Este modelo educativo, tiene como bases o referentes los enfoques constructivista y sociocultural, que como bien sabemos tratan de construir significados a través de un proceso activo, mezclando los contenidos con las experiencias vividas del individuo, se trata no sólo del aprendizaje en la construcción del contenido de forma individual, sino también de forma social, interactivo, colaborativo y en contexto afectivo.

Se deja de lado la idea de que el docente es el portador de los conocimientos y quien los transmite a los alumnos durante las clases, en éste el aprendizaje se da con el apoyo, mediación del maestro, quien es la guía para llevar al alumno a que reflexione y accione en los contenidos con actividades significativas que van construyendo, mediante la utilización de estrategias y herramientas basadas en pedagogías activas.

El proceso centrado en el aprendizaje tiene como prioridad lógicamente el aprendizaje del alumno, es una cooperación entre profesor como mediador y alumno como constructor, el estudiante va definiendo la ruta mediante su participación activa. Diaz-Barriga A. (2011), propone “que el aprendizaje escolar tenga un fundamento real en la experiencia del alumno, de esta manera afirma la importancia de trabajar desde aquello que tiene significado para el alumno, lo que hoy denominaríamos un enfoque centrado en el aprendizaje” (p.17).

Esto implica que una propuesta educativa que integre una perspectiva metacurricular estará orientada a fomentar el; aprender a aprender significativamente; y por consiguiente corresponderá a un enfoque de currículo centrado en el alumno, no sólo en la disciplina. Esta noción de currículo centrado en el alumno o centrado en el aprendizaje; aparece como una constante en los modelos curriculares de la década de los noventa. (Diaz-Barriga F. 2005, p.71)

Efectivamente, en México, por ejemplo, se pudo ver el proceso centrado en el aprendizaje en el currículo de educación básica de 1993, basado en pedagogía constructivista y en pensamiento crítico, aunque en la práctica dicho currículo no tuvo el éxito esperado. Nuevamente se retoma este enfoque centrado en el alumno en rediseños del currículo de educación básica en 2006 y 2009, pero es hasta 2011 que se hace explícito en el currículo oficial. A través del acuerdo número 592 por el que se establecía la articulación de la educación básica, enunciando que para la calidad de la educación es necesario “Transformar la práctica

docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje” (SEP, 2011, p.10).

En la formación de docentes, en el nuevo modelo educativo, es imprescindible que todo egresado de cualquier carrera de docencia cuente con las competencias relativas a promover procesos centrados en el aprendizaje, por ello, la Dirección General para Profesionales de la Educación, a partir de los planes de estudio en algunas licenciaturas de 2012 lo incluía explícitamente, pero es en el rediseño del 2018 en donde hace evidente en todos los planes de estudio de formación docente en escuelas normales el enfoque centrado en el aprendizaje; particularmente en la Licenciatura en Inclusión educativa, SEP (2018), enuncia:

El enfoque centrado en el aprendizaje implica un nuevo modo de pensar y desarrollar la formación y la práctica profesional que desarrolla un docente. Hace algunos años que se planteó la diferencia entre la enseñanza de contenidos curriculares que transmitían los maestros como parte de su actividad profesional y el aprendizaje que adquirirían los estudiantes a partir de una relación vertical y de enculturación institucional. El resultado de esta manera de realizar la docencia conduce a un aprendizaje memorístico con contenidos poco relevantes para la vida y la resolución de problemas reales.

Con ello, debe quedar claro, la necesidad de transitar del proceso centrado en la enseñanza al proceso centrado en el aprendizaje, puesto que “El modelo centrado en la enseñanza concede especial relevancia a la figura del profesor, considerado fuente primordial de información y conocimiento. El conocimiento se entiende como algo construido por otros. El profesor es el que sabe y su responsabilidad es transmitir bien, para que los alumnos reproduzcan” (Gargallo, et al. 2014. p.415).

El humanismo como pilar del proceso educativo

El humanismo como fundamento de la educación, constituye el soporte esencial para los procesos de desarrollo integral de los individuos, pues este enfoque representa la relevancia de los propósitos y valores de la sociedad humana; significa valorar al ser humano como célula sustantiva de la sociedad actual y reconocer con ello las cualidades transformadoras que el humano a diferencia de otras especies animales puede lograr, a través de la innovación y la creatividad, pero sobre todo con la actitud proactiva ante cualquier actividad humana. “El concepto de humanismo, con su implicación en aspectos pedagógicos, ha dado paso al concepto de educación humanista, el cual resulta controversial, pues parte del hecho de que toda educación debe ser humanista y que, por lo tanto, propicia las condiciones de desarrollo intelectual e integral del estudiante” (Chanto & Duran, 2014, p.27).

Para Delors (1994) la educación debe ser transmisora de conocimientos tanto teóricos como técnicos que sean capaces de adaptarse al cambio constante de la sociedad, ofrecer las bases de las competencias necesarias para afrontar el futuro, pero, al mismo tiempo es necesario que esos conocimientos no sean efímeros, por lo anterior, la misión del proceso educativo se ha vuelto una tarea muy amplia y para cumplir con ella, debe estructurarse en cuatro pilares fundamentales, los cuales se describen a continuación:

- Aprender a conocer, es decir, adquisición de conocimientos e instrumentos para aprender a aprender.

- Aprender a hacer, para poder hacer frente a las diversas situaciones y al trabajo en equipo e influir en el contexto.
- Aprender a vivir juntos, para comprender al otro y participar con los demás en todas las actividades humanas.
- Aprender a ser, crecer el desarrollo global como persona.

El humanismo se ha vuelto tan significativo que es parte fundamental de la visión de la formación, por todo lo anterior es que los modelos educativos más actuales están basados en el enfoque humanista, tanto que los aprendizajes clave marcados por la SEP, mencionan entre sus fundamentos de los fines de la educación, que la filosofía que orienta al Sistema Educativo Nacional (SEN) es la establecida en el artículo tercero constitucional, que instituye que la educación debe centrarse en el desarrollo armónico de los seres humanos y que visto desde el humanismo:

La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global. (SEP, 2017b, p.25)

Es decir que, al centrarse en estos valores humanistas tiene una implicación de respeto y convivencia a la diversidad, sin hacer distinción, rechazo o discriminación., la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a partir de 2019, tiene una base filosófica que se fundamenta en los mismos fundamentos de los fines de la educación antes mencionados, por lo tanto, la NEM contribuye al desarrollo integral de cada estudiante, para que puedan progresar y ejercer de forma plena sus capacidades, promoviendo el respeto de todos los individuos en derecho, trato y oportunidades, incluyendo la dignidad y los derechos humanos.

La formación del profesorado inclusivo

Al día de hoy ser un profesor inclusivo es una característica con la que debe formarse cualquier docente, no es una atribución que solamente debe ser para los profesionales en inclusión educativa o en educación especial, claramente estos últimos tienen la función de brindar la asesoría y el acompañamiento pedagógico necesario para afrontar las responsabilidades que conlleva la enseñanza y el aprendizaje para atender a la diversidad, sin embargo, la inclusión educativa es tarea de todos, recordando que la inclusión es una tarea que se logra en conjunto con los actores de la comunidad educativa y en beneficio de la misma, al respecto, Duran y Giné (2011), entienden la educación inclusiva como un proceso de formación “en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos” (p.156).

Es preciso que la formación del profesorado esté orientada a la inclusión para la atención a la diversidad, permitiendo desarrollar con mayor calidad la educación para todos, esto sólo es posible realizando cambios desde el sistema educativo para mejorar la docencia y por ende los centros escolares; dicha capacitación debe realizarse tanto en la vía de la

formación inicial de los nuevos docentes, como en la formación continua del profesorado en servicio.

Formación y capacitación continua del profesorado

Un sistema educativo de calidad, debe considerar un proceso global para propiciar y fortalecer la inclusión educativa, a la par del diseño del currículo adecuado para ello, debe implementarse programas eficaces de formación y actualización docente, particularmente con los maestros en servicio, la formación docente debe tener el respaldo de organismos gubernamentales o autónomos, que otorguen a los docentes la oportunidad de buscar y compartir conocimientos especializados y experiencias sobre la educación inclusiva, para planear y adaptar sus propios métodos de enseñanza en sus intervenciones educativas, experimentando procedimientos que posibiliten ambientes propicios para la atención a la diversidad.

La nueva política mexicana enmarca una línea de revalorización del magisterio, en la que considera que “En la revalorización de maestras y maestros se mejoran los programas y procesos de desarrollo profesional de los maestros en servicio; se reforman los esquemas de actualización y capacitación para transformarlos en ofertas que recuperan verdaderamente las preocupaciones pedagógicas cotidianas y las necesidades prácticas de las maestras y los maestros” (SEP, 2019b, 11). Lo que nos muestra que, la prioridad esta puesta en el reforzamiento de las habilidades docentes para responder a las necesidades actuales, enfocándose principalmente en los requisitos realistas de la práctica docente y no solo en teoría.

Dinámicas creencias y percepciones de los profesores sobre las buenas prácticas pedagógicas

El estudio de las percepciones que tienen los docentes ha tomado relevancia debido a que conocer lo que creen sobre cómo deben ser las practicas pedagógicas nos lleva a tener una mejor visión en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, Solis (2015) afirma que:

“Estudiar las creencias de una persona acerca de diversos temas es una de las mejores maneras de intentar entender su comportamiento y actitudes hacia esos tópicos. El individuo, como ser social, comparte en su interacción creencias, actitudes y valores comunes. En el campo educativo, ahondar en las creencias docentes tiene gran importancia pues estas influyen en las percepciones y juicios que los maestros tendrán y, a su vez, determinarán su conducta en el aula” (p.229).

Lo anterior quiere decir que, es de suma relevancia tomar en cuenta las creencias y percepciones que tienen los docentes sobre las prácticas pedagógicas, primero porque permite entender lo que el profesorado concibe como buenas prácticas y su vinculación con las acciones que favorecen la inclusión en el ámbito escolar; segundo, porque permite detectar los fundamentos, sustentos y retos de las prácticas áulicas, para determinar áreas de oportunidad.

Según la universidad internacional de Valencia existen una serie de buenas prácticas que se alinean con las características de la escuela inclusiva, las cuales son; Facilitar la diversificación de la enseñanza contextualizando las experiencias de aprendizaje; Fomentar la participación de los padres en actividades escolares, apoyo en aprendizajes y control de progresos; Diálogo de la comunidad educativa; Apertura del centro con su entorno para realizar acciones conjuntas; Contar con los recursos humanos y materiales necesarios para satisfacer las necesidades de los alumnos; Crear lazos de convivencia y tolerancia entre toda la

comunidad escolar; Prevenir la exclusión y realizando actividades que fomenten la aceptación de la diversidad y la interculturalidad; Crear una relación cálida y de confianza entre los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (2014).

El liderazgo institucional para organizar la misión inclusiva de la escuela de manera funcional

Sin duda, el liderazgo institucional es una parte esencial para la organización del centro y de la misión inclusiva, según González (2008), “El apoyo decidido de los equipos directivos, así como el liderazgo ejercido en las escuelas es la condición *sine qua non* para orientar un contexto organizativo en el que se asume una responsabilidad colectiva con la realidad social, personal y escolar de todos los estudiantes, para comprender que la lucha contra la exclusión es tarea del conjunto de profesores y profesionales y una prioridad del centro escolar” (p.88).

Asumiendo que el liderazgo se basa en saber organizar el trabajo colaborativo, compartiendo responsabilidades, recordando que la misión inclusiva es un esfuerzo que debe realizarse en comunidad. Efectivamente cuando se habla de liderazgo para crear la escuela inclusiva involucra cambios profundos de la institución escolar, hacer prácticas, culturas y políticas acordes a la inclusión, mismas que no van a cambiar de la noche a la mañana cambiando aspectos formales, porque se trata de ir trabajando en la reestructuración del centro poco a poco, mediante diferentes análisis de seguimiento, implementación de estrategias tanto dentro como fuera de las aulas.

Competencias e incompetencias de los protagonistas de la educación para asumir el enfoque inclusivo

En innegable que para llevar a buen puerto las acciones que caractericen a una institución como escuela inclusiva, la capacitación de los protagonistas escolares es un factor relevante, pues las competencias profesionales se ponen en juego para realizar diagnósticos de necesidades efectivos, planeaciones adecuadas para atender dichas necesidades y para realizar la intervención educativa encaminada a la atención de la diversidad en contextos donde todos los niños y niñas aprenden juntos en enfoque inclusivo.

Al respecto, Fernández (2012) aborda el tema sobre capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado, destacando que, “entre las competencias docentes necesarias a la hora de desarrollar prácticas inclusivas se encuentran las competencias pedagógico–didácticas; competencias de liderazgo; competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo; competencias investigativas; interactivas; éticas, sociales e interactivas” (p.21).

También, Guijarro (2010), reseña el libro coordinado por Alegre (2010) sobre capacidades docentes para atender la diversidad, resaltando que, las capacidades docentes fundamentales que deben adquirir los docentes para la atención a la diversidad son: Capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología de proyectos al alumnado y la de planificar su mejora continua.

METODOLOGÍA

Al ubicar el presente estudio en el contexto de las ciencias sociales particularmente en procesos y prácticas educativas, con propósitos explicativos interpretativos, el paradigma investigativo se circunscribe en lo cualitativo, esta metodología orienta el método de utilización para resolver un problema de investigación mediante la recogida de datos, utilizando diversas técnicas e instrumentos para la recopilación de información y procesamiento de datos, bajo una interpretación analítica de lo obtenido mediante categorías de análisis propias para responder a las interrogantes de la investigación y al propósito del estudio, que permitan presentar hallazgos y realizar conclusiones que generen conocimiento científico sobre el tema estudiado.

Para este estudio se realizó una indagación de tipo explicativa, exploratoria, interpretativa, debido a que se analiza el objeto de estudio con la meta de explicar interpretativamente lo que sucede en cierto contexto específico, así mismo, se busca un problema poco estudiado con el propósito de tener una mejor comprensión y así poder conocer qué aspecto de asesoría y acompañamiento para la atención a la diversidad en el aula, deben involucrarse dentro del plan de capacitación docente con herramientas innovadoras para favorecer la inclusión.

Con mayor precisión se puede decir que, esta investigación se llevó a cabo dentro del paradigma cualitativo, basado en investigación acción utilizando una técnica etnográfica, ya que, los datos obtenidos se registran en la realización de los procesos de manera natural y se procesan de acuerdo a la hermenéutica subjetiva del investigador, para presentar resultados vinculados a las categorías de análisis planteadas en las interrogantes iniciales.

Los sujetos principales que fueron considerados como informantes son tres diferentes agentes educativos: docentes, alumnos y padres de familia; a los cuales se les proporcionan formularios a través de un link para responder dichas encuestas con interrogantes personalizadas y específicas para las diferentes funciones educativas; además de observarles en su contexto natural y realizar con ellos charlas y entrevistas semiestructuradas.

Los participantes en esta investigación son la comunidad escolar de la escuela primaria Humberto Ochoa Martínez en turno matutino, ubicada en ciudad Obregón, Sonora, México, considerando a padres de familia, alrededor de 300 estudiantes, directivos de escuela ordinaria y USAER, 13 docentes incluyendo dos de educación física y uno de inglés, equipo multiprofesional de apoyo. La amplitud de la muestra a todos los colaboradores de la institución es con el objetivo de obtener datos y opiniones desde las diferentes perspectivas y experiencias en cada categoría a analizar.

Los instrumentos elaborados y utilizados para recabar la información en este documento son los cuestionarios, las entrevistas personales, y la observación, a continuación, se describe cada uno con las características sobre su diseño.

Los cuestionarios utilizados son una adaptación del Índice de Inclusión (Index) de Booth y Ainscow (2000). El diseño corresponde al método de medición de Likert que ayuda a la evaluación de aspectos como actitudes, opiniones, comportamientos, niveles de concordancia, en pocas palabras, se basa en indicadores escritos de forma afirmativa o negativa, que se contestan acorde al nivel de acuerdo o desacuerdo en el que el encuestado considere que se encuentra con base en una declaración.

Se realizaron tres diferentes cuestionarios para cubrir la muestra, cada una cuenta con una breve descripción de la encuesta explicando que forma parte de un estudio para analizar las dimensiones de la inclusión educativa en instituciones de educación básica, por lo que se agradece la sinceridad en las respuestas. También, se explica que el propósito es conocer los aspectos de asesoría y acompañamiento que deben considerarse dentro del plan de actualización y habilitación docente para poder implementar herramientas innovadoras para favorecer la inclusión educativa; para caracterizar las metodologías y modelos de intervención docente en la atención a la diversidad; resaltando los procesos de planeación y evaluación que el profesorado contemplan en sus prácticas educativas; con ello analizar e interpretar las percepciones y creencias en las que los profesionales fundamentan el proceso educativo en el aula diversificada, a través del reconocimiento de los logros obtenidos a través de herramientas innovadoras para atender a la diversidad con enfoque inclusivo, de la misma manera se presenta una breve indicación de seleccionar el grado de concordancia que siente con cada uno de los enunciados, considerando la Escuela como campo de estudio.

La técnica de procesamiento de información de este estudio, es el análisis de contenido descriptivo interpretativo; a partir de la información que arrojan tangiblemente las hojas de resultados de los formularios, se realiza triangulación con lo recabado en otros instrumentos para construir interpretaciones y redactar resultados organizados congruentemente con las categorías de análisis relacionadas con las interrogantes y propósitos de la investigación, a partir de redes conceptuales derivadas de mapas de categorías de análisis.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Capacitación y habilitación docente

En concordancia con el informe mundial sobre discapacidad de la OMS, del cual se habló en el capítulo II de esta investigación, mismo que menciona que es esencial que los docentes de educación regular se capaciten de forma apropiada para tener mayor competencia y con ello poder dar respuesta a la diversidad, en los resultados obtenidos por medio de las entrevistas realizadas se encontró la misma necesidad, en la cual se aprecia que solo un docente, que representa el 14.2% de los entrevistados declaró haber recibido una capacitación, conferencia, diplomado, entre otras cosas sobre la implementación del DUA, este maestro dijo que: —“en una ocasión cuando recién empezó a sonar en Sonora lo del DUA hubo una capacitación por parte de la zona, pero, nos plantearon el DUA como una estrategia similar al plan de intervención individualizado, que es lo mismo nada más que ahora cambia de nombre, cuando no es así, en realidad es algo totalmente diferente porque nos manda a trabajar en la planeación general de grupo y ahí diseñar las estrategias, no hacer una estrategia de un solo niño como en la propuesta curricular adaptada, y actualmente el plan de intervención, entonces sí, el DUA es algo diferente a lo que nos hablaron en esa capacitación”.

Las ideas expuestas por los docentes pertenecientes a la muestra concuerdan también con lo enunciado por Fernández y Hernández (2013), para la escuela del siglo XXI, uno de sus principales retos se presenta debido a que no se tiene la suficiente formación para dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, debido a que ellos manifiestan que no se sienten con las habilidades necesarias para enfrentar el contexto actual de la época.

El enfoque inclusivo de atención a la diversidad

El concepto de inclusión manejado por los docentes en su mayoría contiene elementos que indican conocimientos básicos, poco detallados sobre lo que realmente significa la atención a la diversidad de forma inclusiva, hablan del significado desde su concepción, la cual contiene comentarios como: —“reconocer las diferencias y atender con equidad”, —“atender las necesidades de aprendizaje considerando las características físicas, psicológicas, sociales e intelectuales que presente cada uno de los estudiantes”, —“integrar a todas las personas ya sea por condición física, mental o cualquier ámbito, integrarlos y que tengan relación entre ellas, convivencia”, —“donde todos los alumnos estén realizando lo mismo, por igual, o lleguen al mismo objetivo, sea académicamente, o sea un juego, que sientan más que nada, que son pertenecientes a algo”, —“atender a todos los niños independientemente de las características, las necesidades o las potencialidades que tengan, darles oportunidades, tratar a todos de manera igualitaria y equitativa a la vez”, —“que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos sin importar las diferencias y necesidades particulares”, —“brindar las mismas oportunidades a todos, erradicando las BAP”, con los anteriores comentarios personales de los docentes, lo que es posible reflexionar a simple vista es que, hablan de fragmentos que componen la inclusión sin llegar a algo concreto o más amplio; sus comentarios dejan ver que no se asume en su totalidad la inclusión en contexto; pues, no se trata de sólo dar el reconocimiento y respeto a la diversidad, de incluirlos en las escuelas regulares, el sentido es brindar la atención considerando las características del aula, buscar los medios y las actividades, flexibilizar las actividades, utilizar herramientas como el DUA, etc., en fin, garantizar la atención de calidad de cada sujeto en contextos de aprendizaje entre todos juntos.

Conforme a los comentarios presentados en el párrafo anterior también podemos encontrar las controversias que se vienen manejando entre los docentes, lo que se hace evidente en el siguiente bloque de siete comentarios que surgieron al abordar el tema de qué diferencias existen entre los conceptos de inclusión e integración, encontrando lo siguiente:

— “Integrar es como aceptar y hacerlo parte de un grupo e inclusión es identificar las características de cada uno y atender con equidad”. —“integración es cuando el alumno se adapta al servicio que se brinda en la escuela e inclusión es cuando la escuela se adapta al alumno”. —“la diferencia es que, por ejemplo, en un grupo si integras alumnos a lo mejor no conviven con los otros alumnos, o sea pueden estar dentro del mismo grupo, pero, hay una división ahí social y la de inclusión es cuando integras a personas, por ejemplo, si estamos hablando de discapacidad y se integran a grupos ‘regulares’, fomentar lo que es la socialización, participación y ver que todos tengan el mismo trato por igual”. — “la integración es como pues que estamos todos en el salón, todos están ahí, están integrados, pero por ejemplo como en un examen, es como si a todos les estas dando el mismo examen a todos los estas integrando, pero no estaría incluyendo a algunos alumnos para que lo realicen, entonces la inclusión ya es cuando todos ya puedan realizar lo mismo”. —“integración era un proceso que se llevaba a cabo antes donde se permitió que los niños con necesidades educativas especiales se integraran al aula regular, pero en este proceso solo estaban dentro del aula y el maestro daba su clase de manera regular y los alumnos se tenían que incluir en esas actividades del maestro, el desarrollar sus habilidades y potencialidades para integrarse a esas actividades, ahora con el nuevo modelo de inclusión educativa igual se identifican las características de los niños y las BAP, entonces al identificarlas este modelo inclusivo da la oportunidad de que el maestro sea

quien haga los ajustes necesarios para que el alumno pueda realizar las actividades de manera regular como los otros niños sin hacer algún tipo de discriminación o ajuste en específico sino darle las mismas oportunidades”. —“en la integración se ven a todos iguales y en la inclusión se reconoce y valora la diversidad”. —“integrar es que el alumno esté dentro del salón, pero con otras actividades. Inclusión es que esté participando en las mismas actividades con ajustes razonables”.

Siguiendo con lo anterior, también se puede destacar que los docentes piensan de forma unánime que la responsabilidad de la atención a la diversidad es de todos los participantes de la comunidad escolar, resaltando que el trabajo de todos debe ser formarse para atender a la diversidad, algunos especificaron sobre los roles que deben tener los involucrados en la intervención, —“En el ámbito escolar, los directivos, los maestros, y hablando un poquito más pues los padres de familia, por ejemplo, el director aceptar que personas con discapacidad aceptarlos para que puedan estudiar en una escuela regular, en cuestión del maestro puede hacer funciones o adaptaciones a la clase para que se puedan integrar o incluir dentro de las actividades con la demás sociedad, con los otros alumnos y los padres de familia el llevarlos a la escuela, para que puedan integrarse a grupos y puedan desarrollar otras habilidades y sensibilizar a las personas”. se puede contrastar esta respuesta de un docente regular con la obtenida del un profesional del área de USAER, quien dice que: —“Los responsables somos todos, aquí el equipo de USAER está para orientar, guiar, para apoyar tanto maestros, familia, directivos, o comunidad en general, pero en realidad somos todos los que debemos estar preparados, y sobre todo tener las herramientas necesarias o contar con los recursos y si no se tienen, gestionarlos para generar esa inclusión, sobre todo apoyar todos, porque si una de las partes no participa ya este proceso inclusivo no se llevó a cabo de manera armónica o no se están dando todas las oportunidades que el alumno necesita”.

De las percepciones y creencias que los profesores manifiestan, dejan ver que tienen conocimiento de que la responsabilidad de garantizar la inclusión es de todos los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, más no saben exactamente cual es el rol que debe desempeñar cada uno de ellos, cuales son las estrategias y las metodologías que tienen que llevar a cabo y sobre todo hace falta gestión y organización institucional para asumir procesos colaborativos que implican: planear juntos, intervenir juntos y evaluar juntos.

Es notorio que en la mayoría de los docentes, incluso en los de los servicios de educación especial, se percibe una concepción donde la escuela puede ejercer derecho de admisión; pues no se trata de que los directivos deben de aceptar alumnos con NEE o discapacidad y que los docentes puedan hacer adecuaciones en el aula para atender la diversidad, ese proceso es un derecho de todo estudiante, por lo que es la responsabilidad de todo directivo aperturar el acceso de todo solicitante sin distinción de sus características personales o de grupo, de igual manera, cada profesor tiene la responsabilidad obligatoria de realizar la planeación para el aula diversificada, donde todos queden atendidos e incluidos; ciertamente no se percibe dolo en la acción de los profesores, pero requieren bajo acciones de actualización saber que como funcionarios públicos tienen una misión que atender implícita en la educación para todos.

De acuerdo con Soto (2003), “entre los aspectos que deben considerarse, está el hecho de que todos los docentes son necesarios para lograr el éxito, y que el aprendizaje tiene un origen social, por lo que el aula debe ser abordada como comunidad educativa” (p.12).

Por medio de la inclusión, se aprovecha cada experiencia, situación o evento que se da en un proceso interactivo, como una acción para el aprendizaje y para brindar todos los apoyos que las personas necesitan, teniendo en cuenta que el estudiante debe tener apoyos desde los aspectos económicos, hasta apoyos que le permitan su interacción con otras personas de su entorno, sean estas de carácter social o educativo, y siempre teniendo en cuenta sus necesidades, características, intereses y potencialidades, de tal manera que todos los apoyos converjan en una respuesta educativa que le permita el desarrollo integral al estudiante, sin importar sus condiciones. (Ídem, p.8)

Es innegable que se requiere mayor injerencia del sistema educativo para que la educación regular y la educación especial no se asuman como dos instituciones paralelas sobre propósitos comunes, sino que, al coincidir en un centro deben necesariamente trabajar en colaborativo sobre un mismo proceso, donde no se note que la educación especial atiende a la discapacidad y la escuela ordinaria al resto; en concordancia en lo estipulado en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, donde decreta que paulatinamente esa dualidad debe desaparecer.

Modelos educativos de intervención

La mayor parte de los docentes que conformaron la muestra en este estudio, basan sus diseños de planeación, evaluación e intervención en el Plan de Estudios 2011 de educación básica y, mínimamente el Plan de Estudios 2017 de educación básica y media superior, conocido como “Aprendizajes clave para la educación integral”, en su mayoría manifiestan que siguen utilizando el plan 2011, a la vez que complementan con el 2017 por un mero requisito, en su comentario, una docente resalta: —“siento que el modelo 2011 respondía más a la diversidad, porque en ese modelo se trabajaba más por proyectos y el niño hacia su aprendizaje poco a poco, mientras que en el 2018 no tanto”. lo que ellos opinan es que estos modelos responden a la atención a la diversidad, uno de los docentes comentó una opinión distinta —“Teóricamente sí, prácticamente no del todo porque sigue habiendo un desfase, viene esto y luego lo cambian, no termina de incluirse, tengo que continuar con el anterior, viene este hay que capacitarse, si lo marca el favorecer la inclusión, explica la teoría pero en la práctica no embona, por ejemplo, con ustedes, necesitamos que se quite lo de antes para poder entrar bien con esto. La teoría está muy bonita, lo que está plasmado, pero falta lo práctico”.

Lo que se puede interpretar en dichas respuestas es una gran confusión en lo que esencialmente debe realizar cada docente y cada centro escolar para cumplir con un proceso educativo de calidad con buenos fundamentos teóricos y metodológicos que propicien buenas prácticas educativas; toda vez que no existe un conflicto pedagógico entre los planes de estudio que ellos mencionan, porque en México desde fines del siglo pasado con los planes de estudio de 1993, ya se concebía un modelo educativo muy parecido a los actuales, desde entonces se hizo énfasis en el proceso centrado en el aprendizaje, en las necesidades de los estudiantes, en procesos críticos, analíticos y reflexivos, en pedagogías constructivistas, lo cual se conserva hasta el momento en los enfoques del modelo educativo vigente; aunque posteriormente se

adicionó el enfoque por competencias, el uso de tecnologías y se puntualizó el enfoque de inclusión a partir de la influencia de los ‘Foros Mundiales de Educación para Todos’; por lo que es preocupante que el profesorado manifieste ese grado de confusión, donde crea que hay que exterminar todo lo anterior para iniciar transformaciones, en lugar de partir de los logros y resignificar las prácticas para atender las nuevas necesidades. Aunque en cierta medida es justificable en parte, que el profesorado actual en México refleje incertidumbre, puesto que existen documentos oficiales que orientan el desarrollo curricular, surgidos de políticas de gobierno de tres diferentes sexenios políticos, cada uno de diferente color y creencia política, que a pesar de que no son contradictorios en lo pedagógico curricular, si dejan ver diferencias en lo organizativo institucional.

Metodologías que atienden la diversidad

Hablando de la metodología utilizada por los docentes para atender a la diversidad, se resaltan primeramente los tipos de ajustes que realizan a su planeación y evaluación; las respuestas de los maestros dejan ver que los ajustes se realizan únicamente pensando en ciertos alumnos que tienen alguna dificultad muy notoria, no se percibe que realicen planeaciones o evaluaciones de forma inclusiva realizando adaptaciones de inicio, sabiendo que existe diversidad en el aula y deben diseñar las situaciones de aprendizaje para que ‘todos’ accedan a ellas; lo que más se observa es que hacen ajustes pensando en cómo hacer las actividades ajustadas a un niño ‘especial’ más que a las características del aula considerando toda la diversidad, universalizando y flexibilizando desde el principio; manifiestan también que para ellos la realización de ajustes tiene que ver con hacer cuadernillos, actividades de reforzamiento, bajar la intensidad o dificultad de la actividad para que este al nivel de el niño que enfrenta el problema para realizarla, y que son principalmente para las asignaturas de español y matemáticas.

Asimismo, las respuestas de la mayoría de los docentes revelan que, estos ajustes van dirigidos a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, alumnos con discapacidad o que enfrentan de alguna manera ciertas BAP; hubo solamente dos docentes que manifestaron una respuesta diferente al resto, el primero dijo: —“Yo trabajo mucho en lo individual los ajustes con los niños, pero también le doy a los maestros sugerencias, la mayoría verbales sobre cómo implementar estrategias y ajustes y también sirven estos ajustes para la familia. son para el alumno, maestro y para la familia”, en este caso se expresa que los ajustes no son sólo para los estudiantes, también para docentes y padres de familia, igualmente; el otro docente trato de explicar mediante un ejemplo de su práctica que los ajustes no van dirigidos a cierta clase de alumnos, al citar —“No nomas a los niños que tengan alguna discapacidad, por ejemplo, a Alexa que es zurda, o sea, al momento de buscarle un mesabanco, pues ya es un ajuste, tengo otro niño Axel, que es muy listo y termina muy rápido, entonces, a él le pongo más cosas, como sopas de letras, varía el ajuste en el aprendizaje, puede ser de la infraestructura, en la comunicación , yo creo que pueden ser para todos”.

Al cuestionar a los docentes sobre las estrategias o metodologías que ponen en práctica para la atención a la diversidad en el aula, los educadores emiten los siguientes comentarios: —“yo uso estrategias diferenciadas según los estilos de aprendizaje de los alumnos y atención personalizada a quienes requieren, trabajo colaborativo”. —“aplico trabajo

colaborativo e implementación de ajustes razonables”. —“uso el descubrimiento guiado, nos ayuda a que el alumno desarrolle su área cognitiva y nos permite observar la capacidad del alumno al resolver problemas por sí solo”. —“me gusta que todo sea más práctico para los niños, que entre ellos también vean que se pueden apoyar, empezar con valores, que no sea puro libro, por ejemplo, si vienen presencial no hacer todo del libro, usar estrategias más manuales, dinámicas y en metodología, que quisiera aplicar más al 100% método Montessori, pero no puedo aplicarlo por el material, pero a mis posibilidades trato de aplicarlo”. —“Yo trabajo mucho las atenciones grupales, temas como los valores para poder trabajar con la sensibilización, se trabaja mucho del modelo inclusivo de esa manera, también me gusta mucho trabajar en lo individual porque el niño se siente en un ambiente de confianza a veces trabajan mejor que en el grupo por miedo a equivocarse, me gusta mucho trabajar la socialización y lo hago en subgrupos también, porque presento niños de diferentes grupos”. —“yo utilizo las actividades lúdicas”. —“mucha comunicación con los alumnos, brindarles seguridad y confianza, permitirles equivocarse y actividades a su nivel de aprendizaje”.

Los comentarios anteriores, permiten reflexionar que, los docentes no terminan de comprender lo que son los ajustes curriculares o los ajustes razonables, ni cuándo deben hacerlos, ni a quiénes van dirigidos, dejan ver que para ellos significa individualizar las actividades para cada niño; sin embargo, un ajuste va más allá de darles un cuadernillo o cambiar la dinámica a uno solo, cuando la realidad es otra y la dinámica de la inclusión orienta a realizar los ajustes acorde a las personalización pero sin atender en segregación, sino, por el contrario personalizar para que le sirva al estudiantes en quien se piensa, pero al mismo tiempo puede servir a otros para fortalecer el proceso de aprendizaje; posibilitando dejar de lado la homogenización que tanto daño a causado en los últimos años en las prácticas áulicas, al respecto Santos-Guerra, 2006, afirma:

Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. Curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes (García, 2012, p.182).

Si hablamos de realizar ajustes inclusivos, debemos también hablar de universalizarlos, es decir que no van dirigidos como aseguran los docentes a la individualización (para un individuo en específico), o en exclusivo para aquellos que enfrentan una dificultad notoria, sino para todos en general asumiendo que el ajuste personalizado considera a quien enfrente cierta barrera, pero al mismo tiempo sirve de apoyo a otros compañeros al realizar el abordaje metodológico en proceso de inclusión, en atención para todos; entendiendo que todos somos diferentes y que cada uno a pesar de no tener una discapacidad o una NEE muy marcada, requerimos ajustes, es por ello se hace necesario que los docentes reciban capacitación para comprender que no se trata de hacer ajustes diferenciados, sino personalizados para procesos donde todos aprenden juntos, considerando el valor que otorga aprender con los pares.

De acuerdo con García-Hoz (1988) citado por García (2012), “la educación personalizada responde, esencialmente, a cuatro principios metódicos: adecuación a la singularidad personal de cada alumno, armonizada ésta con el trabajo cooperativo, la

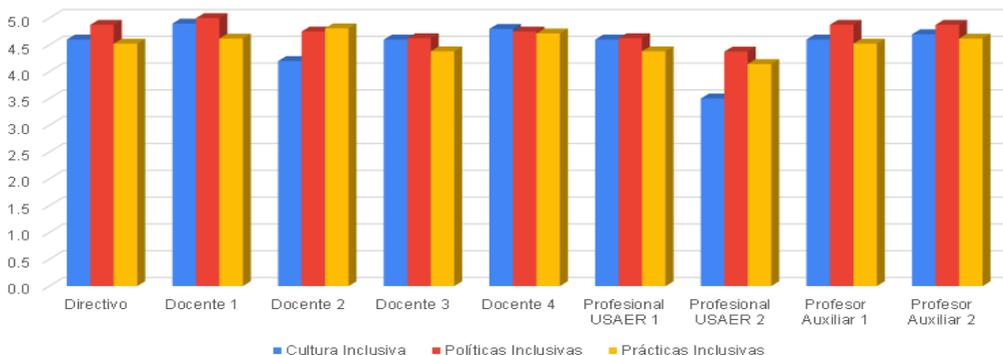
posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos, la unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva, y la flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje” (p.184).

Se trata de poder buscar las estrategias necesarias para que como grupo puedan todos realizar las actividades, no hay necesidad de hacer la actividad diferente para cada niño, cuando se puede considerar en la planeación didáctica el diseño que contemple desde un inicio las adaptaciones necesarias para que una misma planeación les sirva a todos, porque ya considero sus condiciones de diversidad en el diagnóstico inicial, no quiere decir que el producto tenga que ser el mismo recordando que cada uno puede llegar a la misma meta, pero no de la misma forma; esto implica que se puede continuar realizando adaptaciones durante el desarrollo curricular, pero considerando las características totales del grupo, no las de una sola persona.

Percepciones y creencias sobre la inclusión educativa

Dentro de las percepciones que los docentes manifiestan en cuanto a inclusión educativa es relevante hablar sobre si consideran posible lograr la inclusión, a lo que el 100% de ellos respondieron que si, creen que es viable, sin embargo, hacen notar que: —“Se hace, pero se requiere ser más consciente de lo que implica para prepararse y atender como se necesita”. —“Se requiere de la colaboración comprometida de los diversos agentes educativos para garantizar el bienestar pleno de cada uno de los estudiantes”. —“Un poco difícil se me hace a mí, porque uno si quiere, pero, a veces te tienes que adaptar, pues uno también tiene que aprender, porque somos humanos y ningún alumno va a ser igual a otro, porque debemos de pensar cómo te gustaría que traten a tu hijo , pensar en esas cosas, entonces si tú tienes como una motivación o un enfoque, mientras tengas un objetivo o una meta si lo puedes lograr”. —“Considero que estamos en un proceso de desarrollo, que es muy posible , pero, sobre todo, se tiene que tener gran vocación y gran capacidad y gusto por lo que se hace, porque si tienes gusto y vocación te vas a estar preparando y actualizando, vas a estar buscando las estrategias adecuadas para atender a los niños, independientemente de las BAP que estén enfrentando , entonces necesitamos maestros de gran vocación y obviamente que cuenten con las herramientas básicas, conocer, qué es la inclusión, diferencias entre integración e inclusión, porque hay muchos maestros que saben, conocen o quieren trabajar con los niños pero no identifican entre estas cosas”.

Perfil de percepciones de docentes por dimensiones de inclusión



La gráfica anterior, nos deja ver la percepción de los docentes en cuanto a las dimensiones de la inclusión, es evidente a simple vista que, la dimensión de políticas inclusivas en la mayoría de los casos tiene la valoración más alta, lo que supondría que conocen de pautas, lineamientos y normatividades para promover la inclusión; mientras que, con relación a la cultura y prácticas inclusivas, se aprecia en promedio menor, lo que tiene sentido considerando como ya vimos en el marco teórico que si hay políticas sobre inclusión, sin embargo, a los docentes les está costando más llevarlo a la práctica y por ende cambiar la cultura, misma idea que expresaron algunos docentes con comentarios acerca cómo se sienten: —“Es muy interesante el tema de inclusión, pero no es sencillo garantizarlo, mismo sentimiento que se refleja en otros aspectos igual de importantes para poder cumplir con éxito esta meta. —“A mí me interesa mucho el DUA, sin embargo en la práctica se me hace difícil implementarlo, considero que debo conocer más”.

Interpretando lo anterior, se puede resaltar que en general el profesorado sabe que hay normas y pautas como políticas para orientar la inclusión, pero que en el contexto real, están lejos de actuar con decisión para cumplir con sus responsabilidades profesionales y éticas, de manera que se puedan constituir y consolidar prácticas inclusivas que luego caractericen la cultura inclusiva de la institución y la proyección de cultura inclusiva social, incidiendo en la misión social transformadora que debe tener toda institución educativa.

Herramientas innovadoras para atender a la diversidad con enfoque inclusivo

Como se ha hablado anteriormente en esta investigación el DUA es sin duda una herramienta innovadora que nos sirve para atender a la diversidad de forma inclusiva, al respecto los docentes realizaron comentarios sobre lo que es el DUA según su perspectiva, sólo uno de ellos afirmó no tener idea de lo que es, los demás piensan que: —“Es un modelo inclusivo para planear y desarrollar un trabajo con equidad en las aulas”. —“El diseño que permite tener vinculación y amplitud de los aprendizajes para que todos los alumnos puedan acceder a él”.—“Que no se haga tan marcado un ajuste, que si tenga sus ajustes, pero, que sea algo general, que si pudiera tener algo específico, que a lo mejor no salgan los niños, sino que estén ahí mismo en el salón, que sea algo universal”. —“Un mecanismo, es una estrategia, que busca la inclusión de los alumnos que presentan una BAP significativa, se incluyan dentro de una planeación general y que estas estrategias sean diversificadas dentro de esta secuencia de actividades y que no se hagan a lo mejor pequeños ajustes personalizados sino que el trabajo venga en general para este grupo donde no se haga referencia específica de ‘esto es para ti y esto para ti’, que si se haga algún ajuste en los casos donde los niños si tengan algún tipo de discapacidad, por ejemplo, si tiene discapacidad visual hacer un ajuste particular por el braille o por la LSM en un sordo, pero es eso, en el DUA se plantea algo general para todos, donde todos se incluyan y no se excluya a nadie, que sean las mismas oportunidades para todos”. —“Un modelo de enseñanza donde se toma en cuenta a la generalidad de alumnos, donde no se hacen adecuaciones, sino que desde un principio se toman en cuenta a todos”. —“Planear situaciones de aprendizaje con los ajustes incluidos para todos”.

Los anteriores comentarios dejan al descubierto que, los docentes manejan la misma idea general sobre el DUA, señalan que en éste las adecuaciones deben ser para todos y pensadas desde el inicio, pero debido a que fue lo único que pudieron decir y gracias a las observaciones en las aulas es evidente que no tienen idea de cómo se debe aplicar

adecuadamente, lo que se comprueba, debido a que sólo uno de los docentes, el cual es profesional de la USAER, ha recibido una capacitación sobre el DUA, sobre la cual dijo: —“No me siento satisfecha, siento que faltó mucho, que esas capacitaciones deberían venir desde más arriba, porque ya hace algunos años me tocó ir a México y ahí ya hablaban de inclusión, pero ya lo marcaban como un tipo más de orientación que de atención individualizada o atención directa con los alumnos, ellos ya estaban trabajando diferente a lo que nosotros trabajamos, cuando yo regresé comenté con mi director que trabajaban diferente, de tal manera, respondió que nosotros tenemos que trabajar de esta manera como lo tenemos aquí, posteriormente, en una reunión en supervisión pregunté por qué estamos tan desfasados de lo que se trabaja en el sur y cómo nosotros estamos trabajando, a lo que me responden que se trabaja como marca Secretaría de Educación, que marca la inclusión con atención individualizada, grupal y subgrupal, tal vez más adelante llegue un oficio para que indique cambiar. Entonces siento que no estamos capacitados y es necesario o que nos llegue la información a todos”.

Interpretando los comentarios anteriores se advierte una actitud técnico pasiva por parte del profesorado, en la que generalmente están acostumbrados a actuar bajo las indicaciones superiores que reciben y a la espera pasiva y obediente de lo que se indique jerárquicamente; implica que no asumen su actitud crítica constructiva, comprometida con su misión donde pueda demostrar su responsabilidad profesional y ética por el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a su derecho humano, donde pueda demostrar sus saberes teóricos, metodológicos y disciplinares que garanticen la calidad de los procesos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, en el juego de roles acorde a las necesidades actuales.

La docente continua profundizando de lo que se trató la capacitación en mención: —“Sólo lo compararon con lo que se tenía antes, estaba mal la información”. Es decir, que realmente la única habilitación que se recibió no fue de un profesional, ni con la información correcta, se realizó una comparación con lo que ya se tiene actualmente, lo que es más fácil para todos, indica menor esfuerzo y mayor confort no tener que cambiar las prácticas. Cuando la misma docente responde lo que le gustaría agregar a una capacitación: —“que nos hablaran sobre el rol que nos toca desempeñar y las acciones que debemos seguir, trazar bien el trabajo del maestro de apoyo, lo que el docente necesita es que se delimite cuál es; desearía que la capacitación empezara desde el principio, comentan de cambiar, pero no muestran cómo, no explicaron si todavía es necesario realizar el plan de intervención, o si se sigue haciendo la evaluación psicopedagógica igual; yo cambiaría que nos hablen sobre cómo se estructura el trabajo y las funciones que tenemos que hacer”.

Otros docentes afirmaron que, si recibieran una capacitación, lo que les gustaría que se abordara de contenido serían: características del DUA, ventajas, estrategias, ajustes razonables, como se diseñan las estrategias para la inclusión, información 50% teórico y 50% práctico, ejemplos sobre como ubicar los ajustes dentro de una planeación paso a paso.

Los docentes expusieron que se debe fortalecer la habilitación y capacitación docente para atender a la diversidad en el aula desde la inclusión en cuanto a planeación de ajustes razonables, fortalecer las estrategias y las prácticas, trabajar en la sensibilización hacia la diversidad, el uso de la tecnología, fortalecer las habilidades para detectar las BAP que enfrentan los alumnos; lo que refleja que continúan en su papel de técnicos de la educación

que espera estrategias específicas para actuar a manera de recetario donde ellos sólo ejecuten; lo que está muy alejado del perfil docente que se requiere en el siglo XXI, donde el profesional, indague, cuestione, fundamente, proponga, argumente, aplique, reflexione y adapte permanentemente para atender el proceso de aprendizaje *in situ* a través también de una enseñanza situada.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación a través del análisis de la teoría y los instrumentos, fue posible evidenciar ciertas problemáticas que se están presentando en la institución con los docentes en cuanto a la habilitación sobre inclusión educativa y herramientas o estrategias que sirvan para fortalecer la misma, como lo es la implementación de DUA, entre los primeros hallazgos se destaca que tan solo uno de los docentes ha recibido alguna capacitación sobre la implementación del DUA, que se sabe entre sus comentarios principalmente hacen evidente que esto los hace sentir poco competentes ante la atención a la diversidad, lo que claramente fomenta la segregación y la exclusión por el miedo a demostrar que tienen un área de oportunidad que se les escapa de las manos, esto tiene que ver con la decidía también de los educadores de esperar que todo llegue solo desde ‘más arriba’ como expresan ellos mismos, han demostrado que mientras sus superiores o las autoridades educativas no les brinden la información o la formación, no tienen interés en autocapacitarse por cuenta propia o indagar para dar respuesta a sus alumnos, esto debido a la comunidad que representa para ellos quedarse en su zona de confort y no retarse.

Lo anterior es más que evidente si se considera el hecho de que no tienen conocimientos más allá de lo que han escuchado, cuando se les cuestiono sobre cuales eran sus percepciones personales sobre lo que es la inclusión, si esta tiene alguna diferencia con la integración o si creían que era posible lograrla, sus comentarios reflejan tener solo una parte de información acertada sobre lo que quiere lograrse con la inclusión, se quedaban en lo más superficial, sin profundizar en aspectos de como lograrlo o que estrategias utilizar, hubo contradicciones en sus discursos, afirmaron que la inclusión y la aplicación del DUA consistía en incluir a todos los niños y hacer que realizaran las mismas actividades, sin embargo, también creen que los ajustes pertinentes tienen que ver con brindar a los alumnos cuadernillos, bajar un poco un aprendizaje o trabajar en equipo.

Además los docentes también creen que los ajustes van dirigidos únicamente para aquellos alumnos que tienen discapacidad, una NEE o que enfrentan una BAP con mayor visibilidad, es decir, que a pesar de que saben que las actividades se deben universalizar, al mismo tiempo se contradicen cuando afirman que los ajustes no son para todos, pareciera que olvidan que cada alumno tiene una situación y características particulares, que nos hacen diversos a todos, por lo tanto es congruente que eso se tome en cuenta al momento de realizar una planeación o evaluación desde el inicio para poder realizar ajustes mínimos al momento de ponerla en práctica.

A su vez, hacen visible que requieren de una capacitación, de tal modo que no sea comparándola con lo que ya existe afirmando que son lo mismo con otro nombre, volviendo a uno de los problemas planteados anteriormente que es, el hecho de que para ellos represente menos esfuerzo y por lo tanto algo ‘mejor’ para ellos, hace falta una habilitación que no solo refleje de forma conceptual los aspectos más significativos del DUA como estrategia para lograr

la inclusión, sino que se complemente con lo práctico, es claro que para esto no existe ni puede existir una receta o un mapa con el cual se puedan seguir los pasos para lograrlo de forma efectiva de una sola vez, porque cada docente debe contextualizarlo de acuerdo a su grupo y ambiente, lo que implica mayor conocimiento, trabajo, vocación, interés, análisis, reflexión, crítica, investigación, entre muchas otras cosas.

Referencias

- Alba, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Booth, T. & Ainscow M. (2000). Index for inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. Traducción al castellano por López, Ana Luisa. Centre for Studies on Inclusive Education. [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice de_Inclusion.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf)
- CAST (Center for Applied Special Technology). (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez, Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0)
- Chanto C., Duran M., (2014). Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento. Revista Nuevo Humanismo, 2(1), 25-36. <https://doi.org/10.15359/rnh.2-1.2>
- Cristina Castillo-Briceño. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. Revista Educación 123-152. <https://www.redalyc.org/journal/440/44039322008/html/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20pretende%20transformar,la%20igualdad%20de%20oportunidades%2C%20sin>
- Delors, Jacques. (1994). Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Díaz-Barriga, Ángel. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11(5), 3-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001>
- Díaz-Barriga, Frida. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. Perfiles educativos, 27(107), 57-84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300004&lng=es&tlng=es
- Duk, Cynthia y Murillo, Javier. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 11-12. ISSN 0718-7378. Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central de Chile. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/editorial.pdf>

- Duran, David. & Giné, Climent. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 5(2) 153-170, ISSN 0718 7378. Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile, en colaboración con RINACE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Escarbajal Frutos, Andrés; Mirete Ruiz, Ana Belén; Maquilón Sánchez, Javier J.; Izquierdo Rus, Tomás; López Hidalgo, Juana Isabel; Orcajada Sánchez, Noelia; Sánchez Martín, Micaela. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 135-144
- Fernández B., J. & Hernández F., A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos* 35(142), 27-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003
- Fernández B., J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*. 41(162), 9-24 Ciudad de México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001
- García, Alba. (2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 177-189, ISSN 0718-5480. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268389>
- Gargallo, B.; Morera, I.; Iborra, S.; Climent, M. J.; Navalón, S. & García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*. 72(259), 415-435. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-02.pdf>
- Gobierno de México. (2008). Glosario de términos sobre discapacidad. Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf
- Guijarro E., A. (2010). Recensión. *Revista Educación Inclusiva* 3(3), 137-139. ISBN: 9788467636130. www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-10.pdf. Reseña de libro: Alegre de la R., O.M. (2010) Coord. Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=795744>
- Leiva O., J.J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 605-630. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300025

- Monica Rodríguez Cancio. (s.f.). Concepto de diversidad. Universidad de Vigo. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/134.pdf>
- OPS. (s.f.). Discapacidad. Portal web. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad#:~:text=Las%20personas%20con%20discapacidad%20son,de%20condiciones%20con%20los%20dem%C3%A1s>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- García, Alba. (2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 6(1), 177-189, ISSN 0718-5480. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268389>
- Quijano Chacón, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. Revista Educación, 32(1), 139-155. <https://doi.org/10.15517/revedu.v32i1.528>
- Reina Avila, K. G., & Lara Buitrago, P. A. (2020). Reflexiones sobre la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. Educación y Ciencia, (24), e11381. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11381>
- RREI. (2020). Los futuros de la educación. Informe de la comisión internacional de la UNESCO. Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/09/Los-futuros-de-la-educacion-inclusiva-Contribuciones-de-la-Red-Regional-por-la-Educacion-inclusiva-de-Latinoamerica.pdf>
- SEP. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, IV. La alianza por la calidad de la educación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0078.pdf
- SEP. (2017b). Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica. Aprendizajes clave para la educación integral. Secretaría de Educación Pública. México. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP. (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- SEP. (2019a). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- SEP. (2019b). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaciones%20pedagogicas.pdf>
- Solis A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

- Soto C., R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-15, Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Toboso-Martín, M.; Ferreira, M.; Díaz V., E.; Fernández-Cid E., M.; Villa F., N.; Gómez E., C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6 (1), 279-295. https://digital.csic.es/bitstream/10261/45303/1/Toboso-et-al._Intersticios_6-1.pdf
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, España. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf>
- UNESCO (2008). 48 conferencia Internacional de educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817/PDF/374817spa.pdf.multi.page=180>
- UNESCO. (2021). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Los actores no estatales en la educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde? <https://gem-report-2021.unesco.org/es/inicio>
- Valencia P., Cristina, & Hernández G., Osvaldo (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40),105-120. ISSN 1682-274. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150008>
- Vargas T., C. (2020). Equidad e inclusión educativa en ALC: implicaciones para las políticas públicas. En *Ciclo de webinars informe GEM regional 2020: Derecho a la Educación en América Latina y el Caribe*. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/3.-Equidad-e-inclusi%C3%B3n-educativa-en-ALC_-implicaciones-para-las-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-Carlos-Vargas-Tamez.pdf

ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DOCTORAL DESDE EL DEPARTAMENTO DOCENTE UNIVERSITARIO

Olivia García Reyes.
olivia.kike1973@gmail.com
Julio Antonio Conill Armenteros.
julioconill62@gmail.com

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”

RESUMEN

La investigación se realiza a partir de la identificación de necesidades relacionadas con el proceso de formación doctoral en el departamento de Educación Especial de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”, lo que constituye una vía para la consolidación del claustro, el aseguramiento de la continuidad y la vitalidad en la formación de los profesionales de las carreras de Educación Especial y Educación Logopedia. Tiene el propósito de mostrar el alcance y significado de una estrategia de formación doctoral centrada en el departamento docente, con enfoque flexible y sistémico, que resalta la cultura de la profesión en el afán de elevar la calidad de la formación, estableciendo relaciones entre las variables e indicadores para la evaluación y acreditación de las carreras universitarias, los objetivos estratégicos y procesos sustantivos de la educación superior cubana. Sus resultados posibilitan potenciar la conducción y el impacto de las investigaciones, así como su proyección externa, de manera que garantice el desarrollo integral, sostenido y pertinente del departamento, con una participación activa y continua en el campo del aprendizaje y la innovación. En su desarrollo se utilizaron diferentes métodos y técnicas de investigación que permitieron recopilar, interpretar y procesar la información relacionada con la temática. Los resultados que se han ido alcanzando desde la implementación de la estrategia, demuestran su eficiencia y eficacia al lograr un mejoramiento sistemático de la cultura de la calidad, el perfeccionamiento continuo del plan de mejoras y de los procesos universitarios, lo cual ha generado niveles crecientes de desarrollo profesional en los recursos humanos.

Introducción y planteamiento del problema.

La constante evolución del entorno conduce al perfeccionamiento permanente y la transformación dinámica de la Educación Superior en el cumplimiento de su encargo social de formar profesionales para las distintas ramas del saber humano y que en la actualidad ha de tributar al logro de los objetivos de la agenda para el desarrollo sostenible hasta el año 2030. En tal sentido, la elevación de la calidad de la enseñanza universitaria, contemplada en el objetivo número cuatro, dependerá de la capacidad de sus miembros para integrar armónicamente los distintos componentes involucrados en cada acción educativa, que propicien la sostenibilidad del mundo, su justeza e igualdad para todos. (ONU, 2015).

Inmersa en ese proceso de transformaciones, emerge a partir del año 2015 como una institución fortalecida, la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”, formando parte de la fusión de los centros de la educación superior en Cuba, donde, para garantizar la formación inicial y permanente de los educadores de los diferentes niveles de enseñanza, se constituyeron las facultades de Educación Infantil y Educación Media. En el caso de la Facultad de Educación Infantil, esta ha sido históricamente multicarreras, en la que se incluyen la Licenciatura en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial,

Educación Logopedia, Educación Pedagogía-Psicología, Educación Artística e Instructores de Arte, las cuales se ofertan por las modalidades de curso diurno y curso encuentro.

Este proceso posibilitó reafirmar el papel de la universidad en la formación de profesionales, al enriquecer su claustro y dar continuidad al perfeccionamiento del accionar en cada uno de sus procesos sustantivos, de manera que permita mayor viabilidad en la gestión administrativa, que se traduzca en un crecimiento cualitativo y cuantitativo, así como en la eficiencia y eficacia de los procesos al lograr un mejoramiento continuo de la cultura de la calidad en la comunidad universitaria.

Para el desarrollo de esa cultura de la calidad en el sistema universitario, se trabaja de manera permanente en el fortalecimiento de la autoevaluación con vistas a la acreditación institucional, y que prepare a la organización para los actuales y futuros retos que a ella se le asignen. De lo anterior se infiere la necesidad de que toda la comunidad universitaria, a su interior, garantice la elevación continua de la calidad del proceso de formación, de pregrado y de postgrado, como antesala a la evaluación externa que desarrolla la Junta de Acreditación Nacional (JAN), por lo que constituyó esencia dentro de las prioridades y objetivos de trabajo a tener en cuenta en la Planificación Estratégica 2017 – 2021.

Una de las áreas de resultados clave dentro de la planeación estratégica, se corresponde con el posgrado, en la cual se destaca la acción dirigida a promover la formación de doctores que posibilite la continuidad y el relevo necesario en el desarrollo previsible de la universidad y la provincia en las diversas áreas del conocimiento. Los análisis realizados en los balances de la actividad científica, al interior de los departamentos docentes de la Facultad de Educación Infantil, evidenció la existencia de fisuras en la concreción de este proceso y que comprometen su cumplimiento.

Es por ello que el departamento docente de Educación Especial, constituido por las carreras de Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Logopedia, consciente del papel que le corresponde en el logro de la meta de formar doctores en ciencias de la educación, comienza el desarrollo de acciones a favor de la formación doctoral, donde se propicie la consolidación del claustro y la cultura de la profesión, a partir de las problemáticas concretas de las carreras que lo conforman, donde se evidencie la perspectiva de desarrollo y la pirámide científica a alcanzar en un determinado periodo de tiempo.

Lo antes expuesto forma parte de los criterios a tener en cuenta en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU), donde se contempla, entre otros aspectos, la estrategia de formación doctoral y de consolidación del claustro. (MES. 2014).

El trabajo previo realizado en el departamento de Educación Especial, durante varias sesiones de talleres de planeación estratégica desarrollados durante los años 2015 y 2016, con la participación de los jefes de carreras, de disciplinas y de asignaturas, donde se utilizaron los métodos de tormenta de ideas y de discusión – confrontación, a fin de tener un acercamiento al proceso de formación doctoral que se había aplicado hasta ese momento, permitió establecer las debilidades y fortalezas que dificultan su cumplimiento y se pudieron identificar las siguientes:

Debilidades:

- el total de doctores formados en más de 10 años es insuficiente (siete en el periodo 2004-2015);
- el plan de formación de doctores incluye un cronograma con el total de profesores previstos a realizarlo en plazos de tiempo determinados y adolece de acciones que direccionen el trabajo a realizar;
- es bajo el nivel de participación en proyectos internacionales;
- reducido número de publicaciones en revistas científicas referenciadas, la Web of Scencie y BDI, lo que limita la visibilidad de los resultados científicos que se producen;
- lo realizado no garantiza contar en los próximos años con la cantidad de doctores que respalden el concepto operativo de calidad y que puede comprometer los resultados de la evaluación institucional del 2023.

Fortalezas:

- el sistema de trabajo del departamento garantiza la sistematización de las actividades desde el plan anual, en función del cumplimiento de los objetivos estratégicos;
- la evaluación del desempeño se realiza sobre la base del plan de resultados de los docentes, logrando que las responsabilidades estén acorde con las funciones de la categoría docente que ostenta y su formación científica;
- el funcionamiento estable y las relaciones coordinadas del departamento con la Dirección Provincial de Educación y sus sedes municipales posibilita la política de gestión para la introducción y generalización de los resultados científicos.

En la búsqueda de la principal barrera para la materialización del cumplimiento del objetivo estratégico referido al posgrado, se coincide en señalar que la debilidad de la organización que obstaculiza el cumplimiento de este encargo en el departamento de Educación Especial, perteneciente a la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, se refiere a las limitaciones en la estrategia seguida para el proceso de formación doctoral, que hace no se alcancen los niveles deseados. Por lo que se formula el siguiente problema: cómo contribuir al proceso de formación doctoral en el departamento de Educación Especial de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, en función de la proyección futura de su evaluación y acreditación.

Objetivos.

Para la búsqueda de una respuesta científica a esta realidad y como vía de transformación, se plantea el siguiente **objetivo general**: proponer una estrategia de formación doctoral para el período 2017-2021 que garantice el desarrollo integral, sostenido y pertinente del departamento de Educación Especial de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” en función del proceso de evaluación y acreditación de sus carreras.

En la organización del proceso investigativo se propone el logro de los siguientes **objetivos específicos**:

1. Diagnosticar las dificultades existentes en el proceso de formación doctoral en el departamento de Educación Especial.

2. Diseñar la estrategia para el perfeccionamiento del proceso de formación doctoral desde el departamento docente universitario.
3. Analizar las soluciones factibles de los resultados obtenidos y su proyección en el plan de mejoras continua.

Fundamentación teórica.

Para enfrentar con éxito los retos actuales y perspectivas que plantea el desarrollo de la educación en Cuba, el departamento de Educación Especial se propone la satisfacción de las necesidades formativas de los profesionales de nivel superior encargados de la atención a las necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad y su superación continua en las ciencias de la educación, a partir de la integración de los procesos sustantivos y de apoyo, que garanticen un egresado competente, comprometido, con una cultura integral, capaz de generar e implementar resultados científico-técnicos que impacten en el desarrollo social de la provincia de Pinar del Río y otras regiones, lo cual guarda relación con el perfeccionamiento del Reglamento para la Educación de Posgrado a fin de garantizar la educación permanente de todos los graduados universitarios. (MES. 2019.a).

Desde esa perspectiva y sobre la base de la conducción de manera efectiva de los procesos sustantivos que caracterizan el trabajo del departamento docente, la formación doctoral se convierte en fuente para el perfeccionamiento de la gestión del conocimiento y la investigación, con el consiguiente impacto en la sociedad y el desarrollo sostenido en el área de las ciencias de la educación. Asumir este reto lleva implícito la necesidad de elevar el nivel de conocimientos, para alcanzar el liderazgo cognitivo con alto grado de independencia y creatividad, que permita satisfacer las nuevas exigencias de la sociedad e ir conciliando la realidad presente y sus raíces, con una proyección de futuro.

Se hace evidente la necesidad de un departamento capaz de pertrecharse de una cultura científica que esté en correspondencia con la acelerada dinámica de la ciencia y la tecnología, que pueda utilizarla en las decisiones cotidianas como fuerza social productiva y evaluar el impacto de estas. En este sentido se coincide con Lage (2018), cuando hace un llamado a rechazar “la improvisación, la decisión caprichosa, la pseudociencia, la imitación sin crítica y la superficialidad” (Lage, 2018, p.42); lo que constituyen elementos importantes a la hora de organizar las acciones que se han de realizar al interior del departamento.

En el proceso de evaluación de la calidad de las carreras que conforman el departamento de Educación Especial, ha jugado un papel rector la puesta en práctica de la relación entre la excelencia académica y la pertinencia social. Es por ello, según criterios de Milán, Ruiz y Fraga (2018), que el colectivo de carrera, como encargado de llevar a cabo el trabajo metodológico inherente a sus procesos sustantivos, posee como uno de sus rasgos esenciales una concepción con enfoque de sistema y su ejecución en los diferentes niveles organizativos del proceso docente. (Milán, Ruiz y Fraga. 2018).

La clave ha estado en la necesidad de preparar los recursos humanos teniendo en cuenta las características específicas de la Educación Especial y la Educación Logopedia, como área del conocimiento de la Educación Superior, que refleja una cultura académica que prioriza el trabajo científico individual orientado a la creatividad, conjugado con el trabajo en equipos multidisciplinares, en contraste con su desarrollo en diversas regiones y países para

responder con excelencia al encargo social y transformar con investigación, desarrollo e innovación el contexto social territorial y la formación del profesional.

En este sentido, se ha de tener en cuenta que los doctorandos se deben formar para ser investigadores autónomos, creativos, críticos y capaces de asumir riesgos intelectuales. La formación doctoral debe realizarse en un ambiente abierto de investigación, dando oportunidades a la interacción entre disciplinas diferentes, debe proporcionar proyección internacional y el desarrollo de habilidades transferibles: de comunicación, trabajo en equipo, elaboración y gestión de proyectos, ética, entre otras, lo cual es resaltado en la Resolución 138 del Ministro de Educación Superior sobre la formación continua de la Educación Superior cubana. (MES. 2019.b)

Metodología.

Para realizar la evaluación del estado del proceso relacionado con la formación doctoral en el departamento de Educación Especial, se tuvo en cuenta el empleo de diferentes métodos y técnicas de investigación, tanto del nivel teórico (histórico-lógico; el analítico-sintético; el inductivo-deductivo) y del nivel empírico (análisis documental; entrevista; encuesta), entre otros, los que aplicados de manera coherente y sistemática permitieron conocer el estado actual del mismo, para sobre esa base diseñar estratégicamente la vía de solución. Se asumió el análisis del fenómeno sobre la base de su historicidad, multifactorialidad y multidimensionalidad.

En el estudio se tuvo en cuenta la participación del 100% de los 23 profesores que conforman el departamento de Educación Especial, perteneciente a la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.

A continuación se presentan los resultados más relevantes obtenidos en la aplicación de los diferentes métodos.

Resultados.

Una de las acciones realizadas en la búsqueda de la información, estuvo relacionada con el análisis de los documentos estratégicos y normativos del trabajo, dentro de los que se encuentran:

- Planeación estratégica de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, de la Facultad de Educación Infantil y del departamento de Educación Especial, para el ciclo 2017-2021.
- La Estrategia de Acreditación de la Facultad de Educación Infantil.
- La Estrategia de formación doctoral del departamento de Educación Especial.

El análisis de estos documentos aportó como principales resultados los siguientes:

En el proceso de **Planeación Estratégica** para el ciclo 2017–2021:

- se explicita en sus objetivos lo concerniente a la formación de doctores en las diferentes áreas del saber, dada la intención de cumplir con el patrón de calidad que permita acreditar de excelencia la institución en el curso escolar 2023;
- se proyecta la evolución en el tiempo (niveles de consecución) de los indicadores que constituyen invariantes para concretar tal aspiración;

- la Facultad de Educación Infantil y el departamento de Educación Especial, explicitan los índices a alcanzar para contribuir al objetivo macro institucional; la definición de los objetivos de trabajo y los certeros criterios de medida establecidos para el ciclo 2017-2021, le permiten aplicar la metodología para su evaluación y corregir en tiempo las desviaciones que existan.

En la **Estrategia de Acreditación** de la Facultad de Educación Infantil se aprecia:

- la descripción cronológica de los momentos en que cada carrera se autoevalúa y se somete a acreditación externa, destacando la experiencia alcanzada en la carrera de Educación Especial que fue la primera carrera pedagógica que se acreditó en la universidad con la categoría de Certificada;

- lo proyectado no garantiza el éxito al interior del proceso, fundamentalmente en lo referente al cumplimiento de los indicadores a alcanzar que constituyen invariantes del mismo, entre ellos: porciento de doctores formados y porciento de profesores con categoría docente superior. En ambos casos no se perciben los niveles paulatinos de consecución.

El análisis de la **Estrategia de formación doctoral** del departamento de Educación Especial evidenció:

- limitaciones para concretar los objetivos estratégicos a corto, mediano y largo plazo;

- el ingreso anual de profesores al proceso de formación doctoral es insuficiente;

- se aprecian limitaciones en el trabajo con los jóvenes menores de 35 años;

- limitaciones en el proceso de gestión de la investigación y su vínculo directo con el trabajo por proyectos, existiendo desarticulación con la formación doctoral;

- es débil el accionar dirigido a la gestión y participación en convocatorias a becas doctorales, tanto nacionales como en el extranjero.

Resultados de la encuesta a profesores.

La encuesta fue aplicada a 19 de los 23 profesores del departamento de Educación Especial, que representan el 82,6% del total y tuvo la intención de profundizar en el estudio del problema identificado asociado al proceso de formación doctoral. Los resultados de la encuesta permitieron revelar como principales regularidades las que se relacionan a continuación:

- Existen limitaciones en el conocimiento de los aspectos normativos del proceso de formación doctoral.

- El 100% del claustro está convencido de lo importante que resulta para su desempeño profesional alcanzar la categoría de doctor en ciencias.

- Se incrementan los temores de realizar el doctorado por las exigencias en la realización de publicaciones en revistas de amplia visibilidad y la necesidad de participar en proyectos de investigación.

- Se hace difícil la socialización de los resultados científicos en eventos internacionales.

- Se considera como válida la necesidad de potenciar el trabajo de formación con los jóvenes.

- Resultados de la entrevista a profesores doctores en ciencias.

Se entrevistaron a los 7 doctores en ciencias pedagógicas del departamento, todos con experiencia y el 57,1% con al menos uno o más doctores formados, obteniendo los siguientes resultados.

- El 100% de los doctores del claustro participa en proyectos de investigación.
- El 71.4% tiene más de tres años de formación como doctores y son tutores de tesis doctorales tanto del claustro, como de otras instituciones y organismos. En este sentido se destaca la tutoría de aspirantes extranjeros, fundamentalmente de Angola y Mali.
- Los doctores están vinculados al desarrollo de los diferentes procesos universitarios, lo que garantiza un empleo eficiente de su potencial. Por el desempeño de sus funciones tres han ocupado responsabilidades a nivel de facultad y universidad.

Para sistematizar los resultados obtenidos, se emplea el método de triangulación metodológica, de manera que se precisen los puntos de convergencias y divergencias entre los hallazgos revelados en la exploración empírica del problema. En este caso particular no se revelan **divergencias**, lo cual constituye una clara evidencia de la identificación positiva del problema objeto de análisis al no encontrarse posiciones yuxtapuestas en los resultados.

En cuando a las **convergencias** se destacan:

- Limitaciones en la estrategia de formación doctoral del departamento de Educación Especial.
- Se aprecia falta de objetividad y solidez en la estrategia, con énfasis en la gestión de premios y la socialización de los resultados por diferentes vías.
- Limitaciones en el conocimiento de los procedimientos que caracterizan el proceso de formación doctoral.

Los análisis realizados permitieron agrupar las causas del problema y determinar así elementos distintivos que se corresponden con la identificación de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO), a fin de establecer niveles para la planificación y evaluación del proceso de formación doctoral, su organización estratégica, así como la definición de los objetivos generales y específicos a tener en cuenta. Las valoraciones derivadas de este accionar se revelan a continuación:

Debilidades

- Existe limitaciones en la planificación estratégica, fundamentalmente en lo referido al proceso de formación doctoral en el departamento de Educación Especial.
- Es insuficiente la socialización de resultados científicos en eventos nacionales e internacionales.
- No se alcanzan resultados significativos en la gestión de premios.
- Es insuficiente la participación de los doctorandos en proyectos internacionales y en becas de investigación.
- Escasa publicación de los resultados de las tesis doctorales en revistas de amplia visibilidad.
- Ausencia de formas de superación académicas con claustro propio (especialidades, maestría, doctorado).

Amenazas

- Dificultades con los recursos para la realización de investigaciones o la implementación de resultados científicos.

- Los cambios en la estructura interna de la Universidad, ha hecho que se incrementen los temores de realizar el doctorado en la institución y que los aspirantes opten por otras instituciones fuera de la provincia.

Fortalezas

- Existe motivación en los profesores del departamento, compromiso y disposición para asumir las tareas que permitan avanzar en el trabajo científico, dado por el sentido de pertenencia y el empeño en el cumplimiento de las principales metas y objetivos.

- La existencia en el departamento de profesores que son Máster en Ciencias o Especialistas, lo que constituye cantera primaria para la formación como doctores.

- El trabajo sistemático de profesores y estudiantes en las instituciones educativas o unidades docentes que los convierten en entes activos para el desarrollo e implementación de los resultados investigativos.

- Se sistematiza el trabajo por proyectos y existe una coherencia entre la actividad científica y la postgraduada a tono con la necesidad de elevar la cultura de innovación de los profesores universitarios.

- Vinculación de los profesores del departamento a instituciones de carácter nacional que investigan en el área de la educación infantil.

Oportunidades

- El Ministerio de Educación Superior está inmerso en un proceso de perfeccionamiento dirigido a optimizar sus estructuras y a la búsqueda de la eficiencia de sus procesos, donde la formación de doctores forma parte del mismo.

- La consolidación de vínculos estables de colaboración con organismos e instituciones del territorio y del país.

Sobre la base de los resultados obtenidos, se procedió a la elaboración de una estrategia dirigida a la formación doctoral, que hiciera evidente el vínculo de la evaluación de la calidad de las dos carreras del departamento de Educación Especial, con la de su aseguramiento y mejora. A continuación se presentan los elementos generales que la conforman.

Estrategia de formación doctoral del departamento de Educación Especial.

La estrategia posibilita que la actividad científica esté estructurada de forma sistémica y articulada al pregrado y al posgrado, respondiendo a los proyectos de investigación, garantizando la pirámide científica departamental. Posee relaciones de equivalencia con las variables que evalúan estándares de calidad preestablecidas por el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU): pertinencia e impacto social; claustro y personal de apoyo a la docencia; estudiantes; infraestructura y currículo. Se propuso trazar acciones a corto, mediano y largo plazo que respondieran sistemáticamente a los indicadores de una o varias variables y por consecuencia permitieran elevar los resultados de los procesos de la Educación Superior en el departamento, la facultad y la universidad. (MES. 2014).

En la elaboración de esta estrategia jugaron un papel protagónico los miembros de la sesión científica departamental, donde se concretaron acciones de planificación y control en el Plan de Actividades Anual del departamento de Educación Especial y por consiguiente en cada

plan de trabajo individual. Se desarrolló sistemáticamente un seguimiento y monitoreo en correspondencia con el trabajo de los tutores y lo establecido en el plan de trabajo del doctorando. La pretensión estuvo encaminada a que en el proceso de formación doctoral se minimicen gastos, cansancio, se maximice el beneficio, la satisfacción y se racionalice y simplifique el tiempo.

Para ello se organizaron los recursos humanos con que contamos, teniendo en cuenta las características personales, profesionales y sus potencialidades; se balanceó la carga docente en cada semestre y se rediseñaron los planes de resultados individuales de todos los docentes. Las acciones individualizadas que se diseñaron estuvieron potenciadas por la motivación y el compromiso social. Como premisa fundamental estuvo el desarrollo del capital humano y la organización departamental con un liderazgo comprometido.

Para su gestión se trazaron, dentro del sistema de planificación del departamento, acciones organizadas, coherentes e integradas que posibilitaran garantizar logros en la formación doctoral.

Se presentan acciones de la estrategia, no como un programa completo para la acción, sino sobre la capacidad de transformar y adecuar. Se concibe de manera que garantice oportunidad, innovación, flexibilidad y movilidad para materializarla; así como autonomía e inteligencia para ponerla en práctica.

El enfoque de proceso que se le ha dado a esta estrategia de formación doctoral, ha posibilitado que en circunstancias excepcionales como las situaciones económicas coyunturales o la situación epidemiológica por la Covid-19, no impidieran que la mayoría de los indicadores de las variables y algunos de los resultados de los procesos de la Educación Superior se cumplieran con sostenida calidad.

Propuesta de acciones de la estrategia de formación doctoral del departamento de Educación Especial.

La estrategia, está encaminada a lograr la sostenibilidad del claustro y cultura de la profesión, garantizando el desarrollo del capital humano como condición necesaria que se complementa con la organización del proceso de formación doctoral. Tiene como misión satisfacer las necesidades formativas de los profesores a partir de la integración de los procesos sustantivos y de apoyo, que permitan planificar, ejecutar y controlar acciones organizadas, coherentes e integradas que posibiliten garantizar logros en la formación doctoral y como consecuencia de la jerarquización de este proceso, poder responder a la calidad, continuidad, vitalidad y visibilidad del departamento.

Objetivos estratégicos.

- Garantizar el desarrollo integral, sostenido y pertinente de las carreras Educación Especial y Educación Logopedia de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
- Formar un profesional de la Educación Especial con liderazgo intelectual que posea un alto grado de independencia y creatividad que irradie a todas las áreas que favorecen el progreso universitario.
- Poner los adelantos de la ciencia con mayor celeridad en función de la vida cotidiana de las personas con discapacidad, familias, docentes y contextos de actuación para favorecer el proceso de inclusión social.

- Formar investigadores autónomos, con una cultura científica e innovadora, que sean creativos, críticos y capaces de asumir riesgos intelectuales.
- Lograr la interacción entre disciplinas diferentes, que proporcionen proyección internacional y el desarrollo de habilidades y resultados transferibles.

Acciones generales de la estrategia de formación doctoral.

1. Evaluar sistemáticamente en la sesión científica departamental la relación de las investigaciones terminadas y/o en ejecución, el vínculo con las disciplinas, los problemas profesionales y los objetivos del currículo.

Responsable: Jefe de departamento.

2. Garantizar la influencia de los programas de posgrado y la investigación en el proceso de formación de las carreras.

Responsable: Coordinadores de las carreras Educación Especial y Educación Logopedia.

3. Activar la participación de estudiantes que conforman los grupos científicos estudiantiles en los equipos de investigación como asociados a la formación doctoral desde los proyectos de investigación.

Responsables: Coordinadores de proyectos y profesores principales de año académico.

4. Convenir en los planes de resultados individuales de los profesores solicitantes y doctorandos, en correspondencia con la línea de investigación, las posibles temáticas a desarrollar para el doctorado, los proyectos a los que se vinculan, los plazos de ingreso y el cumplimiento del cronograma de su formación doctoral.

Responsable: Jefe de departamento.

5. Planificar sistemáticamente actividades de control individual y colectivo a los doctorandos para comprobar el cumplimiento de las tareas conveniadas para su formación doctoral.

Responsable: Coordinadores de proyectos de investigación y Jefe de departamento.

6. Realizar sesiones científicas con los miembros de la dependencia Educación Especial a fin de controlar la marcha de la estrategia de formación doctoral, donde se incluyan talleres de presentación de resultados con cortes parciales.

Responsable: Coordinadores de proyectos de investigación y Jefe de departamento.

7. Lograr la incorporación de los solicitantes jóvenes a la escuela de formación doctoral que ofrece la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".

Responsable: Jefe de departamento y Decano de la Facultad.

8. Gestionar la inserción y participación de profesores del claustro en redes nacionales e internacionales, que propicien el intercambio de información científica.

Responsable: Activista de internacionalización.

9. Identificar áreas del conocimiento que sean de interés institucional y del país, en las que resulte conveniente gestionar la realización de estancias postdoctorales en universidades o instituciones extranjeras y la determinación de posibles doctores que puedan ser elegidos para cursarlas.

Responsable: Activista de internacionalización.

10. Identificar áreas del conocimiento que sean de interés institucional y del país en las que se establezcan colaboraciones efectivas de co-tutorías de tesis con participación de varias instituciones, mediante sesiones científicas donde se expongan y debatan cuestiones relativas al desarrollo de estas áreas.

Responsable: Coordinadores de proyectos de investigación y Jefe de departamento.

11. Identificar instituciones externas del territorio y del país en las que existan condiciones para el desarrollo de las investigaciones del área del conocimiento y que constituyen potencial para la co-tutoría de los doctorandos con las que se puedan establecer convenios de colaboración.

Responsable: Activista de internacionalización.

12. Garantizar la cantera de futuros solicitantes de doctorado, teniendo en cuenta los estudiantes de la Maestría en Educación Especial que se desarrolla con claustro propio por el departamento de Educación Especial.

Responsable: Coordinadora de la Maestría en Educación Especial.

13. Garantizar que los doctores con más de tres años de experiencia tutoren a los futuros solicitantes de doctorado del claustro y del territorio a partir de la línea de investigación que se sigue.

Responsable: Jefe de departamento.

14-Conveniar en el ámbito internacional con instituciones, universidades, asociaciones, a fin de iniciar proyectos de investigación que constituyan fuente de intercambio para el desarrollo científico del departamento de Educación Especial.

Responsable: Jefe departamento y activista de internacionalización.

15. Elaborar bases de información científica relacionadas con las líneas de investigación del claustro, organizadas en soporte digital y con software de ayuda a los investigadores para su gestión.

Responsable: Activista de redes en el departamento.

16. Estudiar causas y condiciones que influyan en la calidad de los procesos de orientación profesional y formación vocacional desde los grupos de investigadores de los proyectos, vinculados a los grupos científicos estudiantiles.

Responsable: Jefe de departamento y Coordinadores de proyectos de investigación.

17. Divulgar la estrategia de formación doctoral entre el claustro de profesores y estudiantes de la maestría y de las carreras como fuerza potencial en el desarrollo de las investigaciones.

Responsable: Jefe departamento, coordinadores de carreras y coordinadora de la maestría en Educación Especial.

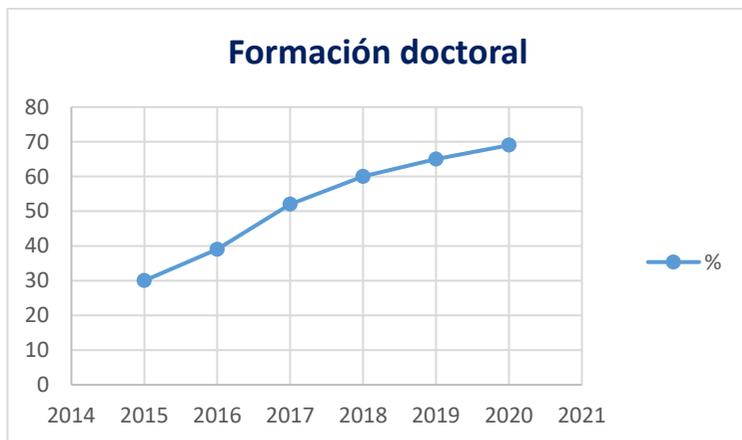
Salto cuantitativo y cualitativo en el departamento de Educación Especial como resultado de la puesta en práctica de la estrategia de formación doctoral y de consolidación del claustro en el periodo 2017-2021.

La aplicación sistemática de la estrategia de formación doctoral ha garantizado la calidad ascendente del departamento de Educación Especial, se muestran a continuación algunos resultados alcanzados con su implementación.

- Los resultados alcanzados con la implementación de la estrategia permitieron la acreditación de las carreras de Educación Especial y de Educación Logopedia como carreras Certificadas por la Junta de Acreditación Nacional.

- El porcentaje de la formación de doctores fue en ascenso durante el periodo que se evalúa, de 7 doctores en el año 2015 a 16 doctores en el 2020 para el 69%, lo cual es un signo positivo en la efectividad de las acciones desarrolladas. La gráfica1 muestra el comportamiento de este indicador.

Gráfica 1. Doctores formados.

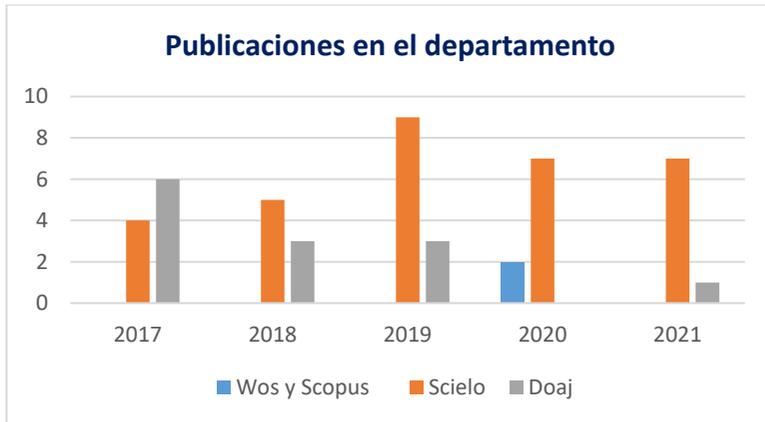


- Todos los aspirantes concluyen en el tiempo previsto dentro del plan la formación doctoral.
- Defienden su doctorado dos jóvenes menores de 35 años.
- Se logra la participación en dos becas internacionales.
- Uno de los doctorandos se inserta en un proyecto internacional, como parte de las acciones de internacionalización universitaria.
- Existe una amplia socialización de resultados científicos en eventos nacionales e internacionales.
- Se logra la firma y consolidación de convenios en el ámbito internacional con instituciones, universidades y asociaciones, que constituyen fuente importante para el intercambio de saberes y el desarrollo científico del departamento de Educación Especial. Se destacan las acciones con la Universidad abierta para adultos (UAPA) de Santiago de los Caballeros en República Dominicana; Universidad Especializada de las Américas, de Panamá; la Universidad de Nicaragua; Universidades Bio Bio y Concepción, de Chile; la Universidad de Wright State en Ohio, Estados Unidos; la Universidad de Estocolmo, en Suecia.

Resulta importante en este proceso las acciones con el Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios (COMAU), la Asociación Mundial de Educación Especial (AMEE), la Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe (AELAC), el CIASI de Argentina, el Centro de investigación para el desarrollo infantil Lynda A. Cohen, de Estados Unidos, la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), entre otros.

- Ascende el número de publicaciones de los resultados científicos alcanzados por los doctorando en revistas de alta y media visibilidad. La gráfica 2 muestra el comportamiento de este indicador en el periodo de tiempo que se analiza.

Gráfica 2. Publicaciones científicas.



- Se eleva la obtención de premios relacionados con la actividad científica e investigativa asociada con la participación de los profesores en el proceso de formación doctoral. Se destacan los premios de la Academia de Ciencias de Cuba a nivel provincial (ACC), lo de Innovación que otorga el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente, los del Fórum de Ciencia y Técnica (FCT) y los correspondientes al Sello Forjadores del Futuro (FF). La gráfica 3 pone de manifiesto el comportamiento de este indicador.

Gráfica 3. Premios.



Leyenda: ACC. Academia de Ciencias de Cuba.
 FCT. Fórum de Ciencia y Técnica.
 FF. Sello Forjadores del Futuro

- La labor científica desplegada por la Cátedra honorífica “Svetlana Anatolievna Akudovich: para estudios sobre la Educación Especial”, ha posibilitado aglutinar el accionar de los investigadores en la solución de los problemas derivados de la práctica pedagógica en la atención a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad de acuerdo con los retos actuales de la Educación Especial, sobre la base de la estimulación del intercambio educacional y ello permite el incremento y difusión de la producción científica especializada que se ha ido consolidando en las tesis de doctorado. (Conill. 2016).

- Tres doctores se han promovido a ocupar cargos dentro de la universidad, manteniéndose como claustro del departamento (Rectora, Vicerrectores, Decanos).

- Cuatro doctores forman parte del colectivo de autores de discapacidad intelectual que desarrolla el Ministerio de Educación en colaboración con el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (MINED-CELAEE), donde los resultados investigativos que se han ido alcanzando se han generalizado a nivel nacional. Lo realizado constituyó la base de los cambios en las concepciones teórico- metodológicas para la atención a estos, que parte de un cambio en la conceptualización de esta discapacidad, centrada no sólo en el rendimiento intelectual, sino en el desarrollo de habilidades para la vida, así como en las formas de trabajo en las instituciones y modalidades educativas sustentadas en la concepción del proyecto institucional con una mayor flexibilización de los estilos de dirección y del diseño curricular.

- El 100% de los doctores del departamento de Educación Especial protagonizan acciones de internacionalización universitaria.

- Se ha intencionado el trabajo con los grupos científicos estudiantiles, los cuales son asesorados por doctores graduados o en formación doctoral, donde se prioriza el trabajo con las líneas de desarrollo investigativo relacionadas con: trastorno del espectro de autismo; implante coclear; los trastornos de voz; los trastornos del lenguaje escrito; discapacidad físico motora; atención educativa al talento; neuroeducación; los recursos tecnológicos para el tratamiento logopédico, y el inglés con fines específicos.

Factores claves en los que ha incidido el cumplimiento de la estrategia de formación doctoral.

Los profesionales del departamento de Educación Especial han alcanzado un alto nivel de preparación científica y profesional. Se actualizan sistemáticamente en función de la prestación de los servicios y/o en la gestión social, a través de nuevos conocimientos o la aplicación de los resultados obtenidos.

El proceso de formación doctoral articula con los proyectos de investigación dando respuesta a las prioridades del territorio y está en función de alcanzar la máxima competencia científico-profesional para cumplir con las exigencias del encargo social.

El área del conocimiento que ocupa hoy la Educación Especial constituye referencia a nivel institucional en la formación doctoral y se prestigia por constituir una dependencia del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, donde la Pedagogía Especial constituye una de sus Líneas. Los sistemáticos resultados alcanzados por esta área en los últimos cinco años en la investigación, el desarrollo científico y la innovación amparan esta decisión del Comité de doctorado de la universidad. Del claustro de la carrera el 29,4% constituye claustro

del Programa de doctorado en Ciencias de la Educación, aspecto este que impacta significativamente en la formación doctoral del claustro de la carrera de Educación Especial y de los profesionales del territorio que se relacionan con la línea de investigación que se asume.

Para satisfacer las demandas de formación académica con enfoque de atención a la diversidad en la Provincia de Pinar del Río, el proceso de formación doctoral que se ha desarrollado posibilitó que el departamento contara con un claustro que asumiera el programa de posgrado académico: Maestría en Educación Especial. El potencial científico que hoy se desarrolla con la Maestría se encuentra vinculado a los proyectos de investigación del departamento garantizando la pirámide científica.

La puesta en práctica de esta estrategia se ha mantenido durante cinco años, su carácter flexible ha posibilitado el rediseño sistemático en correspondencia con las acciones del plan de mejora. Destacando como soluciones factibles en su implementación las siguientes:

- a. Realización de un diagnóstico a nivel de departamento que permitió conocer, atender y dar tratamiento a los problemas que puedan estar afectando el proceso de formación doctoral.
- b. Inclusión en la planificación estratégica del departamento de tareas intencionalmente orientadas al proceso de formación doctoral, tales como: intercambios de experiencias; establecimiento de niveles de consecución en el rediseño de la estrategia, así como la evaluación y conciliación de las acciones con los actores principales del proceso.
- c. Realización de actividades metodológicas instructivas orientadas a la formación doctoral como parte del sistema de trabajo metodológico del departamento.
- d. Elevación del compromiso y disposición del claustro para asumir las tareas que permitan avanzar en el trabajo científico.

En resumen, los resultados obtenidos con la implementación de la estrategia, permitieron mejoras en el proceso de formación doctoral a nivel de departamento, propiciando que la actividad en materia de investigación e innovación tuviera impactos positivos y contribuyeran a la calidad del trabajo y a que se ubique el posicionamiento del departamento en el ámbito universitario en un plano superior.

Conclusiones.

1- La estrategia de formación doctoral constituye el núcleo integrador de los procesos universitarios con el proceso de evaluación y acreditación de carreras en el departamento de Educación Especial. De esta manera se contribuye de forma decisiva, a que la ciencia se convierta en una fuerza social productiva que garantice el logro del impacto necesario para el desarrollo de esta política educativa en el territorio.

2-En el departamento de Educación Especial se trazaron proyecciones de carácter estratégico mediante la estrategia de formación doctoral concebida que garantizó la calidad ascendente de los procesos sustantivos y su visibilidad nacional e internacional.

3-La estrategia de formación doctoral que se propone posee un carácter sistémico y articula con los proyectos de investigación que se desarrollan en el departamento de Educación Especial, la gestión de los recursos humanos, el aseguramiento material, financiero y administrativo de manera que se asegure la vitalidad y calidad de los diferentes procesos que se desarrollan.

Bibliografía.

- Conill Armenteros, J.A. (2016). Svetlana Anatolievna Akudovich: la maestra que amo a Cuba como a su Patria. Mendeive. Revista de Educación, julio-septiembre, 2016; 14(3) <https://mendeive.upr.edu.cu/index.php/MendeiveUPR/article/view/956>
- Consejo de Ministros (2019). Acuerdo 8625. **Componentes que integran el modelo de formación continua en Cuba.** <https://www.bing.com/search?q=Acuerdo+8625>
- Gaceta oficial (2019). Decreto Ley 372 del Sistema Nacional de Grados Científicos. <https://www.bing.com/search?q=Decreto+Ley+372>
- Lage Dávila, A. (2018) La osadía de la ciencia. Editorial Academia, La Habana. Cuba.
- MES (2019.a). Resolución No. 140/19. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. <https://cuba.vlex.com/vid/resoluci3n-no-140-19-810750577>
- MES (2019.b). Resolución 138 sobre la formación continua de la Educación Superior cubana. <https://es.scribd.com/.../Resolucion-No-138-2019-Formacion-Continua>
- MES (2019). Resolución 139 sobre el Reglamento del Sistema Nacional de Grados Científicos. <https://es.scribd.com/.../Resolucion-No-13-2019-Reglamento-Grados Cientificos>
- MES (2019). Resolución 140 del Ministro de Educación Superior sobre el Reglamento de Posgrado. <https://es.scribd.com/.../Resolucion-No-140-2019-Reglamento-Posgrado>
- MES (2019). Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba. (2019). https://www.ecured.cu/index.php?title=Junta_de_Acreditaci3n_Nacional_de_la_Rep3blica_de_Cuba&oldid=3454836
- MES (2014). Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias (SEA-CU). Manual de implementación.
- Milán Licea, M.R., Ruiz Echevarría, H., & Fraga Guerra, E. (2018). El colectivo de carrera: su labor de asesoría metodológica. Congreso Universidad. <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/799>
- ONU (2015). “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Resolución del septuagésimo período de sesiones de la Asamblea General, celebrada del 25 al 27 de septiembre de 2015.
- Pérez Delgado, N., Pardo Fernández, A., Sotomayor Oliva, D., & Terrado Quevedo, S. P. (2017). Estrategia para perfeccionar el proceso de formación doctoral en las Ciencias Médicas de Cuba. *Revista Información Científica*, 96(4), 646-657.

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS LÚDICO-ARTÍSTICAS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD CON ENFOQUE INCLUSIVO

Jesús Triguera Gamboa
Marco Antonio Gamboa Robles
Julieta Maldonado Figueroa
Escuela Normal Estatal de Especialización
jesustrigueraGamboa@gmail.com

Resumen

El presente estudio parte de la necesidad de analizar las prácticas docentes en educación básica y su correspondencia con el modelo educativo oficial, reflexionando sobre el nivel de congruencia con los enfoques metodológicos que utilizan pedagogías activas para favorecer los procesos centrados en el aprendizaje por encima de procesos que priorizan la enseñanza ostensiva, así como el apego a el enfoque inclusivo para atender la diversidad en las aulas que garantice la motivación, la participación y el razonamiento de cada uno de los estudiantes; se utiliza como estrategia de acercamiento al análisis de dichas prácticas áulicas, la indagación en el uso de actividades de mayor flexibilidad para los alumnos, como pueden ser actividades de tipo lúdico o artístico que generen interés entre pares por establecer colaboración para poder cumplir y satisfacer ciertos fines, necesidades e intereses; a la vez que el docente las aproveche como un medio didáctico para propiciar oportunidades de aprendizaje y desarrollo de potenciales en la clase, al vincular con los propósitos curriculares y los aprendizajes esperados, de acuerdo a estándares del plan de estudios del trayecto formativo propio de educación básica; se cuestiona a manera de problematización, la capacitación y habilitación docente para atender educativamente los procesos educativos que el siglo XXI demanda, en bien de los estudiantes y sus familias, se plantea como propósito central, caracterizar las competencias profesionales de los docentes para promover aprendizaje significativo a través de trabajo colaborativo de pedagogías activas que atiendan a la diversidad con enfoque inclusivo; lo cual se sustenta con fundamentos teóricos referidos a las concepciones mundiales de la inclusión educativa y las consideraciones de la educación para todos que enmarca la agenda 2030, así como la normativa y políticas de índole internacional y nacional que favorezcan la inclusión, el enfoque metodológico que se utiliza en la investigación es de corte cualitativo como estudio etnográfico en el contexto de una escuela de educación básica; entre los hallazgos preliminares resalta el poco interés de l profesorado por mantenerse actualizado y capacitado para cumplir ante las responsabilidades de atender un aula diversificada desde el enfoque inclusivo con pedagogías innovadoras.

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha hablado acerca de diversas estrategias que pudiesen o no favorecer el aprendizaje, no importa qué tipo de aprendizaje se tenga pensado, siempre se hace alusión a diversas estrategias que pueden promoverlo; si echamos un leve vistazo hacia el pasado, podemos apreciar un estilo de práctica educativa muy estática y cerrada, con el proceso centrado en el docente como un transmisor de conocimiento hacia los alumnos. En la época contemporánea se comienza a concebir metodologías activas para favorecer aprendizaje significativo y, se comienza a centrar el proceso en el aprendizaje, esto es en la participación activa del estudiante para construir su aprendizaje con determinada autonomía y basado en

pedagogías constructivistas donde el profesor funge como asesor y acompañante durante el proceso; sin embargo, actualmente en México se siguen apreciando muchas prácticas docentes realizadas de la manera tradicionalista y rígida a pesar de que el modelo educativo las crítica por lo menos durante los últimos treinta años. Como nos lo dice Azamar (2015), en su estudio sobre el modelo educativo en México,

La estructura del modelo educativo tradicional ha sido ampliamente criticada a partir de la década de los sesenta, debido a que en esta década se integran una serie de corrientes de pensamiento que dieron paso a dos vertientes. Una de estas aboga por el proceso de desescolarización mediante la clausura de las escuelas como entidades centralistas del conocimiento, sustituyéndolas por la autoeducación en casa o a través de modelos más universalistas. La otra, de corte reformista, la pretende un proceso de integración que no separe los procesos humanistas de las necesidades económicas. (p.4)

El maestro es quien debe conectar los contenidos curriculares con los intereses de los estudiantes; ya que el conocimiento no es un producto que se pueda transmitir u obsequiar mediante una acción técnica, sino que debe mediar una acción cognitiva, pues lo que se transmite es la información derivada de cierta generación de conocimiento, para que otros receptores la reflexionen y la incorporen a sus saberes previos y luego a nuevos conocimientos, en ese proceso se construye el aprendizaje. Desde una perspectiva tradicional se creía que el alumno aprendía cuando era capaz de repetir información derivada de textos o expresada por el docente mismo, sin embargo ese proceso puede reflejar una buena capacidad de memorización y repetición, pero no garantiza la construcción de aprendizaje, ya que lo que de esa manera se interioriza en el sujeto suele ser volátil y no refleja el significado que representa el aprendizaje cuando realiza de forma activa donde el estudiante participa en procesos activos relacionados al contexto donde vive y le son útiles para resolver sus necesidades en la vida cotidiana; por lo tanto:

El reto en la formación docente, se hace patente y obliga a las escuelas normales a repensar las formas de organización y funcionamiento institucional, de manera que respondan, a través de los futuros docentes, a las necesidades de los estudiantes y sus familias, considerando los contextos donde se desarrollan como un elemento enriquecedor y favorecedor de prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, en ambientes donde los alumnos pueden aprovechar las prácticas sociales en favor de su construcción de saberes y conocimientos que facilitan el desempeño de competencias en la solución de problemáticas del entorno. (Gamboa, et al., 2018, p.2)

Cuando el proceso educativo se centra en transmisión de información, el alumno pierde la posibilidad de comprender los procesos que le permiten la construcción de conocimiento y, por ende, se le dificultara realizar un proceso cognitivo que permita generar o vincular más conocimiento con acciones de mayor autonomía. La creatividad y la imaginación juegan entonces, un papel primordial en la construcción de aprendizajes significativos, al respecto, Egan (2010) afirma que “la investigación de educación imaginativa, ha demostrado cómo ver, a partir del uso cotidiano de la imaginación por parte de los niños, una serie de ‘herramientas’ disponibles para el aprendizaje, algo que sólo se logra si somos lo suficientemente sensibles para utilizarlas” (p.12).

El profesor contemporáneo que responda a las necesidades del siglo XXI, debe contar con una formación polivalente con la cual conforme un bloque sólido de competencias profesionales que garantice procesos educativos donde los estudiantes realmente aprendan para la vida, en la vida y de por vida,

Esto es, que el docente actual, además de dominio pedagógico y didáctico, debe asumirse como profesor inclusivo, debe saber de investigación como herramienta, de uso de tecnología como medio para enseñar y sobre todo para aprender, de fundamentos de psicología, de filosofía, incluso de política y de economía, entre otras ciencias afines a la educación, pero esencialmente, hoy se hace necesario poseer conocimientos sobre las funciones básicas del cerebro desde los aportes de la neurología cognitiva para basar en diagnósticos amplios sobre los alumnos, sus procesos de planeación que consideren la diversidad, las formas como los sujetos aprenden y con ello conduzcan a los estudiantes al éxito basado en la autonomía que le provee ser responsables de sus aprendizajes, aprovechando a los profesores como guías, como asesores, orientadores, organizadores y promotores del pensamiento crítico. (Gamboa et al., 2021, p.40)

Conforme el tiempo avanza, los procesos y prácticas educativas se han transformado, buscando operar con pedagogías activas que resulten más significativas para lograr una educación integral, en ello, ha involucrado diversas estrategias y recursos, entre ellas las actividades lúdicas con la intención de aprovechar el interés de los estudiantes en dicho rubro para favorecer las situaciones de aprendizaje en el aula, lo cual fomenta la interacción y la colaboración entre pares, por lo que posibilita mejorar las prácticas de inclusión. De hecho, con el comienzo de la era cibernética y la implementación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), el panorama de actividades lúdicas se debió de haber incrementado, hasta llegar a los videojuegos, siendo implementados en algunas plataformas de aprovechamiento para la educación, como lo hace ver Ahumada (2021), en un artículo sobre la enseñanza y aprendizaje con videojuegos, "Minecraft ofrece un escenario virtual en el que llevar a cabo experiencias de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías como el Aprendizaje Basado en el Juego y el Aprendizaje Colaborativo. Además de desarrollar la competencia digital del alumnado, el videojuego permite trabajar habilidades sociales y las competencias del siglo XXI" (p.3).

Ya sea de manera virtual o de forma activa, las formas de implementación de las actividades lúdicas en las prácticas educativas son bastante diversas, van desde una canción a un videojuego, un baile, una poesía, por medio de las cuales el alumno percibe la situación de aprendizaje como un juego, de ese modo presta mayor interés y sentido de competencia, que de acuerdo con Jiménez (2002),

La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (baile, amor, afecto) que se producen cuando se interactúa con otros, sin más recompensa que la gratitud que generan dichos eventos (citado en Posso, et al. 2015, p.165)

Para los docentes fue fundamental, reconocer, evaluar y reflexionar sobre sus actitudes, posibilitando la mejora del ambiente escolar en las diferentes áreas del conocimiento, en coherencia con lo expresado por Garzón, et al. (2016), quienes refieren que “Las actitudes que manifiestan los docentes en las aulas pueden convertirse en una barrera o un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos a la vez que repercuten en la utilización de un mayor o menor uso de estrategias inclusivas” (p.26).

Todo ha evolucionado, el juego en su mayoría paso a un plano virtual, y en actividades como el deporte poco a poco se ha vuelto un sector más selecto de personas, creando así una exclusión a ciertos grupos poblacionales o individuos en particular, creando un mundo en donde no es capaz de apreciarse del todo el juego en la educación típica, tal como es descrito en un estudio sobre cognición, juego y aprendizaje.

Hoy, el juego es un lujo de pueblos rurales, en donde el barro, las piedras, los árboles y la lluvia son cómplices de la cotidianidad de niños y niñas que crean y construyen historias entre paisajes de valles y montañas. Mientras, en la ciudad, el juego se desvanece bajo la mirada impávida de padres y educadores que parecieran temer a la creación y al movimiento. Se ha olvidado la importancia y la necesidad innata de explorar, de sentir, dejándola a cargo de imágenes insípidas cargadas de modernidad y quietud. (Muñoz & Almonacid. 2015, p.164)

Particularmente en la educación inicial el juego didáctico es la herramienta propicia para estimular las redes neuronales y asegurar motivación en el niño, además de acrecentar la participación y promover el razonamiento. Terré y Vigo (2015), afirman que “El juego es la mejor forma que tiene el niño o la niña de interactuar con el medio que lo rodea y poder descubrir el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del entorno y el lenguaje que garanticen sus aprendizajes” (p.18).

Utilizar el juego como pedagogías activas para promover aprendizajes significativos en los niños y jóvenes, implica estimular también las emociones, sentimientos y pensamientos en el sujeto que aprende, de manera que se generen condiciones para la interacción social, pues el juego como medio didáctico sólo tiene sentido cuando promueve la colaboración; esto implica la aceptación del otro y la sana convivencia, regulada por emociones cerebrales.

El cerebro humano en primer término es portador de la inteligencia, constituyendo la esencia de la masa neuronal. Por ello se reconoce a la masa neuronal como el órgano de la inteligencia que responde a las necesidades del comportamiento intelectual, propios del pensamiento del hombre. Por lo que es importante dejar claro que la inteligencia es el factor determinante del comportamiento intelectual y la materia neuronal es simplemente el soporte. (Terré, 2010, p.20)

“Los fenómenos de la educación inclusiva son complejos, de modo que, la actitud de los y las docentes, tiene un papel importante dentro del proceso de formación y de participación de las personas con discapacidad, ya que, si hay una actitud negativa por parte del profesor, habrá una barrera para el individuo con discapacidad”. (Rosero, et al. 2021, P.98).

DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Con la llegada de las revoluciones industriales y tecnología, hemos presenciado avances que pareciesen imposibles, la tecnología consiguió conectar a un par de personas de distintos

puntos del globo, y lograr que charlaran, y no sólo escuchar a la persona, sino que también en los tiempos actuales se pueden realizar videollamadas/videoconferencias, con las cuales podemos ver en tiempo real a una persona de casi cualquier parte del mundo; la comunicación tuvo un gran cambio. La industria automovilística, creo automóviles cada vez más equipados, con lujos y comodidades para transportar pasajeros a distancias largas, los ingenieros lograron crear una maquina capaz de atravesar el mar, y algunos otros lograron crear un método de transporte, que vuela por los cielos; ‘todo cambió’, menos la forma de dar clases, menos las aulas de clases; es decir, en muchas áreas de la dinámica de la humanidad la transformación es evidentemente notoria a raíz de los avances tecnológicos, pero en educación los procesos de aprendizaje y de enseñanza no avanzan hacia una transformación significativa, claro que es notorio el uso de tecnología en educación, pero no se transforma de fondo para atender con innovación y calidad la construcción de aprendizajes significativos, que a su vez transformen al mundo. En los últimos años inclusive, las escuelas han perdido sus colores vivos, devolviendo “la seriedad” a los planteles educativos, dejando colores opacos y grises en las paredes y exteriores, creando una desmotivación visual en los alumnos.

Hoy en día el sector educativo se encuentra atravesando una época que exige un cambio, la crisis la cual atraviesa la educación actual es un tema que genera descontento entre las nuevas generaciones, dado al avance mínimo que se ha logrado desde hace décadas. No se niega que la educación ha dado algunos pasos firmes y de gran significado para el aprendizaje y las distintas maneras de enseñanza son más llamativas con tecnología, pero la metodología no cambia de fondo y los procesos siguen centrados esencialmente en el control del docente, porque muchos profesores se niegan a aceptar que su forma de impartir clases es reproductiva, no crítica, reflexiva y transformadora; el mundo se acostumbró a observar la figura de maestro autoritario, y por temores, tradiciones y rituales que comparten esa apreciación, el ámbito educativo está sufriendo una pausa, que puede ser catalogada como una aberración.

Por otra parte, también las dinámicas familiares deben de transformarse e innovar acorde a los tiempos modernos y las necesidades actuales de sus hijos, pues la educación sólida familiar en la etapa de la infancia es crucial para forjar buenas personas y en consecuencia buenos ciudadanos, particularmente en la edad escolar es importante que las acciones educativas entre la escuela y la familia sean congruentes, para generar certidumbre en los niños, que:

“Entre los 6 y 12 años su vida no siempre será de amor y tranquilidad. Los padres son maestros aun cuando no lo sepan, el niño aprende tratando de imitarlos tanto en la conducta verbal y no verbal. Unas veces copia las actitudes de la madre, otras veces las del padre, el ambiente familiar es importante para su desarrollo y he aquí la importancia de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos” (Gamboa, 2015, p.12).

No es noticia nueva que los padres de familia tienen gran influencia en la vida estudiantil de sus hijos, principalmente cuando éstos atraviesan la primaria; sin embargo por esa potente influencia, los padres que no son cautelosos y amorosos en este proceso, también son una de las principales causas de desmotivación de los alumnos en el ámbito escolar; pues la disfuncionalidad de las familias suele ser una gran preocupación de los integrantes, donde los niños y jóvenes resultan los más afectados por someter a conflictos emocionales sus dinámicas

de vida; lo que, como hoy se sabe, lesiona las emociones cerebrales que son el máximo motor para los procesos de desarrollo y de aprendizaje; tal como es mencionado por Amador et al. (2021), nos dice que “algunos factores que desencadenaron la deserción escolar fueron: la falta de apoyo moral y económico de sus padres, hermanos, tíos y abuelos; los cambios en las estructuras familiares en las que se desenvuelven; el desempleo laboral de quienes otorgan recursos a los estudiantes; así como los embarazos no planeados y de alto riesgo” (p.139).

Tal como dice La Ley General de Educación, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y la Ley Reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación; cuyo propósito común es garantizar el derecho a la educación de excelencia con inclusión y equidad. Esto hace referencia a la importancia de una verdadera inclusión en los institutos; pero, la gran interrogante es, cómo generaremos una verdadera inclusión si no existe esa cultura desde el hogar, sin duda hay que asumir lo que comúnmente se dice: ‘La escuela es mi segunda casa, pero mi casa es la primera escuela’; los infantes, son niños en todas partes y si desde temprana edad tuviesen una educación en casa congruente con la educación desde las escuelas, con igualdad, equidad y respeto hacia el prójimo, no se estaría hablando en la actualidad de brechas de desigualdad en los centros de enseñanza.

Sin embargo, los maestros se preocupan más en sus prácticas escolares por cumplir con una carga de contenidos curriculares de tipo conceptual y realmente dejan de lado la formación integral, como lo asume el modelo educativo; por lo que siguen siendo el conducto prioritario de transmisión de conocimiento en el contexto educativo, obligando al alumno a seguir su paso o quedarse atrás, acumulando conocimientos, que pueden o no ser aprendidos, y lo peor, que pueden no ser útiles y sólo llenan la ‘mochila’ de los saberes, pero no construyen competencias actitudinales y procedimentales. Por ello es frecuente sentir que la crítica siempre es dirigida hacia el maestro; hacia la institución incompetente, que presiona a los alumnos, limitando su vida externa más allá de la escuela, para saciar una meta cuántica de contenidos conceptuales imposible de lograr, por lo menos, no sin antes lograr cambiar el sistema educativo, de manera que sea este el que se ajuste al alumno y no al revés.

La educación tradicional, puede ser concebida como una metodología de transmisión de información, incluso, si desde esa mirada se ve ‘la enseñanza como un verdadero arte y al profesor como un artesano, su función será explicar y hacer que exploren claramente sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno por memorización’.

En ese sentido, Cano, et al (2019) encuentran que en Ecuador se relaciona esta problemática con la insuficiente capacitación a docentes, sobre todo a quienes no tienen una titulación de tercer nivel en educación y utilizan métodos tradicionales que generan un aprendizaje reproductivo y con poca significatividad, impidiendo el cumplimiento de los estándares establecidos por el Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC).

Lo que hoy en día, en los nuevos modelos educativos se está buscando, es que la educación posibilite crear y estimular a personas creativas, con la capacidad de adaptarse a diversas situaciones que requieren una flexibilidad u adecuación, todo ello bajo un trabajo colaborativo y construcción colectiva consensuada, para generar confianza en sí mismo y estimular al alumno para aprender de manera autónoma; pero México, como otros países que

presentan un sistema educativo basto en deficiencias, la educación tradicionalista que tiene sus comienzos en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución, sigue estando presente en las escuelas. En el aula se limita la individualidad y la creatividad de los alumnos, ya que tienden a ser sujetos pasivos, con poca iniciativa, inseguridad y poco interés en el proceso de aprendizaje. utilizando la misma metodología de enseñanza en todas las ocasiones, siendo esta verbalista y pasiva; el repaso es entendido como la repetición de lo que el maestro explica. La clase y la vida son organizadas, ordenadas y programadas.

A pesar de que los enfoques modernos de los nuevos modelos educativos se fundamentan en pedagogía constructivista y metodologías activas, las prácticas educativas presenta un desarrollo curricular no idóneo, muy alejado de los fines educativos, lo que genera la simulación de procesos que deberían fortalecer el pensamiento crítico, por el contrario, siguen robusteciendo viejas prácticas centradas en la enseñanza, de pensamiento pobre y poca independencia cognoscitiva, donde la flexibilidad tiene poca cabida; por ello es común observar dinámicas educativas donde centros escolares completos actúan con enfoques muy tradicionales pero se erigen como si todo ello fuese normal y presumen de una calidad simulada, donde el aprendizaje de los estudiantes no es suficiente para resolver sus propios problemas en la cotidianidad no para promover el desarrollo social de manera sostenible.

Derivado del análisis problémico anterior se plantean las interrogantes que orientan el estudio.

Preguntas de investigación

- ¿Qué competencias docentes se requieren para promover aprendizaje significativo a través de trabajo colaborativo de pedagogías activas que atiendan a la diversidad con enfoque inclusivo?
- ¿De qué manera las estrategias lúdico-artísticas basadas en pedagogía constructivistas favorecen el trabajo colaborativo en la atención a la diversidad desde el enfoque de inclusión educativa?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que respaldan las prácticas docentes y la intervención educativa en congruencia con el modelo educativo actual?
- ¿Cuáles son las percepciones y creencias que el profesorado y los estudiantes manifiestan sobre el trabajo colectivo para favorecer la inclusión educativa y el proceso para atender la diversidad?
- ¿Qué impacto genera en los procesos de enseñanza y aprendizaje la utilización de herramientas innovadoras lúdico-artísticas para atender la diversidad con enfoque inclusivo?

Propósitos del estudio

- Caracterizar las competencias profesionales de los docentes para promover aprendizaje significativo a través de trabajo colaborativo de pedagogías activas que atiendan a la diversidad con enfoque inclusivo.
- Describir y explicar de qué manera las estrategias lúdico-artísticas basadas en pedagogía constructivistas favorecen el trabajo colaborativo en la atención a la diversidad desde el enfoque de inclusión educativa.

- Describir e interpretar los fundamentos teóricos y metodológicos que respaldan las prácticas docentes y la intervención educativa en congruencia con el modelo educativo actual.
- Analizar e interpretar las percepciones y creencias que el profesorado y los estudiantes manifiestan sobre el trabajo colectivo para favorecer la inclusión educativa y el proceso para atender la diversidad.
- Explicar el impacto que la utilización de herramientas innovadoras lúdico-artísticas generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje para atender la diversidad con enfoque inclusivo.

MARCO TEÓRICO

La cooperación es un acto social el cual es la suma de esfuerzos en la realización de estrategias para llegar a un objetivo específico, desarrollado por grupos de personas o instituciones que comparten un mismo interés u objetivo. Utilizándolo en la educación, el aprendizaje colaborativo, se enfoca en la organización de situaciones y actividades, dentro o fuera de las aulas, la cual incite a los educandos a realizar una cooperación mutua de habilidades específicas individuales, para completar una tarea o actividad de manera colectiva, enfocada en la enseñanza, cooperación y socialización.

Desde un punto de vista focalizado en las actividades Lúdico-Artísticas, estas actividades serán las que permitan aprender a los niños valores como la cooperación y el trabajo en equipo.

Mirada teórica en torno a la inclusión educativa

En las décadas recientes, se ha escuchado recurrentemente hablar de la inclusión, se puede definir como una actitud meramente social, en el cual se trata de bien integrar a todas las personas a la sociedad, en donde todo actor pueda participar y contribuir en ella, para tener un beneficio general. La palabra, como tal, proviene del latín *inclusio*, *inclusiōnis* y significa "acción y efecto de poner algo dentro". Según Mojica 2010, citado por Jojoa y Cabrera (2015),

La inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. (p.2)

La inclusión es la aceptación y reconocimiento de que todos los seres humanos tenemos diferentes potenciales y diferentes áreas de oportunidad, las cuales no siempre serán desarrolladas y, por ende, se debe atender dicha necesidad. La inclusión es aquella que busca conseguir que todos los individuos, etnias, subculturas, grupos sociales y razas, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación, acoso y marginación, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades.

Los primeros documentos de la UNESCO sobre educación inclusiva hacen referencia al alumnado con necesidades educativas especiales, como es el caso de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994). Posteriormente en los foros mundiales de la UNESCO se definen 8 objetivos de desarrollo del milenio, que con la definición de la agenda 2030 se transforman en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible;

particularmente, el ODS 4 exhorta a los países a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.7).

A través de la agenda, en efecto, se desean abordar las desigualdades educativas vinculadas fundamentalmente al acceso, participación, procesos y resultados de aprendizaje; ya “aúna esfuerzos para que los países apuesten por políticas de género y se enfoquen al estudiantado tradicionalmente excluido, como el perteneciente a minorías étnicas, lingüísticas, infancia de familias vulnerables económicamente, pueblos indígenas y personas en situación de discapacidad y con necesidades educativas especiales” (Martínez, 2021, p.104).

La UNESCO (2005), define la inclusión educativa como

“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, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”. (Claro, 2007, p.180)

Según Ainscow y Booth (2015), la inclusión educativa,

Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada cual es valorado, base fundamental para que todo estudiante tenga mayores logros. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. (López, 2019, p.191)

Todo esto basado en la premisa de que todo individuo es diferente, incluyendo adultos y niños, los cuales, tiene características, capacidades, necesidades e intereses distintos a los demás de su rango de edad y etnia. Los cuales tienen el derecho de tener sistemas educativos que realicen adaptaciones y estén diseñados para atender las necesidades de aprendizaje que pueda o no presentar el sujeto, con la ayuda de distintas estrategias, para atender la diversidad general e individualmente. Identificando e intentar remover o minimizar en su mayoría las barreras para el aprendizaje y la participación del centro, currículo u aula; para así facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.

Por su parte, la SEP en la estrategia nacional de educación inclusiva menciona que es el sistema educativo necesita una perspectiva de inclusión y que ésta se define como:

El replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condiciones. Se sustenta en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, el respeto a las diferencias, la valoración de cada estudiante, el compromiso con el éxito escolar, el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales; el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo. Lo anterior, nos permite hablar, no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva. (2019, p.8)

La flexibilidad curricular, como requisito ineludible para la inclusión educativa

Posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. La flexibilización curricular constituye un aliciente en los ámbitos político, social, económico y cultural en la educación superior, misma que consolida nuevas formas de organización institucional.

La noción de flexibilización curricular se entenderá como aquella intención formativa que busca mantener mismos objetivos para todos los estudiantes, accediendo cada uno de diferente forma o manera acorde a sus condiciones; en otras palabras, busca satisfacer las necesidades de enseñanza y aprendizaje, organizándolas desde la diversidad social y cultural. La importancia de la flexibilización curricular en la atención y acceso de todas aquellas personas que no sólo físicamente tienen una discapacidad, si no aquellas personas que, por razones sociales, culturales, de trabajo, etc. (García et al; 2020, p.41)

“La flexibilidad educativa debiera responder a los objetivos fundamentales de la educación, [...] puesto que forma parte de ella, pero no centrarse en su totalidad en este punto; resultaría fundamental lograr un equilibrio entre los diferentes factores que involucra e incluso inclinar más la balanza hacia el aspecto humano” (Córdova, 2020, p.106).

“La flexibilidad educativa radica en la parte institucional ya que ésta tendrá que ofrecer las condiciones ideales para implementarla, adecuando sus programas y organización interna, de no ser así, esto representaría una marcada dificultad que obstaculizará el proceso” (Córdova, 2020, p.107).

Estrategias lúdico-artísticas como flexibilidad metodológica

El modelo educativo centrado en el aprendizaje implica poner al alumno al centro del proceso educativo, lo que implica la transformación del rol del docente en las prácticas educativas para generar mayor autonomía en el estudiantado para aprender por diversas estrategias, donde los pares puedan tomar decisiones corresponsables para innovar los procesos y las estrategias con los cuales resuelven problemas o desarrollan proyectos; incluso la utilización de estrategias lúdico y artísticas acordes con sus preferencias para analizar la información y construir aprendizajes.

El sistema educativo pretende contribuir en la mejora de calidad de vida de las personas y, como ya se ha mencionado, una forma de lograrlo es a través de la preparación, sin embargo, diversas situaciones limitan que esto pueda lograrse plenamente: económicas, personales, físicas, tecnológicas, económicas, entre otras. Es aquí donde entra en juego la flexibilidad educativa, la cual desde sus diferentes ámbitos resulta una buena opción para contrarrestar la problemática. [...] Siendo así una oportunidad de mejora educativa, encaminada a facilitar la formación del estudiante sin descuidar la calidad de la educación que se le ofrece, permitirle adecuar sus necesidades y posibilidades a las ofertas que resulten de su interés. (Córdova, 2020, p.106)

El juego como estrategia didáctica es un recurso poco utilizado por los docentes, aunque la mayoría de ocasiones que lo utilizan es con finalidades de relajación y no como medio pedagógico. De acuerdo con Torres y Torres “El juego es una actividad valiosa en la vida

del niño, de la niña y del adolescente puesto que influye poderosamente en su desarrollo físico, mental, emocional y social. Significa la aplicación de esfuerzos, adquisición y de formación de cualidades que contribuye al desarrollo integral del individuo” (Peña, 2020, p.400).

Por ello cuando los docentes asuman que la educación no debe estar centrada en la enseñanza ostensiva, posibilitarán que los estudiantes innoven con situaciones de aprendizaje mediadas por el juego u otras actividades de mayor interés para ellos; así, para Chacón, (2008), citado en Peña “la importancia del juego como estrategia didáctica radica en que no se enfatiza en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino de un entorno que estimula a que los alumnos construyan su propio conocimiento, guiados por su profesor para que estos puedan alcanzar niveles superiores de autonomía, independencia y capacidad de aprender” (2020, p.400).

Para Botero, Restrepo y Roldán, (2015), “Otro de los beneficios del juego como recurso didáctico es que posibilita el desarrollo psicosocial del individuo, la conformación de la personalidad, el fomento de valores puede orientar a la adquisición de saberes, y en éste interactúan actividades como el placer y el conocimiento” (Peña, 2020, p.400).

Por lo tanto, para la escuela es de suma importancia, resignificar el rol del juego en el como una estrategia que posibilita flexibilizar, dinamizar e innovar el trabajo en el aula; por lo que,

La Gamificación es una herramienta innovadora que permite construir escenarios de aprendizaje incorporando principios, elementos y técnicas de los juegos, a fin de atraer la atención de los estudiantes y generar ambientes propicios para la enseñanza. [...] través de la gamificación, permite convertir las actividades áulicas en situaciones divertidas que exigen a los alumnos desarrollar habilidades, vencer retos, aprender con entusiasmo y elaborar un plan para enfrentar las situaciones lúdico-académicas. (Aguirre, 2020, p.153)

Asumir el proceso educativo centrado en el aprendizaje implica entender que los estudiantes tendrán la libertad de buscar por sus propios procedimientos la solución a problemas o procesos, lo que implica frecuentemente que cometan errores, lo cual hay que asimilar como dinámica natural y aprender también de dichos errores, sin asimilar el error como un estigma; Kapp, (2012), sostiene en Aguirre (2020), que “En la mayoría de los entornos educativos equivocarse se convierte en un gran estigma y los estudiantes harán lo posible por no errar, porque el fracaso no es una opción válida; pocas personas disfrutan de fallar en los entornos de aprendizaje tradicionales, y la mayoría hará todo lo posible para evitar el fracaso” (p.155).

Sin embargo, cuando hablamos de gamificación, las cosas cambian y el temor a fallar desaparece; los estudiantes están dispuestos a correr riesgos y tendrán claro que equivocarse algunas veces puede representar el camino al triunfo. El error, la equivocación o la decisión incorrecta tomada tiene una consecuencia y ello le genera un aprendizaje porque de inmediato el jugador identifica donde estuvo el fallo y en la próxima ocasión tendrá cuidado de no cometer la misma equivocación. Una segunda oportunidad le genera jugar con mayor habilidad y recurrir a los aprendizajes que le dejó el error cometido. (Ídem)

Deterding, et al. (2011), definen La gamificación como el “uso de los elementos del diseño de juegos en contextos no recreativos, entre los cuales podemos mencionar la escuela”. Por su parte Burgun (2012), define al juego como “un sistema de reglas en el cual agentes compiten tomando decisiones ambiguas, como un sistema interactivo que incluye problemas, competencia y toma de decisiones” (Estrada, 2020, p. 260).

Cuando las prácticas de enseñanza están alejadas de los alumnos, surge en ellos la sensación de que están perdiendo el tiempo o de que poco o ningún aprendizaje está ocurriendo; para romper este desánimo, los juegos son increíblemente atractivos. Comprometen a los jugadores porque proporcionan un entorno y un contexto en el que las acciones ofrecen retroalimentación directa y llevan a consecuencias directas, favorecen la participación de los alumnos y es justamente en esta última característica, en la cual reside la efectividad del juego para el aprendizaje. (Aguirre, 2020, P.156)

Para Hertz, (2013), “El modelo de juegos permite crear un escenario cognitivamente participativo, estimulante, con niveles de gradualidad en su complejidad. Los juegos desafían a nuestros estudiantes, les ofrecen retroalimentación inmediata, un espacio seguro en el cual fracasan y aprenden y además, les brindan conexiones sociales” (Ídem).

Dicheva, et al. (2015), mencionan que “la implementación de juegos educativos como herramientas para lograr el aprendizaje es, prometedor, ya que no sólo permite enseñar y reforzar el conocimiento, sino también desarrollar habilidades importantes como la resolución de problemas, toma de decisiones, colaboración y comunicación. se trata de trasladar el escenario, la dinámica y los elementos del juego a la clase para acompañar el contenido”. (Aguirre, 2020, p.156)

Flexibilidad académica en la autonomía del estudiante para el aprendizaje colaborativo

Para Vygotsky, según Estrada, (2010), el aprendizaje colaborativo se avala porque el ser humano es un ser social que vive en continua interacción con otros y con los grupos de expresión de los vínculos que surgen entre ellos; del mismo modo, el psiquismo humano se forma en la actividad de la comunicación, en la que destacan los beneficios cognitivos y afectivos que conllevan el aprendizaje grupal como elemento que establece un vínculo dialéctico entre el proceso educativo y el de convivencia en la sociedad donde se generó.

El aprendizaje colaborativo virtual se entiende como un proceso social de construcción de conocimiento, en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se da una “reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. (Subira, 2007. p.3)

Los escritos vygostskyanos, en su teoría sociocultural, según Guzmán, (2004), argumentan que la educación debe promover el desarrollo sociocultural e integral del educando, ya que el entorno a través de la cultura proporciona a los miembros de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su ámbito físico y social; así, es de gran relevancia para los individuos los signos lingüísticos o la comunicación oral, que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del ser humano y, en un sentido amplio, lo vuelven ser humano.

METODOLOGÍA

El presente estudio el cual está diseñado y establecido en el contexto de las ciencias sociales, en el área de educación, a través de la cual se investiga el aprovechamiento del aprendizaje colaborativo, particularmente vinculado con estímulos lúdico-artísticos, para observar, analizar e interpretar procesos y practicas educativas que favorezcan el aprendizaje, correspondiente a un paradigma investigativo el cual se circunscribe en lo cualitativo, mediante esta metodología el estudio se orienta a obtener una interpretación sobre el problema de investigación mediante la recolección de datos en contexto natural, utilizando diversas técnicas e instrumentos para la recopilación de información y procesamiento, que permitan la obtención de categorías de análisis para una interpretación crítica de los datos obtenidos en las categorías de análisis vinculadas con las interrogantes de investigación, y los propósitos de dicho estudio, el cual permitirá presentar hallazgos, para la realización de conclusiones que generen conocimiento científico sobre el tema establecido.

La Metodología de la Investigación, es aquella ciencia que provee al investigador de una serie de conceptos, principios y leyes que le permiten encauzar de un modo eficiente y tendiente a la excelencia el proceso de la investigación científica. “El objeto de estudio de la Metodología, lo podemos definir como el proceso de Investigación Científica, el cual está conformado por toda una serie de pasos lógicamente estructurados y relacionados entre sí. Este estudio se hace sobre la base de un conjunto de características y de sus relaciones y leyes” (Cortes, 2004, p.8).

Por lo tanto, este estudio fue definido como una indagación de tipo explicativa, en un ámbito exploratoria para realizar interpretaciones, mediante un análisis metodológico que permita identificar las características y procesos del objeto de estudio, con el fin de dar explicación interpretativamente de lo que sucede en el contexto específico estudiado; así mismo, analizando las posibles soluciones a la problemática, la cual se encuentra poco estudiada en la región en la cual se realizó el estudio; para poder conocer aspectos de intervenciones específicas donde se haya utilizado o se necesite utilizar estrategias lúdico-artísticas, para favorecer la inclusión y asignar sentido de compañerismo y colaboración en el aula y fuera de ella, teniendo en cuenta estrategias para la atención en el aula diversificada, y las competencias docentes para atender procesos educativos en pedagogías activas, que hagan evidente su capacitación profesional con diseños innovadores para favorecer la inclusión.

En tal sentido, se puede puntualizar que esta investigación se llevó a cabo dentro del paradigma cualitativo, el cual fue basado en el *modus* investigativo de acción e intervención educativa, implementado la técnica etnográfica, dado que, ciertos datos obtenidos se plasman en la realización de procesos de una forma natural y analizado acorde a la interpretación subjetiva del investigador, con la finalidad de presentar resultados vinculados a las categorías de análisis planteadas en las interrogantes iniciales.

La investigación cualitativa “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos estudio de caso, experiencia personal, historia de vida, entrevista, textos que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (Vasilachis, 2006, p. 25).

Pese a ello, en la etapa de interpretación de resultados, se utilizan algunos datos numéricos para realizar un análisis, esto se caracteriza por ser un procedimiento hermenéutico, dejando claro que de ninguna manera es una metodología cuantitativa, a. “Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para aludir tanto a procesos por el que se aprende el modo de vida de algún un grupo como al producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida” (Paz, 2003).

Los principales participantes en el objeto de estudio son los diversos sujetos que actúan como protagonistas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales fueron considerados como informantes, son tres diferentes agentes educativos: Docentes, alumnos y padres de familia/tutores; éstos son quienes de una manera formal fueron involucrados mediante diversos instrumentos para responder sobre temáticas personalizadas y específicas para conocer sobre sus diferentes funciones educativas; además de observarles en su contexto natural y realizar con ellos charlas y entrevistas semiestructuradas.

Los sujetos de estudio de esta investigación, catalogados como participantes, son todos aquellos de la comunidad escolar de una escuela primaria ubicada en una zona urbana, ubicada en el sur del estado de sonora, en el municipio de Cajeme; con un estimado alrededor de los 120 estudiantes, con directivos a cargo de la escuela típica y de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), ocho docentes de ambos servicios, además del maestro de educación física. La amplitud de la muestra a todos los colaboradores de la institución es con el propósito de obtener datos y opiniones desde las diferentes perspectivas y experiencias en cada categoría a analizar.

Los instrumentos construidos y utilizados para recolectar la información en esta investigación son los cuestionarios, las entrevistas personales, y la observación tanto participante como no participante; de los cuales se realizará una descripción sobre cada uno de los instrumentos incluyendo las características sobre su diseño.

Los cuestionarios utilizados son una adaptación del Índice de Inclusión (Index) de Booth y Ainscow (2000). El diseño es correspondiente al método de medición mediante escala de Likert, la cual comprende cinco opciones que se utilizan para cuestionar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración. Es ideal para medir reacciones, actitudes y comportamientos de una persona; dicho método, ayuda a la evaluación de aspectos como actitudes, opiniones, comportamientos, niveles de concordancia, en pocas palabras, se basa en indicadores escritos de forma afirmativa o negativa.

Fueron tres encuestas diferentes, las cuales se utilizaron para cubrir las muestras de informantes por tipo de función que desempeña, cada una de ellas cuenta con una ligera descripción de la encuesta, explicando que las aportaciones de los individuos cuestionados, formara parte de un estudio en el cual se analizan las concepciones y creencias, la experiencia, eficacia o indiferencia sobre las estrategias de la inclusión, generada por el trabajo colaborativo al implementar estrategias lúdicas y artísticas con los estudiantes; donde será de suma importancia la sinceridad y veracidad de las respuestas proporcionadas.

Además, se explica que el propósito es conocer, identificar y valorar, el reconocimiento del trabajo colaborativo impulsado por las actividades lúdico-artísticas, para fomentar una cultura de inclusión; con ello analizar e interpretar las percepciones y creencias en las que los profesionales fundamentan el proceso educativo en el aula diversificada, a través del

reconocimiento de los logros obtenidos mediante utilización de herramientas innovadoras para atender a la diversidad con enfoque inclusivo.

La primer encuesta va dirigido a docentes, donde se abarca también al equipo multiprofesional y directivos que contiene siete preguntas de datos generales, 39 reactivos en relación a tres dimensiones de la inclusión y, una opción abierta para describir tres cosas que desearía cambiar del centro; la segunda se dirige a padres de familia, la cual consta de siete preguntas para conocer el contexto familiar, 38 reactivos en relación a tres dimensiones de la inclusión y, una opción abierta para describir tres cosas que desearía cambiar del centro; la tercera es para alumnos, dicha encuesta tiene seis preguntas con datos escolares y familiares, 23 reactivos en relación a tres dimensiones de la inclusión y, una opción abierta para describir tres aspectos que desearía cambiar del centro.

Dichos indicadores están diseñados para recolectar la información de los participantes, según su área, es decir, que la herramienta puede ser la misma, sin embargo, en cada encuesta se adapta a los roles de cada encuestado, a manera de ejemplo, las afirmaciones sobre el tópico del diseño de las evaluaciones estarán ubicada en las encuestas hacia los docentes, haciendo énfasis en la manera en la cual elaboran la evaluación. Por otra parte, en la encuesta dirigida hacia los padres, es sobre como percibe y observa las actuaciones de su hijo y el alumnado, sobre las participaciones en actividades innovadoras, que impliquen actividades colaborativas, significativas en el aprendizaje de los alumnos. Mientras que en el cuestionario de los alumnos es donde ellos nos dan información sobre cómo participan de dicha evaluación, además de adecuar el vocabulario y las situaciones para cada grupo, tomando en cuenta el contexto, la edad y el papel que juegan en la institución.

Las entrevistas personales comienzan realizando cuestionamientos sobre los datos básicos de identificación personal del entrevistado, además data de 14 preguntas base, y varias líneas dependiendo de las respuestas por parte del entrevistado, es decir, se puede seleccionar una pregunta variada, dependiendo de las respuestas que proporcione el entrevistado, esta estrategia será implementada para facilitar el dialogo a lo largo de la entrevista, además de ser un estimulante para obtener respuestas extensas y detalladas, de la misma forma contiene un apartado para realizar anotaciones, en base al lenguaje no verbal del entrevistado, además de observaciones de parte del entrevistador; dicho instrumento se desarrolla para ser aplicado a los docentes típicos, equipo multiprofesional y directivos de la institución; así como a estudiantes y padres de familia, con estos dos últimos tipos de actores las entrevistas son de tipo informal a manera de charlas, para obtener información relativa a las categorías de análisis.

Los datos recabados a partir la observación se registran en el diario de campo donde se prioriza la información obtenida tanto en la observación participante como no participante; en la primera, se registra lo relevante que ocurre en los procesos en los que el investigador se involucra en procesos de enseñanza, mientras que el la segunda se toma en cuenta la información recabada en los procesos de enseñanza aprendizaje que realizan otros actores en donde el investigador sólo es espectador, tratando de pasar desapercibido para no modificar las dinámicas naturales de los grupos observados.

La realización de los cuestionarios y parte de la entrevista fue delimitada en la utilización de formularios de Google, dicho esto para facilitar a los participantes la accesibilidad, debido a que no hay necesidad de descargar algún tipo de aplicación ya sea en sistema computarizado

o utilizando Smart-phone, o registrarse en alguna plataforma específica, dado que en el caso del cuestionario específico para los docentes y directivos, se solicita únicamente una cuenta de correo electrónico, con la finalidad de no duplicar participaciones en dichos formularios y llegase a presentar una afección en los resultados arrojados en dicha aplicación de Google; mientras que los cuestionarios y formularios específicos a padres de familia y alumnos, no lo solicitan considerando que es más complicado que tengan acceso a una cuenta de correo electrónico, un punto extra a los formularios de Google, es que los susodichos permiten una visualización ordenada de las respuestas, en donde las respuestas son presentadas en números y gráficas, si el usuario lo requiere. En cuanto a las entrevistas, a pesar de ser personales, se hizo el vaciado de la información recopilada en formularios de Google, para poder visualizar las respuestas y hacer comparaciones de forma más metódica.

La técnica para el procesamiento de la información del estudio, fue basada en el análisis de tipo descripto e interpretativo; partiendo de la información arrojada tangiblemente en las hojas de resultados que proporciona por la herramienta de los formularios electrónicos de Google, y de la información recabada en el diario de campo a partir de la observación directa en el contexto del objeto de estudio, realizando una triangulación con lo recabado en cada tipo de instrumentos, para llegar a construir interpretaciones y así poder redactar resultados organizados congruentemente con las categorías de análisis relacionadas con las interrogantes y fines de la investigación, a partir de redes conceptuales derivadas de mapas de categorías de análisis.

Al aplicarse una confrontación con los estamentos teóricos para triangular con hallazgos de otras investigaciones y corrientes teóricas que han generado conocimiento científico al respecto con lo redactado y así poder generar conocimiento articulado a nuestras características de análisis desglosadas de las interrogantes que la propia investigación plantea para orientar el estudio; En particular este estudio será tratado mediante dos tipos de triangulación, las cuales son: analítica y teórica; la primera de acuerdo con Aguilar y Barroso (2015) hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada; mientras la triangulación teórica: hace referencia a la utilización de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio, pudiendo incluso ser éstas teorías antagónicas.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Debido a que la investigación sigue en su etapa de aplicación, los siguientes datos preliminares, son aquellos conseguidos mediante la observación directa hacia los actores de la educación en el contexto del objeto de estudio, como son: maestros, directivos, padres de familia y alumnos, tomando en cuenta las respuestas de las entrevistas realizadas a manera de charla, en donde expresan su pensar, reflejando sus percepciones y creencias sobre las implementaciones de metodologías activas y la involucración del aprendizaje colaborativo, considerando como insumo principal las actividades lúdico-artísticas para estimular la colaboración entre pares, aprovechando para promover valores y acciones hacia la inclusión educativa en el plantel educativo que garanticen el derecho a una educación de calidad a todos en igualdad de condiciones.

Habilitación docente para aplicar pedagogías activas

Para los docentes objeto de estudio, las metodologías activas tienen presencia significativa en la institución y permiten que los estudiantes trabajen en equipos, llegando a la cooperación no forzada, asimilando las ventajas propias de trabajar de este modo, pero aluden que existen muchos factores que limitan las dinámicas para trabajar en equipo, como es la poca disposición de trabajar con determinados compañeros o la poca cooperación entre los pares que conforman cada equipo de trabajo; en general los docentes no asumen fallas en la metodología docente y responsabilizan a las actitudes del estudiantado como factor de falla colaborativa; el profesorado relata que, al conformar los equipos de trabajo, algunos alumnos, comúnmente, aquellos con riesgo de deserción escolar, son quienes se oponen a colaborar con sus compañeros, llegando a haber conflicto entre ellos, inclusive dejando el trabajo bajo responsabilidad exclusiva de ciertos integrantes del equipo.

Se encontró que la mayoría de los docentes, es consciente que la educación necesita un cambio y que es necesario resignificar las prácticas docentes, pero por desgracia, la mayoría de ellos no asume que el cambio comienza en ellos, por lo que esperan que la transformación llegue de una forma mágica y milagrosa desde fuerzas externas y decisiones ejecutivas, lamentable darse cuenta que, muy pocos profesores son quienes tratan de realizar los ajustes razonables al entorno de los alumnos, para potencializar, ya sea su atención o su forma de aprender; hablando específicamente de las actividades lúdico-artísticas, únicamente un par de los docentes, son los que consideran las posibilidad de adición de las actividades lúdicas en sus clases, como una herramienta metodológica, que exhorte y libere de la rutina a los estudiantes, llegándolas a considerar como un ‘botón’, el cual activa a los alumnos, cambiando la disposición y la actitud de participación, contrastando las características de una clase cerrada centrada en la enseñanza, con una clase flexible que posibilita el desarrollo de niveles de competencia y una forma autónoma de aprendizaje centrada en el alumno; en palabras de una docente. —“Las actividades con juegos, no son fáciles de planear y mucho menos, de implementar si quieres hacerlo con fines de aprendizaje, porque sólo lo toman como entretenimiento, pero, con compañeros docentes que saben aplicarlas, hacen que los niños aprendan, sin saber que el juego es que lo hace aprender; creo que para hacer eso se requiere que nos capaciten mejor a los maestros”. En dicho comentario se puede identificar que los alumnos adquieren los conocimientos cuando las situaciones de aprendizaje se organizan de forma motivada, por la necesidad que se genera en ellos de manera natural hacia lo lúdico, pero que hay que vincular metodológicamente con estrategias basadas en el constructivismo.

En opinión de los padres de familia, la escuela sigue perteneciendo al modelo tradicionalista, con excepciones de las clases organizadas por los profesionales de apoyo a la docencia y por algunos alumnos universitarios que van y realizan sus prácticas profesionales, siendo ellos quien dan nuevos matices y estímulos nuevos a los niños; incluso, en palabras de uno de los docentes, y cito comentario sobre el desempeño de los practicantes: —“Siempre que vienen cambian las cosas, nos dan tiempo de ser observadores para apoyarlos en su crecimiento, y a ellos les dan la oportunidad de demostrar sus habilidades y competencias en planeación y desarrollo de la intervención educativa, aunque los titulares seguimos permaneciendo al margen”.

Al respecto, uno directivo en la institución, reconoce que las prácticas de los profesores en los grupos siguen siendo centradas en la enseñanza y pocos saben cómo hacerlo para trasladar la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes, con ello la clase es poco flexible y las dinámicas de la intervención educativa se concretan a tareas y ejercicios que el profesor plantea y los estudiantes deben hacer de acuerdo a un método y un procedimiento esperado, sin oportunidad para la innovación. Textualmente el docente directivo enuncia —“Podría decir que los profesores no son tradicionalistas, porque saben que ese no debe ser el enfoque actual, sin embargo, siguen teniendo mucho control sobre lo que se hace o no en sus clases y siguen priorizando los contenidos conceptuales, por lo que dejan mucho de lado los procedimientos y las actitudes; hace falta una actualización docente para estar acorde al modelo educativo actual”.

Podría decirse que a pesar de que los nuevos modelos educativos están basados en enfoque flexibles, en enfoque inclusivos, centrados en el aprendizaje, en la innovación, uso de las tecnologías y la investigación; tales competencias profesionales no son las que distinguen hoy a los profesionales en servicio educativo; por lo que el problema sigue siendo preocupación institucional y del sistema educativo para buscar los mecanismos con los cuales el profesorado realmente transite hacia la resignificación de las prácticas docentes.

Percepciones y creencias institucionales para atender la diversidad con enfoque inclusivo

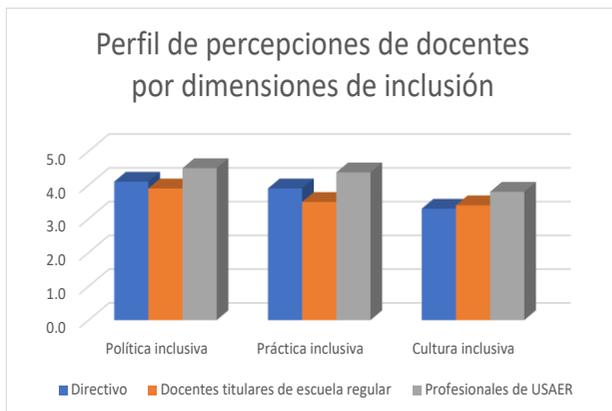
Es fácil decir que todos los docentes de la institución se comportan al margen, muchos de ellos tienen conocimientos sobre la atención a la diversidad, sin embargo, aun dependen demasiado de los servicios de educación especial, dado que su conocimiento y formación, no es enteramente dispuesta a la investigación autónoma, por desgracia para ellos la investigación nace de la curiosidad por saber es inherente al ser humano y la duda su vehículo, es necesario investigar, la fuente de todo conocimiento: a la comprensión de la realidad se llega a través de la investigación; lo cual podría mal interpretarse como una falta de curiosidad o simplemente falta de interés por sus alumnos; no podemos olvidar, que en la formación profesional que tienen, no recibieron los cursos necesarios de atención a la diversidad al estudiar su licenciatura, e inclusive en tiempos actuales, únicamente se ven un par de materias de atención a la diversidad, materias las cuales no son impartidas por agentes con amplia experiencia o título de estas áreas. Otro punto para destacar es que el personal multidisciplinario, el cual atiende a esta institución, únicamente se reúne una vez a la semana, lo cual abre una brecha que limita a los profesores, dejándolos sin herramientas para atender a dichos alumnos; la diversidad siempre supone un gran reto debido a que cada uno de los estudiantes proviene de orígenes distintos, educación diferente, sus expectativas y su ritmo de aprendizaje son variados y dependientes del contexto en el cual se hayan criado. Como docentes se enfrentan al tratar de aprovechar la diversidad existente en su aula y crear sinergias positivas, potenciando el trabajo en grupo y la colaboración.

Muchos recursos, estrategias e ideas innovadoras que dinamizan el proceso de enseñanza aprendizaje, no son reflexionadas en sentido pedagógico y, aunque dan impresión de ‘buenos resultados’, se convierten en un verdadero problema educativo debido a que no se comprende cómo un profesional de la educación puede poner en práctica acciones propias de su quehacer, sin haber realizado un proceso orientado

por una reflexión pedagógica. De allí la necesidad que los profesionales de la educación puedan recuperar todas aquellas prácticas que, desarrolladas en el contexto educativo, se estimen pertinentes y viables de manera integral en sentido pedagógico para ser resignificadas. (Berrio, 2019, p.257)

Es destacable en la charla de los docentes que la actualización profesional hacia perfiles de profesorado más inclusivo, no está entre sus prioridades y continúan situados en rituales tradicionales a la espera de que otros profesionales vengan a su aula y se hagan cargo de los ‘casos difíciles’ porque ellos se consideran incompetentes para atenderlos, por lo que no les importa que algunos estudiantes sean extraídos del aula y segregados de sus compañeros para brindarles cierta terapia por parte de expertos de la educación especial.

Un resultado preliminar de encuestas realizadas a directivos, personal docente y personal de servicio de educación especial arroja datos reveladores y un tanto decepcionantes porque se aprecian alejados del ideal educativo de la escuela inclusiva; pero ciertamente coincide con lo que se observa en las dinámicas institucionales, pues es evidente que al centro de estudio le falta mucho recorrido para declararse escuela inclusiva.



En la gráfica se observa que tanto directivos como docentes de aula y profesionales de apoyo, en promedio institucional, mantienen niveles medios en las dimensiones de la inclusión educativa, particularmente más bajo en la dimensión de cultura inclusiva. Lo cual debiera servir de pauta al centro escolar para establecer líneas de acción sobre aspectos de capacitación que urge atender para cumplir con la responsabilidad de atender a la diversidad acorde con las normativas nacionales del modelo educativo.

Herramientas innovadoras para atender a la diversidad con enfoque inclusivo

La información recopilada mediante las entrevistas informales arroja que los docentes pocas veces realizan sus actividades implementando herramientas innovadoras; únicamente con el limitado material didáctico que hay en la institución, el cual es insuficiente para atender las necesidades de sus alumnos; sobre todo porque el uso de material didáctico generalmente se realiza como un apoyo en la exposición del docente y no como un apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Algo que llama la atención, es que si aplican test los cuales identifican estilos de aprendizaje que sus alumnos manifiestan, y posteriormente de identificar los más común entre los educandos de su aula, se realizan adaptaciones decorativas y de apoyo en los muros del aula, para referenciar los estilos predominantes ya sea visual, auditivo o kinestésico, todo ese material es adquirido con recurso propio del docente del aula, dado que la institución no contempla rubros de apoyo en adquisición de materiales; algunos otros continúan estando atrapados en la vieja escuela, realizando exámenes diagnósticos meramente de conocimientos, sin flexibilidad; sin embargo, dado existe una buena camaradería

entre el personal de la institución que han construido por años de relación laboral, se inician ciertos intercambios de materiales y de opiniones sobre cómo entender ciertos procesos nuevos en los enfoques o determinadas responsabilidades profesionales para atender a la diversidad, por lo que, al momento de convivir y relacionarse, se presentan cambios en las percepciones y creencias personales de cada maestro, llegando a estimular su curiosidad sobre temas diversificados de la educación, abriendo un panorama completamente nuevo e interesante para todos aquellos que han estado realizando la función docente basada en viejos paradigmas.

Es difícil decir que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la preocupación para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), se encuentran en el centro, debido a que algunos docentes pertenecen firmes en la creencia, que la educación debe continuar como antes, aunque es seguro que ellos tengan conocimiento sobre el DUA., debido a muchos cursos que han recibido por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), además de cursos sectoriales.

Observando de un punto de vista más positivo, podemos decir que la igualdad es un valor en el centro dado que se acepta a cualquier alumno sin discriminación por discapacidad o cualquier otra condición individual, sin embargo no existe una misión educativa que caracterice al centro para atender la diversidad, por lo que cada docente en el aula se las ingenia como pueda para realizar la intervención educativa, lo que no garantiza la atención a la diversidad con calidad y equidad, pues a pesar de que se cuenta con servicios de apoyo de educación especial, no existe la vinculación suficiente para diagnosticar juntos, intervenir juntos y evaluar juntos, preservando el derecho a ser diferentes a la vez que se priorice el derecho a la educación; con ello se hace evidente la inserción escolar pero no la inclusión, pues pese a implementar actividades para todos, éstas no son de carácter inclusivo, no se promueve la interacción, por lo tanto se limita las prácticas inclusivas y la cultura inclusiva; más bien las actividades áulicas son tareas asignadas a los estudiantes que tienen que realizar apegados estándares que se les piden y no respetan su individualidad.

Las tareas áulicas son consignas que realiza cada estudiantes y prácticamente no se promueve el trabajo colaborativo procesos de acción autónoma de los estudiantes para probar sus propios métodos y estrategias de solución que les permitan construir aprendizajes significativos, no se aprecia en las planeaciones docentes estrategias que posibiliten que los estudiantes tengan múltiples formas que garanticen la motivación, el razonamiento y la participación en procesos educativos donde todos aprenden juntos.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El trabajo cooperativo se asienta en la interdependencia positiva que les enseña a ser responsables con sus aportaciones para que el equipo funcione correctamente, al momento de ser utilizadas este tipo de estrategias, estamos permitiendo a los alumnos, que obtengan un empoderamiento, convirtiéndose ellos mismos, el motor y su centro para el aprendizaje, entendiendo sus deberes y responsabilidades. Conocer las nuevas formas de ejercer la profesión docente, no garantiza que las llevemos a la práctica correctamente, pues frecuentemente los profesores son hábiles para manifestar sus percepciones acordes con el deber ser, pero en la práctica el desarrollo curricular se aleja de los ideales y se conducen más bien por sentido común, por ello cabe la frase coloquial 'De lo dicho a lo hecho, hay mucho trecho'.

Motivar para activar a los estudiantes hacia el compromiso por el aprendizaje, es fundamental, para la generación de sus nuevos conocimientos, estas metodologías actúan como una propuesta de un trabajo creativo que promueva libremente acciones lúdicas y recreativas que se vinculen con el colaborativo, sin perder el sentido de competencia y de sana convivencia, en donde los valores y la creatividad, estén presentes, para la formación de un ser social, donde el pensamiento crítico, el razonamiento, la motivación y la participación, sean factores que den el insumo necesario a los alumnos, para tener la oportunidad de construir un aprendizaje autónomo pero significativo en el contexto situado. El rol del docente siempre debe de ser, aquel donde pueda comprender las capacidades, fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes, para conducir una intervención educativa que responda a sus necesidades y ayude a eliminar las barreras que los alumnos puedan enfrentar en el proceso de aprendizaje, haciendo más fácil para el alumno convertirse en la mejor versión de si mismos, esto se logra, cuando todos los actores educativos consigan cambiar los contextos inadecuados por escenarios favorecedores de aprendizajes, para así, armonizar todos aquellos factores cognitivos, activos y emotivos y potenciar las funciones y emociones cerebrales.

El nuevo docente no viene a remplazar al viejo, sino a formar parte de lo que siempre debió de ser, ético, investigador, innovador y flexible, considerando que 'Si la educación no es inclusiva, no es educación'.

Referencias

- Ahumad Y., Leticia (2021) Enseñar y aprender jugando con Minecraft. Observatorio de tecnología educativa (48), 1-10. <https://intef.es/wp-content/uploads/2021/05/Minecraftv7.pdf>
- Amador A., J. D.; González G., C. A.; Arias S., M. P. & Carbajal S., M. G. (2021). El entorno familiar y la deserción escolar: el caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. Cuadernos de Trabajo Social, 34(1), 139-154. <https://doi.org/10.5209/cuts.67348>
- Azamar A., Aleida. (2015) "El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro". Rastros Rostros, 17.31, 127-141. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1094>
- Berrio P. A. (2019). Resignificación pedagógica: reinención de la educación. Revista Palabra: Palabra que obra, 19(2), 256-269, ISSN 1657-0111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461192>
- Cano de la C., Y.; Aguiar M., J. C. & Mendoza R., M. C. (2019). Metodologías activas: una necesidad en la Unidad Educativa Reino de Inglaterra. Revista Educación, (43)2, 1-9. Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.29094>
- Castillo B., C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. Revista Actualidades Investigativas en Educación. 15(2), 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Claro, J.P. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5), 179-187. ISSN: 1696-4713. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025026>

- Colunga J., C; Vidal C., L.A; Martínez C., K.N; & Lugo R., R.E. (2020). Hacer ciencia en la escuela primaria, un enfoque desde la gamificación. 153-157. En Colunga, C.; González, B.; Godínez, I.; Pérez, D. (Compiladoras) La tarea de enseñar: una misión construida desde diferentes perspectivas. 1ª Edición. ISBN 9786077254027. https://www.academia.edu/45787533/La_pr%C3%A1ctica_reflexiva_de_estudiante_s_normalistas?email_work_card=view-paper
- Cortés C., M.E. & Iglesias L., M. (2004). Primera edición, Generalidades sobre Metodología de la Investigación. 1-105. ISBN:968-6624-87-2. https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf
- Egan, Kieran (2010). La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje. Revista Praxis Educativa, XIV(14), 12-16. ISSN: 0328-9702. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153115865002>
- Estrada F., L; García M., M; León L., E.I; & Sánchez S., M. (2020). Gamificación para la colaboración. Sobre el uso de algunas estrategias de gamificación para promover la colaboración desde el aula. 259-263. En Colunga, C.; González, B.; Godínez, I.; Pérez, D. (Compiladoras) La tarea de enseñar: una misión construida desde diferentes perspectivas. 1ª Edición. ISBN 9786077254027. https://www.academia.edu/45787533/La_pr%C3%A1ctica_reflexiva_de_estudiante_s_normalistas?email_work_card=view-paper
- Galindo G., R.M; Galindo G., L; Martínez de la Cruz, N; Ley F., M.G; Ruiz A., E.I; Valenzuela G., E. (2012). Redes de aprendizaje de la sociedad del conocimiento. Revista Apertura 4,(2) 1-169 <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290#conceptual>
- Gamboa M., Carlos M. (2015). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos de primer grado de educación primaria. [Manuscrito no publicado] Tesis de doctorado. Centro Universitario de Sonora.
- Gamboa R., M. A.; Félix B., B. & Maldonado F., M. J. (2018). La formación docente para favorecer el enfoque moderno de enseñanza-aprendizaje de matemáticas. CONISEN, 2(2), 1-13, ISSN 2594-1003, Tecnológico Nacional de México. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P085.pdf>
- Gamboa R., M. A.; Maldonado F., M. J. & Quiroz L., M. A. (2021). Percepciones y motivaciones de los estudiantes de docencia para fortalecer su carrera con neuropedagogía. EDUCRETAM, Año 3, 7(7), 10-46, ISSN 2594-1003, ISSN 2683-2380, CRETAM. <https://drive.google.com/file/d/1xooXEQP1To-8jqWSRvf13gV3pUGHpDkV/view>
- García H., L.F; Vázquez G., J; Martínez I. J.E; & Fulquez C., S.C. (2020). Flexibilización curricular como una estrategia para la atención a la diversidad. 39-43. En Colunga, C.; González, B.; Godínez, I.; Pérez, D. (Compiladoras) La tarea de enseñar: una misión construida desde diferentes perspectivas. 1ª Edición. ISBN 9786077254027. https://www.academia.edu/45787533/La_pr%C3%A1ctica_reflexiva_de_estudiante_s_normalistas?email_work_card=view-paper

- Garzón, P., Calvo, M.I. y Orgaz, M.G. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5126>
- Govea R., V; Vera, G; Vargas, A.M. (2011) Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2).26-39. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73719138003.pdf>
- Jojoa, K. F. & Cabrera, M. (2015). Inclusión y contexto. *Revista Huellas*, 1(2) Forjando el camino para las nuevas generaciones. Art. 2. Sistema Institucional de Revistas Udenar. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/2326>
- López de la Rosa, D.E; Córdova R., M; & Salinas P., A. (2020). Flexibilidad en el entorno laboral para la formación docente. 103-109. En Colunga, C.; González, B.; Godínez, I.; Pérez, D. (Compiladoras) *La tarea de enseñar: una misión construida desde diferentes perspectivas*. 1ª Edición. ISBN 9786077254027. https://www.academia.edu/45787533/La_pr%C3%A1ctica_reflexiva_de_estudiante_s_normalistas?email_work_card=view-paper
- López-Gómez, S., Rodríguez-Rodríguez, J., Vidal-Esteve, M. I. y Castro-Rodríguez, M. M. Contribuciones y efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-25. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12742>.
- Martínez U., M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Muñoz Oyarce, M. F., & Almonacid Fierro, A. (2015). Cognición, juego y aprendizaje: una propuesta para el área de la primera infancia. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 1(1), 162–177. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.576>
- Peña S., A.S. (2020). El juego como recurso didáctico para la enseñanza de la historia: una experiencia de aplicación escolar a nivel secundaria a partir de retos contrafactuales, sucesión causal y empatía histórica. 398-403. En Colunga, C.; González, B.; Godínez, I.; Pérez, D. (Compiladoras) *La tarea de enseñar: una misión construida desde diferentes perspectivas*. 1ª Edición. ISBN 9786077254027. https://www.academia.edu/45787533/La_pr%C3%A1ctica_reflexiva_de_estudiante_s_normalistas?email_work_card=view-paper
- Pérez-Mateo S., M.; Guitert C., M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *Revista de Educación a Distancia* 6, (18) 1-22. <https://www.um.es/ead/red/18/>
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174 <https://core.ac.uk/download/pdf/234805969.pdf>
- Programa Sectorial de Educación 2020-2024
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>

- SEP. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Secretaría de Educación Pública. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Terré C., O. & Vigo, S. (2015). El juego en la educación infantil: desarrollo y estimulación infantil a través de actividades lúdicas. Editorial Doble E. Buenos Aires.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa. 13(1) 1-275. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

ARTICULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.

Fiorella Alexandra Flerez Gutiérrez
mismaris2112@gmail.com

RESUMEN

La política educativa actual de Colombia expone la inclusión educativa como un derecho de todos y todas para acceder a la educación sin distinción. Puntualmente, desde el año 2009 el Estado puso en marcha —La revolución educativa en la cual se implementaron estrategias y acciones encaminadas a la materialización del derecho a la educación, adoptando como base los pilares de equidad social.

De cara a este desafío, nace el Decreto 366 del 09 de febrero de 2009, «Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva» con el fin de garantizar una educación pertinente para los estudiantes con procesos de educación diferencial; El sistema educativo del municipio de Malambo en el departamento del Atlántico, no escapa a esta realidad, y se enfrenta permanentemente con lo reglamentado por la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación y las leyes 361 de 1997, 1098 de 2006, 1346 de 2009 y 1618 de 2013. De ahí la necesidad de conocer los procesos de inclusión implementados en las instituciones educativas para dar cumplimiento a la normatividad vigente.

En este proyecto se analiza la estructura del PEI de la institución educativa Nuestra señora de la Candelaria, frente a lo reglamentado en las políticas de inclusión educativa a fin de detectar a través de las percepciones de los actores de la comunidad y con base en las orientaciones generales de los planteamientos de la neuroeducación, la proximidad o lejanía hacia una educación inclusiva integral.

La investigación es de corte cualitativo, se desarrolla por medio del enfoque hermenéutico interpretativo. Los instrumentos diseñados para conocer, interpretar y obtener los datos son: Revisión documental, encuesta, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula; Para así indagar dentro de los procesos al interior de la institución que permitan conocer, interpretar y comprender la realidad educativa frente al desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas.

INTRODUCCIÓN.

El término políticas públicas se refiere a “procesos racionales que incorporan información y recursos de toda índole para atender problemas públicos” (Ortegon, 2020, p. X). Lo que deriva en que las mismas son de carácter tanto teórico (cognitivo), como práctico (procedimental), realizadas permanentemente durante una vigencia por parte de un gobierno o Estado en procura de resolver problemáticas utilizando una serie de planes que se concretan en acciones y recursos.

Desde hace tres décadas, las políticas públicas de educación inclusiva se han consolidado como un campo de estudio y aplicación dentro del sistema educativo, teniendo en cuenta el aporte significativo en el ámbito internacional y, por consiguiente, incipiente en

Latinoamérica. Sin embargo, en Colombia, en lo que respecta a educación inclusiva han tenido limitaciones pese a lo que determina la Constitución Nacional (Pineda, 2018).

En una aproximación al estudio de políticas públicas de educación inclusiva se hace determinante el impacto de las mismas en la transformación de la realidad educativa y la sensibilidad producto del surgimiento de las desigualdades sociales (Marchetti, 2020). La inclusión educativa se entiende entonces como el sistema que acoge a un grupo específico de poblaciones brindando un servicio educativo de calidad que responda a los requerimientos de sus características particulares (Miñana y Moreno, 2020).

Ante este hecho, y las normas que han ido surgiendo para la atención a las distintas comunidades, entre estas, personas con discapacidad, etnias, víctimas de violencia y/o desplazamiento, violencia de género, Vasquez-Orjuela (2015) señala que “las instituciones educativas deben ajustar el Proyecto Educativo Institucional, realizando las orientaciones pertinentes para la población que abarquen” (p.51). Sin embargo, autores como Reina y Lara (2020) advierten sobre el problema que atraviesan los países de habla hispana para concretar este cambio en la educación.

Respecto de la implementación de la política pública de inclusión educativa desde su comprensión los autores Bermeo y Castro (2017) concluyen que aunque estas políticas se vienen implementando desde hace mucho tiempo, hay actores de la comunidad educativa que aún no se encuentran preparados para adoptarla y llevarla a la práctica, puesto que persiste el imaginario de que la inclusión educativa tiene relación únicamente con la vinculación de todos aquellos sujetos que presentan necesidades educativas especiales producto de alguna discapacidad.

Por lo anterior, se proponen entonces desde la secretaría de Educación Distrital de Bogotá y con el fin de replicar en todo el territorio nacional, los lineamientos de política de educación inclusiva con el fin de consolidar y hacer de la educación un escenario inclusivo, que valore la diversidad y comprenda las diferencias como oportunidades para propiciar escenarios de sana convivencia desde la tolerancia, la solidaridad y el respeto por el otro.

En conclusión, para superar las barreras antes mencionadas, es fundamental que las instituciones educativas lideren y empoderen a todos sus miembros desde la fase de planeación, en la implementación y articulación de las políticas públicas de educación inclusiva en sus Proyectos Educativos Institucionales, esto, a través de estrategias como grupos de discusión, lluvias de ideas, talleres reflexivos, y/o mesas de trabajo que impliquen la representación de todos los agentes educativos realizando un ejercicio investigativo de reflexión-acción.

Planteamiento y Formulación del problema

Desde 1990 con la Declaración Mundial de la educación para Todos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se buscó generar conciencia y acciones para disminuir la inequidad en distintos sectores de la población global que sufrían para acceder a una alfabetización. Con el devenir del tiempo y la realización de distintos foros y reuniones mundiales se fue expandiendo la mira a caracterizar las poblaciones que eran objeto de discriminación y exclusión para acceder al servicio educativo que en muchas ocasiones es negado o abandonado por las condiciones adversas. A raíz de esto, organismos encabezados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han

sugerido a los territorios que incluyan en sus políticas públicas la educación inclusiva en el marco de la calidad y la equidad. (Marchesi et al., 2014; Escribano y Martínez, 2013).

La inclusión educativa se entiende cómo el sistema que acoge a un grupo específico de poblaciones brindando un servicio educativo de calidad que responda a los requerimientos de sus características particulares (Miñana y Moreno, 2020; Correa y Castro, 2016). Por lo anterior, han surgido en las últimas dos décadas, una serie de investigaciones e informes que abordan la educación inclusiva y sus políticas públicas en diferentes contextos desde el ámbito internacional, pasando por el nacional, hasta llegar al local. En el panorama internacional vemos que en Estados Unidos y algunos territorios de Europa se han logrado grandes avances en este tópico, sin embargo, autores como Echeíta (2017), devela las enormes tensiones que se genera en el contexto educativo español debido a la contradicción flagrante entre lo que se dice en las normas y lo que realmente ocurre en las aulas. Por otra parte, autoras como Reina y Lara (2020) advierten sobre el problema que atraviesan los países de habla hispana para concretar este cambio en la educación.

Frente a este panorama y a las acciones gubernamentales sobre educación inclusiva Vaillant (2011) enfatiza que los procesos de capacitación y adecuación de políticas y lineamientos en América Latina, reflejan dos problemas, por un lado, el bajo estatus y capacitación inadecuada de los docentes, y por otro, la falta de cambios estructurales en políticas y lineamientos educativos.

Ante esta situación, y con el fin de garantizar los derechos de las personas o grupos sociales vulnerados por sus condiciones particulares se promulga en Colombia la Ley 1482 de 2011 conocida como Antidiscriminación, que tiene como objetivo promover el respeto por las diferencias garantizando el derecho a la diversidad (Congreso de la República de Colombia, 2011). Gracias a esto y las distintas normas que han surgido para las distintas comunidades: personas con discapacidad, etnias, personas que han sufrido violencia y desplazamiento y equidad de género, Vasquez-Orjuela (2015) señala que “las instituciones educativas deben ajustar el Proyecto Educativo Institucional, realizando las orientaciones pertinentes para la población que abarquen” (p.51).

En Colombia este proceso ha sido estudiado por numerosos autores (Carrillo, 2019; Díaz, 2015; Mateus, 2016; Ortiz, 2019; Miñana y Moreno, 2020; Beltrán-Villamizar et al., 2015) y, aunque existen muchas experiencias exitosas centrándose en la población con discapacidad, ha sido parcial y confuso en concordancia con Díaz (2015) al asegurar que

(...) en cumplimiento de una normatividad que no toma en cuenta las condiciones reales de las instituciones educativas, es lógico que la integración educativa sea el primer paso en el propósito de socializar y educar a una población que tradicionalmente se encontraba en condiciones de vulnerabilidad o de exclusión del sistema educativo. Cuando se propuso dar el siguiente paso en el discurso de las políticas públicas, esto es, ir de la integración educativa a la educación inclusiva, las tensiones entre las demandas de la ley y de la población se encontraron con prácticas pedagógicas y organizacionales tradicionales que tuvieron que coexistir con los nuevos requerimientos para los colegios. (p. 91)

La apropiación de las políticas de inclusión requiere compromiso a la vez que exigen la capacitación y formación del profesorado para atender a las necesidades específicas de la

población. Sin embargo, en Colombia, estas políticas no han tenido una correcta recepción y por ende una eficaz ejecución lo que dificulta la realización de adecuaciones estructurales específicas al currículo y evaluación para que sean acordes con los ritmos y procesos de aprendizaje en atención a la diversidad de la población estudiantil.

(...) el desafío desde una mirada crítica implica favorecer el respeto a la diversidad en un contexto educativo competitivo y desigual. Lo anterior hace necesario disponer recursos de carácter físico, psicológico, social e instrumental con miras a garantizar condiciones propicias para una participación plena de los estudiantes en las decisiones de la comunidad educativa.(...) requiere herramientas concretas de gestión, a saber: (a) articulación del proyecto educativo con las finalidades de la inclusión; (b) desarrollo de trabajo reflexivo-colaborativo como soporte de las prácticas pedagógicas; (c) ampliación de la noción de gestión educativa, incorporando la dimensión de la innovación.” (Figueroa et al., 2016, p.4)

A nivel local, en el municipio de Malambo en los últimos 10 años no existen estudios que den cuenta del estado de la educación inclusiva y las orientaciones o políticas públicas que debe implementar la entidad territorial explícitamente en las instituciones educativas del municipio. Cabe destacar que existen programas que tienen como objetivo restaurar derechos y acceso a servicios a las poblaciones que han sido excluidas dentro del Plan Territorial 2020-2023 (Alcaldía de Malambo, 2020).

Con respecto a las instituciones educativas, se evidencia un acercamiento parcial al término educación inclusiva, el cual es contemplado en los documentos institucionales, sin embargo, en las aulas, siguen prevaleciendo las prácticas tradicionales y las metodologías focalizadas para la población regular. Este ejercicio no ha sido fructífero, ya que la escuela tiene que adaptarse a lo que expresa la norma (en muchas ocasiones esta no contempla las características de estas escuelas que fueron construidas hace décadas y que su periodo de reformulación oscila entre los 5 a 10 años) y mientras hace eso con sus propios recursos sin expertos que la acompañen surgen nuevas orientaciones que se vuelven un requisito más no una práctica sentida y pensada en las distintas gestiones que hacen parte del servicio educativo.

(...) para que el proceso de educación inclusiva logre los resultados esperados por el gobierno colombiano, se necesita coherencia entre lo escrito y las acciones, de esta manera, se orientará hacia una misma dirección que permita mejorar las condiciones educativas de los estudiantes, y así, el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo y garantice su integración en la sociedad. (Reina y Lara, 2010, p. 12)

Debido a lo anterior, el problema de investigación es la deficiencia en la articulación de políticas públicas de educación inclusiva en el Proyecto Educativo Institucional de una escuela de Malambo.

Por tanto, esta investigación busca dar respuesta al interrogante:

¿Son pertinentes los planteamientos del PEI de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria en cuanto a la implementación de las políticas públicas basadas en inclusión educativa?

OBJETIVOS.

Objetivo General

Analizar las políticas de educación inclusiva a partir de los fundamentos neuropedagógicos en el PEI de una escuela del sector oficial de Malambo.

Objetivos Específicos

- Determinar la pertinencia de la educación inclusiva en el horizonte institucional, el manual de convivencia, el diseño pedagógico, la gestión académica y la gestión comunitaria del PEI.
- Identificar las percepciones de la comunidad educativa acerca de las políticas públicas de educación inclusiva.
- Diseñar la ruta de políticas de educación inclusiva teniendo en cuenta los fundamentos neuropedagógicos.
- Realizar un pilotaje de la Ruta Iguales en la diferencia sumamos educación en los grados de transición, primero y segundo de la escuela focalizada del municipio de Malambo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

En la revisión científica se dilucidaron estudios como trabajos de grado, maestría y artículos investigativos relacionados con los conceptos de políticas públicas en inclusión educativa y su articulación en el PEI, clasificados según su procedencia desde un contexto internacional, nacional y local siendo organizados en orden cronológico descendente a partir de los cinco últimos años.

Contexto internacional.

Febles et al. (2021) presentaron el estudio: Evaluación de competencias didácticas en el desarrollo de la educación inclusiva en el Distrito Educativo 12-03. Dicho trabajo demuestra como en la actualidad a la inclusión educativa se le ha otorgado una gran relevancia en el contexto educativo dominicano, este acoge el enfoque de educación inclusiva apuntando a atender a la diversidad estudiantil y ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes para ello son muy necesarias las competencias didácticas de los docentes para sobrellevar este enfoque y evaluar los conocimientos, actitudes y estrategias que poseen los estudiantes.

La inclusión en los centros escolares hace que el docente se enfrente a diversos factores en el entorno educativo, sin embargo éste debe propender por facilitar un entorno colaborativo, tolerante y equitativo para todos los estudiantes. Las características de los estudiantes requieren de la atención no solo del docente, sino también de todo un equipo interdisciplinar que influye en el acto educativo.

Santa Maria et al. (2020) publicaron el artículo: Política educativa en América Latina, consistió en una revisión crítica de las políticas educativas y los resultados en términos de educación durante la primera mitad del siglo XXI, en relación con la igualdad y equidad, como lo manifiesta el Consejo Nacional de Educación en el Proyecto Educativo Nacional del Perú al 2036 titulado “El reto de la ciudadanía plena”, es necesario realizar un análisis de las diferentes disciplinas que tienen relación con la política educativa en América Latina y en especial las Bases Curriculares Nacionales vigentes.

Las políticas educativas en Chile promovieron el auge de la transformación de la educación, bajo el supuesto de que las escuelas deben estar bajo el financiamiento, un modelo que subsidie por una parte la oferta y por otro la demanda, es decir, que las instituciones educativas públicas que pertenecían al Ministerio de Educación pasaban a ser administradas por las municipalidades. A consecuencia de las protestas callejeras se promulgó en Chile la Ley General de Educación, que favoreció la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, que tiene como objetivo velar por la calidad educativa y el controlar los recursos fiscales destinados a la educación. En este orden de ideas, el objetivo de la investigación es establecer cuáles son las evidencias científicas sobre la puesta en marcha de la práctica educativa en una revisión sistemática entre los años 2018 al 2020 en América Latina.

La sociedad desde sus inicios se ha cuestionado referente al conocimiento que debe recibir, lo que ha permitido desarrollar concepciones sobre todo en política y la relación de ésta con la educación, entendida como un fenómeno complejo pero que contrastado con las políticas educativas demostraría las constantes implementaciones que se han abordado de acuerdo con los intereses de cada gobierno.

Contexto nacional.

Bermeo et al. en el año de 2017 realizaron una tesis de maestría titulada: Implementación de la política pública de inclusión educativa desde su comprensión, permitió establecer cuáles son los conocimientos que se tienen de la política pública en torno a la inclusión educativa y la forma como se están implementando las metodologías, prácticas pedagógicas y estrategias didácticas, determinando así la relación con las necesidades reales de cualificación de toda la población estudiantil, partiendo de la perspectiva que plantea el concepto de inclusión educativa como aquella posibilidad que tienen todos los niños, niñas, jóvenes, familias, profesores y comunidad, de participar activamente en las actividades académicas que les permitan aprender dialogando, convivir y, sentirse parte de un entorno social y alcanzar el éxito, allanando el camino para brindar una educación de calidad con equidad sin tener en cuenta raza, género, preferencias, cultura, dificultades cognitivas entre otros

Seguidamente, Guerrero et al. (2017) publicaron el artículo Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación Inclusiva a través de la autoevaluación, se realiza en el contexto particular de la institución educativa La Vecina, específicamente plantea un análisis del Proyecto Educativo Institucional con miras a construir un currículo inclusivo, a partir de los lineamientos de la Guía 34 expedida por el Ministerio de Educación Nacional teniendo como muestra a 84 sujetos de estudio, el resultado de la investigación permitió el fortalecimiento del currículo en términos de inclusión desde el PEI aprovechando que ésta se encuentra en las fases iniciales de “pertinencia” y “apropiación”, respondiendo a los planteamientos de la Guía citada.

En 2019, Azcona y Villadiego desarrollaron el trabajo de grado: Identificación de la aplicación de políticas públicas de Educación Inclusiva en la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús Colombia entre los años 2017 a 2019 dentro de la especialización Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, inscrita en la línea investigativa: Visibilidad, Gestión del Conocimiento y Educación Inclusiva.

La población sujeta a estudio es la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús del municipio de Turbo del departamento de Antioquia donde los investigadores pretenden dilucidar la aplicación de políticas públicas de educación inclusiva en el periodo de tiempo de los años 2017 a 2019. Con una metodología etnográfica y de enfoque mixto. Entre las técnicas utilizadas se destacan: la entrevista, la observación y los grupos focales utilizando diversos instrumentos guías, diario de campo y escalas de estimación.

Dentro de los resultados se encontró que inicialmente dentro de la institución se han abordado desde proyectos de aula con adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad que se realizó con el apoyo de todos los miembros de la comunidad. Así mismo, concluyen que es vital el definir políticas institucionales para atender la diferencia y que involucren a la secretaría de educación.

A su vez, Loaiza y Arango (2019) elaboraron la tesis de maestría: Construcción de políticas institucionales para responder a los desafíos de la educación en y para la diversidad en la Institución Educativa Rural Presbitero Maria Angel del municipio de Argelia Antioquia, tiene como objetivo descubrir los desafíos de la diversidad en el contexto de la institución educativa Rural Presbitero Mario Angel del municipio de Argelia Antioquia, con miras a construir políticas institucionales pertinentes que respondan a la atención de la diversidad.

Se encontraron desafíos frente a la atención a la diversidad en todas las gestiones: directiva, administrativa, académica y comunitaria a la vez que se determina que el Proyecto Educativo Institucional no cuenta con políticas encaminadas a responder a la atención de la diversidad, se hace necesario en este punto desarrollar acciones en el PEI que inicien un camino hacia una efectiva inclusión educativa así como capacitar a maestros en todo lo referente a la atención a la diversidad y potenciar las capacidades de los estudiantes teniendo en cuenta sus estilos y ritmos de aprendizaje y el respeto hacia el otro, sin dejar de lado aspectos como la adecuación de la planta física para brindar una atención más óptima a las personas con necesidades específicas.

En conclusión y con la participación de todos los actores educativos se construyen los primeros lineamientos institucionales para la atención a la diversidad respondiendo a las condiciones de los entes nacionales e internacionales que orientan esta temática.

Contexto Local.

En primera instancia se encuentra la tesis de maestría: Apropiación de la política de inclusión por parte de los docentes de primer ciclo y su incidencia en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas regulares del colegio Alfonso Lopez Pumarejo realizada por Mateus (2016).

Este trabajo de investigación tiene como objetivo determinar la incidencia de la apropiación de las políticas de inclusión por parte de los docentes del primer ciclo de la institución Alfonso Lopez Pumarejo en el rendimiento de los estudiantes con situación de discapacidad cognitiva.

Las fuentes empleadas para dirigir la investigación en primera instancia parten de la organismos como la UNESCO, UNICEF y ONU por ser un instituciones pioneras en la defensa de la equidad y el respeto por las diferencias pues de sus declaraciones se han tomado los

fundamentos para establecer las políticas educativas en muchos países, es por esto que la inclusión toma tanta relevancia en el sistema educativo colombiano.

El trabajo deja entrever el hecho de que la mayoría de autores abordados concuerdan en que existe una gran brecha entre lo establecido en los lineamientos y la puesta en práctica de los mismos no solo a nivel nacional sino en muchos países en los que aún se hace necesario profundizar y fortalecer la implementación de las buenas prácticas educativas en lo que respecta a inclusión a la vez que responde a los objetivos del programa académico para el cual se desarrolla que se resume en formar investigadores competentes para diseñar, desarrollar, y direccionar procesos educativos que respondan a las necesidades la población con necesidades educativas específicas.

El artículo Evaluación de políticas de inclusión en institución educativa del distrito especial de Barranquilla realizado por Carrillo (2019), es un estudio de caso de corte cualitativo realizado en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla-Colombia, la cual surge a partir de la necesidad de indagar acerca de las concepciones de ciertos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia y personero) con respecto a la inclusión de estudiantes de básica primaria con necesidades educativas especiales.

Dentro de los referentes teóricos la autora hace alusión a los aportes del construccionismo social, la teoría de la acción razonada, la teoría de la modularización de Annette Karmiloff Smith y de los enfoques de desarrollo humano de Almonte y Montt.

En su metodología encontramos instrumentos de recolección de datos como la ficha de caracterización y el grupo de discusión estructurando el ejercicio investigativo en cuatro procesos: focalización, sensibilización, caracterización e implementación de talleres.

Como conclusiones se vislumbra que las instituciones educativas en Colombia legalmente deben incorporar en sus proyectos la inclusión e integración de las personas discapacitadas en el escenario educativo, sin embargo existen diferentes obstáculos: el desconocimiento de la normatividad, la resistencia al cambio y la escasa sensibilidad en torno al niño con discapacidad por parte de la comunidad educativa.

Finalmente, la autora recomienda que sigan efectuándose talleres que se concreten en planes construidos en conjunto con los diferentes agentes educativos para la dinámica de atención y desarrollo de la inclusión educativa apuntando a una transformación de las prácticas y trascender las barreras que afectan a esta población.

Es así como en las últimas dos décadas han surgido investigaciones e informes que abordan la educación inclusiva y sus políticas públicas desde el ámbito internacional, nacional y local. En el panorama internacional vemos que en Estados Unidos y Europa se han logrado grandes avances en este tópico mientras que otros autores advierten sobre el problema que atraviesan los países de habla hispana para concretar este cambio en la educación.

En Colombia aunque existen muchas experiencias exitosas centradas en la población con discapacidad, ha sido parcial y confuso en concordancia con Díaz (2015) al asegurar que

(...) en cumplimiento de una normatividad que no toma en cuenta las condiciones reales de las instituciones educativas, es lógico que la integración educativa sea el primer paso en el propósito de socializar y educar a una población que tradicionalmente se encontraba en condiciones de vulnerabilidad o de exclusión del

sistema educativo. Cuando se propuso dar el siguiente paso en el discurso de las políticas públicas, esto es, ir de la integración educativa a la educación inclusiva, las tensiones entre las demandas de la ley y de la población se encontraron con prácticas pedagógicas y organizacionales tradicionales que tuvieron que coexistir con los nuevos requerimientos para los colegios. (p. 91)

Por último, a nivel local sólo existen estudios realizados en el distrito de Barranquilla, cercano al municipio objeto de estudio, por lo que se hace urgente y apremiante la consolidación de fuentes que den informaciones reales y pertinentes acerca de las políticas públicas en la inclusión educativa.

Las Políticas públicas

Las políticas públicas vistas como el proceso de elaboración y puesta en marcha de programas de acción del sector público por parte de los entes gubernamentales tendrían como objetivo analizar los problemas públicos y sus orígenes para poder establecer soluciones en pro del bien común. Sin embargo, el manual Políticas públicas: Métodos conceptuales y Métodos de evaluación, deja por sentado que ninguna teoría o modelo basta para explicar la complejidad del estado en relación con las políticas públicas, puesto que dependen de una serie de estrategias de participación y decisión donde la experticia juega un papel fundamental.

La articulación de políticas públicas es un proceso dinámico resultante de una serie de decisiones que contribuyen a la obtención de los objetivos planteados en el marco de una situación específica. Esta dinámica compleja no garantiza automáticamente resultados pero sí posibilita un trabajo activo y evolutivo (Ortegón, 2020).

“La indagación rigurosa de las causas, consecuencias y dinámicas de las políticas públicas, con el propósito de generar un conocimiento relevante para el mejoramiento del accionar estatal, debe permea la función de la academia” (Pineda, 2018, p. 37).

El enfoque de políticas públicas tiene un gran potencial de aplicación en el contexto de sociedades abiertas a la influencia internacional y global puesto que se hace más fácil aprender de las experiencias de otras naciones y gobiernos así como de organismos internacionales que propenden por fortalecer por medio de lineamientos, diversos aspectos con miras a la construcción de una mejor sociedad.

Las políticas públicas son el proceso necesario que abre puertas para generar oportunidades, combatir la pobreza, erradicar la desigualdad y construir puentes de diálogo que propicie el intercambio de saberes, permitiendo la reproducción de nuevos conocimientos para el desarrollo, si lo anterior permea la academia muy seguramente se optimizarán los resultados esperados.

Para la Secretaría de Educación del Distrito (2017), una política pública se concibe como una dialéctica entre una planeación y práctica que ocurre en un periodo de tiempo, que busca trascender los periodos de administración de las entidades tratando de resolver situaciones de orden relevante para una sociedad.

Por lo tanto, está conformada por una serie de etapas:

I. Preparatoria

II. Agenda pública

III. Formulación

IV. Implementación

V. Seguimiento

VI. Evaluación

Estas se complementan y permiten la realización de retroalimentación y ajustes para el éxito de una política.

Educación inclusiva

La educación inclusiva se entiende cómo el sistema que acoge a un grupo específico de poblaciones brindando un servicio educativo de calidad que responda a los requerimientos de sus características particulares (Miñana y Moreno, 2020; Correa y Castro, 2016).

La Educación Inclusiva no debe confundirse con la inclusión social en tanto que, a diferencia de ésta, la primera no pretende señalar quiénes están o no incluidos. Es importante aclarar también que la integración no es sinónimo de inclusión pues el objetivo de la Educación Inclusiva no es atender a un grupo específico, sino ofrecer políticas institucionales que se orienten hacia la igualdad de oportunidades para todos. (Secretaría de Educación del Distrito, 2018, p. 17)

Reina y Lara (2020) utilizan el planteamiento de Crosso (2014) en la cual afirma que el propósito de la inclusión educativa es la garantía del derecho a la educación bajo las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad y las establece como las categorías de análisis.

Organismos internacionales como la UNESCO, OEI y la OCDE manifiestan la importancia de que existan instituciones, programas, proyectos, infraestructura adecuada, docentes capacitados y los recursos necesarios para brindar servicios de calidad a estas poblaciones.

Por consiguiente, los currículos de las escuelas deben apuntar a diseños universales que respondan al abanico de necesidades, intereses y condiciones del estudiantado en un enfoque heterogéneo centrado en el aprendizaje ofreciendo igualdad de oportunidades en un contexto determinado.

Es innegable que la inclusión educativa como política pública tuvo un auge en estos últimos cinco años gracias a que la Asamblea General de la ONU adoptara la Agenda 2030 con 17 Objetivos Desarrollo Sostenible que apuntan fortalecer al ser humano en justicia, equidad e igualdad en las esferas sociales, económicas y ambientales.

De esta manera, el objetivo cuatro que corresponde a Educación de Calidad busca garantizar una educación inclusiva y equitativa promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos. Así mismo, en varias de sus metas se ve reflejado la inclusión educativa para distintos tipos de población como la primera infancia, la igualdad de género, la discapacidad, los grupos étnicos y los que han sufrido violencia.

Respecto a las acciones gubernamentales sobre educación inclusiva, Vaillant (2011) enfatiza en que los procesos de capacitación y adecuación de políticas y lineamientos en América Latina, reflejan dos problemas, por un lado, el bajo estatus y capacitación inadecuada

de los docentes, y por otro, la falta de cambios estructurales en políticas y lineamientos educativos.

En esta línea, Calvo (2013) detalla la necesidad de generar oportunidades de igualdad y equidad en los procesos educativos, capacitación docente, así como, realizar cambios de políticas y currículo de las instituciones para de esta manera favorecer los procesos de educación inclusiva ... En los niveles básica y media son las secretarías de educación y las entidades territoriales las encargadas de orientar los procesos respecto al tema.

Aunque actualmente se han tenido importantes avances en la reforma de algunas leyes y políticas, así como en la expedición de nuevas normas en torno a la discapacidad e Inclusión Social, la cual fue construida de forma participativa teniendo en cuenta las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y sus familias. No obstante, enormes retos subsisten para hacer de Colombia una sociedad para todos, en la cual las personas con características diferenciales sean efectivamente incluidas y sus derechos plenamente garantizados; este informe profundiza dichos retos y propone algunas recomendaciones (Correa y Castro, 2016).

Educación inclusiva en el Proyecto Educativo Institucional.

(...) el desafío desde una mirada crítica implica favorecer el respeto a la diversidad en un contexto educativo competitivo y desigual. Lo anterior hace necesario disponer recursos de carácter físico, psicológico, social e instrumental con miras a garantizar condiciones propicias para una participación plena de los estudiantes en las decisiones de la comunidad educativa.(...) requiere herramientas concretas de gestión, a saber: (a) articulación del proyecto educativo con las finalidades de la inclusión; (b) desarrollo de trabajo reflexivo-colaborativo como soporte de las prácticas pedagógicas; (c) ampliación de la noción de gestión educativa, incorporando la dimensión de la innovación. (Figuerola et al., 2016, p. 4)

Debido a las distintas transformaciones sociales, surge la necesidad que las comunidades intervengan en las acciones centradas al respeto a la diferencia dentro de un ambiente que ha fomentado la inequidad y la homogeneización de estándares, por tanto al considerar que es un reto que se debe abordar desde diferentes aristas al disponer de una serie de insumos (infraestructura, material, recurso humano, planeación) que en muchas ocasiones las escuelas de carácter oficial no poseen o están limitadas por las administraciones estatales.

Ahora bien, una de las problemáticas que poseen actualmente las escuelas es el acceso y participación de estudiantes y padres de familia, ya que por tradición docentes y directivos docentes (coordinador, rector, orientador) son los encargados de armar los documentos o incorporar en el Proyecto Educativo Institucional como un requisito que solicita la entidad gubernamental correspondiente lo relacionado a la inclusión educativa.

Por lo anterior, se han generado confusiones en lo relacionado con la inclusión educativa (ignorando normativas, referentes teóricos, tipología) y ha de incurrir en situaciones adversas al respeto a la diferencia bajo la excusa de manuales de convivencia obsoletos que buscan la homogeneización del estudiantado y que estos con las familias se adapten a las exigencias de una escuela que se centra en los resultados más que en los aprendizajes.

Para superar estas barreras, es fundamental que la institución educativa capacite y empodere a todos sus miembros desde la fase de planeación a implementación, al articular en su Proyecto Educativo Institucional las políticas públicas de inclusión educativa a través de distintas estrategias como grupos de discusión, lluvias de ideas, talleres reflexivos, mesas de trabajo donde exista representación de los agentes educativos.

Con el fin de garantizar los derechos de las personas o grupos sociales vulnerados por sus condiciones particulares se promulga en Colombia la Ley 1482 de 2011 conocida como Antidiscriminación que tiene como objetivo promover el respeto por las diferencias garantizando el derecho a la diversidad (Congreso de la República de Colombia, 2011).

Ante este hecho y las distintas normas que han surgido para las distintas comunidades: personas con discapacidad, etnias, personas que han sufrido violencia y desplazamiento y equidad de género, Vasquez-Orjuela (2015) señala que “las instituciones educativas deben ajustar el Proyecto Educativo Institucional, realizando las orientaciones pertinentes para la población que abarquen” (p.51).

Frente a esta realidad (Sánchez 2018) plantea la importancia de que todos los actores educativos enriquezcan la percepción de lo que significa educar en la diversidad en una sociedad como la actual. Realiza un estudio de las diferencias y semejanzas entre diversos tópicos tales como la educación inclusiva, la diversidad, la integración y la interculturalidad en la educación como claves para formar una sociedad más equitativa. Se plantean una serie de recomendaciones al respecto realizando un análisis crítico sobre la actuación en las aulas en la actualidad y se brindan orientaciones básicas y claves metodológicas específicas para propiciar contextos educativos diversos.

Colombia, pese a transformar significativamente su sistema de educación durante las últimas décadas, enfrenta dos grandes desafíos asociados uno a la desigualdad y otro al bajo nivel educativo producto de esa desigualdad. Sin embargo en aras de propender por una evolución significativa en términos de inclusión recibe aportes de diversas ciencias tales como la educación, la salud, la psicología, las ciencias sociales, la filosofía, política, la economía de la educación, la administración educativa, y el análisis y formulación de las políticas públicas con el fin de construir lineamientos que posibiliten la equidad de su sistema educativo, a fin de alcanzar la meta de ser el país "mejor educado" de América Latina para el año 2025 (Miñana y Moreno, 2020).

METODOLOGÍA.

Paradigma Hermenéutico

La hermenéutica en la actualidad constituye un amplio bagaje en el desarrollo de procesos de investigación cualitativa debido a que abarca un conjunto de corrientes humanísticas e interpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. En la presente investigación se acude a ella ya que su postura permite interpretar y comprender la realidad, los contextos y los diversos escenarios en los cuales se encuentran inmersos los sujetos a estudiar. Según Martínez y Ríos (2006) la hermenéutica de Gadamer es una —óptica de acceso al conocimiento a través del estudio, estos autores manifiestan que allí se toma —El discurso como objeto de estudio, por tal motivo se presume la no existencia de un saber objetivo ni desinteresado sobre el mundo y sus particularidades.

El ser humano no es ajeno a los fenómenos que ocurren a su alrededor; por ende desde la mirada hermenéutica se concibe la educación como proceso social, como una experiencia tangible para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, enfatiza que transformando la conciencia de los docentes, éstos transformarán su práctica educativa. Desde el enfoque hermenéutico interpretativo se propone más allá de una técnica o método de investigación una forma de interpretar y comprender la realidad por medio de una lectura de las acciones, los gestos, las creencias, las ideas, las palabras, y las manifestaciones, entre otras, captadas desde la realidad por el investigador.

Método.

La presente investigación se desarrolla siguiendo el método cualitativo, en el que, por medio del enfoque hermenéutico, se logró la recolección de información.

El investigador asumió un papel activo con el cual indagó dentro de los procesos prácticos de la vida diaria y los actores del contexto educativo.

Tipo de investigación: Cualitativa.

Diseño: Estudio de caso.

RESULTADOS ESPERADOS.

- Caracterización de las necesidades reales de implementación de política pública de inclusión en las instituciones educativas de Malambo, Atlántico.
- Plan de formación para resinificar la práctica educativa atendiendo a las necesidades de la educación inclusiva.
- Publicación de artículo científico.
- Plan de formación a partir de los conceptos abordados en neuropedagogía para atender a las políticas de inclusión.
- Cualificación del maestro de cara a la atención del aprendizaje diferencial.

CONCLUSIONES.

“Si pensamos lo socioeducativo como un espacio de encuentro entre las políticas y prácticas escolares, educativas y sociales en las que intervienen diferentes organizaciones y actores para la inclusión educativa y la integración social” (Marchetti, 2020, p. 471).

El contexto educativo es un espacio en el que convergen tanto las políticas públicas como las prácticas escolares, sociales y hasta culturales de los diferentes actores para que se de una verdadera integración social, lo que últimamente se ha visto afectado en el marco de la pandemia COVID-19. Si se piensa lo socioeducativo como el espacio en el que se encuentran las políticas y prácticas escolares, educativas y sociales en las que intervienen diferentes organizaciones y actores para lograr la anhelada inclusión educativa y la integración social, el papel que les tocará jugar después de la pandemia será fundamental puesto que ya desde antes de la misma el concepto de inclusión ha estado enmarcado en el desconocimiento.

Uribe y Hernández (2021) proponen que la diversidad vista como ventaja dentro del sistema educativo, es un elemento positivo puesto que enriquece la manera en que los alumnos perciben, afrontan y resuelven los problemas sociales. La educación inclusiva se caracteriza principalmente porque su objetivo principal apunta a que todos los niños y jóvenes reciban una

formación integral ser relegados por cualquier tipo de condición ya sea personal, social o cultural.

Una escuela inclusiva debe garantizar el acceso a prácticas pedagógicas equitativas y flexibles que les proporcionen a los estudiantes capacitación y formación integral. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades .

En definitiva, en el ideal de la escuela inclusiva prima el derecho a una educación para todos en la que sea fundamental el respeto por las características diferenciales que hacen de cada alumno un ser único.

Sanchez y Zorzoli (2018) sostienen que en el paradigma de la educación como derecho es imperativo dar tratamiento a la articulación educativa como una práctica sustentable que supere la idea de vincular partes de un sistema para darle al sistema educativo la coherencia y cohesión necesarias para garantizar las trayectorias de los estudiantes. Es necesario cambiar el objeto de articulación, centrando la mirada desde lo estructural del sistema hacia el protagonista fundamental de la educación formal que es el estudiante.

Aunque se vislumbran avances a lo largo de los últimos años es necesario reconocer que aún queda mucho por asimilar en torno a la discusión de inclusión e integración social, sin embargo también es probable que la pandemia haya acercado más a la escuela a estos actores para así desarrollar un trabajo articulado que posibilite abordar algunas de las problemáticas que atraviesan las poblaciones con características diferenciales de tal manera que el trayecto por su vida escolar no se vea afectado.

A pesar de los esfuerzos de los diversos países en la aplicación de políticas internacionales y estatales enfocadas a disminuir la brecha social y educativa existente la actual crisis sistémica pone en evidencia que el principal factor que limita el camino hacia la superación de esta problemática es que cada entidad involucrada en los procesos educativos y sociales actúa como una unidad independiente y en consecuencia si se generan cambios, estos vienen a ser insignificantes y de poco impacto (Roman et al., 2020).

Vivimos en un mundo con desigualdades donde solo priman los intereses de algunos sectores de la sociedad, lo que deriva en que se acrecientan cada vez más las brechas económicas, educativas, políticas. Por ende, se hace necesario que se realicen esfuerzos globales y locales para la reconstrucción de una sociedad donde prime el bienestar de todos.

Este despertar de una conciencia colectiva e inclusiva necesita el compromiso de diferentes organizaciones, comunidades y campos del saber, donde se propenda para aprender los unos de los otros, se celebre la diversidad desde la perspectiva del derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Malambo. (2020). *Plan de desarrollo territorial Malambo, ciudad entre todos 2020-2023*. <http://www.malambo-atlantico.gov.co/Transparencia/Paginas/Planeacion,-Gestion-y-Control.aspx>.
- Azcona, M. y Villadiego, A. (2019). *Identificación de la aplicación de políticas públicas de Educación Inclusiva en la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús Colombia entre los años 2017 a 2019*. (Tesis de especialización). UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/33786/avilladiegob.pdf?seque nce=3&isAllowed=y>.

- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18 (1), 62-75. 10.5294/edu.2015.18.1.4.
- Bermeo, J., Castro, L. y Ospina, S. (2017). *Implementación de la política pública de inclusión educativa desde su comprensión* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3459/Castro_L_eidy_Andrea_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Carrillo, S. (2019). Evaluación de políticas de inclusión en institución educativa del distrito especial de Barranquilla. *Ingeniería, Desarrollo e Innovación*, 2 (2), 1-10. <https://doi.org/10.32012/26195259/2020.v2i2.80>.
- Correa, L. y Castro, M. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia*. Fundación Saldarriaga Concha. https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley antidiscriminación*. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley148230112011.pdf>
- Díaz, S. (2015). *Evaluación del programa de inclusión educativa en necesidades educativas especiales y su relación con las prácticas pedagógicas del colegio Carlos Pizarro León Gomez (IED)* (Tesis de maestría). Universidad Distrital, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2666/DiazCortesSandraLiliana2015.pdf;jsessionid=43345EA43A34C1BDF0E70221BACE082D?sequence=1>.
- Erazo, N., Guacales, M., Huertas, D., Insuasti, D. y Lasso, R. (2021). Educación inclusiva: ¿están o no preparadas las instituciones educativas para este reto. *Revista Huellas*, 1(13). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6302>.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo : aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Febles, A., Cortegaza, L. y Diaz, T. (2021). Evaluación de competencias didácticas en el desarrollo de la educación inclusiva en el Distrito Educativo 12-03. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 9 (1), 1-7. <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/224/211>.
- Figueroa, I., Soto, J. y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.4>.
- Guerrero, H. , Crissien, T. y Paniagua, R. (2017). *Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación Inclusiva a través de la autoevaluación*. Opción, 33 (84, 218-266). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991009/html/index.html>
- Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria (2020). *Autoevaluación institucional*. Comunicaciones Internas.
- Loaiza, A. y Aranzo, G. (2019). *Construcción de políticas institucionales para responder a los desafíos de la educación en y para la diversidad en la Institución Educativa Rural Presbítero María Angel del municipio de Argelia Antioquia* (tesis de maestría).

Universidad Católica de Oriente, Colombia.
<http://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/123456789/190/Libro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Marchetti, B. (2020) Aproximación al estudio de políticas públicas educativas desde un recorrido biográfico con Renata Giovine. *Revista de Educación*, (22), 461-472.
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4817/5015
- Mateus, D. (2016). *Apropiación de la política de inclusión por parte de los docentes de primer ciclo y su incidencia en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas regulares del colegio Alfonso Lopez Pumarejo* (Tesis de maestría). Universidad Libre, Colombia.
- Miñana, C. y Moreno, M. (Eds.). (2020). *Educación inclusiva: estado de la cuestión y balance analítico desde Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ortiz, M. (2019). *Análisis de la adaptación de políticas públicas de inclusión educativa de personas en condición de discapacidad de lo internacional a lo nacional* (Tesis de grado). Universidad de la Salle, Colombia.
https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/873/?utm_source=ciencia.lasalle.edu.co%2Flic_lenguas%2F873&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.
- Ortegon, E. (2020). *Políticas públicas: Métodos conceptuales y métodos de evaluación*. (2da ed.)
https://books.google.com.co/books?id=vorUDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Pineda, J. (Comp.) (2018) *Análisis de políticas públicas en Colombia*. Universidad de los Andes.
<https://books.google.com.co/books?id=m5FcDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es>
- Reina, K. y Lara, P. (2020). Reflexiones Sobre Educación Inclusiva en Colombia: Estado De La Cuestión. *Educación y Ciencia*, (24).
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381.
- Reina, K. y Lara, P. (2020). Reflexiones Sobre Educación Inclusiva en Colombia: Estado De La Cuestión. *Educación y Ciencia*, (24).
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381.
- Roman, G., Pérez-Izagirre, E., Biota, I. y Picaza, M. (2020). *Inclusión Socioeducativa. Propuestas y metodologías innovadoras en contextos educativos*. Editorial Grao. ISBN: 978-84-18058-81-3.
- Sánchez, C. (Coord). (2018). *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos*. UNAD.
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2018). *Gestión de una articulación educativa sustentable*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Santa María, H., Ostos, F., Romero, S., y Ventosilla, D. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*, 3(2), 321-334.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.002>.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2017). *Guía para la formulación e implementación de políticas públicas del distrito*.

http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/guia_para_la_formulacion_pp_wf_0.pdf.

- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Lineamientos de política de educación inclusiva. Bogotá mejor para todos.*
- Reina, K. y Lara, P. (2020). Reflexiones Sobre Educación Inclusiva en Colombia: Estado De La Cuestión. *Educación y Ciencia*, (24). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381.
- Uribe, H., Hernandez, I. y Escobar, L. (2021). Retos de la escuela desde una mirada de educación inclusiva en el siglo XXI. *CIEG*, (49), 311-325. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.49\(311-325\)%20Uribe%20et%20al_articulo_id789.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.49(311-325)%20Uribe%20et%20al_articulo_id789.pdf)
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18 (1), 45-61. [10.5294/edu.2015.18.1.4](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4)
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18 (1), 62-75. [10.5294/edu.2015.18.1.4](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4).
- Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley antidiscriminación*. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley148230112011.pdf>
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (Coords.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI. https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/images/guia-practicas-inclusivas-avances-educacion-inclusiva-iberoamerica_tcm1069-421405.pdf.

CARACTERIZACIÓN SOCIOFAMILIAR, DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL EN SONORA, MÉXICO

Misael Enríquez Félix
menriquezfelix@gmail.com
Luis Ignacio Riosmena Gaxiola
enr.lriosmena@creson.edu.mx
Félix Jonathan Díaz Tuyub
jhondiaz@hotmail.com

Escuela Normal Rural. Gral. Plutarco Elías Calles

Resumen

La formación de docentes a nivel nacional e internacional se encuentra en procesos de transformación. Muchos de esos cambios tienen que ver con la mejora constante de los procesos y hacer a los Sistema Educativos cada vez más competitivos. No es ningún secreto, para ningún sistema educativo que se jacte de estar en la cima del éxito, que, para mantener el rumbo, en cuanto a resultados educativos, se debe tener en primer término a las instituciones que forman a los maestros, porque de ahí emergen los encargados de llevar a las escuelas, los idearios, objetivos y metas que la nación desea alcanzar. Es decir, en nuestro país, las Escuelas Normales, que cumplen con la función de formar docentes de Educación Básica, son un bastión decisivo para encontrar y seguir el rumbo del éxito. Por esta razón es muy importante revisar y caracterizar quienes son los que ingresan a nuestras escuelas formadoras de docentes y como las habilidades que poseen, pueden convertirse en competencias profesionales, en el ejercicio de su función. En Sonora, en apego a las reglas de control escolar vigentes, se respetan las políticas para el ingreso a las Escuelas Normales, dejando buenos resultados de los egresados.

Introducción y planteamiento del problema

La formación de docentes a nivel nacional e internacional se encuentra en procesos de transformación. Muchos de esos cambios tienen que ver con la mejora constante de los procesos y hacer a los Sistema Educativos cada vez más competitivos. Otros cambios obedecen a razones relacionadas con la política que el gobierno en turno desea implementar.

En México, se puede ver ambas cosas; porque los nuevos programas educativos nunca han dejado de tomar en cuenta las recomendaciones internacionales, pero también se ve el cambio de rumbo en lo político. No es ningún secreto, para ningún sistema educativo que se jacte de estar en la cima del éxito, que para mantener el rumbo, en cuanto a resultados educativos, se debe tener en primer término a las instituciones que forman a los maestros, porque de ahí emergen los encargados de llevar a las escuelas, los idearios, objetivos y metas que la nación desea alcanzar. Es decir, en nuestro país, las Escuelas Normales, que cumplen con la función de formar docentes de Educación Básica, es un bastión decisivo para encontrar y seguir el rumbo del éxito, en cuanto a resultados educativos se refiere. Por esta razón es muy importante revisar y caracterizar quienes son los que ingresan a nuestras escuelas formadoras.

En Sonora, en apego a las reglas de control escolar vigentes, para los programas en educación de los planes del 2012 en adelante, se respetan las políticas para el ingreso a las Escuelas Normales, dejando buenos resultados de los egresados. Éstas políticas son el puntaje mínimo 950 puntos en el examen, que, en este proceso de ingreso, se aplicó el CENEVAL y el promedio mínimo de 8.0 al momento de registrarse a la plataforma.

Como Escuela Normal, tener la responsabilidad de formar a los docentes, es un reto muy importante; según datos de la OCDE (2006), la mitad de los jóvenes de 15 años de edad no alcanzó el nivel básico 2 de PISA (El promedio de los países que pertenecen a la OCDE fue de 19.2%). Desde hace ya casi dos décadas se han estado haciendo ajustes a los programas de educación básica y en las Escuelas Formadoras de Docentes, los cambios ya están por alcanzar los 10 años, buscando alcanzar mejores estándares de calidad, que permitan a niños y jóvenes desarrollar sus destrezas, habilidades y competencias que les brinden las herramientas para vislumbrar mejores condiciones de trabajo y por ende de vida.

Uno de los elementos esenciales, de los países que han avanzado en cuanto a resultados educativos se refiere, tienen que ver con pautas sencillas, pero claves que bien se pueden emular en nuestro país, como es el caso de poner especial atención en la selección de los aspirantes a ser docentes. En Japón desde muy temprana edad y de acuerdo a las habilidades de los jóvenes, se van orientando para determinadas profesiones, entre ellas la de docente, y se genera un currículum específico para fortalecer dicha formación (Barber y Mourshed, 2007). Es por esta y otras razones que en Sonora se trata de hacer procesos de admisión apegados a las normas vigentes que permitan tener la mejor selección de alumnos para las Escuelas Formadoras de Docentes.

En el periodo del 2006 al 2012, el mismo gobierno se hizo llamar como el sexenio de las reformas estructurales, entre ellas la del ISSSTE; al energética; de las telecomunicaciones y también las educativas. En esta última se articuló todo el nivel básico en un solo programa y las EN también formularon nuevos planes y programas de estudios, más adaptados a las necesidades actuales de formación que la sociedad y el país requería, tomando en cuenta los estándares, evaluaciones y políticas nacionales e internacionales.

Con la experiencia obtenida en las evaluaciones del desempeño de las EN, se logró afianzar estrategias de mejoras sólidas, tanto en la formación del profesorado que impartía cursos en las escuelas, como en el desempeño académico de los estudiantes. Para fortalecer este desempeño, con los planes de estudios 2012, también apareció a la par los lineamientos que emitió la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, a través de la Dirección de Acreditación y Certificación (DGAIR) para el ingreso a las EN, en las que se estableció un promedio mínimo de 8.0 para participar en el proceso de admisión y 950 puntos mínimos en el examen de conocimientos CENEVAL o 450 en su equivalente EXHCOBA, para ser elegible como estudiantes de nuevo ingreso (DGAIR, 2012).

Pero a pesar de la mejora de los procesos de selección para ingreso a las EN, aún quedan áreas de oportunidad, que se traducen en malos desempeños de estudiantes, en los cuales hay que poner especial atención, porque la responsabilidad social en la formación de los docentes es muy grande. Muchos de los alumnos se vuelven habilidosos para contestar exámenes y los acreditan sin tener las competencias profesionales o laborales necesarias en el campo de acción, es por esta razón que ésta investigación se centra en caracterizar de lo general a lo particular, cuestiones básicas del desarrollo de los alumnos, vislumbrando áreas en las que se tiene que trabajar más exhaustivamente para nivelar el desempeño académico.

La ENR, es la única Normal que funciona como internado en el estado de Sonora. Los alumnos son ubicados en dormitorios con compañeros del mismo grupo y en los últimos años

se han generado múltiples problemas relacionados con la interacción entre el estudiantado, sobre todo propiciado por la forma en la que se tratan fuera de las aulas, llevando esos conflictos a afectar en su desempeño académico. Por esta razón este estudio se centre en determinar la forma en la que los alumnos de nuevo ingreso interactúan con su familia, considerando que conocer las formas de crianza, contribuye a generar rutas de atención y prevención de situaciones que atenten contra el buen ambiente de trabajo y convivencia social de los alumnos, y a su vez, contribuyan a mantener un buen desempeño académico.

Objetivo

Mejorar los procesos de formación docente en la Escuela Normal Rural, identificando las características Socio- familiares de los alumnos de nuevo ingreso.

Antecedentes

En 1984 se dio un fuerte impulso al funcionamiento de las Escuelas Normales, y es a partir de ese año que se inician los estudios con el grado de licenciatura y se reconoce a las Instituciones Formadoras de Docentes como Instituciones de Educación Superior (SEP, 1997).

Este primer cambio, dio inicio también a procesos de certificación y movimientos en la forma en la que se desarrollaba el aprendizaje y sobre todo a los procesos de selección de los alumnos. Las Escuelas Normales, caracterizadas por recibir alumnos de escasos recursos, hijos de jornaleros, sobre todo aquellas que funcionan como internado, como es el caso de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, ubicada en el municipio de Etchojoa, en el estado de Sonora, tomaban como referencia para la selección, un examen de conocimientos de elaboración propia, en el que el mismo personal de la escuela determinaba las habilidades de los aspirantes y a su vez valoraban la situación económica a través de una carta que emitían para ese fin, las comisarías a las que pertenecían los aspirantes.

Estas prácticas de selección de alumnos de nuevo ingreso, perduraron por poco más de 20 años, pues fue hasta el año 2007 en el estado de Sonora que las Escuelas Normales (EN), empezaron a contratar empresas externas para aplicación de los exámenes de admisión.

Como se puede ver, éstas prácticas de selección de alumnos para las EN perduraron por más de 20 años, en la los alumnos que ingresaban, en su mayoría, no poseía las competencias necesarias para ser un docente calidad, puesto que los procesos de selección no eran rigurosos, ni tan poco transparentes.

Con el advenimiento de las evaluaciones externas del desempeño de los estudiantes de las EN a través de los exámenes de CENEVAL, que iniciaron el 2005, las autoridades nacionales y estatales, se percataron a través de los malos desempeños reflejados por los alumnos en dichas evaluaciones, que tenían que poner especial atención a la formación de los alumnos en las escuelas y posteriormente también incluyeron a esta mejora, la de los procesos de selección.

En los discursos nacionales y estatales sobre evaluación educativa, se divulgaron los bajos resultados en el Examen General de Conocimientos que han obtenido las Escuelas Normales del país según los informes CENEVAL, desde su primer año de aplicación en el ciclo

escolar 2004-2005, hasta la última que se realizó en el ciclo escolar 2011-2012¹, más sin embargo, no se mencionan los aspectos o factores que influyen para que los alumnos no obtengan los resultados favorables (Enríquez et. al.,2012).

Fundamentación teórica

Reformas en los programas de estudios de Educación Normal (1984-2018)

Desde 1984, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), tomó la decisión de cambiar el Plan de Estudios de la Educación Normal, con la intención de profesionalizar al magisterio, esta acción formó parte de las políticas denominadas Revolución Educativa, con las que se pretendía mejorar la calidad de la educación en el periodo de los años ochenta.

Existieron algunos problemas en la instrumentación del plan 84 de educación normal, y éstos se acrecentaron con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en la última década del siglo XX, debido a que la falta de vinculación entre los contenidos del plan de normales y el de básica se hizo aún más evidente, (Zorrilla, 2002).

Pese a lo establecido en el ANMEB, referente a la necesidad imperante de estructurar una reforma en la educación normal, fue hasta finales de la década de los 90 cuando se gesta el nuevo plan de estudios (1997), el cual pugnaba por un enfoque fundamentado principalmente en el constructivismo y el desarrollo de habilidades intelectuales de los alumnos.

Las reformas en educación básica, que iniciaron con la de Educación Preescolar en 2004, Educación Secundaria 2006 y por último Educación Primaria 2009, trajeron consigo de nuevo, la necesidad de cambios en el currículo vigente de las escuelas normales. Adaptarse a los actuales paradigmas de aprendizaje y a las exigencias de una sociedad cada vez más demandante, representan el reto a seguir en la reestructuración de una nueva reforma curricular en normales.

En el año 2011, inicia la fase de pilotaje de la reforma curricular de normales 2012, enfocada a tres tendencias fundamentales:

- a) El enfoque centrado en el aprendizaje
- b) Flexibilidad curricular
- c) Enfoque basado en competencias

Posteriormente y debido también a las reformas en educación básicas y nuevas tendencias de cambio en el gobierno federal, se instauró una nueva reforma de los programas educativos, el cual conocemos con los planes 2018. Cabe mencionar como un dato muy importante, que los procesos de admisión a las Escuelas Normales, fueron regulados a través de la Secretaría de Educación Pública, hasta los programas que aparecieron en el 2012, donde a partir de estos se exige un promedio mínimo de 8.0 y 950 puntos en el examen de admisión CENEVAL (SEP, 2012).

A través de la historia han existido infinidad de reformas educativas a los programas en la formación de docentes, en este recuento de casi tres décadas de cambios curriculares (1984-

¹ Para el ciclo escolar 2004-2005 el promedio general de la ENR en el EGC fue de 55.76 y para el ciclo escolar 2011-2012 el promedio fue de 53.83, lo que representa en lugar de una mejora, un retroceso considerable en los resultados de las evaluaciones de los alumnos.

2018), se ha establecido los componentes de cada una de las reformas que desde la década de los 80 han venido revolucionando la forma en la que se desarrollan los aprendizajes en el aula, en pro de una mejor formación docente.

Ingreso a las Escuelas Normales

En los últimos años ha disminuido mucho el ingreso a las EN, muchas de ellas a nivel nacional han cerrado, debido a la incertidumbre laboral que se ha tenido con la entrada de los nuevos procesos de evaluación del Servicios Profesional Docente (SPD). Las instituciones también han estado teniendo una competencia desleal ante otras IES, debido a que también han empezado a ofertar carreras afines a la educación y la ley del SPD, les permite participar por plazas docentes en los distintos niveles educativos y cuentan con recursos federales y estatales que les permiten tener edificios y recursos mucho más atractivos que en las EN (DOF, 2013).

Aunado a lo anterior, en la región sur del estado de Sonora, la ENR comparte la oferta de Licenciatura en Educación Primaria con su escuela hermana, el Centro Regional de Educación Normal, que está a menos de 20 kilómetros de distancia y se disputan a los interesados en ser maestros de primaria.

En el 2012 cuando iniciaron la aplicación de las políticas de ingreso a las escuelas normales, entre ellas las más importantes el promedio y puntaje mínimo en el examen, había muchos aspirantes, pero únicamente alrededor del 25% cumplían con el requisito del puntaje en el examen y eso dificultaba la formación de grupos (IFODES, 2014).

Con la creación del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON) en el año 2016, producto de la fusión del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES), el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora (CRFDIES) y el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora (IEEES); se inició una nueva etapa de transformación de la formación docente en nuestro estado. El vender una nueva imagen en las EN, con inversión en la infraestructura y mantenimiento de los edificios, capacitación docente y participación de directivos, alumnos y maestros en los procesos de movilidad nacional e internacional, nuevamente la sociedad empezó a voltear hacia las Escuelas Formadoras de Docentes como una opción para hacer sus estudios profesionales.

En el proceso de ingreso actual (Ciclo escolar 2019-2020), las buenas prácticas y una estrategia de promoción masiva, encabezada por la unidad central del CRESON y apoyada por la dirección de cada Unidad Académica (UA), se logró duplicar el número de aspirantes en comparación el año anterior y poco más del 40% de los que aplicaron examen obtuvieron 950 puntos o más; es decir, no solo la demanda aumentó, sino que también los desempeños de los alumnos se vieron notablemente mejores en el proceso de ingreso.

Poco a poco la credibilidad de los procesos de formación de las Escuelas Normales recupera su prestigio estatal y nacional. Mucho a contribuido a que los egresados han estado saliendo con porcentajes superiores al 90% en la obtención de plazas dentro del Sistema Educativo Nacional, lo que habla de que existen buenas prácticas educativas y organización de los procesos de desarrollo de las competencias profesionales de los docentes formadores (SPD, 2018).

Las Escuelas Normales en nuestro país, se encuentran en procesos de cambios y se lucha para que dejen las prácticas que las han llevado al desprestigio social. La falta de presupuesto del gobierno y la mala gestión y manejo de los recursos las han segregado dentro del Sistema Universitario. La educación normal por muchos años no se consideró dentro de la formación universitaria a pesar de que forman con nivel de licenciatura como el resto de las Instituciones de Educación Superior (IES). Los cambios que se han realizado en los últimos años, en los programas, estructura orgánica y funciones del personal, sin duda han venido a beneficiar y mejorar los resultados educativos de los egresados de las escuelas normales; pero existen muchas escuelas en otros estados de la república mexicana que se niegan adoptar estos cambios y prevalecen en el rezago educativo y siguen formando docentes con amplias deficiencias para el desempeño de sus funciones.

En el estado de Sonora, lugar donde se encuentra la Escuela Normal Rural en la cual se hace este estudio de caracterización de los alumnos de nuevo ingreso, ha sido por muchos años, punta de lanza en lo que resultados educativos se refiere, teniendo un alto porcentaje de sus egresados ubicados con plazas a través de los concursos de oposición, mientras que otros estados sumidos en la indiferencia, siguen negociando a través de protestas, marchas y otras acciones, el otorgamiento de plazas automáticas para sus egresados de normales.

La familia

La familia es la sociedad más básica y esencial del ser humano, en ella se generan gran parte de las cualidades del individuo, desde su personalidad, hasta la forma de relacionarse con los demás; es a la impulsora de los límites y de la disciplina, sin embargo, la libertad emerge de la autodisciplina, de ese dominio interno que genera la autonomía para elegir lo mejor para uno mismo (Alonso, 2006).

Por esta y otras razones, es muy importante que las instituciones educativas, descubran, analicen y diseñen estrategias que logren determinar la forma en el que individuo aprende y los estilos de crianza ayudan a descifrar muchos de las incógnitas a las que se enfrentan los maestros cuando existen problemas para la integración y el aprendizaje de sus alumnos.

Según Mark, F. (2007), la familia tiene una función de cohesionar a los propios integrantes y a todos aquellos que pertenecen a la misma colectividad; tiene como principal encargo la procreación y el aseguramiento de las condiciones mínimas de existencia de los hijos, hasta que puedan ser autosuficientes y contribuir a la economía familiar.

Para Carbonell (2012), la definición de familia está vinculada como el lugar primordial donde se comparte y gestionan los riesgos sociales de sus miembros, por lo que la educación que se lleva a cabo, dentro de vínculo tan estrecho como lo es la familia es determinante para ver el futuro y presente desarrollo de los seres humanos. Por otra parte, la ONU (1994), concibe a la familia como una entidad universal, que se manifiesta de diversas formas, según las sociedades y culturas, por lo que no existe ni puede existir una definición universalmente aplicable.

En la familia se favorece el aprendizaje de los valores morales, los cuales reflejan el modo de ser y sentir de cada persona. La educación moral supone que todo ser tiene de manera instintiva deberes morales mínimos y es tarea de los padres y maestros presentárselos al niño o alumno y buscar la manera de formarlos en los entornos, sociales, educativos y/o familiares (Kant, 2011).

En la investigación realizada en la Universidad Católica de Chile por Alcalay, Milicic y Torretti, (2005), titulada “Alianza Efectiva Familia – Escuela”, se establecieron las siguientes conclusiones referentes a la familia:

1.- Es importante introducir en la conversación entre padres y profesores, la postura de un tercero que, aunque no está presente como sujeto; este rol de mediación, no es menor, ya que ambos grupos en situaciones de conflicto tienden a deslegitimarse mutuamente y en esa deslegitimación se produce un encapsulamiento, de cada grupo, en su propia postura, lo que sin duda no beneficia al estudiante, que debiera ser el foco de la alianza estratégica familia – escuela.

2.- Recolección de información acerca de las preocupaciones, preguntas, quejas, dificultades, reconocimiento de los espacios positivos, intervenciones adecuadas, entre otras, desde la perspectiva de los diferentes actores del proceso educativo (padres, profesores y estudiantes).

3.- Exposición de testimonios reales, la identificación con las problemáticas planteadas favorece una discusión desde las emociones, pero integradas con una perspectiva cognitiva que permite ampliar el foco de la percepción de los padres frente a las diferentes áreas que están involucradas en la alianza familia- escuela. Otro concepto que resultó muy significativo para los padres fue el concepto de relación triangular, en la medida que permitía comprender el origen de muchas de las dificultades existentes en la relación.

4.- Que los padres tomen conciencia de la percepción que los profesores y los estudiantes como grupo tienen de la relación familia – escuela, de las dificultades que se pueden presentar y del impacto de esta relación en el desempeño de los estudiantes, asimismo, comprender qué comportamientos facilitan la relación familia – escuela y cuáles los obstaculizan.

5.- En la medida que los padres puedan desarrollar una conducta empática hacia la tarea del profesor, y desarrollen competencias para relacionarse con éste, que están centradas en aportar y buscar soluciones más que en concentrar culpable, se favorecerá en los profesores a su vez en forma circular una actitud positiva.

Tomando como referencias estos puntos que maneja el autor, resulta evidente el valor de la familia como principal núcleo de la sociedad, de ahí que la educación que se brinda dentro ella, es la base fundamental de toda la vida, luego viene la integración a los diferentes grupos de la sociedad, incluyendo a las instituciones educativas ascendiendo sucesivamente de grado hasta llegar a la adolescencia.

Una buena conjunción de esfuerzos de ambas instituciones – Familia y escuela, sería la pieza clave de una pedagogía efectiva- de hecho, algunas experiencias de investigación – intervención muestran que solo es posible cambiar percepciones, actitudes y comportamientos de padres y educadores a través de una intensificación de las relaciones de trabajo y comunicación entre ambos (CIDE & UNICEF, 2000).

Tomando como referencia todo lo antes citado, se puede aseverar que las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas y los padres de familia, son un factor determinante para que los estudiantes permanezcan motivados; en un ambiente confortable generan lazos con sus padres, desarrollan un sentido de pertenencia hacia la institución, y eso, les facilita no desertar y bien, culminar sus estudios.

Metodología

En cuanto al método que se utilizó para hacer los primeros análisis del Clima Familiar de los alumnos de nuevo ingreso, es bajo la metodología cuantitativa, con corte descriptivo transversal.

El instrumento validado y debidamente adaptado al contexto educativo, se aplicó a través de Google Form, apoyándose con una docente que labora en la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” y que es colaborador en esta investigación. Se reunió a los alumnos por grupos separados en la sala de cómputo de la escuela para que llenaran el instrumento de Clima Familiar, pidiendo en todo momento total honestidad y resaltando que los resultados son únicamente con fines de mejora y que en ningún momento representará alguna cuestión negativa para los mismos estudiantes, ni a sus padres. De igual forma, la información recabada es confidencial y no se manejan nombres de ninguno de los alumnos.

En este primer momento se analizó la información obtenida de la aplicación del instrumento “Escala de Clima Familiar (ECF)”. En este primer momento, los datos procesados serán los obtenidos de la primer parte del instrumento, que se centra en los datos generales de los alumnos; el resto de los resultados del Clima Familiar serán procesados y analizados para presentarse en otros escenarios educativos, debido a que no alcanzan los tiempos para hacerlo de manera consistente y analítica.

Muestra

Para que los resultados de la investigación sean viables y contribuyan de manera sustentable a la mejora continua, es muy importante la selección de la muestra. En este caso el instrumento se aplicó a todos los alumnos de nuevo ingreso (67 alumnos) de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018; la cual es única licenciatura que se ofrece en la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, que como se ha mencionado anteriormente, funciona como internado mixto.

La edad promedio de los alumnos que participan en esta muestra es de 18.6 años; el alumno con más edad tiene 23 y el de menos edad 17 años. Vienen de distintas regiones de la geografía estatal sonorense; predominando los del municipio de Etchojoa, seguido por Navojoa y Huatabampo. Un alto porcentaje de los alumnos proceden de comunidades rurales con niveles socioeconómicos bajos.

El municipio de Etchojoa es considerado de los más pobres del estado de Sonora, con alto porcentaje de población indígena que tienen su propio idioma mayo. Cuenta con muchos asentamientos rurales indígenas con altos índices de pobreza extrema y la mayoría de sus habitantes se dedican a labores agropecuarias. El trabajo en el campo, el cuidado del ganado, empleo temporal en construcción y empresas son las principales formas de sostenimiento familiar.

Descripción del instrumento “ECF”

El instrumento, tiene un componente inicial, que se refiere a los datos generales de los alumnos, como su edad, sexo, lugar de residencia y bachillerato de egreso, situación y grado académico de los padres, entre otros. Esta primera parte que se menciona, es la que se tomó para hacer este corte de investigación, para valorar los aspectos que hacen que el alumno seleccione la licenciatura que se ofrece en la ENR, además de ver la forma en la repercuten los

factores como la edad, situación económica y contextual en el aprovechamiento escolar de los alumnos. La Escala de Clima Familiar, muestra enunciados a los cuales los estudiantes tienen que poner “Sí” o “No”, según corresponda. Todos los enunciados están relacionados con la forma en la que el alumno interactúa con los miembros de su familia. Esta escala nos mide las siguientes dimensiones:

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
COHESIÓN (CO)	Mide el grado en el que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí.
EXPRESIVIDAD (EX)	Explora el grado en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos.
CONFLICTO (CT)	Grado en el que se expresan libre y abiertamente la cólera, la agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.
AUTONOMIA (AU)	Grado en el que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones.
ACTUACION (AC)	Grado en que las actividades (tal como en el colegio o el trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competición.
INTELLECTUAL CULTURAL (IC) –	Grado de interés en las actividades de tipo político – intelectuales, culturales y sociales
SOCIAL – RECREATIVO (SR)	Grado de participación en diversas actividades de esparcimiento.
MORALIDAD RELIGIOSIDAD (MR) –	Importancia que se les da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

Resultados

En los relativo a la edad de los alumnos, cerca del 60% (58.2%) tienen 18 años, 5 superan los 20 años y 16 alumnos tienen 17 años. Este dato nos indica con un porcentaje superior al 70, que los alumnos que han iniciado sus estudios en la Escuela Normal Rural, acaban de egresar del bachillerato y que se encuentran cursando su primera carrera profesional; se menciona este dato, porque los alumnos que superan los 20 años de edad, ya estuvieron cursando otra carrera universitaria que no fue de su agrado o bien no tuvieron los recursos económicos para sustentar, por lo que optaron por hacer el proceso de ingreso en la ENR, ya sea porque les gusta la carrera docente o bien, por las facilidades económicas que ofrece con los bajos costos de inscripción y sobre todo el internado con todo los servicios subsidiado por la federación.

Los lugares de procedencia son muy variados y están situados a lo largo y ancho del territorio de Sonora, desde el norte con Caborca y Nogales, Hermosillo en el centro y el Valle del Yaqui y Mayo, así como la región serrana del municipio de Álamos en el sur. Cabe mencionar que los alumnos en su mayoría, provienen de comunidades rurales indígenas, muchas de ellas en situación de marginación. En las pláticas que se hacen con los estudiantes sobre las razones por las cuales eligen a la ENR para estudiar su carrera profesional, el principal factor que se menciona es el económico, debido a que la escuela les ofrece el internado de manera gratuita, lo cual incluye un espacio para dormir, alimentación, servicio médico, internet y espacios educativos, recreativos y deportivos. Otros alumnos argumentan que decidieron

estudiar en la escuela porque la reconocen como una institución de calidad; también algunos de ellos tienen miembros de su familia que se han desenvuelto en la docencia.

Los buenos resultados educativos que han obtenido los egresados de la ENR en la obtención de plazas a nivel estatal, es un elemento muy importante al momento de que se elija a la institución por parte de los alumnos que desean ser docentes. En los últimos años, se ha mejorado sustancialmente el desempeño de los alumnos y esto se ha reflejado en los estadísticos del Servicios Profesional Docente, donde la Escuela Normal Rural se encuentra en los primeros lugares en el otorgamiento de plazas mediante examen. Los porcentajes son superiores al 90 de alumnos que logran ubicarse en el Sistema Educativo Nacional como maestro.

Poco más del 50% de los alumnos, vienen de COBACH y CBTIS; poco menos del 30% (26.8%) vienen de CBTA y CECYTES. Este dato refleja que la formación en estos bachilleratos es más exigente que el resto de los que presentan examen de ingreso. En estas instituciones tienen una formación matemática muy sobresaliente y eso contribuye a que tengan buenos resultados sus egresados al momento de participar en el ingreso a una carrera universitaria. También fortalecen las habilidades de crítica y reflexión a través del fomento de los hábitos de lectura.

En el caso de COBACH y CBTIS, son bachilleratos que se encuentran en ciudades, en los cascos urbanos, mientras que CBTA y CECYTES están en pueblos y comunidades muchas de ellas alejadas de la ciudad. Por lo que, la población de estudiantes que presentan los exámenes de ingreso, es muy variada en cuanto a los bachilleratos de donde egresan y las localidades donde viven.

El nivel socioeconómico de los alumnos, en un 31.3% es bajo, es decir, el sustento familiar es \$3,000.00 pesos o menos mensuales. Mientras que el 55.2% corresponde al nivel medio bajo, con un ingreso de \$4,500.00 o menos al mes; y únicamente el 13.4% ostenta un nivel medio alto, con ingresos mensuales igual o mayor de \$8,000.00, pero menor de \$15,000.00. Los ingresos familiares son indicador muy importante de analizar al momento de caracterizar a la población estudiantil que decide entrar a la Escuela Normal Rural, porque en su gran mayoría, como lo muestran las estadísticas, tienen un nivel socioeconómico bajo.

En cuanto al nivel académico del padre, el 41.8% tiene estudios superiores, mientras que en el caso de las madres es ligeramente inferior con un 38.9%. Este dato es muy relevante y ha venido cambiando mucho en los últimos años; cada vez son más los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios y eso sin duda, contribuye a que los alumnos también deseen concluir los propios.

El 80.1% de los padres de familia están casados y en ese mismo porcentaje, sus hijos viven con ellos y solamente un 11.9% viven con alguno de los dos. En otros estudios realizados sobre el abandono escolar y la deserción, resalta que tienen más posibilidades de concluir una carrera universitaria, los alumnos cuyos padres viven con ellos. No es una regla, pero si existen estadísticos que fundamentan esta afirmación.

Conclusiones

Después de analizar los datos generales de los alumnos de nuevo ingreso, podemos realizar las primeras conclusiones que servirán como parteaguas para el diseño y planificación de los cursos. El primer dato que requiere un análisis a detalle y debemos tomar en cuenta, es que

poco más del 50% de los alumnos de nuevo ingreso provienen de COBACH y CBTIS; estos dos bachilleratos se enfocan en desarrollar habilidades distintas en sus alumnos, aunque todos deben formar para lo mismo, estos se ha caracterizados por tener una formación más fuerte en habilidades comunicativas en el caso de COBACH y lógico matemático en el caso de CBTIS. Estos dos componentes de aprendizaje, son esenciales al momento de enfrentar el examen de ingreso a las EN. En pocas palabras, estas dos instituciones son las que mejor preparar académicamente a los alumnos, de las que aspiran a ingresar a una escuela formadora de docentes.

El lugar de procedencia de los alumnos nos dice, que en verdad ocuparán de un internado, porque difícilmente podrán estar trasladándose a sus casas cada fin de semana, mucho menos a diario. Ofrecer el servicio de internado, es precisamente para aquellos, que aparte de que no pueden costearse los gastos de alimentación, tampoco están tan cerca de su casa como para viajar a diario.

En cuanto al nivel socioeconómico, casi el 90% (86.5%), se encuentra entre el nivel bajo y el medio bajo. Esto nos dice que la inmensa mayoría de los estudiantes, en verdad ocupan instituciones como la ENR, que les ofrece el apoyo los servicios asistenciales para realizar una carrera de docente. Es decir que, difícilmente estos alumnos podrían estudiar en otra universidad, de no ser por las bondades que ofrece la Escuela Normal Rural de “El Quinto”.

El dato del nivel socioeconómico nos muestra que gran parte de los alumnos que se encuentran estudiando dentro de la Escuela Normal Rural, tienen un ingreso familiar bajo, y ven a la institución en la mayoría de los casos, como la única oportunidad que tienen de estudiar una carrera universitaria. Entonces se puede hacer un análisis que seguramente llevará a un debate más profundo, el cual se refiere a que si los alumnos estudian en la ENR por necesidad o por vocación; inclusive pueden hacerlo por las dos razones o por ninguna de ellas.

Pero, por una parte, resulta riesgoso varios escenarios de esta idea, tanto que los alumnos estudien por necesidad, porque estaríamos afirmando que no lo hacen porque les guste la docencia, lo que agrava el problema, porque al egresar adolecerá de la vocación necesaria para el desarrollo integral de sus alumnos. Lo ideal siempre sería que los alumnos se sintieran atraídos a estudiar para maestro, porque les gusta y no porque no tienen otra opción. También existen los alumnos que estudian por tradición o imposición familiar.

Otro dato muy interesante y que repercute directamente en la forma en la que se relacionan los alumnos y el ambiente social en el área de internado y en general en la escuela, es la situación sentimental de los padres. Poco más del 80% de los padres están casados y sus hijos viven con ellos, lo que da un indicio de que los alumnos llevan una vida familiar saludable, con seguridad y estabilidad, aunque existen sus estados contrarios.

Más del 40% de los padres no terminó la Educación Obligatoria (Educación Básica y Media Superior), lo que nos permite suponer que su ingreso familiar es muy cercano al mínimo. Es decir, viven una vida con ciertas necesidades materiales y ausente de ciertas comodidades, lo que debiera desencadenar en el aprecio, el cuidado y mantenimiento de lo que se ofrece en la escuela, pero en la realidad se ve una actitud diferente en los alumnos, los cuales no valoran lo que el gobierno les aporta para que hagan sus estudios.

Bibliografía

- Alcalay, Milicic y Torretti, (2005) Alianza efectiva Familia- Escuela, Escuela de Psicología, Universidad católica de Chile.
- Barber, M. y M. Mourshed (2007). *How the World's Best- Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Company, Londres.
- Carbonell, J; Carbonell, M y González Martín, N (2012) Las Familias en el siglo XXI: Una mirada desde el Derecho. Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto de investigaciones jurídicas. Serie: Estudios Jurídicos, Núm. 205. Coordinadora México. Editorial: Elvia Lucía Flores Ávalos.
- CIDE & UNICEF, (2000); Alianza Efectiva Familia- Escuela.
- DGAIR (2012). *Reglas de Control Escolar para los programas 2012 de las licenciaturas en formación docente de las Escuelas Normales*. SEP, México.
- DOF, (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. SEGOB, México.
- Enríquez, F. M., Carlón, V. V. y Álvarez, M. A. (2012). *Factores que influyen en el desarrollo de las habilidades intelectuales específicas en la formación de docentes de la escuela normal rural*. En Coloquio "La investigación Educativa en instituciones Formadoras de Docentes", Xalapa, Veracruz, México. Pp. 48-55.
- IFODES (2014). *Estadísticas de ingreso a las Escuelas Normales, ciclo escolar 2011-2012*. PACTEN 2012, Hermosillo, Sonora.
- Mark, F. (2007). *Herbert Spencer y la invención de la vida moderna*. Prensa de la Universidad de Cornell, New York, EU.
- Norma, A. (2006). *La familia como impulsora de los límites de disciplina*. Educación emocional de la Familia. Ed. Producciones Educación Aplicada, México.
- OCDE (2007), PISA 2006: *Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*, OCDE, París, Francia.
- SEP, (2005). *Evaluación de las escuelas normales, examen intermedio 2005*. SEP, México.
- SEP, (1997). Programa de la Licenciatura en Educación Primaria 1997. México.
- Servicio Profesional Docente, (2018). *Resultados del concurso para la obtención de plazas en Educación Básica 2018*. SEP, México.
- Zorrilla, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Extraído el 27 de noviembre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS

Nadia Karen Ávila Meléndez
nadyavila0314@hotmail.com

Resumen:

La neuroeducación le brinda la oportunidad a los docentes de utilizar todo lo que el cerebro considera importante en el aprendizaje como una estrategia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de tal manera que lo que se enseña resulte mucho más atractivo para los chicos, gracias a los descubrimientos que ha tenido la neurociencia en el campo de la educación se ha vuelto a incorporar en el aula, la motivación, las emociones, el juego pero ahora de una manera más asertiva y bajo estudios científicos comprobados de tal manera que resultan de gran utilidad para los docentes. El presente trabajo tiene como finalidad proponer estrategias neurodidácticas para fomentar la educación en valores en estudiantes de básica primaria, desde un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo donde se utilizaran instrumentos como entrevistas y/o cuestionarios para conocer la posición de los docentes frente a las estrategias que utilizan para la promoción de la educación en valores en la institución, la población está conformada por 12 docentes de la Institución Educativa Eva Rodríguez Araujo de Malambo que desarrollan su actividad disciplinar con los tres primeros grados de básica primaria. Para atender la problemática identificada se tomarán en consideración los avances y postulados teóricos disponibles en bases de datos científicas y se procederá al diseño de estrategias que contemplen las sugerencias derivadas de los estudios analizados. El resultado final se consolidará con la elaboración de una guía o cartilla que pueda ser implementada como herramienta de apoyo para docentes y tutores.

Introducción

El Estado colombiano a través del sistema educativo instaurado, propende la implementación de políticas que permitan el buen desarrollo de los individuos en cada una de las etapas de su vida, siendo la fase infantil una de las más importantes, ya que es en esta época donde generalmente se sientan las bases para el desarrollo de un individuo competente, responsable, solidario, respetuoso de las normas, honesto y con capacidad para la resolución de problemas (Rubio, 2018).

No obstante, las manifestaciones de casos como la intolerancia, la discriminación, el acoso, el bullying y los actos de agresión, son bastante significativos dentro de las instituciones educativas de todos los niveles, tal como se puede observar en los diferentes medios de comunicación, de acuerdo a la información divulgada por autores de diferentes disciplinas, dejando una percepción de falta de valores en los estudiantes (Arévalo y Suarez, 2017).

Por lo anterior, es necesario crear estrategias dentro de las instituciones, que permitan abordar y fomentar el desarrollo de los valores éticos y morales que todo niño debe adquirir en la primera etapa de educación, teniendo en cuenta aspectos vitales como la familia del estudiante, lo cual es un factor determinante en el desarrollo integral del alumno.

Siendo la neuropsicología una ciencia que estudia la relación entre las estructuras cerebrales y los procesos mentales y conductuales, los últimos avances en esta área han demostrado cómo aprende el cerebro, y muy importante, cómo es posible desarrollar su máximo potencial. Los progresos enunciados pueden ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, sobre todo en la edad temprana (Caldera et al, 2018).

Así las cosas, el diseño de estrategias neurodidácticas se erige como una herramienta de sustento que puede promover que temas de educación que involucran aspectos inherentes al individuo, como la promoción de los valores, estos se ven beneficiados por la inserción de contenidos diseñados con un propósito pedagógico. Por lo anterior, la investigación que se propone en este documento buscará observar la problemática actual en la Institución Educativa Eva Rodríguez Araujo de Malambo-Atlántico y al final se plantearán estrategias sugeridas para el contexto identificado, bajo los parámetros actuales de la neurodidáctica como eje esencial.

La neurociencia ha sido considerada desde hace varias décadas, un referente de soporte para los escenarios educativos (Ferrerres & Abusamra, 2019); no obstante, en la actualidad ya se valora como una disciplina que puede aportar conocimiento para forjar cambios a mediano y largo plazo (Ruíz & Kwan, 2020), en beneficio de los procesos de enseñanza/aprendizaje, generando así ventajas para el desarrollo integral de toda persona (Zabalza, & Zabalza, 2018).

La neurodidáctica a partir de las innovaciones e investigaciones relacionadas con los contextos educativos, ha sido definida como la rama que se ocupa de abrir un canal de integración entre la neurología y las ciencias de la educación (Símon et al., 2021), para facilitar que estos procesos se desarrollen de manera espontánea, equilibrada y de manera fluida en cada individuo, a fin de optimizar los resultados de cada etapa, proporcionando así, alternativas duraderas y destacables para el desarrollo individual y colectivo (Briones & Benavides, 2021).

Por lo citado en este documento se definen lineamientos teóricos para apoyar una propuesta de investigación enfocada en la promoción de la educación en valores con mediación de la neurodidáctica, como herramienta diferenciadora para niños de educación básica primaria en el municipio de Malambo, pertenecientes a la Institución Educativa Eva Rodríguez Araujo, esto con el fin de impulsar una educación integral que beneficie su crecimiento y desenvolvimiento en todas las instancias sociales.

Para fomentar ambientes de educación adaptados a las necesidades del alumnado de hoy (Navacerrada y Mateos, 2018). Desde los aportes de la neurodidácticas se han promovido, la inserción de nuevas dinámicas de educación que se enfocan en estimular procesos de enseñanza/aprendizaje para la vida, derivando así en resultados más duraderos y coherentes con la realidad de la sociedad de hoy.

Lo anterior, se sustenta en las líneas básicas que erigen a la neurodidáctica como un eslabón clave para estimular el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, desde un panorama integrador que involucra los aspectos emocionales, sociales, biológicos, históricos y culturales de todo individuo (Chávez y Baca, 2020).

En cuanto a la problemática de la enseñanza de los valores las principales organizaciones internacionales desde finales de la segunda guerra mundial se han preocupado por la calidad de la educación, la (UNESCO, 2015) contempla que la educación se trata de ir más allá de las competencias básicas, numéricas y lingüísticas y generar entornos de aprendizaje con justicia, equidad social y mayor solidaridad social. Y de igual modo la (ONU, 2020) establece que “A raíz de la pandemia más de la mitad de todos los niños del mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencias en su educación” (p.2). Todo lo anterior genera una decadencia en la formación de valores en los niños y adolescentes a nivel mundial.

Del mismo modo Según el (Índice de Paz, 2015) un estudio creado por el australiano Steve Killelea que se realiza a nivel global para definir cuáles son los países más violentos del mundo, determinando las variables que los llevan a ocupar un puesto dentro del ranking, Colombia es el país más violento del continente; De igual modo el MEN (2002) plantea que "las preocupaciones que tenemos hoy los colombianos por la grave situación social que vive nuestro país, afecta profundamente los procesos de socialización y formación moral de nuestra niñez"(p. 4). Ambas tesis dan fe de que Colombia no es un país ajeno a la problemática existente en cuanto a educación en valores y aunque se hacen esfuerzos para superarla no ha sido suficiente.

En Colombia se han realizado varias investigaciones al respecto, Rubio (2018) "La sociedad colombiana está marcada por una carencia en la formación de valores, y en la concepción axiológica y moral del ciudadano, que pretende, busca y requiere" (p.5), que en muchas ocasiones dan lugar a problemas como la agresión escolar, donde se presentan fenómenos como el bullying, la xenofobia, la injusticia, insolidaridad, desigualdad y falta de respeto a la dignidad de los seres humanos, Torres et al. 2016; es por eso que "Nadie puede vivir al margen de la educación porque sin valores, cultura y saberes, el ser humano no puede determinarse en el mundo" (Ardila, 2015, p. 9).

En la actualidad la falta de educación en valores es una problemática que atañe a toda la sociedad, Expósito et al. (2018) reconoce que estamos atravesando una crisis de valores y que este es un tema sumamente complejo de abordar; así mismo, Del Salto (2015) confirma que valores están presentes desde los inicios de la humanidad, y su transmisión ha sido una preocupación constante de todas las culturas. De este mismo modo Codina (2014), en su investigación pudo comprobar la hipótesis que afirma: existe una carencia en la transmisión de valores y es necesario educar en virtudes cordiales, y que un programa neurodidáctico es el tipo de educación idónea para este propósito.

En el más reciente Reporte de Excelencia (2018), la Institución Educativa Eva Rodríguez Araujo de Malambo evidencia una disminución en los resultados obtenidos en los diferentes ambientes que evalúa el ICFES, ya que en el 2015 su promedio en ambiente de aprendizaje era de 49 y en el último reporte 2018 se reflejó tan solo en 44, por otra parte en ambiente de aula fue de 49 en el 2015 y bajo a 47 en el 2018 y para finalizar en el ambiente escolar, inicialmente el 2015 fue de 0.74% y en el 2018 fue de 0.73%, por debajo del promedio nacional que es de 0.75% en ambiente escolar.

Por otra parte, en el Registro de Actas de Indisciplina (2019) los estudiantes de la Institución Educativa Eva Rodríguez Araujo reportan mensualmente múltiples actas disciplinarias, por riñas, faltas de respeto a docentes y entre ellos mismos, irresponsabilidad en sus compromisos académicos, malas conductas durante la jornada escolar, intolerancia, incumplimiento al manual de convivencia, problemas de drogas, hurtos, bullying, actos sexuales en la escuela, malas palabras reiteradamente durante los actos pedagógicos, mal uso de los útiles escolares, atentando contra la infraestructura institucional.

De esta manera es preciso mencionar que todo docente de aula se enfrenta diario con un sin número de situaciones que lo llevan a mantenerse en constante reflexión, producto de estas reflexiones surgen investigaciones que pretenden dar respuesta a problemas detectados en el aula, el presente trabajo surge de la observación e interés por mejorar las practicas

pedagógicas, el problema de investigación consiste en la falta de educación en valores de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa Eva Rodríguez Araujo de Malambo.

Teniendo en cuenta el escenario descrito se formula la siguiente pregunta problema: ¿Cómo fomentar la educación en valores a través de estrategias neurodidácticas de los niños de primaria de la Institución Educativa Eva Rodríguez Araujo del municipio de Malambo - Atlántico?

De igual manera para la presente investigación se define el objetivo general de la siguiente manera: proponer estrategias neurodidácticas para fomentar la educación en valores en estudiantes de básica primaria. Teniendo en cuenta que para cumplirlo se deberán seguir los siguientes objetivos específicos:

- Analizar avances teóricos para el diseño de estrategias neuro-didácticas.
- Determinar las bases conceptuales relacionadas con la educación en valores.
- Establecer estrategias neuro-didácticas aplicables para la educación en valores.
- Elaborar una propuesta neuro-didáctica para promover la educación en valores.

Aunque el proceso formativo del niño se inicia en el hogar, donde aprende las primeras formas de comportamiento, es en la institución educativa donde tiene la oportunidad de afianzar los valores que ya tiene, o de corregir las falencias que pueda presentar a temprana edad, porque el centro educativo cuenta con los espacios, los profesionales, los recursos, planes y estrategias necesarios para el desarrollo cognitivo del individuo (López y Llamas, 2018).

A través del neurodesarrollo se aborda la evolución del cerebro como un proceso complejo y preciso que inicia en la gestación del individuo, pero que continúa en la etapa infantil y adulta; sin embargo, para el planteamiento de este ensayo, el cual trata sobre el fortalecimiento de los valores, lo más práctico es apoyar su sustento en el neuroaprendizaje, ciencia que estudia el vínculo o relación existente entre el cerebro y el aprendizaje (Fuentes, 2020).

Con el neuroaprendizaje se estudia como aprende el cerebro y también se identifican los factores motivacionales que ayudan a fijar mejor o peor el recuerdo en la mente, es decir, el aprendizaje. Gracias a diversos estudios se sabe que el cerebro aprende a través de las experiencias, lo cual, es fundamental para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fernández, 2018).

Es por esto, que a partir de los últimos años de estudio e investigación, surge una nueva rama de la pedagogía, la neurodidáctica, la cual, da una nueva orientación a la educación. La neurodidáctica se apoya en conocimientos científicos de la neurociencia para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando estrategias didácticas y metodológicas más eficientes que promuevan un mayor desarrollo cerebral o aprendizaje, tomando en cuenta las emociones, y buscando dar respuestas a la diversidad del alumnado, es decir, desde un sistema inclusivo (Carrillo y Martínez, 2018).

El aprendizaje no solo es cognitivo, tiene también un componente afectivo alto, el cual, se puede apoyar en la metodología del juego, generando la motivación necesaria para la comprensión del conocimiento, en este caso, el claro entendimiento e interiorización de los

valores éticos y morales, importantes factores que intermedian en el buen desarrollo social y convivencial escolar (Muchiut et al, 2018).

Cabe resaltar de igual manera, que el cerebro, de acuerdo a los últimos estudios, aprende mucho mejor en ambientes sociales, es decir, en compañía de otros, por ello, en la medida en que se utilicen metodologías que integran actividades de grupo y participativas, se fomentan las relaciones sociales y además se incrementa el nivel de atención en la actividad misma, al ponerse en marcha diferentes canales multisensoriales que permiten mayor interés y facilidad para el cerebro en alojar el conocimiento (Briones & Benavides, 2021).

Por lo citado, es una labor necesaria de las instituciones educativas, la promoción de propuestas investigativas que se encaminen a mejorar o innovar en temas como los valores, puesto que la formación integral de los estudiantes es una misión educativa que hace parte de las instituciones y de los educadores en general (Chávez y Baca, 2020).

La formación del ser humano se debe estimular desde la inteligencia respetuosa y los valores, procurando así, que estos individuos sean capaces de aprender a vivir en comunidad, dando el verdadero valor a las emociones, para que a partir de allí, se encuentren las soluciones más acertadas a los problemas que afrontan en el diario vivir y de esta manera sea posible la generación de más aprendizajes (García y Laz, 2019).

Se propone de esta manera, la creación de una cartilla lúdica que recopile una serie de estrategias neurodidácticas que fomenten la educación en valores en estudiantes de básica primaria. Este tipo de iniciativas involucra como es lógico a la institución educativa, pero también busca la integración de la familia en el desarrollo de los valores del estudiantado, puesto que es en el seno del hogar donde el niño puede poner en práctica y reforzar lo aprendido en el aula de clases (Pacosillo y García, 2017).

A través de las actividades neurodidácticas los estudiantes aprenderán nuevos hábitos saludables para la convivencia y afianzarán los que ya poseen (Ferrer et al, 2018), debido a que con estas experiencias se busca incrementar el número de conexiones neuronales, creando sinapsis, generando así, una mayor plasticidad neuronal, ya que el cerebro cambia en la medida que se crean nuevas conexiones, por tanto, cada cerebro es único e irrepetible (Saucicela, 2019). Las actividades fomentarán el buen trato entre estudiantes, el respeto a las normas, la solidaridad, el respeto a sí mismo y a los demás, llevando a los niños a una comprensión y responsabilidad como personas y ciudadanos, partícipes y gestores de cambios favorables para la sociedad donde se desenvuelvan (Rodríguez et al, 2020).

Fundamentación teórica

Educación en valores

Es indudable la gran necesidad de fomentar y fortalecer los valores, éstos pueden ser definidos como un factor importante que definen el ser como persona humana. Es por eso que se hace necesario educar en valores. Fernando Savater (2005) afirma:

Los valores son un reflejo del comportamiento humano basado en los principios. De esta manera el concepto de la educación en valores se refiere al conjunto de estrategias y de dinámicas de relaciones que tienen como objetivo formar modelos de convivencia basados en el respeto, la empatía, la igualdad entre otros. (pág. 80).

Teniendo en cuenta lo anterior se puede inferir que solo gracias a la educación en valores se pueden llegar a formar niños que desarrollen principios que los hagan mejores personas, aun cuando su contexto les demuestre lo contrario.

Por su parte con base en los postulados éticos y educativos, el autor explora la realidad contemporánea y los avances que los aspectos que afectan temas como sana convivencia, violencia, tolerancia, valores y formas de desarrollo del hombre actual.

Y de igual manera reflexiona sobre los factores que inciden en el aprendizaje humano integral y como desde los ámbitos educativos primarios, se fomentan los componentes más relevantes para el desarrollo de todo individuo. Hace un recorrido que abarca tópicos como el papel de los contenidos educativos, la participación de la familia y el impacto de valores como la libertad con responsabilidad, para el crecimiento de la sociedad misma.

Por otra parte, en la ponencia llevada a cabo por Antonio Pérez Clarín durante el encuentro “Primeras jornadas de educación en valores: experiencias exitosas” realizado en Venezuela, realizo una crítica fuerte a los valores y como estos deberían ser llevados a cabo dentro de la escuela, (A. Pérez 2018) afirmaba:

“la finalidad de la educación debe ser el fortalecimiento del sujeto, llevándolo a una libertad personal y desarrollo dentro de su comunidad. Uno se hace sujeto en la medida en que va tomando las riendas de la propia vida y se va liberando de las dependencias y ataduras. Es por eso que necesitamos una educación que proporcione una brújula para poder orientarnos en este mundo en que vivimos; es decir que nos ayude a construir la personalidad y encauzar nuestra vocación en el mundo. Educar es ayudar a conocerse, comprenderse, aceptarse y quererse para poder desarrollar a plenitud todos los talentos y realizar la misión en la vida con los demás, no contra los demás. Es por eso que se tiene que apuntar al principio socrático “conócete a ti mismo”, para llegar al conocimiento de las cosas”.

El anterior apartado nos hace pensar como se hace necesario intervenir en la población estudiada (I.E.E.R.A) y hacerles ver que aun cuando todo su alrededor se torne oscuro y desalentador depende de cada uno de ellos salir adelante, y que a través de la educación en valores se puede lograr que los niños puedan construir su propia personalidad y cambien su cosmovisión del mundo.

A veces se pretende dar valores y los centros educativos no los incorporan a su estructura y funcionamiento, porque no se trata de educar para la solidaridad, sino educar en solidaridad, en respeto, en participación, en creatividad.

Y por último en concordancia con (Pérez,2018) es poco lo que se logra en una pretendida formación de valores sino se integra el centro educativo con la familia y la comunidad. La familia es el primer formador de valores por consiguiente los niños aprenden a valorar lo que sus padres valoran, por esto es importante que trabajen en una sola vía para lograr una autentica formación humana y social.

En muchas ocasiones la edad juega un papel importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí que se hace necesario estudiar que tan pertinente es o no trabajar la educación en valores desde la temprana edad.

Es preciso mencionar que durante esta etapa los niños tienen mayores habilidades a nivel social, cognitivo, de lenguaje pero en cuanto a su personalidad, se muestra inestable, por su paso de niño “pequeño” a niño “mayor” y por su cambio de aspecto físico. Muy dependiente de los padres y educadores en los que busca protección, seguridad y cariño, es una edad ideal para crear hábitos, actitudes e intereses. (Piaget, 1951, p.270)

Paez Gallego, J. (2016), Argumenta que una educación en valores debe, por consiguiente, integrar el pensar, el sentir y el actuar. Los principios éticos no sólo deben ser enunciados, sino personalizados como principios de vida. Deben penetrar en los sentimientos y aspiraciones y manifestarse en la conducta. Con frecuencia, hablamos de valores, proponemos valores, mostramos valores, reflexionamos valores, Educar valores implica que cada maestro y profesor entiende y asume que no es solo docente de una determinada materia, sino que fundamentalmente es maestro de humanidad, educador del corazón y de la vida. Los alumnos no sólo aprenden de sus profesores, sino que aprenden a sus profesores, pues si bien uno explica lo que sabe o cree saber, UNO ENSEÑA LO QUE ES.

Dentro del currículo actual de toda institución educativa Colombiana se encuentra plasmada la relevancia de formar en valores, sin embargo al momento de llevar a cabo esta ardua tarea, esto hace parte del currículo muerto, o en muchas ocasiones no se enseña como debe ser sino que simplemente se conceptualiza sin experimentar o llevar a la cotidianidad todos estos procesos, ya es hora de que se deje de lado la premisa de que los valores no son una aspecto importante, sino por el contrario se resalte la importancia de la practica de los mismo, desde temprana edad y en todos los ámbitos en el que el niño se desarrolla (López Díaz,2017).

Neurodidácticas

Cabe resaltar que lo que puede llegar a ser atractivo el presente trabajo es como se puede trabajar dicha educación de valores a través de estrategia neurodidácticas, gracias a los hallazgos realizados por los neurocientíficos en el último siglo, el funcionamiento del cerebro ha entrado a jugar un papel importante en la educación (Doménech, 2015) ; La neurodidácticas según Benavidez Y Flores, (2019). es una disciplina que se encarga de estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el desarrollo del cerebro de una persona, es la disciplina que se ocupa de que aprendamos con todo nuestro potencial cerebral. Los procesos de aprendizaje modelan el cerebro, se encargan de desaparecer las conexiones neuronales pocos utilizados, de reforzar y consolidar las conexiones más activas de una persona.

En primera instancia sería pertinente definir qué es neuroeducación, según Fernández (2017) esta se trata de introducir una nueva forma de encarar la educación con el auxilio de las ciencias del cerebro y de la mente. Se llama neuroeducación a esta nueva interdisciplina y transdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona humana (Battro & Cardinali, 1996). Interdisciplina en tanto es la intersección de muchas disciplinas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza en todas sus formas, transdisciplina en cuanto es una nueva integración, absolutamente original de aquellas en una nueva categoría conceptual y práctica (Muchiut et al 2018). Es decir, según Antonio Battro La neuroeducación es una nueva disciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona.

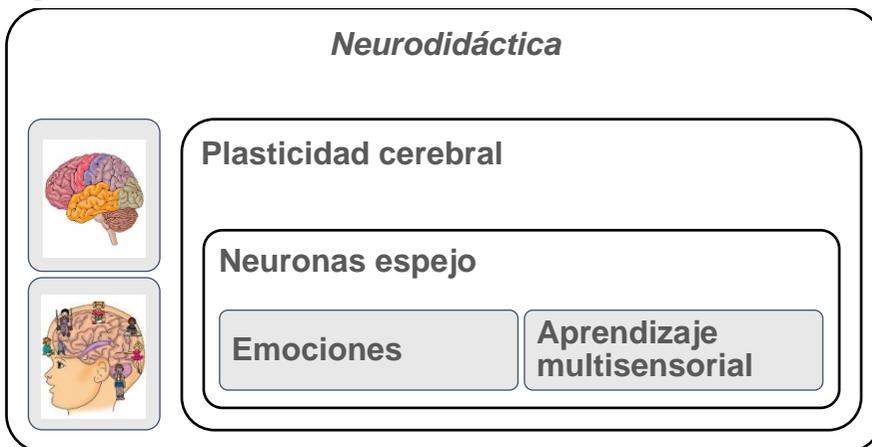
Así mismo María Codina afirma que “El objetivo de la neuroeducación, a diferencia de los objetivos de la neurociencia cognitiva y la neuropsicología, no es solo entender cómo los seres humanos aprenden mejor, sino más bien, determinar también la forma en que se les puede enseñar a maximizar su potencial. Es por eso que se pretende fortalecer a través de estrategias neurodidácticas la educación en valores de la población aquí mencionada.

Entonces la neurodidácticas introduce un importante cambio cualitativo al respecto de cómo se había tratado la enseñanza hasta el momento, y se debe en gran medida a que se equilibra el papel de las disciplinas que la componen. La peculiaridad de la neuroeducación – frente a otras disciplinas que de alguna manera han unido neurociencia, psicología y educación–, es que entiende que estas tres áreas del conocimiento están al mismo nivel tanto a la hora de aportar conocimientos valiosos a las otras dos áreas, como para aprender de lo que las demás le aportan a ella.

Recientemente Richards, (2022) se ocupa de analizar los lineamientos propuestos por Campos (2010) y reconocidos a nivel mundial como la era del estudio del cerebro. En estas líneas, la autora analizada ofrece una serie de reflexiones que muestran cómo desde el conocimiento del funcionamiento del cerebro y su integración con otros sistemas es posible potenciar el desarrollo integral en cualquier contexto, por lo cual, recomienda la adopción de estos aspectos en los escenarios educativos, especialmente, en los primeros años de formación. Lo anterior, para facilitar que los niños cuenten con herramientas que les faciliten un desarrollo sostenido en el tiempo.

En la Figura 1 se presentan los componentes esenciales en los cuales se cimienta la neurodidáctica.

Figura 1. Elementos básicos de la neurodidáctica



Fuente: elaboración propia a partir de Fernández (2017)

Como se aprecia en la figura anterior, la neurodidáctica se apoya en cuatro ejes estructurales que han sido analizados por diversos autores. Seguidamente, se sintetizan algunos supuestos que sirven de referencia para la iniciativa de investigación objeto de este ensayo.

Al respecto de las dos primeras líneas estructurales de la neurodidáctica, se presentan a continuación en Tabla 1, algunos autores que de forma reciente han abordado el tema de investigación con énfasis en la plasticidad cerebral y las neuronas espejo.

Tabla 1 *Investigaciones recientes sobre plasticidad cerebral y neuronas espejo*

ítem	Autor(es)	Investigación	Aportes
1	Sánchez et al. (2021)	Neurodidáctica: Del aprendizaje hacia la comprensión sostenible	Establece vías para potencializar el aprendizaje, de tal manera que desde temprana edad se cimenten bases para la vida
2	de Sousa et al. (2019)	Neuroeducación: un enfoque de la plasticidad cerebral en el aprendizaje	Realiza aportes sobre la forma de aprender del cerebro y sobre las nuevas herramientas que se pueden acoger en los escenarios educativos
3	Jorio (2020)	Plasticidad sináptica y procesos de aprendizaje: una perspectiva de neuroeducación	Explora cómo la plasticidad neuronal, permite desarrollar aprendizajes esenciales para todo individuo

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados

En relación a los ejes tres y cuatro, se recopilan algunos autores que han analizado estos tópicos en los últimos cinco años (ver Tabla 2).

Tabla 2 *Investigaciones recientes sobre emociones y aprendizaje multisensorial*

ítem	Autor(es)	Investigación	Aportes
1	Manzano (2020)	Nuevas metodologías de estimulación para el proceso de enseñanza aprendizaje	Reflexiona sobre la pertinencia de trabajar menos la capacidad de memoria y desarrollar más las habilidades de resolución de problemas de la vida diaria
2	Cáceres et al. (2018)	Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz	Verifica los aportes de la neurociencia cognitiva para la construcción de paz en la primera infancia, se realizó análisis documental de artículos resultados de investigación, comprendidos entre 2012-2017
3	García (2020)	Neurociencia, humanismo y posthumanismo	Se analiza la confluencia de las tecnologías biomédicas e ingeniería genética con la inteligencia artificial para proponer herramientas de mejora permanente a los ámbitos educativos de hoy

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados

Como se evidencia en los aportes de los autores reseñados en las Tablas 1 y 2, el interés de mejora continua en la educación y la necesidad de establecer los valores, el desarrollo social y las sanas costumbres como base del crecimiento de todo individuo, ha

propiciado la inserción de nuevas concepciones generadas desde la neurodidáctica, lo cual sustenta la iniciativa de investigación.

No existe mejor opción para trabajar la educación en valores sino precisamente ésta que propone que la practica repetida de una acción crea las redes neuronales necesarias para que pase de ser una acción y se convierta en un hábito, y si los valores suelen ser buenos hábitos y buenas costumbres, entonces hay que desarrollar estrategias neurodidácticas que le brinden la oportunidad a los niños y niñas de desarrollar nuevas redes neuronales que construyan hábitos que le permitan la práctica de valores.

Desarrollo moral de los niños

Desde una perspectiva educativa se analizan los planteamientos del autor y psicólogo Lawrence Kohlberg, quien estudió y propuso un recorrido que permite visualizar cómo los niños a medida que crecen, alcanzan niveles de madurez y enfoque moral, social, experiencial y emocional. Este teórico muy influenciado por otros autores como Piaget; entregó una base teórica que se fundamenta en tres niveles de desarrollo:

-Fase Pre/convencional: hasta los 9 años de edad en donde se observa el mundo según el impacto que genera en uno mismo.

-Fase convencional: hasta la adolescencia y etapas tempranas del adulto: en esta instancia el individuo contempla tanto aspectos personales como convenciones sociales.

-Fase Post-convencional: posición que adopta el adulto luego de construir un sistema de valores propios que, aunque no siempre coincide con el social si se cimenta en valores, libertades propias y comunes.

Metodología

De acuerdo a los objetivos de la investigación, se presenta el abordaje metodológico y los supuestos epistemológico aportados desde la teoría del paradigma interpretativo (Saidi, 2015). Lo anterior se establece, considerando que es necesario aproximarse al estudio de la realidad dada la diversidad de situaciones que rodea la temática central de esta investigación (Lewis, 2015).

Así las cosas, el método utilizado es el mixto, el cual permite vislumbrar los fenómenos en el ámbito natural en el que se desarrollan y facilita la interpretación de los mismos, desde la perspectiva descriptiva e interpretativa (Ramos, 2015). Así también, para dar respuesta a los análisis que se abordan desde el método descriptivo, se utiliza la estadística descriptiva para caracterizar el fenómeno.

Con base en los parámetros anteriores, el tipo de investigación se define como descriptivo con un diseño transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Desde la visión de autores como Lambert y Lambert (2012) el objetivo de la investigación descriptiva, es realizar una síntesis exhaustiva de los eventos que experimentan los individuos en un contexto o escenario específico, considerándolo así un método viable a partir de las múltiples posturas de los investigadores, que utilizan este enfoque y que lo han adaptado para estudiar problemas asimilados.

Por lo enunciado y de acuerdo con el diseño establecido, las fuentes primarias están constituidas por artículos científicos en idioma español e inglés publicados en bases de datos como Scopus, WOS, Dialnet, Scielo y relacionadas, entre otras, que facilitan recabar

información teórica sobre las neurociencias y sus distintas derivaciones. Para dar respuesta a los objetivos específicos 2 y 3 se aplicará un instrumento a los docentes, para recopilar información sobre las estrategias para que desarrollan en la actualidad y sus posturas frente al fenómeno abordado en este estudio.

La población está conformada por 12 docentes de la Institución Educativa Eva Rodríguez Araujo de Malambo que desarrollan su actividad disciplinar con los tres primeros grados de básica primaria en la actualidad.

Para facilitar el proceso de recolección de datos se aplica un cuestionario como herramienta para conocer la posición de los docentes frente a las estrategias que utilizan para la promoción de la educación en valores en los estudiantes de la institución. El instrumento de perfil mixto, estará estructurado con preguntas abiertas y cerradas. Posterior, a la captación de los datos se procederá a tabular, depurar y analizar por medio del programa estadístico SPSS y se aplicarán pruebas de validación como el W de Kendall para comprobar si existe coherencia en las opiniones de los docentes respecto a los teóricos consultados. Entre tanto, para el procesamiento de las preguntas abiertas se tomará como programa de apoyo el Atlas. Ti, software que facilita la tabulación de datos del orden cualitativo.

Para desarrollar la investigación se ejecutan las actividades en cuatro (4) fases fundamentales. A continuación, se reseñan los aspectos relevantes y la secuencia a seguir para esta investigación:

Fase I: En esta etapa se realiza una revisión exhaustiva de la literatura sobre las neurociencias, la neurodidáctica y la educación en valores. De esta forma se diseñarán los antecedentes, los postulados y las teorías más adecuadas que se relacionan con el tema abordado. Para ello, se utiliza un conjunto de palabras clave que orientaran la búsqueda y generaran los resultados esperados.

Fase II: Una vez establecido y estructurado el marco teórico necesario, se procederá a diseñar y construir el instrumento de recolección de datos para los docentes de la institución. Asimismo, tras el proceso de evaluación y retroalimentación por parte del tutor se concertarán los ajustes al avance del documento para esta fecha.

Fase III: Corresponde a la recolección, tabulación, organización y análisis de toda la información capturada para el proceso en curso. En esta etapa se construirán los capítulos en orden de objetivos para así dar respuesta a los planteamientos iniciales de la investigación.

Fase IV: Como etapa final, se desarrolla el compendio de estrategias en el segmento que se denomina propuesta neurodidácticas como parte integral del desarrollo final del trabajo de grado.

Resultados Esperados

Los resultados esperados del presente trabajo de investigación son:

- ✓ Consolidado de la exploración y análisis de aspectos teóricos que aportan al objetivo central de esta investigación.
- ✓ Aportes teóricos derivados de Antecedentes y Bases Teóricas relacionados con la educación en valores.
- ✓ Definición de estrategias para la institución objeto de estudio y replicables en otros escenarios.

- ✓ Propuesta con estrategias neurodidácticas que promueven la educación en valores y que puede ser replicable en otras instituciones bajo el formato de guía práctica e ilustrada.

Muchas son las expectativas que surgen al momento de pensar en los resultados de la investigación, cada día la educación en valores toma menos importancia dentro de los currículos educativos, y aunque en Colombia en la actualidad se está hablando de paz, de formación en ciudadanía y democracia, en muchas escuelas de municipios como Malambo la realidad es otra, dentro del aula se vivencian muchos escenarios de violencia en donde los antivalores son los protagonistas, es por eso que se hace necesario trabajar desde el currículo, la familia y así, promover la formación de ciudadanos íntegros, conocedores y practicantes de los valores, y que mejor manera de hacerlo que a través de la implementación de estrategias neurodidácticas desde los primeros años de vida.

Así mismo, que se puedan identificar cuáles son las estrategias neurodidácticas más pertinentes para este tipo de población y se tenga en cuenta el contexto cultural al momento de la escogencia de las estrategias, ya que estas se implementaran con los estudiantes de toda la institución y socializaran con la comunidad educativa y principalmente con los padres de familia, actores importantes en el desarrollo y aplicación de dicha investigación.

Bibliografía

- Ardila, M. (2015) Las pruebas pisa en Colombia: una estrategia de política exterior más que una política de educación. [Universidad colegio mayor de nuestra señora del rosario, Facultad de Relaciones Internacionales] file:///C:/Users/Flia%20de%20la%20Hoz%20Avila/Downloads/ArdilaPinto-Maria-2015.pdf
- Arévalo, J. A. G. y Suárez, A. A. G. (2017). Educación para la paz en diversos contextos educativos en Colombia. *Rev. Interamericana de Investigación, Educación...*, 10(2), 233-248.
- Battro Antonio, Cardinali Daniel. (1996). Más cerebro en la educación. *La Nación*, Argentina, pp. 1-3.
- Benavidez, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25-53. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935>
- Briones, G., y Benavides, J. (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 72-81. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3997>
- Cáceres, L. C., Sierra, S. M. C., Arias, R. M., & Peña, Y. K. H. (2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 159-172.
- Caldera Ortiz, J. J., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2018). Neuropsicología y educación: Creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en Educación primaria. *Neuropsicología y educación: creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en Educación Primaria*, 123-143.

- Carrillo-García, M. E. y Martínez-Ezquerro, A. (2018). Neurodidáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 149-164.
- Chávez, L. M. C. y Baca, R. L. C. (2020). Neurodidáctica como alternativa innovadora para optimizar el aprendizaje. *Revista Varela*, 20(56), 145-157.
- Codina, M. (2015). Neuroeducación en virtudes cordiales: Una propuesta a partir de la neuroeducación y la ética discursiva cordial. Universidad de Valencia. Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/35898>
- Codina, María J. (2015). Neuroeducación en virtudes cordiales: Una propuesta a partir de la neuroeducación y la ética discursiva cordial. Universidad de Valencia. Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/35898>
- Dabdoub González, J. P. (2020). El enfoque del desarrollo cognitivo de la educación moral de Kohlberg: Retos y resultados. *Una acción educativa pensada*, 197.
- Doménech, J. C. (2015). Resultados de la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil. Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (5), 189-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5963084>
- Expósito, C., Marsollier, R. & De Anglat, H. (2018). Los valores en educación para una educación sin valores. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/264>
- Fernández, V. J. N. (2018). Neurociencia y Educación: análisis teórico de los aportes. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información.*, 3(2), 20-20.
- Ferrer Planchart, S. C., Fernández Reina, M., Polanco Padrón, N. D., Montero Montero, M. E., & Caridad Ferrer, E. E. (2018). La gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ferreres, A. & Abusamra, V. (2019). Neurociencias y educación. Ed. Paidós Educación https://www.researchgate.net/publication/328857866_Neurociencias_y_educacion
- Fuentes, A. R. (2020). A propósito de la diversidad de capacidades y necesidades. *RETOS XXI: Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI*, 4(1), 1.
- García, A. M. R. y Laz, E. M. S. A. (2019). Neurodidáctica y competencias emocionales de estudiantes de educación general básica. *CIENCIAMATRIA*, 5(1), 16-29.
- García, A. M. R., & Laz, E. M. S. A. (2019). Neurodidáctica y competencias emocionales de estudiantes de educación general básica. *CIENCIAMATRIA*, 5(1), 16-29.
- Hernández S., R., Fernández C., C., y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. Edición. México: McGraw Hill.
- Hernández S., R., Fernández C., C., y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. Edición. México: McGraw Hill. <http://repository.unac.edu.co/handle/11254/993>
- <http://repository.unac.edu.co/handle/11254/993>

- Jorio (2020) Plasticidad sináptica y procesos de aprendizaje: una perspectiva de neuroeducación.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Lewis, S. (2015). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Health promotion practice*, 16(4), 473-475.
- Lewis, S. (2015). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Health promotion practice*, 16(4), 473-475.
- López Díaz, S. N. (2017). La formación docente en Psicopedagogía y su relación con la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en Primaria Baja. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(1). <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/498>
- López-Fernández, V. y Llamas-Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 113.
- Manzano, B. (2020). Nuevas metodologías de estimulación para el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Inclusiones*, 193-204.
- Ministerio de Educación Nacional (2002), Lineamientos curriculares de Educación ética y valores humanos, p. 4. https://www.mineduacion.gov.co/1759/channels-956_mime_pdf.png
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Reporte de la excelencia 2018. https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2018/108433000035.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Reporte de la excelencia 2018. https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2018/108433000035.pdf
- Muchiut, Á. F., Zapata, R. B., Comba, A., Mari, M., Torres, N., Pellizardi, J., & Segovia, A. P. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 205-219.
- Navacerrada, C. L., & Sánchez, S. M. (2018). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 7-8.
- Navacerrada, C. L., & Sánchez, S. M. (2018). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 7-8.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2015), *Mejorar aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores*, Buenos Aires, UNESCO.

- Organizaciones de las Naciones Unidas (abril del 2020), Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pacosillo Quinta, R. C. y García Duchén, J. E. T. (2017). Estrategias neurodidácticas para educar el control emocional en niñas/os de 5 años:(Estudio en Aldeas Infantiles SOS de la ciudad de El Alto en la gestión 2016) (Doctoral dissertation).
- Paez Gallego, J. (2016). Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores. *Foro de Educación*, 14(21), 217-226. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.011>
- Pérez, C. (2018). Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje. Bilbao, España: Desclée. <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433028716.pdf>
- Piaget, J. (1951). 6. Principal Factors Determining Intellectual Evolution from Childhood to Adult Life (pp. 154-275). Columbia University Press. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.7312/rapa92214-009/html>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Redacción HSB Noticias. (15 de junio del 2015) Colombia es el país más violento de América según Índice de Paz del 2015. <http://hsbnoticias.com/noticias/nacional/colombia-es-el-pais-mas-violento-de-america-segun-indice-de-143744>
- Richards, C. E. S. (2022). La neurodidáctica como una herramienta pedagógica en la praxis de los docentes integrales de Educación General Básica Elemental. *Revista Científica UISRAEL*, 9(1), 117-137.
- Rodríguez, J. M. R., García, G. G., Jiménez, C. R., & Navas-Parejo, M. R. (2020). Investigación aplicada en Ciencias de la Educación. Ediciones Octaedro.
- Rubio, H. (2018). La educación en valores en el contexto educativo colombiano: un análisis lógico desde la historia. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (67), e23.
- Saidi, A. (2015). The classification of Habermas epistemology and its implication toward social-cultural research methodology. *Jurnal Masyarakat dan Budaya*, 17(2), 111-128.
- Saidi, A. (2015). The classification of Habermas epistemology and its implication toward social-cultural research methodology. *Jurnal Masyarakat dan Budaya*, 17(2), 111-128.
- Sánchez, J. R. G., Rolando, M. A., Solís, P. S. L., Gómez, G. M., & Coloma, A. C. (2021). Neurodidáctica: Del aprendizaje hacia la comprensión sostenible. Savez Editorial.
- Saquicela Richards, C. E. (2019). La Neurodidáctica como una herramienta pedagógica dentro de la praxis de los docentes de Educación General Básica Elemental en el Colegio San Gabriel (Bachelor's thesis, PUCE-Quito).

- Savater, F. (2005). Debate: el sentido de educar. Altablero. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87611.html>
- Savater, F. (2019). El valor de educar. Editorial Ariel, Barcelona.
- Savater, F. (2021). Los caminos para la libertad: ética y educación. Fondo de Cultura Económica.
- Simões, E. M. S., & Nogaro, A. (2019). Ética, neuroética y prácticas de enseñanza. *Revista Bioética*, 27, 268-275.
- Torres, A., Burbano, E., & Narváez, A. (12 a 14 de octubre de 2016). El sentido de la educación en valores: un camino para la construcción de la paz. vii Coloquio internacional de educación, Popayán, Colombia.
- Zabalza-Beraza, M.A., Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2018). Neurociencias y formación de profesores para la Educación Infantil. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 78-85. <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>

PRÁCTICAS INCLUSIVAS QUE FAVORECEN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UN GRUPO DIVERSIFICADO

Abigail Lamas Gastelum

Marco Antonio Gamboa Robles

María Julieta Maldonado Figueroa

María Angélica Quiroz Leyva

eneesonca1@gmail.com

Escuela Normal Estatal de Especialización

Resumen

La función docente del especialista del área auditiva y de lenguaje permite atender problemas y complejos en los cuales se involucre la discapacidad auditiva, las dificultades severas de lenguaje; por impactan en un problema de comunicación. En este estudio, se aborda con exclusividad, lo relacionado al lenguaje receptivo y expresivo de un alumno con Trastorno del Espectro Autista; perfilándose a prácticas inclusivas.

Las estrategias didácticas que desarrolla el especialista logopeda, se traducen en acciones inclusivas que atienden las dificultades severas del lenguaje, como una necesidad actual de relevancia, sobre todo en aquellos alumnos que lo presentan como consecuencia de un diagnóstico médico multifactorial que implica retraso, síndrome y trastorno; por lo tanto, depende del proceso de maduración fisiológica, y una intervención educativa integral, que favorezca y proporcione herramientas que permitan minimizar y posiblemente erradicar dichas dificultades, lo cual implica indagar acerca de la estrategia inclusiva que permitirá de una manera atractiva e innovadora, estimular la producción del lenguaje; con un diseño de programas específicos, instrumentos de indagación etnográfica, para evaluar la metodología para estimulación del lenguaje y entrenamiento visual, auditivo y motriz, que fungen como recursos invaluable en la recogida de datos, eficaz para elegir la estrategia de intervención necesaria.

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Toda labor docente implica una práctica intensiva con la didáctica cotidiana a la que se enfrenta el profesional de la educación día con día en las aulas. Considerando que en un grupo escolar nos podemos encontrar tanta diversidad como alumnos lo conforma, porque cada uno representa necesidades, intereses, gustos, estilos y ritmos de aprendizaje propios; situación que genera el reto de la formación y actualización continua y permanente de la disciplina que desempeña, sobre todo cuando las características individuales del alumnado contempla la discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, trastornos y síndromes; de tal modo que la intervención educativa exija sea atendida específicamente por el maestro de educación especial.

El trabajo especializado que desempeña el equipo multiprofesional, aborda las áreas específicas desde un enfoque inclusivo en tanto su perfil profesional se lo permita. En el caso del maestro del área de comunicación, sus funciones pedagógicas se remiten a atender tanto los trastornos como las dificultades severas de la comunicación y del lenguaje, que pueden ir desde alteraciones de la voz, de la audición, del habla, del lenguaje oral, escrito y gestual en sus cuatro áreas: fonológica, semántica sintáctica y pragmática, así mismo de las funciones

orofaciales y deglutorias; prácticas que desempeñará con eficacia y eficiencia independientemente de la diversidad del grupo y la modalidad de trabajo que utilice.

Por consiguiente, el presente estudio da a conocer las prácticas inclusivas mediante la intervención educativa diversificada que se hace desde el área de comunicación en un Centro de Atención Múltiple (CAM) de ciudad Obregón Sonora. Se lleva a cabo con un grupo multigrado de 10 alumnos de los cuales seis de ellos presentan un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), un alumno con Parálisis Cerebral Infantil (PCI), un alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y un alumno con retraso psicomotor como único diagnóstico y sus edades cronológicas van desde los 6 hasta los 12 años. Por las características propias del alumnado, cada integrante del grupo precisa apoyo del área de comunicación, por lo que el sistema de trabajo se da de manera individual y grupal atendiendo las necesidades y áreas de oportunidad según su estilo y ritmo de aprendizaje, haciendo los ajustes razonables a los requerimientos que manifiestan en su conjunto; sin embargo, la muestra de la población estudiada se caracteriza por sólo un sujeto de estudio, quien guiará el objetivo de la investigación, el cual resalta las prácticas inclusivas para favorecer la intervención educativa en un grupo diversificado. Aunque el contexto de análisis investigativo recoge información etnográfica del proceso educativo áulico en general.

En específico para el sujeto de estudio, quien como características propias manifiesta escaso uso del lenguaje utilizando únicamente palabras clave para comunicar su necesidad, omitiendo los elementos del enunciado y manifestando ecolalia inmediata funcional, a causa de los diferentes diagnósticos plasmados en el expediente escolar, como lo es el retraso psicomotor, el síndrome dismórfico y el Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), que para fines actuales del estudio será nombrado como la nueva terminología lo indica en el DSM5 que es, Trastorno del Espectro Autista (TEA), siendo estas de amplio interés para investigación e intervención. Por lo tanto, se pretende estimular el lenguaje con la aplicación del método Doman buscando se propicie su uso a través de la estimulación neuronal; en conjunto con entrenamiento visual, auditivo y motriz como parte de los componentes para producirlo; el aumento en la adquisición de vocabulario y la iniciación a la elaboración de oraciones; todo esto con la finalidad de que el alumno logre expresar sus sentimientos, emociones e ideas de manera asertiva en el contexto que se encuentre, con confianza, seguridad y autonomía; y al mismo tiempo, el enfoque inclusivo que el logopeda aplique en su didáctica cotidiana, fortalecerá los mismos elementos para el resto del grupo en los periodos de intervención grupal.

De acuerdo a lo anterior, se plantea la interrogante que orienta el estudio, ¿De qué manera se realiza la intervención educativa para atender la diversidad con enfoque inclusivo en las aulas de los Centros de Atención Múltiple y cuál es el impacto de la metodología docente en la calidad de los aprendizajes?

MARCO TEÓRICO

El lenguaje es una conducta específicamente usada por el ser humano, desempeñando funciones a nivel social, cognitivo y de comunicación. “En la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio” (Bigas 1996, p.1). Además, ayuda a alcanzar el fortalecimiento y desarrollo de la gramática y la pragmática, lográndose la comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea; esto será siempre y cuando se manifieste en condiciones

regulares, es decir, sin ninguna alteración. Cuando estas irregularidades ocurren, se cuenta con el especialista en el área que recurra a una intervención integral para abordarlo. Por ello, el investigar el desarrollo y fortalecimiento del lenguaje en un aula diversificada, es de relevancia para el presente estudio, puesto que es la base para un acercamiento lo más posible a las prácticas inclusivas de éxito que requiere el maestro del área de comunicación que ejerce en un Centro de Atención Múltiple.

Las estrategias pedagógicas que usa el docente para la intervención educativa, de igual manera deberán ser diversificadas. El método Doman resulta ser un recurso invaluable como herramienta para adquirir vocabulario y comenzar con la reestructuración de oraciones; aprovechando la aportación neurolingüística como complemento del proceso, se retoman los componentes para producir el lenguaje, como lo es también el entrenamiento visual, auditivo y motriz, así mismo el estímulo al lenguaje receptivo y expresivo; todos estos elementos esenciales para las prácticas inclusivas del especialista logopeda.

Por ello, cobra sentido que, el rol del docente competente para atender integralmente la formación de los estudiantes, contemple de acuerdo con Gamboa, Maldonado & Quiroz, (2019) “la reconfiguración de nuevos escenarios educativos que trasciendan los muros escolares y organicen los procesos formativos en ambientes flexibles bajo gestión compartida para que la responsabilidad de aprender regrese al estudiante y a sus familias, ambientes donde tengan injerencia proactiva otros actores que forman parte del mundo social de nuestros alumnos” (p.20).

En el proceso de intervención pedagógica, de manera natural se pone a prueba los tres elementos de la competencia docente; en cuanto al “saber”, el maestro especialista deberá conocer cómo es el proceso desde el punto de vista normativo del desarrollo del lenguaje en sujetos con TEA, dado que su adquisición implica una serie de condiciones que deben cumplirse para que tenga lugar, como lo es la ausencia o lesiones en los órganos implicados, refiriéndose a los labios, paladar, los dientes, la úvula, lengua, el aparato respiratorio y las articulaciones. Para verificar las habilidades docentes, deberá “saber hacer”, es decir, es indispensable la puesta en marcha del conocimiento adquirido; desde el diseño de la propuesta didáctica, la intervención en la situación de aprendizaje, evaluación del proceso e informe argumentado de éste, serán en su conjunto sustento relevante para considerar aceptable el logro del desempeño. Un elemento más que complementa la competencia docente es la forma de actuar en este proceso educativo, el “saber ser” donde sobresalen los valores, la ética profesional y el enfoque humanista con el que se desempeña el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, “es fundamental revalorizar la función docente en el marco de la calidad y la innovación educativas. El profesor que pone en práctica sus competencias docentes en el aquí y ahora podrá desempeñarse con efectividad y asumir su tarea con responsabilidad social” (Perrenoud, 2005. Citado en Torres et. al. 2014).

Por consiguiente, atendiendo a los conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser cubiertas de manera integral por el maestro, es necesario señalar que para efectos del estudio resulta relevante primeramente identificar los saberes de las categorías clave y cómo se relacionan entre sí. En este sentido, se parte del reconocimiento del TEA como un trastorno del desarrollo que se caracteriza por “importantes alteraciones en las áreas de la interacción social, la comunicación, la flexibilidad y la imaginación” (Andalucía, 2001, p.4).

Los sujetos con estas características tienen poca capacidad para comprender el concepto de comunicación y el cómo se aplica, algunos de ellos carecen lenguaje oral. Según estudios de Yllesca (2007), no todos los sujetos de espectro autista muestran una conducta lingüística homogénea; se podrían distinguir dos grupos en los que se encuentran niños autistas que no adquieren el lenguaje y otros que adquieren los aspectos formales de éste, pero no el funcional”, aunque hay quienes si lo tienen, hacen uso repetitivo de él, que es el caso del sujeto de estudio (p.36). Estas alteraciones afectan al lenguaje verbal como al no verbal, lo que limita la competencia de las personas que lo presentan. En definitiva, la comunicación y el lenguaje son el canal de interacción principal entre el humano, es por esta razón que dentro del TEA cualquier tipo de alteración a este nivel, sin duda alguna va a dar una dificultad en el desarrollo de la persona, así como en lo social, influyendo, a su vez, en el poder entender el mundo interior y exterior.

Según la edad cronológica, el sujeto de estudio debería de estar iniciando las operaciones de conservación y generalización del lenguaje interiorizado, componiendo oraciones complejas, pasos que no están siendo desarrollados ya que produce solamente una palabra al expresar alguna necesidad; estas características que manifiesta el sujeto de estudio, lo colocan en una etapa telegráfica en las fases de la adquisición del lenguaje.

Otro de los diagnósticos del alumno es el síndrome dismórfico, el cual se emplea para describir a un niño cuyas “características físicas, principalmente faciales, no son encontradas de manera frecuente en personas de la misma edad, este puede ser causa de origen genético, multifactorial o por efecto de un teratógeno” (López, 2019). Tal y como la literatura lo refiere, el sujeto de estudio lo manifiesta, sin embargo se desconoce la causa. Respecto del retraso psicomotor, implica una secuencia lenta para su edad. Es preciso distinguir que afecta no sólo a las adquisiciones motrices sino también al ritmo de aparición de las habilidades para comunicarse, jugar y resolver problemas apropiados a su edad”, donde más presenta dificultad es en la coordinación para llevar a cabo con su cuerpo algunos movimientos y con el lenguaje (Narbona y Shlumberger, 2008).

En cuanto al lenguaje receptivo, se refiere a cómo se capta y comprenden las señales habladas, consistiendo en vibraciones del aire ambiental, este produce movilizaciones en el tímpano, transformando el mensaje al oído interno; esta señal supone un desplazamiento de membranas y células ciliadas, es en este estadio que la información deviene neuronal, posteriormente, tras el paso por el área de Wernicke habrá una comprensión del mensaje emitido por el interlocutor. Las ordenes motrices, emitidas desde el área de Broca, se dan cuando se emite sonido desde las cuerdas vocales tras la exhalación del aire, con intensidad timbre y altura, conociéndose como lenguaje expresivo, es decir la producción del lenguaje o el habla, “la conducta de expresión oral es constantemente reajustada en función de informaciones auditivas” (Vives, 2002, p.3).

Para el desarrollo de habilidades, se potencializa la estrategia didáctica en la intervención educativa que realiza el maestro de comunicación. El punto de partida es poner en marcha la metodología requerida, misma que resultó como necesidad específica en las evaluaciones iniciales. El conocido método Doman es aplicado a través de bits de inteligencia en donde se desarrolla en los niños su vía visual y cognitiva; con esta propuesta de iniciación a la lectura se está instruyendo en la competencia lingüística lo más pronto posible dentro de

sus periodos sensitivos, ya que se están estimulando las áreas de Wernicke y de Broca, donde inicia la comprensión del lenguaje y donde se encuentran las funciones intelectuales superiores y se pone en marcha y se ejecutan los patrones para la expresión de cada palabra; respectivamente. La función de la dinámica es orientar al alumno para que constituya un depósito memorístico de las formas auditivas de las palabras (Sánchez, 2008).

Es relevante posicionar que, para una intervención educativa de calidad, lo prioritario es centrar el proceso educativo en el aprendizaje del alumno, de manera que se posibilite la atención de sus necesidades y su desarrollo integral para potencial su autonomía. Cuando la intervención se realiza desde el modelo inclusivo, se ha de cuidar que toda condición de diversidad sea tomada en cuenta en función de una educación para todos, donde los docentes sepan pedir apoyo interdisciplinario y intersectorial para garantizar la atención colegiada adaptada a la diversidad que se diagnóstica, según sea el caso y que se pueda personalizar la atención para que sea útil, no sólo para un sujeto caso, sino para los compañeros con los cuales interacciona en su clase. En ese sentido, la educación especial no ha quedado ausente a los cambios que se producen en la actualidad; la educación en general transita por una serie de transformaciones en la que se plantean nuevas propuestas en su campo de acción, relacionado con la población que atiende. De acuerdo con Terré, “Se intenta desde la nueva mirada de la educación eliminar las tradicionales etiquetas reconocidas como el déficit o la dificultad individual: audición, visión, física, emocional o intelectual y profundizar en la propuesta educativa de la que será beneficiada, es decir, la tendencia es normalizar tanto como sea posible las condiciones de vida y la escolaridad de los educandos, pues, el mejor medio para evitar la etiqueta conceptual a partir de los tradicionales diagnósticos y las marcadas diferencias es la conformación de un modelo pedagógico que tome en cuenta la diversidad y las capacidades diferentes de los que en ella participan”. (2011, p. 19).

METODOLOGÍA

Se presenta un estudio cualitativo de corte descriptivo, aplicado a una muestra de diez alumnos de entre seis y doce años de edad, que cursan un grupo multigrado de primero, segundo y tercero de primaria en un Centro de Atención Múltiple. Por las características propias del alumnado de estos centros, la población se manifiesta muy diversa en la que oscila la discapacidad, dificultades severas de conducta, aprendizaje y comunicación, trastornos y síndromes. Ante tal realidad, las prácticas docentes inclusivas del presente estudio, ofrecen una panorámica estratégica en la intervención educativa que se realiza desde el área de comunicación, siendo atendido con exclusividad por el especialista en el área auditiva y de lenguaje. En este sentido, el proceso de intervención preferente para atender a la diversidad del grupo, refiere de estrategias específicas que se remiten al uso del método Doman como recurso para desarrollar la vía visual y cognitiva que favorezcan la competencia lingüística y estimulen el lenguaje receptivo y expresivo; considerando los componentes para producirlo a través del entrenamiento visual, auditivo y motriz.

RESULTADOS

Como todo proceso educativo formal, el maestro especialista del área de comunicación, introduce su quehacer profesional en los diferentes momentos de la situación de aprendizaje. De inicio se realiza la evaluación diagnóstica comprendida por diversos factores que van desde la observación y registro de estos sucesos, hasta la aplicación de instrumentos y sus

respectivas interpretaciones. En este sentido, con la primera parte evaluativa se observa que el sujeto de estudio ingresó a primer año, mostrando actitudes agresivas ante sus compañeros, poca disposición al trabajo y momentos de atención cortos, aparentemente carecía de lenguaje expresivo, puesto que en las primeras semanas no lo utilizaba; para la comprobación de tal percepción, se le aplica el instrumento llamado Peabody, este tiene como finalidad evaluar el nivel de vocabulario receptivo, de los tres conjuntos aplicados dan un total de 26 ítems de los cuales contestó erróneamente 16, también se emplea el Cuestionario para la Evaluación de la Fonología Infantil (CEFI) con el objetivo de conocer el repertorio o mapa fonético-fonológico del alumno. Para tal fin, se evalúa fonemas, grupos consonánticos y diptongos en posición inicial, media y final, del cual arroja como resultados los errores registrados mayormente en los sílfones en posición media y final; otro test es el Gueústáltico de Bender, los resultados permiten valorar la madurez perceptiva, su ajuste emocional y la presencia de posibles alteraciones del desarrollo, obtuvo una puntuación cruda de 20 errores, lo cual indica un nivel de maduración visomotriz bajo para su edad. Todo esto de gran relevancia para el diseño previo de la estrategia de intervención específica.

En un proceso intermedio de la intervención educativa, se rescata la necesidad específica de que la atención sea más personalizada; acción que es considerada actualmente para el trabajo en las diferentes modalidades en las que se lleva la situación de aprendizaje, es decir, grupal, subgrupal e individual. En esta etapa, presenta lapsos con más tiempos de atención. En cuanto a los resultados parciales con la estrategia del método Doman, hasta el momento se lleva aplicado una parte de la etapa uno de éste, alcanzando un total de 50 palabras sueltas, iniciando con objetos y personas que están en el contexto más próximo a él. El documento de registro arroja como datos claramente visibles, que el alumno está teniendo inteligibilidad al repetir lo que se le menciona cuando repite lo que se le muestra, esa actitud es a causa de la ecolalia inmediata que presenta, además se le aplica una evaluación como método de verificación del reconocimiento efectivo de las palabras que se le enseñaron; el ejercicio consiste en trabajo de mesa con los mismos bits que ha estado utilizando. Con esta tarea complementaria se obtiene como resultados la identificación de palabras con las que tiene más apego como mamá y papá, sin embargo, no logró otras básicas que también pudieran ser consideradas de primera necesidad, como baño y alimentos; por lo que genera el área de oportunidad para el reforzamiento respectivo del ejercicio. Asimismo, a través de la observación se rescata avances en cuanto a su tiempo de atención; éste aumentó significativamente, ya que actualmente permanece atento ante los 25 bits, en comparación de la conducta inicial en la que mostraba totalmente distraído con mucha facilidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las exigencias actuales del actuar docente, desde la educación especial se debe de garantizar la atención educativa con un enfoque inclusivo a alumnos con alguna condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes o dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. La situación genera un reto constante en el especialista, porque no sólo es atender a la diversidad, sino generar ambientes de aprendizajes efectivos, que para lograrlo, es necesario poner en práctica los saberes que se adquirieron durante la formación. El desempeño de estos, dan la pauta para determinar las competencias genéricas y profesionales con las que debe contar todo profesional de la educación.

REFERENCIAS

- Andalucía, A., & Dgoes, C. E. J. A. (2001). Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista. Sevilla. Servicio de publicaciones de la CEJA. Pp.
- Bigas Salvador, Montserrat. (1996): "La importancia del lenguaje oral en la educación infantil", en Aula, Barcelona, Graó, No. 46, V.5.
- Gamboa Robles, Marco; Julieta Maldonado & Angélica Quiroz. (2019). Formación docente en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de matemáticas. Editorial Académica Española.
- López Uriarte, Graciela Areli. (2019). Síndrome dismórfico: características físicas poco frecuentes. Publicado por Top Doctors en <https://www.topdoctors.mx/articulos-medicos/sindrome-dismorfico-caracteristicas-fisicas-poco-frecuentes>.
- Martínez, J. (2008). Revista Digital Universitaria. Neurolingüística: patologías y trastornos del lenguaje. 10 de diciembre 2008. Volumen 9, Número 12
- Narbona, J., & Schlumberger, E. (2008). Retraso psicomotor. Asoc. Españ. Pediatr, 21, 152-157.
- Rodal, J.A. y Seron, X. (1991). Trastornos del lenguaje 1: Lenguaje oral, lenguaje escrito y neurolingüística. Barcelona: Paidós
- Terré Camacho, Orlando. (2011). La educación necesaria: la inclusión educativa y la atención a la diversidad para una sociedad en valores. 1ra. Edición. Editorial Punto 7 Studio. Lima, Perú.
- Torres Rivera, Alma Delia, Badillo Gaona, Manuela, Valentin Kajatt, Nadina Olinda, & Ramírez Martínez, Elia Tzindejhe. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. Innovación educativa (México, DF), 14(66), 129-145. en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tling=es.
- Yllescas, T. (2007). Trastorno de espectro autista: delimitación lingüística. ELUA. Estudios de Lingüística. N. 21. ISSN 0212-7636, pp. 301-314.
- Vives, M. M. (2002). Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.

CAPACITACIÓN DEL ASISTENTE PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS, EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Maydel Angueira Gato
maydelangueiragato@gmail.com

Universidad de Pinar del Río “Hermandos Saíz Montes de Oca”

Resumen

En este trabajo se propone una estrategia dirigida a la capacitación diferenciada del asistente infantil para la atención educativa de niños, con el objetivo de favorecer la originalidad y el gusto estético, aspectos imprescindibles para el desarrollo de la creatividad en el proceso educativo, desde los presupuestos de la Educación Plástica. Posibilitaron identificar las necesidades de capacitación los métodos teóricos, empíricos y estadísticos que permitieron la constatación del problema desde el diagnóstico inicial hasta valorar el grado de validez de la propuesta. La instrumentación estuvo en correspondencia con los contenidos que ofrece el programa educativo para la infancia preescolar, aprovechando las potencialidades en las comunidades, eje central en la implementación de la estrategia. Todo ello permitió que se logrará en los asistentes un incremento cuantitativo y cualitativo de sus conocimientos acerca de la creatividad, mostrando un mejor desempeño profesional.

Introducción

El progreso científico-técnico y las transformaciones sociales que tienen lugar en el mundo contemporáneo, plantean nuevas exigencias en la formación del individuo y en el desarrollo creativo que le permitan un mejor desempeño en las nuevas tareas; es por ello que, la capacitación de educadores preparados para participar activamente en las transformaciones de la sociedad constituye, en la actualidad, uno de los objetivos fundamentales de los sistemas educativos en los diferentes países.

Este tema es significativo por lo que representa para el desarrollo de la personalidad que requiere el mundo contemporáneo. En los foros internacionales, el tema gana la atención de los especialistas de diversas ramas de conocimiento y es lógico porque el estudio de los procesos creadores debe ser integral como lo es el desarrollo de la personalidad; además, cada vez se verifica con mayor seguridad que una educación de calidad es aquella que logra incrementar la creatividad como condición básica de la plenitud del ser humano.

Según el investigador Guilford, (1950) la creatividad es solución de problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición y elaboración. Por ende en la primera infancia, la creación infantil se forma en condiciones concretas y la hábil dirección creativa del asistente infantil está lejos de ocupar un lugar secundario. Esto indica que el papel de quien dirige es proteger a los niños de las influencias externas y con ello conservar la originalidad y la fuerza de la creación infantil.

En el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Delors (2000) se proyecta el reto de formar personalidades dotadas de capacidades que les posibiliten una actuación creadora, lo que se sintetiza en los cuatro pilares básicos: aprender a conocer para adquirir los instrumentos de comprensión, aprender a hacer para poder influir en el entorno, aprender a vivir juntos para poder cooperar y participar, aprender a ser como síntesis creadora que expresa la máxima potencialidad humana de cada persona, que por sí misma puede y debe descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades.

Por otra parte, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), en el cuarto objetivo se plantea: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Por lo que se trazan metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental.

La educación en Cuba tiene entre sus objetivos principales el desarrollo armónico y multilateral de la personalidad del hombre, ya que este es el único ser capaz de crear y transformar el contexto social. La Revolución educacional cubana hace frente a problemáticas educacionales actuales, dentro de estas el desarrollo de la creatividad.

En la actualidad el desarrollo de la creatividad es un problema significativo de la educación en Cuba. Desde el punto de vista marxista, la creatividad consiste en un aspecto esencial del ser humano haciendo que el trabajo se concientice. Es por ello que desarrollar las capacidades creadoras significa formar hombres poseedores de elevadas cualidades morales aptos para el trabajo creador. Según Mitjans Martínez (1995), la creación constituye un proceso en el que participan todas las fuerzas espirituales del hombre, entre estas la imaginación, así como la maestría adquirida en el aprendizaje y en la práctica, necesaria para convertir en realidad la idea creadora.

En la infancia preescolar existen leyes que dirigen el proceso creador como son las del pensamiento, el conocimiento y la práctica. Este proceso presupone de una formación desde las edades más tempranas, a cuyos fines resulta la adquisición y utilización de una serie de conocimientos y habilidades. En esta edad el trabajo se centra en la labor creadora cuando se le plantea al niño tareas cada vez más complejas que requieren de un interés y preocupación por crear cosas, pero deben ser ricas sobre todo en representaciones.

Diferentes investigadores han abordado la temática, tales como Mitjans Martínez (1995), Remedios Gonzáles (2009), Soriano Gómez (2017). La autora coincide con Martínez Llantada (1999, p.23) al considerar la creatividad como “el momento de acción del hombre con respecto al mundo y que se traduce en cambios en la realidad en correspondencia con las necesidades sociales”. Por lo que para lograr cualquier cosa por elemental o gigantesca que esta sea hay que conseguir romper el equilibrio existente entre el hacer o no hacer, entre la destrucción y la creación, entre lo conocido y lo innato. Hay que atenerse sencillamente a dar ese paso en el vacío, lo cual se ha convenido denominar creatividad.

Para Franco García (2017), los problemas relacionados con el desarrollo de la creatividad de los niños se vinculan a la creatividad del educador, a su capacidad para crear ambientes favorables para la búsqueda de variadas alternativas. Para algunos el desarrollo de la creatividad está condicionado por la actuación creativa de quien dirige el proceso. Es necesario tener en cuenta que el modo de actuar del educador, su estilo de dirección, el tipo de relación que se establece con los niños y la atmósfera psicológica que crea en su contexto de actuación son elementos esenciales en la promoción de estrategias educativas que promuevan la creatividad; sin embargo no se debe absolutizar en la relación niño-educador creativo.

El asistente para la atención educativa de niños desempeña un papel fundamental, de ahí la importancia de que los centros de formación continua de educadores orienten su trabajo en esta dirección. En este sentido, la atención educativa a la primera infancia, urge que disponga de asistentes capaces de crear y prepararse para el desarrollo de la creatividad de

sus educandos ya que no puede ser obra de la suerte o del azar, sino resultado de un trabajo sistemático en los centros de formación del personal encaminados a lograr este propósito.

En la actualidad se presentan insuficiencias que repercuten en el actuar cotidiano de los asistentes infantiles para la atención educativa de los niños durante el proceso educativo al carecer de iniciativas propias en sus modos de actuación y restricciones en la atmósfera creativa que se crea en los diferentes contextos, influyendo las limitadas destrezas manuales que inciden en la originalidad de los medios que confeccionan (juguetes, disfraces, láminas, accesorios, instrumentos musicales), así como el desconocimiento de los artistas de la localidad y su aporte a la cultura y desarrollo local.

Las rutinas diarias en la atención educativa de los niños han llegado a limitar en las asistentes el desarrollo de la creatividad en el ejercicio de sus funciones educativas. Las actuaciones diarias nunca deben convertirse en patrones rígidos y esquemáticos que limiten la propia iniciativa.

En visitas realizadas por diferentes instancias, a las casas cuidadoras, se determinaron, sobre el tema en cuestión, potencialidades tales como:

-La aprobación en el “Reglamento del Ejercicio del Trabajo por Cuenta Propia” dentro del listado de actividades autorizadas para este ejercicio, la atención educativa de niños de la primera infancia.

-La disponibilidad de los materiales necesarios y flexibilidad de los horarios.

-Instrumentación de medios audiovisuales, que ha favorecido la apreciación de variadas imágenes.

Como debilidades se ha constatado:

-Poco dominio, por parte de los asistentes, del tratamiento a la creatividad en el proceso educativo.

-Es frecuente que las asistentes no aprovechen al máximo todos los materiales y habilidades práctica de la Educación Plástica para estimular las capacidades creativas.

-Predominio de un proceso con carácter esencialmente instructivo- cognoscitivo en el cual se centran las acciones mayoritariamente en la asistente y, en menor medida, en el niño.

Por lo antes expuesto es necesario aumentar los esfuerzos para lograr la dirección creativa del proceso educativo en la Educación Plástica, siendo en este aspecto que se inscribe el problema que se aborda en la presente investigación.

Teniendo en cuenta todo lo expresado anteriormente se plantea el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la capacitación diferenciada de los asistentes para la atención educativa y cuidado de niños en el desarrollo de la creatividad?

El **objetivo** de la investigación consiste en: Elaborar una estrategia de capacitación diferenciada de los asistentes para la atención educativa y cuidado de niños en el desarrollo de la creatividad.

Su nivel de actualidad está dado por la proyección de la capacitación diferenciada de los asistentes en correspondencia con el encargo social que desempeñan y su contribución a la elevación de la calidad del proceso educativo, a la luz de las modificaciones que se proponen para el actual perfeccionamiento del currículo de la primera infancia.

La capacitación al asistente para la atención educativa y cuidado de niños, responde a la necesidad de estructurar la capacitación con un enfoque diferenciado, dado la diversidad que en cuanto a procedencia, experiencia, preparación y funciones posee el personal que se desempeña en la atención educativa de niños en las casas de cuidado.

La capacitación ha sido abordada además por diferentes autores tales como Vera Salazar (2009); Añorga Morales (2013); Padrón Martínez (2015); Díaz Vera, López Rodríguez del Rey, & Bermúdez Monteagudo (2015); Valcárcel Izquierdo (2017); Torres Hernández (2019); Zayas Acosta (2019), entre otros.

Es valioso destacar, la idea de Blanco (2008), referida a que la capacitación es un proceso de aprendizaje de los recursos humanos, dirigida al mejoramiento del desempeño laboral.

En el proceso de perfeccionar el desempeño de los agentes educativos que asumen distintos roles desde el nacimiento del niño hasta su ingreso a la escuela, la capacitación diferenciada asume un importante lugar a partir de las necesidades de estos, para darle a todo el proceso de educación la orientación adecuada.

Para esta capacitación con los agentes educativos han de conjugarse los siguientes aspectos: conocimiento de la política educacional, conocimientos y habilidades de dirección y conocimientos específicos, relativos al niño y a sus posibilidades de desarrollo.

Sin embargo, cada uno de los diferentes agentes educativos, necesita de una distinta proporción de los aspectos señalados, esto pudiera considerarse un primer estrato de la capacitación diferenciada, en concordancia con el objetivo concreto de la función que desempeñan los diferentes agentes.

Un segundo y muy importante estrato está referido al conocimiento en que el agente educativo domina los conocimientos, así como las habilidades que posee para desempeñarse adecuadamente. Además, otro estrato a incluir en la capacitación sería la precisión de cómo el agente educativo obtiene la preparación que le falta, proponiéndose la búsqueda activa de estos saberes y habilidades, con una fuerte motivación para ello.

Para lograr diseñar y aplicar un modelo de capacitación diferenciada que permita elevar el nivel de preparación del nivel involucrado en la educación de la infancia temprana y preescolar se accede a la modelación, como método científico general que penetra todas las esferas de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre y es abordada en la literatura como un método que opera en forma práctica o teórica, con un objeto, no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar o artificial que se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento, en ciertas etapas del conocimiento está en condiciones de sustituir, en determinar relaciones, al objeto mismo que se estudia, y que en el proceso de su investigación ofrece en última instancia, información sobre el objeto que nos interesa.

El carácter histórico del proceso de capacitación del personal responsabilizado con la atención educativa a niños, desde su nacimiento hasta el ingreso a la escuela, se aprecia precisamente, porque en el de cursar de la educación de la primera infancia en el país se han observado diferentes etapas, en las cuales la capacitación ha dado respuesta a las necesidades de los agentes educativos.

La capacitación es un proceso pedagógico permanente, sistemático, planificado y diferenciado que se basa en las necesidades reales de una persona, grupo de individuos, orientando hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes, posibilitando un mayor desempeño en su accionar y una mayor eficacia profesional como resultado.

Al respecto en el ejercicio del trabajo por cuenta propia, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en Cuba, ha tenido la responsabilidad de establecer la denominación y alcance de las actividades, así como realizar los ajustes necesarios en estos, previo análisis en el Grupo de Trabajo por Cuenta Propia.

“Actividad: Asistente para la atención educativa y de cuidado de niños.

Entidad que emite la autorización: Direcciones de Trabajo municipales.

Descripción del alcance: Brinda el servicio de cuidado y atención de niños. No puede contratar servicios adicionales de los comprendidos en la actividad, ni constituir escuelas o academias. Requiere Licencia Sanitaria. Cumple las indicaciones establecidas por los ministerios de Educación y de Salud Pública para esta actividad”. (Gaceta Oficial No. 85, 2019, p, 1872)

La función del asistente, será, entre otras, la de crear situaciones que provoquen retos a los niños, de enseñarles a buscar diferentes respuestas a una misma situación, no siendo su dirección, siempre una regla fija.

En correspondencia, el asistente debe conocer a sus niños, amarlos, perfeccionar constantemente su trabajo, estar el día en que es lo nuevo en su ciencia, cuales son las experiencias de avanzada, debe crear las condiciones necesarias, la base material, propiciar las condiciones psicológico- morales necesarias, dar libertad de acción aunque la regule. Lo logra convenientemente cuando no da las verdades como conocimientos perfectos y acabados, sino cuando despierta curiosidad en el alumno y lo conduce a niveles diferentes por su propia actividad, cuando les encuentra las contradicciones de la vida y que la solución está allí mismo; pero hay que encontrarla.

La dirección educativa debe ser inteligente, comunicativa, afectiva y creativa, para ello parte de su experiencia personal, apoyándose, por supuesto, en el estudio de una literatura especializada, en el intercambio de experiencias y cursos.

Fases del Modelo de Capacitación Diferenciada.

El modelo de capacitación diferenciada plantea cuatro fases:

Primera Fase: Determinación de necesidades de capacitación

Segunda Fase: Planificación y diseño de la capacitación.

Tercera Fase: Ejecución de la capacitación diferenciada.

Cuarta Fase: Monitoreo, seguimiento y evaluación.

Con respecto a la fase del modelo se debe aclarar que ellos no son una derivación de unos u otros sino también que se van desarrollando de manera simultánea en su dinámica y puesta en práctica lo que permite su constante perfeccionamiento. Estas fases no se pueden ver como momentos aislados, uno es punto de partida para otro, sin que constituyan una exigencia que una concluya para dar inicio a la siguiente, o sea que en la misma medida que

se detecte necesidades, se planifican, ejecutan y evalúan las acciones de capacitación. Ellas mismas muestran las necesidades que van surgiendo.

Muchos psicólogos y pedagogos han afirmado la influencia determinante que ejerce la estimulación de la creación en la educación, la formación que recibe el niño durante la primera infancia, además lo que esta representa en sus logros posteriores desde todos los puntos de vistas, con énfasis en su desarrollo espiritual y personal, social e intelectual. La posición Vigostskiana permite ver que el factor genético tiene un papel insustituible como condicionante del desarrollo del sujeto, pero la educación determina el curso ulterior de su desarrollo.

En la práctica educativa de muchos países se realizan investigaciones y se elaboran metodologías para el desarrollo de la creatividad. Entre los investigadores que realizaron estudios acerca de la creatividad se encuentran, además, Martínez Llantada (1999); Uralde Cancio (2008); Pérez León (2009), Remedios Gonzales & Calero Fernández (2009), Angueira Gato (2015); Chibás Ortiz (2017) y otros, además de un nutrido grupo de maestros y profesores que con su experiencia diaria han hecho valiosos aportes a esta teoría.

Según Mitjás Martínez (1995) la creatividad pudiera parecer que se define fundamentalmente por su producto, por sus resultados. Esto conlleva a que en la creatividad esté implícito el proceso a través del cual se llega a determinado resultado y proceso donde se ha constatado que se expresa el vínculo de lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad.

La autora asume el criterio anterior al plantearse que es el proceso de descubrimiento o de producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social.

Del concepto anterior se abordan algunos elementos de la creatividad:

-Producir algo nuevo (puede ser una idea o un conjunto de ellas) una estrategia de solución, objetivos tanto en su sentido general como específico; un descubrimiento (no solo producir, no solo encontrar); una unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

La autora, en este aspecto, considera que la creatividad no constituye una habilidad más, sino un complejo proceso de la subjetividad humana que tiene en su base un conjunto de elementos psicológicos que conforman de manera específica y regular el comportamiento creativo del sujeto.

Al respecto, Martínez Llantada (1999) considera la creatividad como el momento de acción del hombre con respecto al mundo y que se traduce en cambios en la realidad en correspondencia con las necesidades sociales. Algunos autores plantean que para lograr crear cualquier cosa por elemental o gigantesca que esta sea hay que conseguir romper el equilibrio existente entre el hacer y el no hacer, entre la destrucción y la creación, entre lo conocido y lo innato.

Angueira Gato (2015, p.15) aborda la creatividad como “expresión de la autorregulación de la persona, de la integridad de su personalidad y de su salud psíquica”. Destaca la importancia de la interacción con el medio y de las condiciones sociales propiciadoras de la estimulación del potencial creador del individuo, como dos aspectos importantes del desarrollo creativo.

Para Soriano Gómez (2017, p.22), “la creatividad es un proceso complejo que se manifiesta de diversas formas en el adulto, pero que con inteligencia y una labor educativa intencionada, pueden establecerse las premisas para su desarrollo desde la edad preescolar”.

Por ende, el educador es el máximo responsable de cumplir este reto que plantea la sociedad, pues es el educador quien concibe, organiza y desarrolla el proceso educativo.

Según Chibás Ortiz, (2017, p.5) la creatividad se refiere a “aquella potencialidad, proceso, facultad o capacidad de un individuo, grupo, organización o comunidad que permite la generación de objetos, productos, servicios, relaciones, ideas, preguntas, focalizaciones, estrategias o estilos novedosos y útiles para el contexto en el cual fueron creados, partiendo de informaciones ya conocidas y que abarca no solo la posibilidad de solucionar un problema ya conocido, sino que también implica la capacidad potencial para descubrir un problema allá donde el resto de las personas no lo perciben, facilitando el cambio, el crecimiento y el progreso en un sentido amplio”. Por lo que la creatividad permite la creación de nuevas metas y desafíos individuales o grupales que van mucho más allá de solucionar un problema pasado. A veces la creatividad involucra la creación de nuevos problemas o desafíos para traer también nuevas soluciones e identificar nuevas oportunidades.

La autora considera que entre los diferentes aportes de estos trabajos, se encuentra la demostración de la importancia de la potenciación del desarrollo de la creatividad e instrumentaciones del papel del adulto en este empeño. Todos proponen enriquecer las posibilidades de la creatividad por parte del niño en algunas áreas específicas de la actividad, aunque no se especifica en la dirección del proceso educativo de la Educación Plástica.

El hombre es, en potencia, un ser creativo; pues la creatividad se desarrolla a lo largo de toda la vida, haciéndose necesario comenzar a potencializarla desde las edades más tempranas.

Correspondiendo con lo anterior la Educación Plástica es un aspecto esencial de la formación estética de los niños. En ella se tratan las distintas técnicas que pueden ser empleadas por los asistentes en su trabajo de creación.

Uno de los aspectos fundamentales de la Educación Plástica es el estudio y aplicación de los métodos y procedimientos adecuados en este tipo de actividad, pues de su perfección depende la asimilación y dominio de los hábitos y habilidades plásticas, la independencia e iniciativa creadora que poseen los educandos. Esta actividad artística está dirigida a activar la imaginación, ideas, impresiones de los niños por medio de diversos procedimientos metodológicos.

La enseñanza de la Educación Plástica no se limita a la actividad programada, sino que se extiende a todas las actividades del proceso educativo, que pueden aprovechar los asistentes en la sensibilización de los niños y en la aplicación amplia y diversa de lo aprendido en las actividades educativas y en la adquisición de los conocimientos nuevos que también resultan de vital importancia para esta metodología.

Por tales motivos, el asistente debe tener una cultura general integral, dominar su materia cabalmente lo que le permite fijarse metas en cuanto a objetivos, contenidos, medios y métodos, los cuales adopta y adapta flexiblemente de acuerdo con las condiciones y de acuerdo con los niños a los cuales transforma como objeto de su acción educacional, convirtiéndolos además en sujetos de aprendizaje.

La sociedad moderna se enfrenta a un bombardeo de imágenes de toda índole, debido, entre otras cosas, a la influencia directa de los medios de comunicación y al consumismo

exagerado. El niño de la primera infancia, inmerso en ese mar de imágenes, no llega la mayoría de las veces a comprenderlo ni a asimilarlo en su totalidad.

Partiendo de este hecho vemos como el niño, desde temprano, se convierte en un analfabeto visual, crece desconociendo el poder de las imágenes que el entorno le brinda. A todo este mal se suma, la carencia de herramientas que el asistente debe brindar para que el niño desarrolle su apreciación del mundo a partir de vivencias individuales y colectivas.

Una de las tareas principales en la Educación Plástica es la de enriquecer la cultura de los niños, activar su pensamiento, su imaginación y al mismo tiempo, adiestrarlos en distintas estrategias perceptivas y manuales, implicando en su enseñanza la apreciación y producción plástica, de forma integrada. En la actividad plástica los asistentes deben crear situaciones que provoquen retos a los niños y condiciones que los enseñen a buscar diferentes respuestas a una misma situación: a comunicarse, a discernir las cualidades del mundo visual, partiendo de sus propias observaciones; a apreciar las obras de arte y a valorar sus propias producciones.

Metodología

Se consideró como método general del proceso investigativo el dialéctico- materialista, por su flexibilidad al integrar reflexivamente diversos enfoques de investigación y permitir una aproximación objetiva, multilateral y dinámica al interior de los objetos y procesos que se requieren conocer y transformar.

En el estudio se aplicaron métodos del nivel teórico tales como el histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo- deductivo, sistémico-estructural-funcional, del nivel empírico (revisión documental, entrevista, observación. Se emplearon, además, procedimientos matemáticos y estadísticos en la interpretación de los datos empíricos recopilados.

La población estuvo constituida por 26 asistentes del municipio Pinar del Río. Como criterios a considerar se tuvieron en cuenta, la formación continua durante toda la vida, la vinculación de la Universidad con su entorno y las oportunidades que les brinda la sociedad.

La operacionalización de la variable la capacitación a los asistentes en el desarrollo de la creatividad, permitió establecer cuatro dimensiones principales: Planificación, Organización, Ejecución y el Control. La dimensión Planificación, se refiere a cómo se concibe este proceso en las casas cuidadoras. El considerar que, en estos espacios se les ha encomendado favorecer el desarrollo integral de los educandos, revela la alta responsabilidad que tienen los asistentes en este proceso. Son ellos los encargados de planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso educativo dirigido a lograr con eficacia el cumplimiento de los objetivos generales propuestos para los niños según sus edades.

De la efectividad de las acciones planificadas dependerá en gran medida los logros del desarrollo de los niños, es por ello que constituye un aspecto sobre el que se requiere profundizar. Otra dimensión considerada se refiere a la Organización para dirigir las actividades educativas en las casas de cuidado. Otra dimensión se refiere a Ejecución de las actividades que desarrolla el asistente, donde deben tener como propósito esencial incidir una atención creativa con los niños. Por consiguiente, la dimensión Evaluación centra las valoraciones y juicios de valor que complementa la efectividad de las acciones diseñadas. El análisis de esta dimensión permitió hacer estimaciones objetivas sobre la calidad del proceso y sus resultados de manera que puedan realizarse las recomendaciones necesarias y suficientes para la mejora.

El estudio de las dimensiones determinadas facilitó la selección de 12 indicadores que tipifican este proceso y que al ser evaluados brindan información sobre el comportamiento de la variable.

Como parte del análisis de la integración de los resultados en la aplicación de cada uno de los instrumentos para diagnosticar el estado actual en la muestra seleccionada, se resumen las dificultades relacionadas con la creatividad de las asistentes en la dirección del proceso educativo: Insuficiente dominio de los asistentes con relación a la creatividad en la dirección del proceso educativo teniendo en cuenta los contenidos de la Educación Plástica. No se evidencia una cultura hacia el conocimiento de las artesanías, obras y sus autores, principalmente de la comunidad. Es insuficiente el dominio que poseen los asistentes con relación a la evaluación del desarrollo alcanzado en los niños con respecto a la producción creativa de sus ideas. Existen carencias en el empleo de medios novedosos durante el proceso educativo que enriquezcan la estimulación de la creatividad.

De este análisis se deriva la necesidad de diseñar acciones de capacitación diferenciada que promuevan el vínculo entre teoría y práctica, la cooperación, la demostración, el intercambio reflexivo, en un ambiente de franca comunicación donde se estimule la creación, actividades donde se aprovechen las potencialidades en las casas cuidadoras y la comunidad en función de elevar el nivel técnico y metodológico de los asistentes para la dirección de actividades plásticas de calidad.

Para resolver la problemática existente se elaboró una estrategia de capacitación a los asistentes para el desarrollo de la creatividad en el proceso educativo. En este sentido, se considera el criterio de Valle (2012, p.157) al definir la estrategia como “un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación”

Con la estrategia se logra una transformación en el modo de actuación para el desarrollo de su labor, propiciando la estimulación de la creatividad, siendo necesario, además, elevar el gusto estético, el desarrollo de la imaginación y contribuir elevar la cultura general, como parte de la identidad cubana.

La estrategia responde a los requerimientos de la capacitación siendo ésta, un proceso objetivo, sistemático y diferenciado considerado como el escenario en el cual los asistentes dialogan, se conocen, se transforman, actúan, reflexionan, buscan soluciones a los problemas, intercambian experiencias e inquietudes, trazan metas, desarrollan la solidaridad y el compañerismo, manifiestan el sentido de pertenencia, el compromiso, en fin los participantes aprenden en lo personal y social, promoviéndose aprendizajes desde lo cognitivo y lo afectivo. Se hace necesario que el capacitador tenga en cuenta estos aspectos para lograr la eficiencia en la capacitación, las fases que asume y el carácter de sistema que se proyecta.

Teniendo en cuenta la intención de las temáticas de capacitación estas pueden ser utilizadas para la realización de las actividades en las diferentes formas organizativas del proceso educativo, resaltando que no deben constituir un esquema fijo y rígido para el asistente, pues limitaría su actuación creadora; a partir de ellas, deben crear sus propias iniciativas y sugerencias favoreciendo la creatividad en los educandos.

La capacitación se implementa en la Universidad y prepondera el taller y la auto preparación de los asistentes.

La estrategia de capacitación tiene como objetivo general capacitar a los asistentes en el desarrollo de la creatividad durante el proceso educativo, a partir de los contenidos de la Educación Plástica.

Acciones de la Estrategia de Capacitación:

Fase1. Detección de las necesidades de capacitación.

Objetivo: Determinar las necesidades que poseen los asistentes en cuanto a la creatividad durante el proceso educativo.

-Contextualizar los problemas a resolver, ideas y puntos de partida que lo fundamentan, partiendo de un diagnóstico inicial y de su retroalimentación.

Acciones:

-Utilización de los métodos teóricos y empíricos seleccionados para el procesamiento de los resultados.

-Aplicación de las técnicas:

*Encuesta

*Observación

*Análisis de los documentos.

-Tabulación de la información obtenida.

-Actualización de las necesidades de capacitación.

Medios y Recursos:

-Consulta en centros educativos de la comunidad.

-Tabloide, CD y videos de la maestría.

-Visita a centros especializados en las Artes Visuales.

-Trabajo con los métodos de investigación.

Fase 2. Planificación y Diseño de Capacitación.

Objetivo: Planificar las acciones a utilizar en función de la capacitación diferenciada a los asistentes sobre el desarrollo de la creatividad durante el proceso educativo con los niños.

Acciones:

-Planificación de los talleres de creación que propicien la capacitación a los asistentes.

-Divulgación de los talleres.

-Proyección de la auto preparación sobre los indicadores que propician la creatividad en las diferentes actividades del proceso educativo.

-Elaboración de materiales (muestra de láminas, juguetes, cuentos, poesías y otros medios para las actividades preparatorias de la plástica, plegables)

-Diseño de murales colectivos.

-Divulgación de actividades relacionadas con la plástica:

*El taller de papier mache.

* Encuentros con artistas de la plástica de la comunidad. (Divulgación de plegables).

*Festival de la Plástica de:

- Muñequería.
- Adornos.

Medios y Recursos:

-Videos.

-Materiales de la plástica.

Fase 3. Ejecución de la capacitación.

Objetivos: Realizar en el desempeño cotidiano de las asistentes formas de atención educativas más efectivas y creativas.

-Fortalecer los conocimientos y habilidades que propicien cambios actitudinales.

Acciones:

-Ejecución de los talleres planificados que propicien la capacitación a los asistentes en cuanto a:

- Definiciones de creatividad e indicadores.
- Factores que influyen en el desarrollo de la creatividad. Bloqueos.
- El asistente creativo. Sus cualidades.
- Particularidades creativas en los niños de edad preescolar.
- Artistas de la expresión plástica. La apreciación plástica.
- Las técnicas de la plástica en la primera infancia.
- El dibujo infantil.
- El juego en la creación plástica infantil. Los juegos creativos.
- Los medios de enseñanza en la creación infantil.
- La confección de objetos. La técnica del Papier-mache.
- Las dramatizaciones.
- La familia en el desarrollo de la creatividad de los niños.

- Elaboración de murales colectivos con la participación de las familias.

-Realización de las actividades relacionadas con la plástica:

*El taller de papier mache.

* Encuentros con artistas de la plástica de la comunidad. (Divulgación de plegables).

*Festival de la Plástica de:

- Muñequería.
- Adornos.

Medios y Recursos:

-Videos.

-Materiales de la plástica.

-Libros

Fase 4. Seguimiento de la evaluación de la estrategia de capacitación propuesta.

Objetivo: Evaluar los resultados en el desempeño de los asistentes durante las actividades educativas.

Acciones:

-Valorar la participación de los asistentes en los talleres.

-Observación a diferentes actividades del proceso educativo.

-Evaluar las actividades del proceso educativo para constatar la efectividad de la estrategia.

Medios y Recursos:

-Videos.

-Materiales de la Plástica.

La capacitación se desarrolla con una frecuencia semanal y una duración de dos horas, la cual se aplica vinculando los contenidos a trabajar en durante cada sesión programada.

Se requiere aproximadamente 12 sesiones de trabajo grupal para lograr los objetivos previstos, aunque el tiempo depende de su complejidad. En estas sesiones se persigue que el grupo interactúe, discuta, mediante el proceso de realización de las tareas que propician el aprendizaje, el cambio y con el logro de los objetivos de los talleres. Por tanto, la frecuencia y el tiempo de duración, es flexible, también se puede determinar de acuerdo a las características y necesidades del personal que participa y de cada lugar donde estos se realicen.

Los métodos y procedimientos que se emplean deben permitir el desarrollo del grupo, entre los que se destacan: el debate, el ejercicio, las técnicas participativas y el intercambio de experiencias.

En la estrategia, los contenidos que se abordan parten de las regularidades derivadas del diagnóstico inicial, para ello las acciones que más prevalecen son los talleres, pues la autora les da gran importancia para el desarrollo de la capacitación a los asistentes.

Deben propiciar una enseñanza con vista a aprender haciendo, lo imprescindible es comprender y explicar con métodos creadores para llegar a la educación práctica. Lo más importante es que cada participante, prepare su temática, utilizando la bibliografía orientada e intercambiando sus puntos de vista.

Los medios a utilizar pueden ser variados, los que pueden ser enriquecidos en la práctica al ejecutar los talleres, estos fueron planificados y organizados, a partir de la determinación de necesidades que demandaron su elaboración.

Las actividades se evalúan a través de la participación diaria y sistemática donde se puede comprobar el nivel de conocimiento alcanzado por el mismo y su concreción en el proceso educativo.

Los talleres pueden realizar en áreas exteriores. En ellos se debe tener en cuenta que el contenido no debe desarrollarse solamente al tiempo asignado a las actividades según orientaciones del programa educativo; en cualquier actividad educativa u forma organizativa, se puede emplear la muestra de láminas, cuentos, poesías, adivinanzas y juegos como procedimientos para motivar, ejemplificar e enriquecer las configuraciones, de esta forma no

sólo se logra propiciar mayor imaginación y percepción, también se contribuye al desarrollo estético de forma general.

El análisis metodológico de las obras literarias y los juegos, requieren la utilización adecuada de su expresión y requisitos para su desarrollo, siendo una necesidad de ser más comprensibles para los temas de las producciones plásticas. Con la utilización variada de estos procedimientos se les dará a los asistentes una visión general para su empleo adecuado en el desarrollo de la creatividad en las materializaciones plásticas, lo que no significa que con ello agotemos todas las vías posibles, sino ofrecer ideas que estimulen sus iniciativas creadoras.

Resultados

La capacitación desarrollada se evalúa en la misma dinámica de su ejecución tomando como criterios evaluativos: los niveles de participación de los asistentes teniendo en cuenta el taller final efectuado, la incorporación de las orientaciones ofrecidas a las acciones educativas que se desarrollan en el proceso educativo, las posibilidades para hacer valoraciones sobre el desarrollo de la creatividad y sus propias autovaloraciones sobre sus niveles de preparación, así como la iniciativa en todas las actividades que se efectúan donde esté presente la plástica.

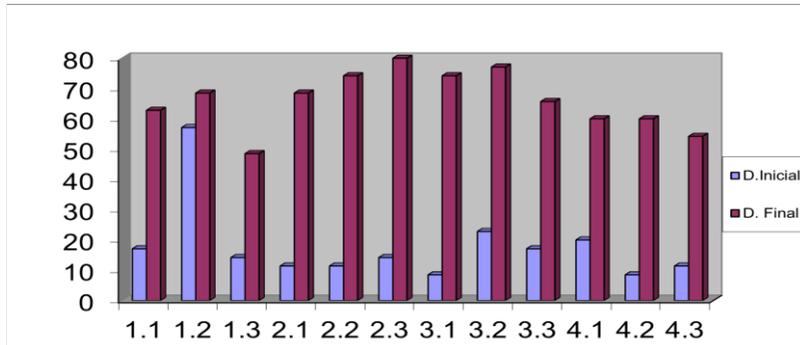
Con la estrategia se logra alcanzar patrones que permiten solucionar las insuficiencias en la capacitación en relación con la creatividad del asistente, en ese sentido se significan los siguientes aspectos:

En los logros para los asistentes se evidencia la apropiación y sistematización de nuevos conocimientos. Se alcanza el desarrollo de habilidades prácticas para la solución de problemáticas educativas-multiculturales en el contexto de desarrollo de la capacitación. Se logra una adecuada valoración educativa y ética en la propuesta de otras alternativas de solución durante el proceso educativo con los niños de la primera infancia. Se desarrolla la capacidad de reflexión crítica sobre las diferentes experiencias educativas para el proceso educativo creativo.

La capacitación de los asistentes se proyecta hacia la satisfacción de las necesidades del desempeño de su labor, para elevar su nivel teórico y metodológico y para que sean capaces de resolver, con mayor eficacia, los problemas de su práctica educativa, lo que les posibilitará planificar, utilizar y evaluar los métodos y los medios necesarios para elevar la creatividad durante el proceso educativo con los niños de la primera infancia y su formación integral.

Al comprobar los resultados de las observaciones finales se evidencian resultados superiores con respecto al diagnóstico inicial. También se pudo comprobar la efectividad de la capacitación de los asistentes en las observaciones al proceso educativo.

**Gráfico comparativo inicial y final. Observación a la actividad educativa.
(Por ciento, B)**



Legenda: 1.1 Dominio del contenido.1.2 Dominio del diagnóstico de los niños.1.3 Contenidos y vías a utilizar. 2.1 Variabilidad de los materiales. 2.2 Empleo de procedimientos novedosos que estimulan la creación de los niños. 2.3 Organización y selección del lugar. 3.1 Favorece la iniciativa desde la orientación del objetivo. 3.2 Estimulación de la participación de los niños con la utilización de procedimientos lúdicos.3.3 Propicia las relaciones armónicas teniendo en cuenta la atención a la diversidad. 4.1 Promueve acciones valorativas teniendo en cuenta el producto de la actividad. 4.2 Formación de hábitos positivos (recoger el lugar, los materiales). 4.3 Alcance de los resultados en función de los objetivos trazados.

Al realizar la valoración del impacto ocasionado al introducir la estrategia de capacitación se plantea que los resultados de las observaciones finales a los asistentes son significativos con respecto al análisis del diagnóstico inicial por lo que se pudo constatar que es efectiva la estrategia de capacitación.

Se visualiza que, a pesar de las prácticas obtenidas en la capacitación de los asistentes sigue siendo un desafío la cantidad de horas con que se deberá desarrollar este proceso desde la proyección de la universidad. El resultado de la implementación de una estrategia para el desarrollo de la creatividad en el asistente permitió corroborar el papel de la capacitación como vía principal de gestión de la calidad del asistente en su desempeño y la evaluación para la mejora continua.

Conclusiones

A partir del análisis de los diferentes documentos se deriva la imperiosa necesidad de capacitar a los asistentes en el desarrollo de la creatividad partiendo del conocimiento y sistematización de los fundamentos teóricos-metodológicos.

La realización del diagnóstico del estado actual del problema permitió identificar, la carencia en cuanto a la creatividad e insuficiencias en el desarrollo de las actividades del proceso educativo con este fin.

La aplicación de la estrategia de capacitación convierte a los asistentes en un agente educativo preparado para implementar los conocimientos adquiridos en la práctica educativa.

Los resultados alcanzados después de la aplicación de la propuesta evidencian una mayor motivación y preparación de los asistentes en cuanto a la creatividad en el proceso educativo a partir de los contenidos de la Educación Plástica. Contribuyendo además a elevar cultura y su personalidad de modo integral.

Bibliografía

- Blanco Hernández, B. (2008). *Reflexiones necesarias para la concepción de la capacitación en el marco del postgrado*. Revista Pedagogía Universitaria, XIII. <http://webcache.googleusercontent.com>
- Freyre González, M. (2016). *Requerimientos pedagógicos dirigidos a la labor del asistente infantil para la atención educativa de niños*. Tesis de Maestría. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar.
- ONU. (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Zayas Acosta, R. de la Caridad. (2019). *Modelo de capacitación a educadoras, para la dirección del área de educación física, en el proceso educativo de la infancia Preescolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- Martínez Llantada, M. (1999). *En torno a la creatividad y su desarrollo*. IPLAC, Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación.
- Soriano Gómez, O. (2017). *Reflexiones acerca de la creatividad y sus particularidades en la edad preescolar*. En Franco García, O. *Lecturas para educadores preescolares III*. Pueblo y Educación. (22-29)
- Chibás Ortiz, F. (2017). *Creatividad, Innovación y Emprendedorismo. En organizaciones educativo-culturales en la era digital*. Pueblo y Educación.
- Angueira Gato, M. (2015). *El desarrollo de las potencialidades creativas desde la Educación plástica, en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar*. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba. <http://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/2628>
- Vera Salazar, N. (2009). *Programa de capacitación al maestro primario para promover el desarrollo de la creatividad en el maestro primario*. En: Martínez Llantada, M. *El desarrollo de la creatividad*. Pueblo y Educación.
- Caballero Delgado, E. (2009). *La creatividad y la formación de docentes: sus implicaciones en la práctica escolar*. En: Martínez Llantada, M. *El desarrollo de la creatividad*. Pueblo y Educación.
- Delors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*. En Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- Guilford, P. J. (1950). *Creativity. The American Psychologist.*, vol. 5, no.9. New York.

- Díaz Vera, E., López Rodríguez del Rey, M. M., & Bermúdez Monteagudo, B. (2015). *La capacitación profesional de las promotoras del programa Educa tu Hijo*. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 7 (3). pp. 100-107. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Ministerio de Justicia. (2019). Gaceta Oficial No. 85, Resolución 104.
- Valle Lima, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Pueblo y Educación.
- Remedios Gonzales, J. M., Calero Fernández, N. (2009). *Modo de actuación creativa del educador desde la dirección del aprendizaje: reflexiones para el debate*. En Martínez Llantada, M. (Comp.) *El desarrollo de la creatividad*. Pueblo y Educación. (178-189)
- Soriano Gómez, O. (2017). *Reflexiones acerca de la creatividad y sus particularidades en la edad preescolar*. En Franco García, O. *Lecturas para educadores preescolares III*. Pueblo y Educación. (22-29)
- Añorga Morales, J. (2013). *La Educación Avanzada teoría pedagógica para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Tesis de Grado. La Habana.
- Torres Hernández, Y. (2019). *La superación de las promotoras del programa "Educa a tu Hijo" para la atención educativa a los niños con signos de alarma del trastorno del espectro de autismo*. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba.
- Padrón Martínez, M. (2015). *La superación de las educadoras musicales en la educación vocal de los niños de edad preescolar*. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba.
- Uralde Cancio, M. N. (2008). *Estrategia didáctica basada en modelos gráficos para el desarrollo de la creatividad en niños de cinco a seis años*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Cuba.
- Pérez León, L. (2009). *Estrategia metodológica para desarrollar la creatividad en la ludoteca con los niños de edad preescolar*. En Martínez Llantada, M. (Comp.) *El desarrollo de la creatividad*. II Parte. Pueblo y Educación. (1-25)
- Mitjáns Martínez, A. (1995). *Creatividad, Personalidad y Educación*. Pueblo y Educación.

PARALELISMO DE LA EDUCACIÓN: ESTUDIO COMPARATIVO MÉXICO-ESPAÑA

Paulina Zazueta Hinojosa.
María Angélica Quiroz Leyva
Marco Antonio Gamboa Robles
pau_lina97@hotmail.com

Escuela Normal Estatal de Especialización

RESUMEN

El tema central de este documento es explicar las distintas posturas dentro de escuelas normales de carácter público, en diversos contextos culturales, así como el contraste que éstas presentan en relación con instituciones similares de otros países; distinguiendo *a priori* que existen ciertas perpendicularidades que reflejan similitudes, pero en general, muchos aspectos que particularmente son distintos, ya sea por cuestiones meramente culturales, actitudinales, administrativas o políticas.

Una de las interrogantes constantes al compararnos con otros es: “¿Por qué ellos sí y nosotros no?”, dado que México es uno de los países que, en los últimos años, aporta más del Producto Interno Bruto (PIB) a educación; sin embargo, este recurso no se refleja necesariamente en calidad educativa, ya sea porque se dispersa en diversos proyectos que no apuntan directamente a los fines educativos, y al final lo que las escuelas reciben pasa a ser insuficiente para cumplir las metas académicas.

A manera de estudio comparativo se abordan dos casos: uno en la comunidad de Castilla La Mancha España, otro en el estado de Sonora México.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este reporte se abordan distintos ámbitos que están involucrados con las prácticas escolares y los actores que influyen en el proceso educativo. Cabe mencionar que lo plasmado es una perspectiva hermenéutica de la situación que se vive hoy en la dinámica educativa en el ámbito de la formación docente.

Al realizar una primera mirada a la organización en Castilla La Mancha, España, que forma parte de 17 comunidades en ese país, las cuales son autónomas, por lo que cada una decide cómo llevar la educación y el destino de los recursos que en ella se invierten, motivando que, las decisiones que se toman para definir a donde se dirige el presupuesto, sea con base a las necesidades que se presentan institucionalmente para cuidar la calidad de la misión que día a día se encamina al logro de metas claramente definidas y conocidas por la comunidad, propiciando una respuesta más rápida para contar con los insumos necesarios para atenderlas.

En contraparte, la escuela normal con la que se compara en Sonora, tiene una organización centralizada, con una gestión vertical y autoritaria, donde cada uno de los acuerdos que se toman se sustentan en especulación y agrado o afinidad con y para los actores involucrados o los solicitantes, imponiendo puntos personales de interés y no apegados a una normatividad clara o a procedimientos estipulados en procesos de planeación prospectiva, por lo que en última instancia se revisa la pertinencia académica y su impacto en las dimensiones objeto de ser de la escuela normal que se posiciona como una Institución de Educación Superior (IES) comprometida con la calidad profesional de sus egresados; en ese proceso de

incertidumbre, todo puede ser posible si la autoridad institucional lo impone, porque se arroja en grupos de interés que antepone los propósitos individuales antes que la misión de la escuela.

Con esto se podría dar respuesta a una de las cuestiones por la que muchos docentes presentan inconformidades, relacionadas con el buen funcionamiento institucional, ya sea el material con que se cuenta en las aulas de clases o incluso dentro de la escuela, o la infraestructura necesaria para solventar el proceso académico y no sólo por realizar obras visibles pero no funcionales, por ejemplo, si a los directivos o sus colaboradores cercanos se les ocurre, sin que sea indispensable, la construcción de unos bebederos, se canalizan todos los esfuerzos y recurso económico a esa acción, ignorando que probablemente lo que realmente se requiere dentro de la escuela sea una copiadora o mejorar la conectividad a internet; incluso descuidan que dicha construcción cumpla con las normas necesarias de salubridad para el consumo humano o la adaptabilidad al clima de la región. Lamentablemente, pareciera que las políticas públicas no generan mecanismos de supervisión para optimizar el recurso, incluso pareciera que protegen decisiones aventuradas y hasta las festejan; por lo tanto autoridades superiores del ámbito gubernamental no cuestionan o exigen la transparencia y el apego a reglas de operación de programas de desarrollo institucional; de otra manera no se puede explicar cómo permiten y promueven proyectos incongruentes con la operación del servicio educativo; por decir algo, la costosa construcción de una estacionamiento de bicicletas que nadie va a usar, porque no forma parte de la cultura de transporte en la región y porque clima del desierto lo vuelve inoperable, ¿de qué manera acciones como esa reflejan mejoría de condiciones a la calidad educativa para formar a los docentes competentes que el modelo educativo demanda?

Si se reflexiona sobre el plano académico y las prácticas y procesos que se siguen para lograr las metas, desde un proceso de planeación prospectiva para orientar la organización y funcionamiento hacia acciones inherentes a la formación docente de calidad, se puede apreciar un gran descuido por impulsar cualquier programa de mejoramiento académico, quedando ignoradas áreas sustantivas como la investigación, la movilidad, la extensión cultural, la certificación de personas y procesos, la evaluación y acreditación de programas y la vinculación con el sector laboral; todo ello en detrimento de la formación necesaria.

En el primer caso analizado, percibimos que, dentro de las escuelas públicas de Castilla La Mancha encuentras aulas completamente aptas para generar ambientes óptimos para el aprendizaje de los alumnos, con los materiales necesarios, equipadas, con mobiliario acorde a los alumnos que lo utilizarán, además de tener acceso a las tecnologías para estar a la vanguardia sobre los avances en la educación, y acceso a áreas donde puedes investigar y realizar tus actividades, incluso imprimir lo que sea necesario.

En el segundo caso, se vive y se sufre dentro de la escuela de Sonora en mención, dado que se ha observado a lo largo de por lo menos tres años, que condiciones no son favorecedoras y generan un ambiente muy distinto, ya que, en lo general, no cuenta con los recursos necesarios para realizar las acciones necesarias, o la utilización de las tecnologías es deficiente, por fallas en conexión a internet, o carencia de equipo básico, obligando a los maestros a trabajar con lo que cuenta o aportar de su bolsillo para poder realizar sus actividades. Esto es una constante preocupación para los docentes ya que, algunos pueden no

contar con lo necesario para cubrir las necesidades básicas; sin embargo la mayoría son cómplices silenciosos de un proceso sesgado y hasta corrupto

A pesar de las situaciones dispares, los docentes en Sonora y Castilla-La Mancha, podrían ambos buscar formar a los mejores egresados y brindarles los elementos de competencia necesarios para un buen ejercicio en su futura vida profesional, al menos en lo que compete a docentes para educación básica, ambos casos tienen una misión y propósito similar, la diferencia está en la actitud, la habilitación y la identidad con la formación, por ejemplo, cuando se habla de educación inclusiva, en España se asume con pasión e identidad y se hace visible una cultura al respecto, donde se siente la actitud incluyente; en contraste, en el caso de Sonora no se aprecia ni la preocupación por demostrar prácticas en ese sentido, no se reconocen políticas que lo posibiliten y se distingue una cultura inclusiva, por el contrario, lo que se aprecia es la confrontación, la segregación e incluso la discriminación en las dinámicas sociales institucionales.

Los docentes en formación en España de cualquier nivel educativo, cuentan con materias en su currículo referentes a la atención a alumnos en la diversidad, estrategias de atención de acuerdo a un diseño universal de aprendizaje con enfoque inclusivo, gestión institucional para acoger a la diversidad en la escuela común; por esa razón los maestros ya tienen algún bagaje de competencias sobre el tema, mientras en Sonora estos rubros son exclusivos para analizar desde la educación especial o, si se inserta algún curso en otros programas de formación docente encaminado a la educación inclusiva, no se les da el sentido pertinente. Cuando en España se les llega a presentar un caso de estos dentro de cierta clase, tienen capacitación sobre lo que se debe de realizar, independientemente del apoyo que los servicios complementarios puedan dar; mientras en nuestra región, la atención de “los diferentes” se canaliza a atención generalmente individualizada y segregada a cargo de servicios de educación especial, ya sea las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o los Centros de Atención Múltiple (CAM), pero difícilmente ambos profesionales unen esfuerzos para potencializar el desarrollo integral de todos los alumnos desde el enfoque de la educación para todos, por lo que no se aprecia que el docente “regular” este sensibilizado y capacitado en el abordaje de prácticas inclusivas como parte de las estrategias de trabajo profesional y no gestionan los apoyos que algunos alumnos pueden llegar a requerir para su mejor desempeño dentro de un aula de clases.

Ahora bien, la perspectiva en la que se forma a los docentes en España o en México para atender la inclusión educativa, es en esencia diferente, posiblemente por el rol que desempeñan en los servicios de apoyo para operar procesos de educación integral en escuelas comunes; por lo que dependiendo de las prácticas en educación básica, sus rituales y creencias, la formación docente se reproduce de alguna forma en ese sentido, aunque no sea el que plantea el modelo educativo. Para comprender mejor los roles de los profesionales que atienden la diversidad se realiza una descripción general de las estructuras orgánicas de los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA) en España y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en México; se expone primero el organigrama de las USAER y su composición jerárquica, que se encuentra desglosada en SEP (2006), de la siguiente manera:

- Directora. Coordinador de las acciones que se implementan con los alumnos y en la unidad, gestor de tiempos y espacios.

- Maestra de apoyo. Funge como el profesional que identifica la problemática, propone acciones para erradicar o eliminar las barreras que está presentando el alumno. Elabora la evaluación psicopedagógica y expedientes de los alumnos, realiza la propuesta curricular adaptada para ciertos alumnos.
- Maestra de comunicación y lenguaje. Contribuye a la elaboración de la evaluación psicopedagógica, hace la debida identificación de problemas que compete a su área de atención en la escuela.
- Psicólogo. Participa en la elaboración de la evaluación psicopedagógica, elabora sus informes para brindar una atención personalizada.
- Trabajadora social. Hace su aportación en la evaluación psicopedagógica en el apartado que le corresponde, realiza una identificación de problemáticas en la escuela

Por otro lado, el Equipo de Orientación y Apoyo (EOA), que en España es semejante a la USAER, presenta un organigrama que según Cajal (2013), sugiere diferentes funciones de sus miembros con un enfoque eminentemente inclusivo:

- Orientadora. Es la encargada de asesorar a alumnos, tutores y familias en lo relacionado con los procesos de enseñanza. Realiza la evaluación e identificación de las necesidades específicas del alumno y con ello asesora a los maestros sobre las características de los alumnos y brinda orientación de las medidas de atención que se requerirán.
- Trabajadora social. Realiza el análisis socio-familiar del alumnado y de igual manera vela en la gestión de becas y ayudas para ellos.
- Maestro de pedagogía terapéutica. Brinda una atención individualizada de manera grupal o subgrupo, realiza los planes de trabajo individualizados.
- Maestro de audición y lenguaje. Atención a alumnos con deficiencias auditivas o con trastornos de la comunicación, orientación al profesorado y desarrollo y evaluación de programas de estimulación de lenguaje.
- Auxiliar técnico educativo. Asistir como apoyo a los alumnos que carezcan de autonomía y problemas cuya conducta ponga en riesgo su integridad física o la de otros. Por otro lado, colabora con programas de hábitos y rutinas para favorecer su autonomía.

La dinámica de atención que brinda cada una de estas organizaciones es muy similar en cuestión de estructura y organización, el paralelismo que existe es a la hora del trabajo que se debe realizar; pues cuando un alumno ingresa a la unidad del Equipo de Orientación y Apoyo, la orientadora en el EOA, (que en la USAER vendría siendo la directora), se encarga de muchas cuestiones administrativas que aquí en Sonora le compete a la maestra de apoyo, que, en ocasiones puede ser un consumo de tiempo hábil en la atención de los alumnos, de igual forma tenemos las orientaciones a los padres, de una u otra forma hacer las entrevistas de los padres en horario escolar, puede llegar a consumir en su totalidad la jornada escolar en el caso de la unidad, pero en el Equipo de Orientación y Apoyo, al ser la orientadora la que realiza la acción no queda fracturado el tiempo de atención ni existe algún tipo de afectación al horario del alumno. La efectividad del servicio podría ser la gran diferencia, incluso los niveles de satisfacción de las familias usuarias de los servicios son diametralmente distintos ente EOA y USAER.

De lo anterior surge la siguiente interrogante: ¿De qué manera optimizar los esfuerzos, recursos y estrategias en la formación de docentes con calidad para atender la diversidad en las instituciones que forman docentes en Sonora?

Propósito del estudio:

El propósito de la elección de este tema es aprovechar las diversas experiencias que se obtienen durante programas de movilidad académica, que se realizan en períodos recientes a diversos contextos internacionales y la participación activa dentro de los colegios en España, con esto realizar un análisis en paralelismo entre la formación de docentes que puedan insertarse profesionalmente en las USAER o CAM en Sonora y la formación de profesorado para atender la diversidad en España, vinculados con los Equipos de Orientación y Apoyo educativo; así como las prácticas institucionales y los distintos roles que juegan los actores dentro de las instituciones que forman docentes.

MARCO TEÓRICO

Realizar una modificación en la logística de los recursos educativos se requieren muchos agentes de cambios positivos dentro de los cargos educativos importantes, pero al saber sobre los distintos casos de éxito se debería hacer más énfasis en estas situaciones.

De la misma manera al revisar los nuevos retos que están implicados en la formación de maestros, nos preocupamos por una formación que parta de estas nuevas necesidades que cobran fuerza en los modelos educativos actuales, como lo es la inclusión educativa, esto involucra activamente a los profesionales encaminados a ámbitos de educación especial y la atención a la diversidad en enfoque de educación inclusiva.

Altet, (2005) define al maestro profesional como “una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Y cuando estos conocimientos proceden de prácticas contextualizadas, entonces son conocimientos autonomizados y profesados; es decir, explicitados verbalmente de forma racional y entonces el maestro es capaz de rendir cuenta de ellos” (p.3).

Ante la urgencia de que las recientes reformas curriculares para formar docentes tengan éxito, se requiere dimensionar social y profesionalmente el rol del profesorado y las dinámicas de las escuelas normales a cargo de la formación inicial de docentes en mayor medida, aunque también se ocupan de manera relevante de actualizar a docentes en servicio.

La política de gobierno de la autonombrada 4ta. Transformación, ha emprendido un proceso donde se contempla la transformación y fortalecimiento de las Escuelas Normales, que aunque no es la primera vez que se acuña esta idea, la intensión sigue siendo legítima y genera añorables expectativas para la mejora, sin embargo, es evidente la urgente capacitación y resignificación de las prácticas docentes de los formadores de formadores, que sepan interpretar la intensión y enfoque de los nuevos programas educativos; de acuerdo con Penalva, et. al. (2014), “una de las claves para conseguir esta transformación, está en manos del docente como principal gestor de la enseñanza, quien no sólo tiene la función de conseguir una educación integral de todos sus alumnos, sino que además debe alimentar su práctica docente de una formación pedagógica permanente, que le permita adquirir competencias para valorar

su praxis en función a los logros del educando, pues, los docentes profesionales solo llegan a serlo cuando reflexionan sobre su vocación y optan por una postura respecto de ella que los guía y los sostiene en la importante tarea de educar” (p.322).

Atraer a los mejores implicaría trabajar por reconstruir el prestigio social de la profesión otorgándole legitimidad a partir de reconocer y profundizar en la especificidad y contenidos profesionales que implica el ser docente. Sin embargo, un maestro vigilado, con escasas posibilidades de autonomía y decisión y con inestabilidad laboral parece vislumbrarse en el futuro, lo que debilita a una profesión que –se dice– debe fortalecerse. Más allá del origen que tengan las políticas docentes, es necesario recordar la importancia de su legitimidad ante los docentes mismos y la sociedad, si se quiere que ellas efectivamente se incorporen en las aulas y escuelas” (Sandoval, 2016, p.23).

“Es preocupante, cuando autores de renombre conciben a la escuela como un mediador social, el cual, en la sociedad occidental asume una actitud de reproducción de los ordenamientos sociales y no hacia la transformación o cuestionamiento que conduzcan a convivencias sociales diferentes; esto refiere al aislamiento que la escuela ha mantenido con la cultura, con el desarrollo regional, con el tejido sociológico, con la innovación y otros campos significativos para la humanidad. Preocupa que a pesar de las reformas educativas de los últimos tiempos, los fines de esos modelos no se concreten, preocupa escuchar en los colegidos docentes de las escuelas normales, las manifestaciones de colegas publicando sus temores, incertidumbres y desconocimiento de las implicaciones de operar un nuevo plan de estudios, argumentando que no se sienten preparados para enfrentar un nuevo paradigma y tener que modificar prácticas docentes centradas en la enseñanza y el control en el aula por parte del profesor; la preocupación es fundada en la incomprensión de la institución por la cual no ha asumido que el cambio de paradigma ocurrió hace más de 15 años en la formación de docentes, desde entonces se definieron los roles de los actores en el enfoque socioconstructivista e implícitamente en la formación de nuevos licenciados en educación competentes para transformar la educación desde fines del siglo pasado; pero la evidencia apunta que los modelos educativos y los planes de estudio se transforman, más no las prácticas pedagógicas; de esa manera, la fuerza que contiene la ola de cada reforma educativa para derribar el muro de la ignorancia situado en la playa, no llega con la intensidad inicial porque el regreso de la ola de la anterior reforma y las viejas prácticas contienen el impulso de cada nueva ola” (Gamboa, Maldonado & Quiroz, 2019, p.21).

Destacados investigadores de INEE (2018) afirman “Pese a su importancia en la trayectoria de los maestros, la formación inicial docente presenta limitaciones que se agudizan por las asimetrías y desigualdades presentes en el sistema de formación inicial. Los programas dirigidos a cambiar la organización y el funcionamiento de las escuelas normales no han logrado transformarlas en Instituciones de Educación Superior y los apoyos gubernamentales no han considerado suficientemente las condiciones y contexto de cada escuela, por lo que las brechas entre escuelas normales y entre éstas y otras IES prevalecen” (p.2)

METODOLOGÍA

Los métodos empleados para la realización de esta investigación de campo fueron diarios de observación, charlas coloquiales, ya que al ser parte del día a día en una escuela se pudo indagar en diversas situaciones propias de la jornada escolar que sólo estando dentro de la dinámica se podrían externar o manifestar un punto de vista, inclusive un trato directo con los diversos actores que intervienen en una institución.

El paradigma de investigación es de corte cualitativo y esencialmente se apoya en metodología etnográfica para recoger información en contextos naturales y organizarla bajo categorías de interés que describan rituales y tendencias en la formación docente, así como las expectativas ante cambios estructurales en el gobierno federal en México.

Los resultados son interpretaciones que intentan explicar el complejo proceso de transición que viven las escuelas normales en el portal de configuración de una Nueva Escuela Normal y el impacto de políticas públicas y programas de fortalecimiento para lograrlo en transparencia y con calidad; así como las dinámicas institucionales y los perfiles de quienes dirigen el funcionamiento de las EN.

Participantes

El presente trabajo se construye con base a una reflexión de información recogida a través de la trayectoria como agentes activos en la formación docente y las experiencias durante programas de movilidad académica en la cual se mantuvo una participación en contexto real, por lo tanto los principales participantes son los actores que están en proceso de formación docente y los profesionales dedicados a fortalecer dicho proceso de formación, en centro de dos contextos internacionales diferentes.

Procedimiento

Tomando en cuenta que los temas expuesto involucran un carácter meramente interpretativo, es necesario externar la explicación de dinámicas institucionales en la formación docente, pero en un contexto natural y real, de lo que se vive día con día dentro de las escuelas públicas en distintos contextos, ya que con esto conocemos cierta caracterización y panorama existente en dichas instituciones.

Por ello, es necesario adentrarnos en temas propios de la formación docente y las prácticas en las escuelas normales para cumplir su misión; registrando información extraída del contexto en el que se desenvuelve la dinámica escolar, por ello la magnitud de los temas puestos en discusión en este documento, refleja posturas de los protagonistas particularmente en escuelas públicas en Sonora y Castilla-La Mancha, lo que nos permite tener un panorama sobre las fortalezas y áreas de oportunidad que se reflejan en cada uno de los casos, de acuerdo a la percepción de sus actores.

RESULTADOS

Dentro de las escuelas de carácter público para formar docentes, podemos percatarnos de la ausencia de mecanismos e instrumentos necesarios para crear ambiente óptimo para el aprendizaje de profesores inclusivos en México, por ello es necesario realizar un ajuste en este ámbito para potencializar o mejorar la situación que día a día vivencian los alumnos dentro de un aula.

Por otro lado, tenemos la latente necesidad de formar a nuestros futuros docentes con un perfil que abogue por la inclusión educativa, ya que es algo en lo que se está trabajando, pero los maestros de educación especial o equipo multidisciplinario no deben tomar como propio este tema, sino, trabajar en colaboración con todos los actores que se encuentran dentro de un aula para así lograr el objetivo común que es el desarrollo integral de nuestros alumnos.

La percepción de los docentes que forman al profesorado para atender la inclusión educativa en España es de alto compromiso con su actualización permanente que permite estar a la vanguardia en los enfoques teóricos y metodológicos en congruencia con atender el servicio educativo que aproveche los recursos humanos, materiales y económicos, pero sobre todo, comprometidos con el inherente derecho a la educación de calidad que tienen los seres humanos y la necesidad de aprender junto a sus pares para fortalecer las competencias que les permitan mimetizarse funcionalmente en el contexto donde conviven.

Mientras tanto, la percepción de directivos y docentes a cargo de formar docentes en las escuelas normales en nuestra región, parece reflejar incertidumbre y poco compromiso por actuar como profesionales de educación superior que cumplan a cabalidad su función como formadores de formadores, se aprecia carencia de estrategias para aprovechar todos los medios, infraestructura, insumos y herramientas para desempeñar un ejercicio colegiado y responsable sobre la imperante necesidad de transformar la formación de docentes en México.

CONCLUSIONES

La información analizada nos permite comprender la realidad de dos contextos distintos entre sí, ciertamente no podemos compararnos con un país puntero en el ámbito de la formación docente y la educación inclusiva, pero si podemos considerar algunos puntos con los cuales la educación en México podría mejorar, como lo sería el fortalecimiento del currículo en el ámbito de atención a maestros en formación, con esto posibilitar que egresen con un enfoque amplio de inclusión educativa que permita atender cualquier tipo de diversidad en el aula, que es lo que se busca hoy en los fines educativos; es evidente la necesidad de que los futuros docentes obtengan altas competencias profesionales en su formación, y respondan a las nuevas necesidades que están presentando los alumnos y sus familias.

Claramente los cambios al sistema educativo suelen ser tardíos, pero no inexistentes, por ello mientras más personas indaguen sobre los casos exitosos de formación de calidad en el profesorado, mejor se enfrentan los procesos de formación inicial y continua de docentes; con dinámicas institucionales comprometidas con la misión y con un ejercicio transparente y eficiente de recursos.

REFERENCIAS

- Altet, Marguerite. (2005). La competencia del maestro profesional o la mayor importancia de saber analizar las prácticas. En, La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Léopold Paguay, Marguerite Altet, Evelyn Charlier, Philippe Perrenoud (coords).pp 33-48. Fondo de cultura económica. México.
- Bárceñas Pozos, L. A. (2013). USAER: éxito o fracaso.
- Cajal, C. R. (2014). Componentes del E.O.A. y funciones. <http://ceip-ramonycajalcuenca.centros.castillalamancha.es/content/componentes-del-eoa-y-funciones>

- Castro, C. M. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación educativa*, (22).
- Contreras R. Silvia & Cedillo G. Ismael. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Gamboa Robles, Marco; Julieta Maldonado & Angélica Quiroz. (2019). Formación docente en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de matemáticas. Editorial Académica Española.
- INEE. (2018). Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- Penalva López, Antonia; Hernández Prados, M^a Ángeles; Guerrero Romera, Catalina. (2014). Formación del profesorado sobre gestión de aulas. En Maquilón Sánchez, Javier J. y Alonso Roque, José Ignacio. *Experiencias de innovación y formación en educación*. Universidad de Murcia. Editorial EDIT.UM. España.
- Sandoval, Etelvina. (2016). Políticas de formación de maestros. La reconfiguración de la profesión docente. *Nodos y nudos*. Volumen 4 N^o 40 enero - junio 2016. ISSN: 0122-4328. pp. 15-24.
https://www.researchgate.net/publication/323562104_Politicas_de_formacion_de_maestros_La_reconfiguracion_de_la_profesion_docente.
- SEP. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.

ESTRATEGIAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR IMPLEMENTADAS EN ESCUELAS PÚBLICAS VULNERABLES DEL ATLÁNTICO DESDE LA MIRADA NEUROPEDAGÓGICA

Beizo Armando Bolaño Badillo
Fulvia Cedeño Ángel
Universidad del Atlántico

Resumen:

La presente propuesta de investigación está centrada en la dimensión social del ser humano; se enfoca en la sana, respetuosa y pacífica convivencia escolar como elemento que propicia su desarrollo social, Incorpora lo fundamental del Plan y Acuerdo Estratégico Departamental del Departamento del Atlántico en el componente de Buen Gobierno para el desarrollo municipal y departamental.

El propósito de este trabajo de investigación-acción enmarcado en el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo es analizar desde la Neuropedagogía las estrategias para la convivencia escolar en la institución educativa distrital Villas de San Pablo, escuela ubicada en zona de muy alta vulnerabilidad en el departamento del Atlántico.

La obtención de una matriz que permita evaluar la pertinencia de estrategias y los aportes que éstas hacen al desarrollo integral del adolescente en lo referente a la convivencia escolar. Además, busca proponer estrategias Neuropedagógicas alternativas que propician espacios para la sana convivencia, ambientes de respeto y paz.

INTRODUCCIÓN.

El análisis de la práctica educativa en los contextos de las escuelas públicas vulnerables del Departamento del Atlántico específicamente la I.E.D Villas de San Pablo dentro del marco de las neurociencias, brinda nuevas formas de afrontar retos en pro de mejorar la convivencia escolar. Es valioso tomar un momento para meditar y realizar una reflexión profunda de la praxis, comprender elementos de la didáctica y poder tener un espacio de autoevaluación como docentes que, en un proceso evolutivo transformador, se tiene la capacidad de reinventarse, siendo conscientes del acto educativo y por ende en disposición de desarrollar estrategias que permitan mejorar los procesos de convivencia escolar en la institución educativa.

Desde esta perspectiva es preciso resaltar el importante papel del docente en el aula de clase, quien en primer lugar está en contacto directo con los educandos quienes a su vez permean en el salón de clases la experiencia de la realidad que han percibido durante todo el desarrollo social humano y cognitivo. Es entonces importante Poder hacer uso del conocimiento de la neurociencia en el ámbito comportamental para la consecución de un ciudadano capaz de convivir en armonía con sus pares.

Por otra parte, poder transformar la práctica educativa y la acción pedagógica la perspectiva de la neurociencia implica comprender cómo son los procesos neurológicos, comportamentales y afectivos de todos los miembros de la comunidad educativa (Terré & Serrani, 2013), es decir, se deben tener en cuenta: estudiantes, maestros, directivos docentes y familias en el proceso. Es ahí, donde se debe reflexionar sobre los procesos actuales y sus alcances, y cómo un cambio profundo desde la base de la Neuropedagogía pudieran

transformar de manera positiva los actores involucrados en la comunidad. Por ende, poder lograr un impacto determinante en la mejora de la convivencia de los discentes.

En la neuroeducación convergen tres elementos claves tales como: el conocimiento, los neuro-procesos y la educación. Esto permite tener claridad sobre la manera cómo funciona nuestro cerebro en todos los aspectos. De este modo, podemos profundizar y saber los orígenes de los problemas más comunes en el comportamiento, la apropiación del conocimiento y comprender la relación entre la enseñanza y aprendizaje como reflejo de la experiencia y la construcción de la realidad.

Planteamiento y formulación del problema:

Las instituciones educativas del departamento del Atlántico como lo es el caso de la Institución Educativa Distrital Villas de San Pablo, cuentan con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual involucra diferentes componentes que le apuestan a que el derecho a la educación sea garantizado y a que el servicio educativo sea brindado con óptima calidad. Así mismo se puede evidenciar en él los componentes pedagógicos que enmarcan y orientan la manera de construir las clases y la sana convivencia (Gobernacion del Atlantico, 2016).

Así mismo, desde la Secretaría de Educación se ha evidenciado que en el PEI de las institucionales predomina el estilo de aprendizaje significativo que a su vez se encuentra acompañado de una metodología constructivista, pese a esto, el vínculo de las competencias ciudadanas y la sana convivencia no está debidamente articulado. Muchas de las escuelas mencionan temáticas relacionadas con convivencia escolar, competencias ciudadanas y la educación para el ejercicio de los derechos humanos (Gobernacion del Atlantico, 2016), pero en la praxis se evidencian grandes vacíos para llevar a cabo lo que se plantea en el proyecto educativo institucional, que con una buena práctica educativa y acción pedagógica pertinente acompañado del soporte neuropedagógico pudiera tener un impacto determinante en los comportamientos de los discentes.

Dicho esto, es pertinente mencionar que en las aulas de clase los estudiantes manifiestan comportamientos agresivos frente a situaciones cotidianas, no solucionan conflictos utilizando el diálogo, siendo el uso de la violencia física o psicológica el medio utilizado para afrontar los conflictos (Chaux, 2012). El problema de investigación lo constituye la falta de tolerancia en el aula de clase que genera violencia entre los estudiantes de Décimo grado de la I.E.D Villas de San Pablo. Ante esta problemática es necesario plantearse la siguiente pregunta:

¿De qué manera las estrategias previstas para fortalecer la convivencia escolar favorece el desarrollo humano social de los estudiantes de décimo grado de la I.E.D Villas de San Pablo ubicada en una zona de muy alta vulnerabilidad en el departamento del Atlántico?

Este interrogante está motivado por las actuales cifras de bullying escolar, que según un estudio realizado por el grupo de investigación liderado por la directora del departamento de psicología de la Universidad del Norte Olga Hoyos realizado en las escuelas del departamento del Atlántico muestra que el 35,5% de los estudiantes encuestados reportaron haber sido víctimas de bullying, mientras que el 12,5% manifiesta haber cometido una agresión en contra de algún miembro de la comunidad educativa. (Blu radio, 2019)

De igual manera, la encuesta indica que el 97,3% de los encuestados mencionan haber presenciado algún tipo de agresión en su escuela (Blu radio, 2019). Estas cifras revelan información importante, según Vygotsky, (1979) es importante aclarar que estos comportamientos deben ser comprendidos desde una perspectiva evolutiva, es decir, analizando el desarrollo cognitivo desde la primera infancia y como la comunicación y la aparición del lenguaje y la experiencia van construyendo el aprendizaje, y la exposición a determinados eventos moldean la conducta del individuo

En este mismo sentido, según Chaux (2012), en su libro Educación, convivencia y agresión escolar, menciona los tipos de agresiones (física, verbal, relacional, indirecta) dando detalles de sus características, de esta manera desde los gestos, lenguaje corporal, o miradas agresivas, podemos considerar las intenciones de los individuos, y comparando con los resultados obtenidos en la encuesta realizada en las instituciones educativas del departamento, se puede concluir que es alarmante el porcentaje de los estudiantes que manifiestan haber recibido una agresión, y aún más preocupante es el porcentaje de aquellos que afirman haber sido testigos de estos tipos de situaciones.

Por otra parte, un elemento que favorece el bullying escolar es la violencia intrafamiliar, que según cifras presentadas por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses en los últimos 10 meses del año pasado, se han presentado 933 denuncias de agresiones dentro del núcleo familiar solo en la capital del Atlántico (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2021), el ciclo de la violencia familiar es determinante en la conducta del niño, quien recibe maltrato en la infancia tiene mayor probabilidad de transmitir violencia a sus hijos, y en consecuencia “tienen riesgos sustancialmente más alto de involucrarse durante su adolescencia en la delincuencia, peleas físicas, acoso o intimidación escolar, y violencia en el noviazgo”. (Chaux, 2012)

En consecuencia, la sociedad y el contexto también aportan significativamente a la conducta de los individuos, y si ésta es negativa o violenta, los adolescentes la reflejarán en la escuela, actualmente las cifras del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses demuestran que en enero a septiembre se presentaron 1187 del año 2021 casos de violencia interpersonal, solo en el distrito de Barranquilla.

Es preciso entonces, resaltar que “el ciclo de violencia en barrio incide directamente en el comportamiento de los niños” (Chaux, 2012), quienes crecen en barrios violentos, tienen más probabilidades de manifestar algún tipo de comportamiento agresivo, así mismo, toda exposición a cualquier tipo de violencia tiene efectos graves en el neurodesarrollo del individuo. Los códigos de la vida comunitaria fuera de la familia moldean la conducta del individuo, es entonces importante decir que en los contextos escolares donde se evidencian estas conductas son reflejo a exposiciones de violencia ya sea intrafamiliar o social (Berger y otros, 2009).

Objetivos

Objetivo general

Diseñar desde la Neuropedagogía estrategias para la convivencia escolar en la institución educativa distrital Villas de San Pablo ubicada en zona de muy alta vulnerabilidad en el departamento del Atlántico.

Objetivos específicos

- Analizar las estrategias existentes para la convivencia escolar y determinar una matriz de fortalezas y debilidades.
- Interpretar la percepción de los estudiantes sobre la convivencia escolar y las estrategias para la resolución de conflictos.
- Definir estrategias neuropsicopedagógicas alternativas que propendan por la consecución de un ambiente de respeto y paz.

Justificación

La presente propuesta de investigación tiene como propósito analizar puntos neurálgicos priorizados en el Plan de Desarrollo Departamental que tiene como objetivo formular y desarrollar las políticas tendientes a generar espacios de sana convivencia para los niños, niñas y adolescentes en las diferentes instituciones educativas del departamento del Atlántico.

En este sentido La Constitución Política de 1991 es garante de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de Colombia, lo cual tiene como fin último formar ciudadanos de bien, bajo la premisa del respeto mutuo, se desempeñen en ambientes de paz y sana convivencia. Actualmente las políticas de buen gobierno buscan generar desarrollo social-humano, para ello los diferentes entes que intervienen directa o indirectamente en la formación integral de los niños, niñas y adolescentes, deben aportar para que este proceso pueda llevarse a cabo.

Por otra parte, la propuesta de investigación propenderá por revisar, evaluar y diseñar estrategias para convivencia escolar. Se hará uso de diferentes técnicas de recolección de datos, de esta forma obtener mayor veracidad y confianza en el manejo de la información para que en un momento determinado del proceso se transformen en indicadores, conclusiones o recomendaciones.

Otra perspectiva de la propuesta es el enfoque social, que está dirigido a generar concientización de los individuos directamente involucrados (estudiantes) en los conflictos además de quienes participan de manera indirecta (docentes, directivos y padres de familia), de este modo cimentar relaciones con bases sólidas para incentivar un mejor comportamiento de los estudiantes, y poder brindar solución de los conflictos a través del diálogo.

Por último, las intenciones del gobierno tendientes a mejorar o fortalecer las diferentes políticas públicas para poder construir una sociedad con valores y tolerantes frente a las diferentes formas de manifestación humana que incluye la multiculturalidad y que se encuentran plasmadas en el plan de desarrollo departamental favorecerán la convivencia escolar de la institución educativa.

Marco teórico conceptual.

Estado del Arte

Las investigaciones relacionadas con la convivencia escolar en escuelas ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad son abundantes, por lo que las referencias aportadas en este marco teórico y conceptual son apenas una pequeña representación de todo el conjunto que ha sido teorizado por personas de distintas disciplinas.

Antecedentes de la investigación a nivel internacional.

A continuación, algunas investigaciones que indagan sobre la convivencia escolar en estudiantes en condición de vulnerabilidad en extranjero y que guardan relación con esta propuesta:

- a. Sevilla et al. (2020), en su investigación titulada Estrategias Metodológicas para fortalecer la Convivencia Escolar de los estudiantes de Cuarto grado de la Escuela San Pedro Apóstol. Enfocan su trabajo Para dar continuidad a una investigación realizada en la misma institución educativa bajo el mismo lineamiento. En su propuesta hubo intervención directa en la comunidad educativa, donde participaron estudiantes y profesores. Como consecuencia de su proceso investigativo y luego de los análisis pertinentes fueron encontrados riesgos y vulnerabilidad en los estudiantes como por ejemplo el bullying y la agresividad entre ellos, se determinó que la estrategia a realizar era realizar una capacitación a los docentes en estrategias metodológicas para fortalecer la convivencia escolar, es importante mencionar que los docentes que fueron parte de la muestra inicial. (Sevilla y otros, 2020)
- b. Trujillo D. (2017) en su investigación titulada Convivencia Escolar Y Valores En Estudiantes De Grado Octavo Y Noveno De La Institución Educativa Policarpa Salavarrieta Del Municipio De Quimbaya (Quindío). Se analiza la educación en valores y la convivencia escolar, en el ámbito escolar de los grados octavo y noveno de la escuela Policarpa Salavarrieta (Municipio de Quimbaya, Quindío). Enmarcado por una investigación cualitativa desde una perspectiva descriptiva, en donde el autor trata de identificar las relaciones existentes y potenciales entre las variables relacionadas con los impactos y el modelo educativo actual. “Principalmente se busca que se aborde la educación en valores y la convivencia escolar” (Trujillo, 2017). El autor señala que la convivencia escolar es temas de la educación en la actualidad, dado los lineamientos sobre convivencia pacífica que ha emitido el Ministerio de Educación de Perú.
- c. Cerda A. et al (2018) en su investigación titulada Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, se concibe al individuo con un el eje principal del acto educativo, así mismo se realizó un análisis desde la percepción de los estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales (Cerda y otros, 2018). Su trabajo investigativo es descriptivo-correlacional y propende por relacionar la percepción de las ocho dimensiones de la convivencia escolar de estudiantes chilenos de educación media. Como resultado de su investigación se determinó que percepción que se tiene de los estudiantes con necesidades especiales es más desfavorable en casi todas las dimensiones analizadas, especialmente en aquellos aspectos asociados a la victimización escolar y agresión e indisciplina.

Antecedentes de la investigación a nivel nacional.

A continuación, se referencian algunas investigaciones realizadas en Colombia:

- a. Franco, D. & Ochoa, E. (2021) en su investigación titulada Fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas Emocionales: Una Estrategia Pedagógica para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar en Estudiantes del Grado Segundo de la I.E. América del Municipio de Puerto Berrío. En su investigación se establece que las competencias emocionales son fundamentales para la formación en ciudadanía, y que

además en gran medida aportan a la construcción de la personalidad del individuo, de sus comportamientos y actitudes, esta formación incide de manera indirecta en la convivencia (Franco & Ochoa, 2021). En consecuencia, la carencia en el desarrollo de las competencias emocionales podría resultar en un deterioro en la convivencia escolar. Con conclusión se determinó que las escuelas pueden contribuir a la formación en ciudadanía, y que es imperante propender por fortalecerlas proporcionando herramientas básicas en la que los discentes afronten las problemáticas sociales, en consecuencia, poder brindar soluciones pacíficas a los conflictos y transformar el entorno.

- b. Luna, M., Álvarez, L. (2021) en su investigación titulada Fortalecimiento de la convivencia escolar a la luz de los derechos humanos en los estudiantes de la institución educativa los morales del municipio de Tierralta – Córdoba. En esta investigación se da especial importancia a la enseñanza de los derechos humanos, ya que en el contexto académico y a través de la mediación de la escuela se puedan disminuir los comportamientos agresivos, todo esto se posibilita por la implementación de estrategias que ayuden a la mitigación de conductas disruptivas, la escuela se encuentra ubicado en sector afectado por el conflicto armado que aún vive en la región. Como resultado de su investigación se estableció la relación del desconocimiento de los derechos humanos y los comportamientos de agresión, así mismo se implementaron talleres para fortalecer las competencias ciudadanas basados en el respeto. (Luna & Álvarez, 2021)
- c. Echeverry, I., Cuesta, J. (2021) en su trabajo de investigación titulado Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Santo Domingo en Bello Antioquia. En su investigación se priorizó hacer un seguimiento a los eventos de agresión escolar, con el fin de llevar a cabo un estudio con relación a las posibles situaciones que afectan la convivencia, de ésta manera poder proponer algunas estrategias pedagógicas que puedan servir para fortalecer el clima escolar (Echeverri & Cuesta , 2021). Para su estudio, se empleó de diferentes instrumentos investigativos como encuestas y entrevistas, y después de un análisis profundo poder plantear diferentes estrategias pedagógicas que permitan el fortalecimiento de las habilidades convivenciales.

Antecedentes de la investigación a nivel local.

En el ámbito local se pueden referenciar los siguientes trabajos de investigación:

- a. Miranda, M (2016) en su trabajo de investigación titulado Estrategias pedagógicas para jóvenes desplazados en función de su perfil de convivencia escolar en Barranquilla. En su investigación se formularon estrategias pedagógicas para la inclusión de los jóvenes desplazados por la violencia al sistema educativo, así mismo teniendo con referente la percepción del conflicto y la convivencia escolar de la zona centro histórico de Barranquilla (Miranda, 2016). Como referentes teóricos centrales a Díaz M.J. (2002) comenta “las investigaciones realizadas demuestran que estos procedimientos ayudan a adaptarse a la educación y a la diversidad, desarrolla la motivación de los alumnos”. Esta población en condición de vulnerabilidad puede ser incluida en el sistema educativo a través del uso de estrategias adecuadas que fortalezcan sus competencias socioemocionales.
- b. Ahumada, A., Orozco, C. (2019) en su trabajo de investigación titulado Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar. En su trabajo de investigación se analizan los resultados sobre el

efecto del entrenamiento en habilidades sociales para el fortalecimiento de la convivencia escolar en niños de 2° grado de educación primaria de la IED Las Flores de Barranquilla. Durante el proceso del acto investigativo se analizaron las variables: asertividad, empatía y resolución de conflictos. Además les permitió a las autoras determinar que el entrenamiento en Habilidades Sociales frecuentemente facilita la resolución de problemas de convivencia y así mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Además, estas estrategias deberían ser incluidas en la estructura curricular para optimizar el ambiente escolar (Ahumada & Orozco, 2019).

- c. Roca, Y., Solano, R. (2021) en su trabajo de grado titulado Las Competencias Ciudadanas en el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar. En su investigación se estableció conocer las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas y su valor agregado, en pro de mejorar la convivencia escolar. Se utilizó un enfoque cuantitativo, bajo el paradigma Inductivo, con un diseño de investigación no experimental, de alcance descriptivo. Su trabajo investigativo se aplicó a 30 docentes de la institución educativa focalizada.

Dentro de los resultados hallados se determinó que los educadores tienden a mirar de manera positiva la interacción entre ellos y las familias, estudiantes e incluso comunidad; se evidencia las diferentes manifestaciones de discriminación, adicionalmente las situaciones de acoso escolar: bullying y ciberbullying, que inciden de manera directa en la convivencia escolar; así mismo consideran la permisividad en la educación impartida en casa, sumada a la influencia negativa del entorno y la poca formación en valores, “como factores generadores de conflictos escolares que influyen directamente en los altos niveles de fracaso escolar y el consumo de sustancias psicoactivas entre algunos estudiantes” (Roca & Solano, 2021). Los diferentes tipos de agresiones son más frecuentes entre los miembros de la comunidad estudiantil los cuales son detectados por los docentes, quienes intervienen para prevenirlos y resolverlos, sin embargo, a pesar de las capacitaciones recibidas en convivencia escolar y competencias ciudadanas, se considera que éstas no son suficientes, pues se siguen presentando conflictos en altas proporciones y por el manejo inadecuado de los mismos, no se está combatiendo el origen de la problemática.

- d. González et al (2017) trabajo de investigación que tiene por título Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del Caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz “En su investigación se determinó que la escuela es un espacio social donde se producen interacciones entre los estudiantes y el resto de la comunidad educativa, directamente afectadas por factores de riesgo escolar y social que causan problemas en la convivencia escolar” (Gonzalez et al., 2017).. En esta investigación, se buscó realizar un diagnóstico de las problemáticas socioeducativas principales de convivencia escolar para de esta manera poder generar estrategias que permitan mitigar los conflictos escolares. A través de la intervención de directivos docentes quienes dieron su opinión sobre los actores y reactivos de las problemáticas, Se pudo concluir que la pedagogía social es la alternativa para el proceso de transformación que aporta significativamente a la generación de una cultura de paz.

Antecedentes de la investigación institucional.

En la Institución educativa Distrital Villas de San Pablo no se han desarrollado trabajos de investigación relacionados con la convivencia escolar y la vulnerabilidad de sus estudiantes

puesto que es un centro educativo relativamente nuevo, que empezó a funcionar en el año 2018, siendo de esta forma la primera investigación que se realiza de ésta índole.

Referente Teórico

A lo largo de la historia, la educación ha estado presente en toda sociedad, sin embargo, desde tiempos remotos inconscientemente ha sido impartida a sus miembros atendiendo necesidades específicas. Con el paso del tiempo ésta ha tomado forma y se ha convertido en lo que hoy conocemos con el término de educación, siendo ésta estructurada y conceptualizada. El conocimiento es en este punto muy importante, puesto que, éste es el que busca ser transmitido en el proceso de la educación. Entendiéndose ésta, como la marca que imprimen las generaciones adultas en las que aún no han madurado y puede moldear comportamientos aprovechando la plasticidad cerebral del individuo. Lucio A., D. (1989) El aprendizaje óptimo podría darse bajo ciertas circunstancias como un ambiente enriquecido, autoestima, autoconfianza y adaptabilidad emocional. La importancia de los ambientes enriquecidos en el proceso del aprendizaje es bien reconocida, mientras que un ambiente empobrecido tiene repercusiones considerables tanto en la parte física como social, emocional y cognitiva. (Terré & Serrani, 2013)

La educación tiene como función primordial gestar una transformación social, y en consecuencia forma ciudadanos felices competentes y humanistas. Dicho esto, cabe resaltar que en el departamento del Atlántico se evidencian problemas de correspondencia entre el modelo pedagógico de cada institución y el modelo pedagógico con el que el docente se alinea, La transformación del ser es posible en la medida de poder tomar las medidas pertinentes que según (Valdés y otros, 2019) está directamente ligadas a una mediación y a saber convivir con el otro. Los elementos que le dan forma a la construcción de ciudadanía son claves para poder entender cómo es el proceso del desarrollo humano Terré O. & Serrani M.(2013)., de ahí la importancia en la relación de conceptos como pedagogía y didáctica, enseñanza y aprendizaje, enseñabilidad y educabilidad Lucio A., D. (1989) procesos que se dan en el diario vivir del individuo y que en el contexto escolar brindan una luz que al análisis del docente proporcionan bases conceptuales que le dan cuerpo al proceso de educación como tal y la generación de ambientes enriquecidos, donde la construcción de la realidad se percibe en contextos preestablecidos y estimulados. Izaguirre, S. (2017).

En este sentido podemos observar que, en los procesos de enseñabilidad y educabilidad en el contexto social, intervienen muchas variables que sin lugar a duda son causales de los comportamientos demostrados en la escuela, Por ende, debemos ser conscientes que en ambos contextos (escolar-social, escolar-familiar) se llevan a cabo situaciones directamente enfocadas en desarrollo de la conducta del ser humano, teniendo en cuenta que la educabilidad está ligada al ser humano cuando éste puede ser educado y trae consigo propósitos específicos en intencionados. Lucio A., D. (1989). En consecuencia el éxito en la escuela está íntimamente ligado al clima escolar, No obstante, algunos docentes en las instituciones educativas desconocen la relación que existe entre el comportamiento, convivencia escolar y rendimiento académico, por lo que se hace necesario la formación en los campos de la neurociencia para poder potenciar el desarrollo integral de los estudiantes y que de éste modo el docente asuma el rol formador tanto en el saber hacer y saber saber, como en el saber ser y saber convivir. Suarez (2018).

La importancia de las etapas del neurodesarrollo y la presión que la sociedad ejerce en el individuo en donde los ambientes social, familiar y afectivo inciden directamente en el ser, mucho antes de la concepción adicionalmente cómo “los padres son influenciados por el medio en el que se desarrollan y transmiten lo percibido a las próximas generaciones” (Gutiérrez y otros, 2019) Desde otra perspectiva, en toda sociedad, la educación está regulada por el gobierno cuyas políticas educativas tienen un modelo de ciudadanía a construir, Por otra parte poder cumplir con nuestro propósito en el que hacer pedagógico, “es potenciar al máximo las capacidades del cerebro de nuestros educandos y maximizar las conductas del sujeto humano” (Cotrufo, 2018). No obstante, la mayoría de los docentes desconocen estos procesos, por lo que se hace necesario tener una visión más amplia de la que actualmente se tiene.

Lo anterior muy pertinente al contexto educativo, sin embargo, al hacer un recorrido holístico por las clases impartidas por los diferentes profesores, se evidencia que cada estudiante muestra un comportamiento en tanto el docente permita la interacción, la mayoría de las veces se enseña la cátedra sin atender a los contextos previos en los que los estudiantes se desarrollan (Olvera & Gutiérrez, 2020). Algunas de las clases se llevan a cabo con el modelo tradicional, en ellas el estudiante desempeña un rol pasivo en el proceso enseñanza aprendizaje, el docente hace dictados, escribe en el tablero y enseña tal y como aprendió en sus años de estudiante, sin tener en cuenta los procesos neuronales, para Cotrufo, (2018). las etapas de motivación, activación, y optimización del proceso de aprendizaje, así como también la diferencia generacional, para aprovechar al máximo los periodos sensibles de desarrollo y plasticidad neuronal del individuo y la transformación del ser.

Es importante destacar que “Desde una perspectiva evolutiva lo anterior es consistente con la teoría del apego, enfatizando que profesores cálidos, contenedores y apoyadores proveen a los estudiantes con un sentido de conexión con el entorno escolar y de seguridad para explorar nuevas ideas y asumir riesgos - ambos fundamentales para el aprendizaje”. (Milicic y otros, 2018) Las conductas deben ser comprendidas desde una perspectiva evolutiva, es decir, analizando el desarrollo cognitivo desde la primera infancia y cómo la comunicación, la aparición del lenguaje y la experiencia van construyendo el aprendizaje, y la exposición a determinados eventos (Vygotsky, 1979)

En consecuencia, subyacen periodos sensibles que ocurren ya en la etapa posnatal en la cual se supervisa bajo ciertos parámetros el desarrollo físico del niño o niña, que bajo patrones preestablecidos y de acuerdo a la edad de los individuos éstos deberían estar dentro de los estándares generales que darían evidencia de un buen desarrollo físico y neuronal, para Terré O. & Serrani M. (2013). El rol del Neuro-pedagogo debe ser activo, funcional y transformador, haciendo que los procesos de educabilidad y enseñabilidad sean óptimos (Izaguirre, 2017). Se puede señalar que para Penalva el desarrollo socio-emocional es muy importante en la conducta de los niños, los niños muchas veces no controlan sus emociones lo cual puede en gran medida converger en episodios de violencia, los que a su vez representan comportamientos agresivos. En este sentido, educación y generar ambientes de tolerancia, pueden abordarse desde diversas posturas, cada autor podría definirla según el punto de vista y la visión que tenga del mundo (Penalva 2018).

Por otra parte, la regulación emocional es muy importante en el desarrollo del individuo puesto que contribuye en gran manera a la adquisición del aprendizaje de manera propicia

(Andrés y otros, 2017). Las conductas asociadas a la violencia en el aula de clases tienen consecuencias negativas tanto en las víctimas como en los victimarios. Por otra parte, los resultados académicos están íntimamente ligados a las conductas relacionadas con la agresión en un contexto cultural mediado por los eventos de violencia circundantes a los que son expuestos los sujetos en determinadas realidades. No obstante en la actualidad se evidencia violencia escolar, comportamientos desafiantes, conductas descontextualizadas cargadas de agresiones, estas situaciones son motivadas por ambientes empobrecidos desde el desarrollo del individuo que en muchos casos van desde la pre concepción, pero estos comportamientos deben ser comprendidos desde una perspectiva evolutiva, es decir, analizando el desarrollo cognitivo desde la primera infancia o la pre concepción, así como también la comunicación y la aparición del lenguaje y la experiencia van construyendo el aprendizaje, y la exposición a determinados eventos moldean la conducta del individuo. (Villanueva & Adam, 2020).

De este mismo modo, en la actualidad es importante identificar ciertos comportamientos demostrados por los discentes en los contextos escolares, en edades tempranas se pueden identificar algunos patrones que dan indicios de “algunas dificultades convivenciales que a su vez pueden ser trabajadas con diferentes estrategias que permiten que su impacto sea menos incidente en conductas violentas” (Cruz y otros, 2021). No obstante, el desconocimiento del desarrollo emocional en los infantes puede provocar que los profesionales de la educación afronten de manera errónea o incoherente decisiones que pueden atrofiar el proceso formativo en la convivencia de los niños y niñas en el aula de clases. De ahí que, para Izaguirre (2017) la necesidad imperante del fortalecimiento en bases neuropedagógicas de los docentes en ejercicio de sus funciones prácticas en la atmosfera educativa.

Es muy importante reconocer que un elemento que favorece el bullying escolar es la violencia intrafamiliar, como sugiere Morales, las conductas son percibidas desde la primera infancia y éstas podrían repercutir durante el desarrollo del individuo, lo cual indica que la violencia familiar es determinante en la conducta del niño. Quien recibe maltrato en la infancia tiene mayor probabilidad de transmitir violencia a sus hijos, y en consecuencia tiene riesgo sustancialmente más alto de involucrarse durante su adolescencia en la delincuencia, peleas físicas, acoso o intimidación escolar, y violencia en el noviazgo (Morales y otros, 2020)

De ahí la necesidad de entender que “El bullying puede definirse como la exposición repetida en el tiempo a acciones negativas perpetradas por uno o más estudiantes, con los cuales se tiene una desventaja en términos de poder o fuerza, manifestado de diferentes maneras en los ámbitos físicos, relacionales y verbales.” (Azúa y otros, 2020) Para Gil (2018) el bullying es uno de los problemas más comunes en la escuela de hoy, La neurociencia cognitiva nos ayuda a comprender en un sentido más amplio todos los elementos que conforman las estructuras de la conducta humana, obteniendo así las bases que fundamentan neuronal y anatómicamente al ser humano, nos da mayor información sobre la individualización de ser, y de su forma única de ver el mundo. (Izaguirre, 2017)

De la misma forma “El clima escolar y el bullying son fenómenos multicausales, cada vez más importantes en el ámbito escolar debido a su relación con la percepción de bienestar, el desarrollo de objetivos sociales, el rendimiento académico, la calidad de la educación, la autoestima de los agredidos y la generación de sentimientos negativos que perduran hasta la edad adulta.” (Higuita & Cardona, 2017). Del mismo modo los eventos que acontecen en la

escuela tienen mayor relevancia que aquellos que son efectuados antes y después del horario escolar, la violencia escolar es sin lugar a duda, uno de los flagelos que nos afectan hoy día en las instituciones escolares, “pero una vez finaliza la jornada académica, los sucesos posteriores relacionados con violencia les son ajenos a la escuela como tal” (Patierno y Southwell 2020).

Sin embargo, sabemos que estos fenómenos son fehacientes y se reflejan aún más atenuados en el aula de clases. De ahí la importancia en conocer la realidad del discente, entender su núcleo familiar y realidad circundante para comprender algunas de las conductas que probablemente sean mostradas en el aula de clases (Chaux, 2012). Por otra parte, existen diversas formas de violencia, así como lo propone (Pérez et al., 2020). “Las violencias simbólicas, como la estigmatización y el proceso de segregación residencial, fortalecen relaciones de poder y desigualdades sociales que afectan a los habitantes de las comunas en la imposición deliberada de identidades negativas, la exclusión laboral, el desarrollo y el establecimiento de economías ilegales”. tanto las víctimas como los victimarios cumplen roles que facilitan el ciclo repetitivo, quien es víctima, tiende a estar doblegado y ceder. Mientras que el victimario aprovecha la vulnerabilidad de las víctimas para así sentirse con poder, esta desigualdad permite que el ciclo de violencia no cese. Esto se evidencia en los vecindarios los sectores más flagelados por la violencia y que en últimas también es reflejado en las aulas de clases. Nuestro compromiso como educadores integrales, es romper este ciclo infinito a través de la emancipación de los estudiantes, resignificar lo aprendido por la experiencia circundante y la nueva adquisición de convivir en tolerancia, bajo el respeto y la búsqueda incansable de la resolución de conflictos mediados por el dialogo.

La violencia intrafamiliar es un factor de riesgo que incide directamente durante toda la vida, sin embargo, los comportamientos pueden modificarse teniendo en cuenta la plasticidad del individuo y el proceso transformador de la escuela, para ello debe existir una pedagogía idónea, atendiendo a las necesidades específicas de la población, los ambientes enriquecidos proporcionan desarrollos neuronales óptimos que repercuten exitosamente en la vida del individuo (Chaux, 2012). Evidentemente los factores de riesgo relacionados con la violencia intrafamiliar, en los que se incluye los tipos de agresiones física, verbal, relacional, indirecta, así como los gestos, el lenguaje corporal, o unas miradas agresivas (Antunes & Malta, 2020). de esta manera el porcentaje de los estudiantes que manifiestan haber recibido una agresión mencionada previamente es alto, pero aún más preocupante es el porcentaje de aquellos que afirman haber sido testigos de estos tipos de situaciones.

De modo similar se pueden observar diversas problemáticas en las instituciones educativas del entorno, problemáticas relacionadas con violencia homofóbica y discriminación, este tipo de agresión es muy común en nuestra sociedad, los educadores como gestores de transformación social, deben brindar soluciones a dichas situaciones, “desarrollando estrategias que promuevan la tolerancia en el aula de clases, para un óptimo manejo de situaciones complejas” (Espejo, 2018). Pese a esto, cabe resaltar que actualmente se evidencian problemas de intolerancia, sin embargo, la escuela debe velar para que el servicio educativo se brinde de manera óptima bajo un ambiente de sana convivencia. Según Di Leo (2017) la intimidación en niños en edad escolar es un acto recurrente en el tiempo y consiste en someter bajo amenazas o diferentes técnicas de abuso a otros individuos, así mismo, puede presentarse de distintas maneras y bajo diferentes formas, como lo son la intimidación directa con discurso agresivo, empleo de fuerza, o también haciendo uso de “una intimidación sutil

como el aislamiento social selectivo de algún miembro de la comunidad educativa para obtener los mismo objetivos” (Di Leo, 2017).

Por otro lado, es importante resaltar que la violencia escolar se puede percibir desde diferentes ámbitos y entre diferentes miembros de la comunidad educativa, no solo estudiantes-estudiantes o estudiantes-docentes, el ciclo de la violencia también se evidencia en algunas instituciones escolares desde los directivos hacia los docentes de aula, quienes pueden ser aterrorizados por la manera en que las directrices son impartidas, muchas veces sin llegar a un consenso con el cuerpo docente. “El clima escolar es de esta manera afectado profundamente creando una barrera entre directivos y educadores” (Suárez, 2018). De este modo, los docentes en un clima laboral inapropiado reflejan un menor desempeño motivacional debido a una cultura autoritaria, las prácticas violentas en cualquier dirección son nocivas para el desarrollo personal de cualquier individuo. Visto desde otro ángulo, la exposición a eventos cotidianos va construyendo la realidad de los individuos, desde la aparición del lenguaje y el desarrollo social y cognitivo generado por las conexiones a partir de la sinapsis que proporcionan la experiencia de los fenómenos percibidos. “Si dicha realidad está impregnada de violencia, ésta es normalizada dentro de la cotidianidad, en consecuencia, es reflejado en otros contextos” (Urbina y otros, 2020)

Las representaciones sociales de la violencia están enmarcadas bajo el grado de exposición a ambientes hostiles, la connotación de poder que se genera en los victimarios debe ser medida en el marco del respeto y convivencia aceptando los derechos de los demás. En este mismo sentido, para Garza los conflictos en el aula de clases son propiciados por situaciones de intolerancia por parte de los sujetos involucrados en los eventos de agresión ya sean físicos, verbales o psicológicos Según su investigación los problemas inherentes a la violencia escolar tienen solución en la medida que los involucrados tengan la voluntad de llegar a un acuerdo. Dicho esto, el diálogo se convierte de este modo, es la mejor estrategia de búsqueda para encontrar puntos en común y a partir de ello llegar a feliz término (Garza 2020).

En consecuencia, para Abril (2020) la evocación de la violencia en el aula de clases no es exclusiva entre educandos, en muchas ocasiones las conductas agresivas son dirigidas hacia el cuerpo docente, violencia que se ve arraigada desde la falta de tolerancia y respeto hacia el educador, que en muchas situaciones” su autoridad no es reconocidos por aquellos cuyas conductas son inapropiadas socialmente” (Abril, 2020). Dicho lo anterior, el docente es agente receptor de agresiones en algunas situaciones físicas, verbales o psicológicas por parte de los estudiantes en mención. La perturbación de la paz en el aula de clases con situaciones de conflicto donde el educador es muchas veces violentado, deben ser punto de reflexión para tomar medidas correctivas en pro de buscar una solución de raíz, desde los cimientos de las bases sistémicas de los problemas en cuestión. “Los episodios de violencia en nuestro país han estado vigentes en todos los contextos y se pueden percibir en el diario vivir, en la televisión, en las redes sociales, en nuestros hogares”. (Chaux, 2012).

Sin embargo, pese a que en el aula de clases se viven muchos eventos de intolerancia, ésta es un escenario propicio para educar en la solución pacífica de cualquier conflicto que se pueda presentar, estas representaciones de la realidad en el marco de la solución, construyen las bases para que en el mundo exterior puedan de igual manera aplicar las estrategias vividas en el aula de clases. Los ciclos de violencia nos afectan a todos por igual, docentes,

estudiantes, directivos, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa. Por eso, tener una apreciación directa de los agentes involucrados en los eventos de agresión, proporcionan elementos que dan luz sobre los orígenes de dichos comportamientos, tanto los agredidos como los agresores tienen puntos de vistas distintos, sin embargo, algunos de ellos tienen puntos en común. Partiendo de la base que en algún momento del diálogo los sujetos relacionados en la confrontación mediante la expresión de su punto de vista, podrán escuchar y ser escuchados. Todo esto desde el punto de vista de la tolerancia y el diálogo. Visto de otro modo, todo conflicto tiene puntos en discrepancia y también puntos comunes, “la mediación debe propender por buscar dichos puntos en pro de una salida pacífica a las confrontaciones” (Suárez, 2018). Los eventos negativos como experiencias vividas impresas en la memoria de los estudiantes son determinantes en la conducta de quienes lo perciben, las marcas psicológicas tienden a volver a repetir y reflejar lo vivido anteriormente, “las conductas asociadas a la agresión verbal, física o psicológica son impactantes en el desarrollo social y cognitivo del estudiante”. (Arceo y otros, 2019)

A pesar de que es relevante reconocer la importancia de evidenciar los diferentes tipos de conductas violentas, en consecuencia, utilizar las herramientas que nos proporcionan la neurociencia y su impacto en el ser humano, saber cómo funciona nuestra mente y la manera como ésta percibe la realidad, su estudio ha dado aportes significativos a las diferentes áreas del saber. Es fundamental que los docentes tengan plena comprensión de cómo se construye el conocimiento, cómo actúa nuestro encéfalo en el proceso de enseñanza aprendizaje, además de resaltar la importancia de poder identificar las estructuras y funciones durante nuestro desarrollo desde la pre concepción hasta nuestra muerte (Terré & Serrani, 2013). Por ende, cabe resaltar que la Neuropedagogía aporta a la educación bases sólidas para poder discernir en profundidad los elementos que involucran el proceso de aprehensión del conocimiento, además nos proporciona información valiosa en nuestra labor para poder cumplir con el propósito en el quehacer pedagógico, que es potenciar al máximo las capacidades del cerebro de los educandos. Izaguirre, S. (2017).

Así mismo, es importante la cualificación del profesor en su ámbito profesional, poder conocer diferentes estrategias que permitan afrontar los desafíos que el día a día trae en el aula de clases (Aguilar et al., 2018). Ahora bien, tener claridad en los conceptos sobre autocontrol y desarrollo socio-emocional es el primer paso en el proceso. En segunda instancia, pero no menos importante, es saber y entender de forma consciente y estructurada cómo el ser humano aprende el conocimiento- En este sentido aparece la neurociencia, y por medio de las diferentes ramas de su estudio encontramos la neuroeducación, entendiéndola con la ciencia que estudia los procesos del pensamiento y cómo el ser humano puede llegar al conocimiento. Es necesario destacar la importancia de la labor del docente, puesto que en la medida que éste busque generar proactivamente los espacios de convivencia, podrá conseguir que los estudiantes en el aula de clase logren optimizar su saber ser, manejar su inteligencia emocional y por ende llevar procesos de sana convivencia.

Según Suarez (2018) hoy día estamos en una sociedad cambiante, de igual manera la visión que tenemos sobre los conflictos van modificándose en la medida que nos acercamos a perspectivas positivas de cómo brindar una solución, “la mediación como herramienta en la resolución de conflictos en el aula de clases es una excelente estrategia que permite tener control de las posibles variantes durante la exposición de problemas” (Suárez, 2018). El

docente como entidad mediadora en la resolución de conflictos debe estar preparado para afrontar de manera asertiva cómo llegar a las partes involucradas en dicha situación. La mediación es sin lugar a dudas una excelente estrategia que involucra los agentes activos y que promulga la salida pacífica a cualquier confrontación en el aula de clases.

En otras palabras, evaluar los procesos didácticos y poder ejecutar planes en pro de mejorar, es sin lugar a dudas lo más valioso que el educador posee. Tener la posibilidad de conocer los diferentes elementos que inciden en los problemas comportamentales ayuda a realizar mejor la labor docente, de ahí la necesidad de hacer que la evaluación de las estrategias permitan la idoneidad de las mismas y su pertinencia en el tiempo (Gorrochotegui y otros, 2014). Finalmente, las situaciones problemáticas en contextos escolares, afectan no solo a los involucrados directamente en el conflicto, sino que toda la comunidad resulta damnificada puesto que la relación social prevalece y los elementos que la conforman son un colectivo en contextos académicos y sociales. De ahí la importancia del papel del educador en la facilitación de la resolución de los conflictos, así como en la identificación temprana de las posibles causas de dichas conductas además de la selección apropiada de estrategias en pro de un ambiente favorable para la convivencia y la adquisición de los elementos necesarios en el área cognitiva.

La sociedad tiende a cambiar respondiendo a ciertas dinámicas, de igual manera la visión que tenemos sobre los conflictos va modificándose en la medida que nos acercamos a perspectivas positivas de cómo brindar una solución, la mediación como herramienta en la resolución de conflictos en el aula de clases es una excelente estrategia que permite tener control de las posibles variantes durante la exposición de problemas. El docente como entidad mediadora en la resolución de conflictos debe estar preparado para afrontar de manera asertiva cómo llegar a las partes involucradas en dicha situación. (Valdés y otros, 2019).

Para Valdés (2019) la mediación es sin lugar a duda una excelente estrategia que involucra a los agentes activos y que promulga la salida pacífica a cualquier confrontación en el aula de clases.

La educación hoy es más diversa que nunca. La gestión de los gobiernos en propender por ampliar la cobertura de la escolarización ha evidenciado la diversidad étnica, cultural, religiosa, sexual y/o física dentro de las escuelas, las cuales se encuentran potencialmente más vulnerables a sufrir situaciones de discriminación y segregación. Desde esta perspectiva es un desafío ético y social dar respuesta a la diversidad no solo en la escuela, sino en la sociedad en su conjunto.

Es así, donde la educación inclusiva proporciona la mejor opción para cerrar las brechas y reducir la exclusión en el sistema educativo. Según Valdés (2019) la inclusión educativa se entiende como el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o categorizados con necesidades educativas especiales.

La fuente consultada de los autores Figueroa et al., (2019). Ofrece consideraciones importantes para hacer posible una educación inclusiva de calidad en Latinoamérica y los retos a afrontar en materia de educación.

En cuanto a los desafíos de una educación inclusiva los autores señalan, que la carencia de esta afecta sobre todo a aquellos estudiantes que tienen más dificultad para mantenerse en el sistema educativo porque sus necesidades educativas no podrían ser

satisfechas en las escuelas, señalando la importancia de tener presente que los instituciones educativas debe garantizar la educación a todas las personas y en relación a sus posibilidades y con sus compañeros de similar edad, lo cual no es garantizado en las escuelas de escasos recursos y con baja calidad, de igual manera es importante tener en cuenta que no solo es permitirle estar con sus compañeros en el mismo aula , es necesario asegurar las condiciones para que aprenda lo más posible.

El estudio realizado por la Unesco en 11 países latinoamericanos sobre el acceso, permanencia, abandono escolar y analfabetismo lo cual es un aporte importante para Implementando estas cinco dimensiones, es posible superar las barreras que impiden el desarrollo de una educación inclusiva de calidad (Figueroa Zapata et al., 2019).

Una de las dimensiones hace referencia a los organismos del gobierno, ya que estas al ser las instituciones encargadas de legislar y diseña las políticas educativas, debe garantizar que estas tengan continuidad, siendo necesario contar con el consenso de la población para su diseño y sobretodo sean políticas de estado, no de gobierno.

Marco conceptual

En la presente propuesta de investigación se evidencia una temática neurálgica para el desarrollo social de los niños, niñas y adolescentes del departamento del Atlántico, y es necesario traer a colación los diferentes términos a utilizar durante el desarrollo del proyecto:

Convivencia escolar: Se refiere a la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. (EcuRedcontributors, 2019)

Estrategias: Son el conjunto de acciones dirigidas a orientar los procesos pedagógicos en cuanto a qué enseñar, cómo enseñar, a quién enseñar, para qué enseñar, etc.

Proyecto Educativo Institucional (PEI): Es el principio ordenador de las instituciones educativas, en él está plasmado el marco teórico bajo el cual surgen los objetivos pedagógicos; aquí se presenta la "Visión" de la Institución, es decir, la propuesta a futuro, la mirada hacia el horizonte. (Atmos, 2019)

Sana convivencia: es la acción de convivir. En su acepción más amplia extensión, se trata de un concepto vinculado a la coexistencia pacífica y armoniosa de grupos humanos en un mismo espacio. (castaneda, 2016)

Inclusión: Según Valdés (2019) la inclusión educativa se entiende como el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o categorizados con necesidades educativas especiales

Metodología de investigación

Paradigma de investigación.

El presente trabajo de investigación se enmarca bajo el paradigma Sociocrítico puesto que el propósito final consiste en la transformación de las estructuras sociales. Partiendo de la formulación del problema que desde la perspectiva crítica se definen en un hecho real, se busca el cambio de actitud, teniendo como relación primaria el contexto y la problemática identificada

(PÉREZ, 2019). El diseño de la investigación es dialéctico, ya que su recorrido se relaciona con un espiral ascendente que se va generando a partir del análisis y la reflexión en la medida que se va obteniendo los datos de la investigación. De esta manera, teniendo en cuenta el objetivo del conocimiento se busca resolver problemas de la práctica investigativa. Donde los participantes se reconocen como sujetos cognoscentes y la aproximación al objeto se realiza mediante la contextualización e interacción (Fonseca, 2007). Finalmente, para los criterios de cientificidad se recurre a la subjetividad crítica, triangulación y convergencia. Cabe resalta que en paradigma Sociocrítico la teoría y la practica convergen en un mismo sentido donde se obtiene nuevo conocimiento se y se realiza una transformación. Así, conocer y comprender la realidad como praxis implica que el investigador realice una auto-reflexión crítica, (Maletta, 2009)

Tipo de investigación

Para el desarrollo de esta propuesta se utilizará la investigación de campo, según Arias, F. (2006) implica recolectar los datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos, es importante destacar que las variables no se manipularan evitando alteraciones en las condiciones existentes. En este trabajo la recolección de los datos primarios es esencial para la consecución de los objetivos propuestos y así proponer estrategias que inciden en el fortalecimiento de la convivencia escolar y los ambientes de respeto y paz.

Enfoque de investigación.

Éste trabajo de investigación utiliza el enfoque cualitativo puesto que se busca comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. (Hernandez, Fernández, & Baptista, 2014).El propósito de este trabajo de investigación-acción es diseñar desde la Neuropedagogía estrategias para la convivencia escolar en la institución educativa distrital Villas de San Pablo, escuela ubicada en zona de muy alta vulnerabilidad en el departamento del Atlántico. Este problema se presenta con los estudiantes de 10° de la I.E.D Villas de San Pablo.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

Como instrumento de recolección de los datos se utilizará una entrevista que “es una técnica basada en el dialogo donde el entrevistador y el entrevistado conversan sobre un tema previamente determinado” (Arias, 2006). Según este autor, la entrevista se caracteriza por su profundidad, ya que se puede indagar de manera amplia detalles específicos. Para efectos de esta investigación se tendrá en cuenta la entrevista estructurada teniendo en cuenta el instrumento para valorar la convivencia escolar de (Ortega & Rey, 2002).Además, se utilizará la observación libre por medio de diario de campo cuaderno de notas y el uso de video cámara donde se analizará los contextos sin intervenir en ellos. El problema estudiado puede concebirse como la falta de tolerancia en el aula de clases que genera violencia entre los estudiantes de Décimo grado. Para determinar la pertinencia de las estrategias existentes se analizará el manual de convivencia, las acciones desde psicoorientación, así como la interpretación de las medidas tomadas en los registros de faltas convivenciales, adicionalmente se realizará una entrevista a una muestra representativa de la población, donde se pueda evidenciar la percepción que tienen los estudiantes frente a diversos aspectos tales

como el clima escolar, de las estrategias para la convivencia y manera de reaccionar frente a un evento determinado.

Población y muestra.

Para Arias (2006) la población objetivo es un conjunto finito o infinito de elementos comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Para efectos del presente trabajo de investigación la población será finita y estará representada por los estudiantes del 10° de la I.E.D. Villas de San Pablo. “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población” (Hernandez, Fernández, & Baptista, 2014) Este subconjunto debe ser representativo y finito. Para seleccionar este subgrupo se hará uso del muestreo probabilístico puesto que una muestra representativa tiene la característica similar a las del conjunto, para de este modo poder realizar inferencias y generalizar los resultados. Para efectos del presente trabajo de investigación se realizará a través del muestreo al azar simple teniendo en cuenta la función aleatoria de Excel.

Marco muestral

Para establecer el tamaño de la muestra según (Arias, 2006), se puede realizar a través del uso de fórmulas con base a criterios estadístico. En consecuencia y por lo descrito en el presente marco metodológico se tendrá en cuenta la siguiente formula como criterio estadístico para la selección de la muestra para estimar la proporción poblacional.

$$n = \frac{N * Z^2 * c * p * q}{(N - 1) * e^2 + Z^2 * c * p * q}$$

Donde **n** representa el tamaño de la muestra, **N** equivale a el número total de los elementos que integran la población. **Z²** compone el valor determinado por el nivel de confianza adoptado, para un grado de confianza de 95% el coeficiente es igual a 1.92. **S** representa a la desviación típica que es la medida de dispersión de los datos obtenidos. **e** es el error muestral que se tiene en cuenta al extraer la muestra. **p** equivale a la proporción de elementos que presentan una determinada característica a ser investigada, mientras que **q** equivale a los elementos que no presentan la característica que se investigan

De este modo:

$$n = \frac{138 * 2^2 * 0.05 * 0.95}{(138 - 1) * 0.05^2 + 2^2 * 0.05 * 0.95}$$
$$n = \frac{262.2}{5.325} = 49$$

El tamaño de la muestra equivale a 49 estudiantes.

Resultados esperados

La presente propuesta de investigación está centrada en la dimensión social del ser humano; se enfoca en la sana, respetuosa y pacífica convivencia escolar como elemento que propicia su desarrollo social, Incorpora lo fundamental del Plan y Acuerdo Estratégico Departamental del Departamento del Atlántico en el componente de Buen Gobierno para el desarrollo municipal y departamental. El propósito de este trabajo de investigación-acción es analizar desde la Neuropedagogía las estrategias para la convivencia escolar en la institución educativa distrital Villas de San Pablo, escuela ubicada en zona de muy alta vulnerabilidad en

el departamento del Atlántico. Al concluir el proceso de investigación se espera obtener una matriz que permita evaluar si existen estrategias neuropedagógicas y si hacen aportes positivos al desarrollo integral a adolescentes en lo referente a la convivencia escolar. Además, busca proponer estrategias Neuropedagógicas alternativas que propician espacios para la sana convivencia, ambientes de respeto y paz.

REFERENCIAS

- Abril, C. (2020). Malestar docente y violencia escolar, una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *REvista Logos Ciencia & Tecnología*.
- Aguilar, C., López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., & Olmos, S. (2018). Evaluación Cualitativa de un Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 239-247 <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010735>.
- Ahumada, A., & Orozco, C. (2019). *Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Barranquilla: UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC.
- Andrés, M., Stelzera, F., Vernucci, S., Canet, J., Galli, J., & Navarro, J. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86 <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>.
- Antunes, J., & Malta, D. (2020). Factores de riesgo y protección relacionados con la violencia intrafamiliar contra adolescentes brasileños. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 23(Suppl. 1), e200003.SUPL.1. Epub July 03, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/1980-549720200003.supl.1>.
- Arceo, F., Díaz, A., & Vázquez, V. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 237-252. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17114>.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Atherton, O., Zheng, L., Bleidorn, W., & Robins, R. (23 de julio de 2018). The Co-Development of Effortful Control and School Behavioral Problems. *J Pers Soc Psychol*, 117 (3): 659–673. doi:<http://10.1037/pspp0000201>.
- Atmos, S. F. (2019). *www.atmos.cl Convivencia Escolar*. node EcuRedcontributors: https://www.ecured.cu/Convivencia_Escolar
- Azúa, E., Rojas, P., & Ruiz, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *evista chilena de pediatría*, 1(3), 432-439. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., & Justiniano, B. (2009). ienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 17, 21-43. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/22422>.

- Blu radio*. (2 de MAYO de 2019). Retrieved 21 de Julio de 2021, from <https://www.bluradio.com/sociedad/el-bullying-sigue-presente-en-colegios-del-atlantico-segun-estudio>.
- Cabralles, L., Contreras, N., Gonzalez, L., & Rodríguez, Y. (2017). PROBLEMÁTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CARIBE COLOMBIANO: ANÁLISIS DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL PARA LA CULTURA DE PAZ. *Trabajo de investigación para optar el título de Magíster en Educación*, Universidad del Norte.
- castaneda, L. (1 de Julio de 2016). *castanedariosleonardo*. <http://castanedariosleonardo.blogspot.com/2016/07/sana-convivencia.html>
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>.
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y agresión escolar*. Bogotá: escolar. Aguilar, Altea, Taurus, Afaguara, S.A.
- Cohen, J., & Espelage, D. (2020). Feeling Safe in School Bullying and Violence Prevention Around the World [Sentirse seguro en la escuela: prevención del acoso y la violencia en todo el mundo]. *Harvard Education Press*, 296 <https://eric.ed.gov/?q=convivencia+AND+escolar&id=ED604074>.
- Cotrufo, T. (2018). *En la mente del niño. El cerebro en sus primeros años*. Milan: Shackleton books.
- Cruz, P., Borjas, M., & López, M. (2021). López- M.(2021) Ludoevaluación de la emoción del miedo en educación infantil. *Rev.latioam.cienc.soc.niñezjuv [Internet]*, 021 Apr [cited 2021 May 27]; 19(1): 20-40. Available from: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2021000100020&lng=en. Epub Mar 01, 2021. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4184>.
- Di Leo, P. (2017). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 599-612. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300010>.
- Echeverri, I., & Cuesta, J. (2021). Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Santo Domingo en Bello Antioquia. *Tesis para optar al título de Magister*, Corporación Universitaria Minuto de Dios. .
- Espejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230031. Epub June 11, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230031>.
- Franco, D., & Ochoa, E. (2021). Fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas Emocionales: Una Estrategia Pedagógica para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar en Estudiantes del Grado Segundo de la I.E. América del Municipio de Puerto Berrío. *Tesis para optar al título de Magister*, Universidad de Cartagena.

- Garza, D. (2020). Análisis conflictual de la violencia generada en las aulas de educación elemental en México. *Justicia*, 25(37), 35-48. <https://doi.org/10.17081/just.25.37.3457>.
- Gil, F. (2018). Bullying: ¿una profecía autocumplida? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 520-536. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3871>.
- Gobernacion del Atlantico. (11 de abril de 2016). *Gobernacion del Atlantico*. <http://www.atlantico.gov.co>. Obtenido de http://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan_desarrollo/plan_de_desarrollo_2016_2016_definitivo.pdf
- Gorrochotegui, A., Vicente, I., & Torres, G. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*, 17(1), 111-131. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.6>.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa*. Academia.
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Gómez, A., & Moll, A. (2019). Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. *sicologia Escolar e Educacional*, 23, e188764. EpubNovember 04, 2019.<https://doi.org/10.1590/2175->.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Higuita, L., & Cardona, J. (2017). Validación de una escala de bullying en adolescentes de instituciones educativas de Medellín, Colombia. *Educación y educadores Volumen 20 N° 1*, 9 – 23 <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.1>.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (Septiembre de 2021). *Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses*. Boletines estadísticos mensuales: <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-mensuales>
- Izquierre, S. (2017). *Neuroproceso en la enseñanza y del aprendizaje*. Bogotá: Alfaomega.
- Lucio , A. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol1989/iss17/3/>.
- Luna, M., & Álvarez, L. (2021). *Fortalecimiento de la convivencia escolar a la luz de los derechos humanos en los estudiantes de la institución educativa los morales del municipio de Tierralata -Córdoba*. Tesis para optar al título de Magister: Universidad metropolitana de ciencia y tecnología.
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. Lima: Nova Print S.A.C.
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. *Repositorio UDGVirtual*, Recuperado de http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2018). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del

programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400002>.

- Miranda, M. (2016). estrategias pedagógicas para jovenes desplazados en función de su perfil de convivencia escolar en barranquilla. *Tesis para optar al título de Magister*, Corporación Universidad De La Costa C.U.C.
- Morales, S., Miller, N., Troller, S., White, L., Degnan, K., Henderson, H., & Fox, N. (2020). Attention-to-reward bias predicts behavior problems and moderates early risk of externalization and attention problems [El sesgo de atención a la recompensa predice problemas de comportamiento y modera el riesgo temprano de externalización y problemas de atenc. *Dev Psychopathol*, 32 (2): 397–409. <http://doi.org/10.1017/S0954579419000166> . .
- Olvera, A., & Gutiérrez, J. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 314-334. Epub. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701955>.
- Ortega, R., & Rey, R. (2002). Instrumentos para valorar la convivencia escolar. *En Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo*, (pp. 99-132). Madrid: Cruz Roja Juventud <https://hdl.handle.net/11441/87622>.
- Ospina, D., & Mosquera, J. (2020). Rastros de violencia institucional: retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 203-222. Epub December 20, 2020. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7504>.
- Penalva, A. (2018). La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (20). <https://doi.org/10.17561/reid.n20.3>.
- Roca, Y., & Solano, R. (2021). Fortalecimiento de la convivencia escolar 1. Las competencias ciudadanas en el fortalecimiento de la convivencia escolar. *Tesis para optar al título de Magister*, Universidad de la Costa C.U.C.
- Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, [S.I.], v. 5, n. 1, p. 1-10, ISSN 1996-2452. Disponible en: <<https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/201>>.
- Sevilla, E., Herrera, E., & Gutierrez, M. (2020). Estrategias Metodológicas para fortalecer la Convivencia Escolar de los estudiantes de Cuarto grado de la Escuela San Pedro Apóstol. *Tesis de pregrado*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- State, T., & Kern, L. (2017). ife Satisfaction among High School Students with Social, Emotional, and Behavioral Problems. [Satisfacción con la vida entre estudiantes de secundaria con problemas sociales, emocionales y de comportamiento]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, v19 n4 p205-215. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300717714573>.
- Suárez, O. (2018). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Retrieved May 27, 2021, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000100016&lng=en&tlng=es.

- Terré, O., & Serrani, M. (2013). *Neurodesarrollo infantil. Pautas para la prevención y la orientación de las alteraciones del desarrollo infantil en edad temprana*. Buenos Aires: Dunken.
- Trujillo, D. (2017). *Convivencia escolar y valores en estudiantes de grado octavo y noveno de la institución educativa policarpa salavarieta del municipio de quimbaya (quindío)*. Tesis doctoral: Universidad Norbert Wiener.
- Urbina, A., Camerino, O., Manzano, D., Prat, Q., & Castañer, M. (2020). Enhancing Learner Motivation and Classroom Social Climate: A Mixed Methods Approach [Mejorar la motivación del alumno y el clima social en el aula: un enfoque de métodos mixtos]. *Int J Environ Res PublicHealth*, 5272. <http://doi.org/10.3390/ijerph17155272>.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213-227. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>.
- Valdés, R., López, V., & Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 2(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>.
- Vargas, A., & Monjardín, M. (2019). Impacto multifacético del ambiente familiar en situaciones de violencia escolar en hombres y mujeres. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e192847, EpubDecember 02, 2019.<https://doi.org/10.1590/2175-35392019012847>.
- Villanueva, C., & Adam, J. (2020). Violencias En La Escuela: Protagonismo, Género Y Desigualdad. *Cadernos CEDES*, 40(110), 58-73. EpubApril 17, 2020. <https://doi.org/10.1590/cc220197>.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica

DISCAPACIDAD INTELECTUAL: LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL ENVEJECIMIENTO

Greice Parra Ferreira
greiceparra@uol.com.br

RESUMEN

Este estudio formó parte de la tesis de maestría presentada y defendida en la Programa de Stricto Sensu Estudios de Posgrado en Psicogerontología, 2021.

El objetivo es conocer las representaciones sociales sobre el envejecimiento de seis adultos con discapacidad intelectual (seleccionados por conveniencia) participantes en el Centro de Convivencia para personas con discapacidad de un Centro Rural de la Asociación de Padres Amigos de Lo Excepcional (APAE). El método consistió en una investigación cualitativa utilizando, para la recolección de datos una única entrevista individual, un breve cuestionario de autonomía y aplicación del Procedimiento Dibujo-Estoria con Tema, de Trinca. Así, el material recolectado fue analizado utilizando la metodología de análisis de contenido del discurso de Bardin, en la que la información recolectada se subdividió en categorías; en un tercer momento la discusión de los resultados fue guiada por la teoría histórico-cultural. Así, los datos analizados nos permitieron afirmar que existe una posible identificación de estas representaciones desde la perspectiva del propio discapacitado, considerando que existe un proceso de adquisición de esta percepción diferente al de los adultos neurotípicos, no inferior, sino distinto. Se concluye reiterando que esta investigación sirvió para avanzar en el conocimiento científico sobre la comprensión del proceso de envejecimiento en esta población adulta y, con ello, la posibilidad de crear estrategias para el mejor desarrollo biopsicosocial de estos.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo identificar y conocer cuál es la 'representación sobre el envejecimiento' de las personas con discapacidad intelectual, ya que en su singularidad se apropian y se posicionan sobre el tema, para ello se obtuvo la muestra de participantes investigadores que son asiduos del Centro de Convivencia del Centro Rural de APAE, utilizando como mediador de las respuestas el procedimiento del dibujo-estoria con temática, así como un cuestionario denominado por Breve Evaluación de Autonomía contestado por los tutores legales del participante, materiales recogidos en la residencia de los participantes.

Comprender el envejecimiento de la población con discapacidad intelectual puede optimizar el tiempo y los recursos, diseñando gastos financieros significativos en el gasto en salud pública. Especialmente cuando se enfoca en la atención primaria y secundaria, puede prevenir enfermedades y recaídas, permitiendo una mayor economía financiero para el Estado.

Esta investigación se justifica institucionalmente por poder hacer posible la expansión de estrategias y/o el desarrollo de nuevos marcos e intervenciones que optimicen el uso de recursos psicológicos que favorezcan la salud individual y colectiva, promoviendo la intersección del conocimiento de manera interdisciplinaria. Por lo tanto, toda investigación realizada rigurosamente y dentro de preceptos éticos es, a *priori*, un aporte al desarrollo científico de la comunidad académica y, en consecuencia, del país; sobre todo, es importante destacar que el mayor aporte es a las personas, porque la ciencia ofrece oportunidades para el desarrollo biopsicosocial.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Discapacidad intelectual y envejecimiento humano

Según el DSM-5 (NASCIMENTO, 2015), la Discapacidad Intelectual (trastornos del desarrollo intelectual), se encuentra dentro de la lista de trastornos del neurodesarrollo, y se caracteriza por déficits en las capacidades mentales genéricas, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje por experiencia. Los déficits resultan en deficiencias en el funcionamiento adaptativo, de modo que el individuo no puede alcanzar estándares de independencia personal y responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida diaria, incluida la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico o profesional y la independencia personal en el hogar o en la comunidad.

Según Tornopolsky (2001), la capacidad intelectual que un niño evidencia frente a una prueba puede no ser más que una parte de su potencial real: es posible que conflictos graves bloqueen las posibilidades de utilizarla. Esta situación lleva a la colocación del concepto de Q.I. entre paréntesis, como representación de un potencial inalterable, la experiencia ha demostrado que en muchos casos el coeficiente intelectual cambia con un tratamiento. Además, el nivel de maduración de un individuo para el aprendizaje depende del interjuego entre los factores intelectuales y emocionales y el equipo biológico que trae al nacimiento.

Los resultados del Censo Demográfico 2010 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) indicaron que alrededor de 45 millones de personas tienen algún tipo de discapacidad en Brasil. Entre las personas con discapacidad intelectual, se estima que hay 2,6 millones de personas, de las cuales 537.000 tienen más de 60 años de edad. Actualmente Brasil tiene una población de 213.444.647 habitantes, estos datos se actualizan cada 21" según el IBGE.

Según la OMS (2012), la mayoría de las familias tienen al menos una persona discapacitada, ya sea física, intelectual, auditiva o visual. Los datos del Ibge de 2010 revelan que el 23,4% de la población brasileña tiene algún tipo de discapacidad, de los cuales el 1,36% tiene DI, por lo que hay más de 2,6 millones de personas en esta condición (SANTOS, 2013).

Representación Social

La teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici (2010), es importante como instrumento de análisis de la realidad social, poniendo en primer plano elementos importantes para la comprensión de las contribuciones sociales, pues como afirma el autor, no existe separación entre el universo interno del individuo y el universo externo a él, siendo ambas las representaciones sociales vistas como una forma específica de entender y comunicarse con la realidad social.

Para ello, los estudios sobre la representación social que cada uno tiene sobre el envejecimiento se enriquecen al ser tomados como instrumento de comprensión de las concepciones de las personas adultas con DI, según Moscovici (2002), las representaciones sociales son conocimientos prácticos que se desarrollan en las relaciones de sentido común, están formadas por el conjunto de ideas de la vida cotidiana, construida sobre las relaciones establecidas entre los sujetos o a través de las interacciones grupales.

Magallanes (2014) postula que, tanto para Vygotsky como para Moscovici, debe existir una instancia propiamente social de la naturaleza humana, inherente a la forma de expresión de la experiencia del sujeto y experimentada en sus procesos de apropiación del mundo, involucrando elementos de internalidad y externalidad que lo circunscriben.

"Hay tres elementos necesarios para el desarrollo del sujeto: él mismo, el mundo que lo rodea y la relación que los imbría, siendo este último el resultado y resultante de la transformación mutua de los dos primeros, que ya implica interacción" (Magalhães, 2014, p. 248).

El pensamiento desarrollado en las matrices vygotskianas/moscovicianas avala la tesis de que la realidad del sujeto y la realidad socio-histórica son interdependientes. Con esta referencia a la pregunta del sujeto, la dinámica de los procesos que generan las relaciones entre el todo y sus partes conformará el motor de los cambios y la permanencia de su desarrollo, que, desde un punto de vista dialéctico, aboga por el conflicto generador entre cultura y cognición (Magalhães, 2014). En este sentido, el estudio 'Representaciones sociales de los ancianos y el envejecimiento en estudiantes de psicología' de Lopes, Oliveira-Junior, Vitorino y Anacleto (2019), mostró que las representaciones de un grupo de estudiantes de psicología que tuvieron contacto con los ancianos (abuelos y bisabuelos) apuntaban a una representación como reflejo de una sociedad en transformación, es decir, una persona mayor vista como más joven y socialmente activa.

Técnicas Projetivas Gráficas

Según Van Kolck (1984), las técnicas gráficas proyectivas funcionan como una expresión del desarrollo general, centrándose en la maduración gráfica del niño, estableciendo las fases del desarrollo infantil y evaluando la evolución de los aspectos trazados como objeto o tema de diseño, noción de espacio, perspectiva y transparencia. El dibujo se puede utilizar como forma de comunicación, especialmente entre los niños para los que es una actividad tan esencial como el juego o el juguete. El uso proyectivo del diseño constituye una condición óptima para la proyección de la personalidad, posibilitando la manifestación más directa de aspectos que el sujeto no conoce, no quiere o no puede revelar.

Las técnicas proyectivas gráficas pueden ser utilizadas en el contexto psicológico como medio de contacto, investigación y tratamiento. Son confiables porque no son pasables del mal manejo de las respuestas. El participante, al realizar el diseño solicitado, proyecta en esta producción aspectos inconscientes que, posteriormente en el análisis detallado, serán aprehendidos por el psicólogo y, junto con el aprehendido en su discurso, formarán parte de la cadena de significado y significado general tanto de la producción gráfica como verbal. En este entendimiento, Salles (2018) postula que la técnica proyectiva es una creación que expresa la forma en que el individuo establece contacto con la realidad interna y externa, y las instrucciones o estímulos de los instrumentos actúan como mediadores de las relaciones de vinculación que movilizan diversos aspectos de la vida emocional, además contribuye a que los procesos que ocurren en la llamada situación proyectiva sean posibles gracias a la libertad de expresión priorizada en las instrucciones de los instrumentos. proyectivo.

Para ello, dentro de las técnicas proyectivas destaca el procedimiento de Dibujos-Estorias (D-E). Según Trinca (2013), D-E es una técnica de investigación psicológica que presenta ciertas características, esto significa que, a diferencia de definirse como una prueba,

sobresale en mantener abierta la situación de observación y contacto psíquico, facilitando los procesos de libre asociación del examinado y atención flotante del profesional. Así, cada profesional puede en esta técnica encontrar lo que el examinado le comunica sobre su vida emocional. Por lo tanto, es un procedimiento muy útil en el Psicodiagnóstico de tipo "comprensión", que tiene como objetivo encontrar un significado para el conjunto de información disponible, tomar lo que es relevante y significativo en la personalidad, entrar en contacto emocional con alguien y conocer las razones profundas de la vida emocional de esta persona (Trinca, 1984 *apud* Tardivo *et al.*, 2019).

Así, para Vygotsky (1989, p.141 *apud* ALEXANDROFF,2010), el desarrollo del diseño requiere dos condiciones. El primero es el dominio del acto motor, por lo que, para el autor, inicialmente, el dibujo es el registro del gesto y pronto se convierte en el de la imagen. Así, el niño percibe que puede graficar un objeto, y esta característica es la indicación de que el dibujo es un precursor de la escritura, porque la percepción del objeto, en el dibujo, corresponde a la atribución de significado dada por el niño, constituyendo una realidad conceptualizada.

Vygotsky (2014), menciona que el dibujo es la forma preferida de actividad artística de los niños de edad temprana, a medida que el niño crece y se acerca a la adolescencia, generalmente pierde interés en el dibujo y, por lo tanto, a menos que se estimule artísticamente, este desinterés se extiende al resto de la vida y los dibujos de los adultos, que no dibujan regularmente, no son muy diferentes de los dibujos de niños de 8-9 años, edad en la que el gusto por el dibujo se desvaneció.

Psicología Histórico Cultural

El enfoque socio histórico también llamado histórico-cultural, tuvo como precursor al bielorruso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), licenciado en derecho por la Universidad de Moscú en 1918, estudió literatura e historia en la Universidad Popular de Shanyavshii, comenzó su labor como psicólogo tras la Revolución Rusa de 1917. Se utilizaron los principios del materialismo histórico-dialéctico, que comprende la realidad desde sus contradicciones y dentro de un proceso histórico en constante cambio para organizar un nuevo sistema psicológico (ANTONIO, 2008).

Según Bock (2001), la psicología socio-histórica concibe al hombre como activo, social e histórico. La sociedad, como producción histórica de hombres que, a través del trabajo, producen su vida material. Las ideas como representaciones de la realidad material. Realidad material, fundada en contradicciones expresadas en ideas. Y la historia, como el constante movimiento contradictorio del hacer humano, en el que, desde la base material, debe entenderse toda la producción de ideas, incluida la ciencia y la psicología. Antonio (2008) corrobora que, en un intento de reunir en un mismo modelo de aplicación, tanto los mecanismos cerebrales subyacentes al funcionamiento psicológico, como el desarrollo del individuo y de la especie humana a lo largo del proceso socio-histórico, implican un enfoque cualitativo, interdisciplinario y orientado al proceso del desarrollo humano.

Para esta teoría, la adquisición de conocimientos se lleva a cabo mediante un vínculo intermedio entre el ser humano y el medio ambiente. Así, Furtado (2001) habla de la función mediadora, teniendo como elemento mediador el signo y el instrumento que son medios auxiliares para resolver un dato psicológico (recordar, comparar cosas, informar, elegir, etc.). La relación ya no es directa y está mediada por este elemento. Por lo tanto, trabaja con la

noción de que la relación del hombre con el mundo no es una relación directa, sino una relación mediada. El signo está orientado internamente (campo subjetivo) mientras que el instrumento está orientado externamente por la actividad (campo de objetividad).

Vygotsky (1998), entiende por instrumentos los elementos interpuestos entre el trabajador y el objeto de trabajo, ampliando las posibilidades de transformación de la naturaleza: es un objeto social y mediador de la relación entre el individuo y el mundo. Los signos, a su vez, se definen como elementos que representan o expresan otros objetos, eventos o situaciones. También se les llama instrumentos psicológicos, orientados e interiorizados por el propio individuo, con el fin no solo de controlar sus propias acciones como las del entorno. Así, el individuo puede regular y comunicar a través de esta instrumentalización su intención.

Vygotsky y Luria (1996) concibieron el discurso interno como la interfaz entre las imágenes, sentimientos y motivos que se exigían de la experiencia social interna y, en el discurso conceptual, como un aspecto particular e independiente del pensamiento verbal, en el que se concentraba toda relación dinámica entre pensamiento y palabras. Para ellos, el discurso interno permitía a las personas planificar y regular las actividades en una síntesis predictiva abreviada por la aglutinación y el predominio del significado sobre el significado.

Según Vygotsky (2001), hay dos funciones básicas del lenguaje. La función principal es la del intercambio social, que permite la comunicación entre los semejantes, a través de la creatividad y el uso de sistemas lingüísticos y la segunda es la de generalizar el pensamiento. El lenguaje proporciona los conceptos y formas de organización de lo real que constituyen la mediación entre el sujeto y el objeto de conocimiento: el lenguaje es un instrumento de pensamiento.

"El significado de una palabra es la suma de todos los hechos psicológicos que despierta en nuestra conciencia" (Vygotsky, 2001, p.465).

Aguilar (2001), postula que Vygotsky hace una distinción entre significado y significado, al discursar estos dos conceptos, evidencia la dialéctica de la constitución de la conciencia, la integración entre afectivo y cognitivo, el carácter social, histórico y único del sujeto. Por lo tanto, el significado es una construcción social, de origen convencional, relativamente estable. El hombre al nacer encuentra listo un sistema de significados, históricamente elaborado. Por otro lado, el significado es la suma de eventos psicológicos que la palabra causa en la conciencia. El significado se constituye, por tanto, a partir de la confrontación entre los significados sociales vigentes y la experiencia personal.

"El significado diccionario de una palabra no es más que una piedra en la construcción del significado, es sólo una potencialidad que se realiza de diferentes maneras en el habla" (Vygotsky, 1998, p.181).

Según Molon (2011) la trama constitutiva del sujeto sucede el drama vivo del pensamiento y el lenguaje por mediaciones semióticas; así, tanto los significados de las palabras (zonas de significado casi estables) como los sentidos (zonas de significado más inútiles) permiten procesos de producción de subjetividad. Las palabras cambian así su significado en diferentes contextos, pero no se materializan, se concretan, se visualizan en el proceso de comunicación entre los sujetos.

Análisis de contenido

El análisis de contenido es una metodología cualitativa utilizada originalmente en ciencias sociales para estudios de contenidos en comunicación y textos, partiendo de una perspectiva cuantitativa, analizando numéricamente la frecuencia de ocurrencia de ciertos términos, construcciones y referencias en un texto determinado (Fonseca Júnior, 2006). Fue aplicado en estudios de investigación psicosociológica y en el estudio de las comunicaciones de masas por el profesor Laurence Bardin (2016), quien presenta las probables aplicaciones del análisis de contenido como un método de categorías que permite la clasificación de los componentes del significado del mensaje en especie de cajones. Según el autor, un análisis de contenido sigue siendo un análisis de significados, por el contrario, se trata de una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido extraído de las comunicaciones y su respectiva interpretación.

Así, Bardin (2016, *apud* Salles, 2018 p.113-116), analiza las etapas de análisis del procedimiento, que son:

a) Pre-Análisis: fase de organización del material de análisis, con el objetivo operar y sistematizar las ideas iniciales, contenidas en un *corpus de análisis*, permitiendo el levantamiento de las primeras inferencias e hipótesis.

b) Exploración de Materiales: Es un paso operativo que permite la codificación del material analizado para la construcción de la categoría de análisis. La codificación es definida por el autor como el proceso de transformación del material de análisis, a través de un sistema de recorte, agregación y numeración de extractos del texto, con el objetivo de identificar en su estructura elementos comunes, llamados "unidades de registro", también nombrados en la literatura como "unidades de significados" o "unidades de análisis" y a posteriori estas unidades temáticas se agrupan en categorías.

Así, desde la perspectiva del análisis de contenido, las categorías se ven como rúbricas o clases que agrupan ciertos elementos reuniendo características comunes. En el proceso de elección de categorías, se adoptan los criterios semánticos (categorías que reúnen temas similares), sintácticos (conjunto de verbos, adjetivos y pronombres), léxicos (centrados en el significado y significado de las palabras – antónimo y sinónimo) y expresivos (variaciones en el lenguaje y la escritura). Este proceso permite la unión de un número significativo de información organizada en dos etapas: inventario (donde los elementos comunes están aislados) y clasificación (donde se dividen los elementos y se requiere organización) (Santos, 2012).

METODOLOGÍA

Contorno

La investigación fue empírica, de tipo descriptivo de encuesta, transversal. El muestreo fue por conveniencia y en un solo grupo (Volpato; Barreto, 2014).

Procedimientos y recopilación de datos

De acuerdo con las pautas para la aplicación del procedimiento D-E (Trinca, 2013), se ofreció a los participantes: hojas de papel sulfito, lápiz negro, goma de borrar y crayones, seguido de la instrucción que se debe realizar un dibujo con el tema: Envejecimiento - Previo a esto, se presentó un estímulo de un dibujo trazando la línea de tiempo del envejecimiento

humano, con el objetivo de ayudar a través de un material concreto a una mejor comprensión al participante de lo que se estaba solicitando, con la solicitud de que identificara su fase.

Después del dibujo, se les pidió que contaran, oralmente, una estoria sobre el dibujo realizado y luego dieran un título a la producción. En esta última parte del proceso, se utilizó el uso de una grabadora para capturar la estoria, que luego se transcribió por completo. Esta adaptación de la técnica fue necesaria debido a que la mayoría de los participantes no estaban alfabetizados y aún mantienen el estándar de información para el proceso de análisis.

Lugar de realización de la investigación

La recolección de datos debía haberse realizado en el Centro de Convivencia para Personas con Discapacidad del Centro Rural de APAE. El lugar ofreció toda la infraestructura necesaria para realizar la investigación, tales como: salas adecuadas para la asistencia de los participantes, con mesas, sillas, accesibilidad y acceso a estorias clínicas.

No obstante, debido a los eventos relacionados con la pandemia, la estrategia para obtener los datos de la investigación se transfirió a la residencia de cada participante. En cada reunión, la infraestructura básica fue adecuada para la correcta recolección de datos, sin perjuicio de los participantes o de la investigación.

Material

Instrumentos

- a) Cuestionario: Breve Evaluación de autonomía (Investigador), dirigido a conocer al público investigado, consta de 07 preguntas cerradas de opción múltiple y 07 preguntas abiertas.
- b) Procedimiento de Dibujo-Estoria con Tema (Trinca, 2013) para el cual, efectivamente, se utilizó: lápiz, papel sulfito, goma de borrar, lápiz de color y grabador.

RESULTADOS

Análisis descriptivo de los datos

Los análisis se distribuyeron en tres tablas, y la tabla C, *relacionada con la categorización de la congruencia*, es decir, presenta los datos comparativos, con una relación adecuada y lógica entre tres variables, apuntando a la visión sistematizada de equivalencia de características entre título, dibujo y estoria. La Tabla D tratará *la categorización de los elementos de la escena*, es decir, una exploración de lo que dibujó el participante, subdividiéndose en dos grupos de los cuales se llamaron a sí mismos humanos y no humanos. La Tabla E, llamada *por categorización de temas generales*, se dividió en dos variables, los temas generales del título y los temas generales de la estoria, y el análisis de su categorización siguió los patrones de humanos y no humanos para una mejor comprensión de los elementos incautados del dibujo.

TABLA C: DIBUJO-ESTORIA: Categorización de la congruencia.

Variables	Congruencia	F	%	\bar{x}	DP ^a
Dibujo X Título	NO	1	17	3	2,83
	SÍ	5	83		
Dibujo X Estoria	NO	1	17	3	2,83
	SÍ	5	83		
Título X Estoria	NO	0	0	3	4,24
	SÍ	6	100		

Esta información podría mostrar que cinco participantes ($F = 5$; 83%; $\bar{x} = 3$; $DP^a=2,83$) fueron capaces de integrar sus dibujos gráficos con un cuento apropiada y relacionarlos con un título ($F=5$; 83%; $\bar{x}=e$; $DP^a=2,83$). Sin embargo, solo uno participante ($F=1$; 17%; $\bar{x}=3$; $DP^a=2,83$) que debido a una restricción del lenguaje verbal no pudo correlacionar el dibujo con una estoria, sin embargo, la correlación de la Estoria del Título X fue realizada con éxito por todos los participantes ($F=6$; 100%; $\bar{x}=3$; $DP^a=4.24$), esto nos lleva a degradar la posibilidad de que cuanto mayor sea el significado de los gráficos, su desarrollo, mayor será la posibilidad de hacer historias más significativas. El significado de la palabra, según Vygotsky (2001), es una unidad indescomponible de ambos procesos (pensamiento y lenguaje) y se puede decir que es un fenómeno del lenguaje o un fenómeno del pensamiento. La palabra desprovista de significado no es una palabra, es un sonido vacío. El significado pronto es un rasgo constitutivo indispensable de la palabra. Es la palabra vista en su aspecto interno, siendo un fenómeno del discurso.

Aludiendo a los elementos generales contenidos en la escena de dibujo (tabla D), se agruparon por similitud de contenido, siendo a) Grupo Humano, compuesto exclusivamente por la subcategoría: personas ($F = 4$; 29%; $\bar{x} = 7$; $DP^a=4.24$) y b) Grupo No Humano, compuesto por las subcategorías: objetos deportivos (pelota), ayudas a la locomoción (bastón), construcción civil (casa), abstracciones (arañazos), animales (perro), fenómenos de la naturaleza (nubes y sol) y botánica (flores y árboles) ($F=10$; 71%; $\bar{x}= 7$; $DP^a=4,24$). Estas categorías de elementos nos permitieron darnos cuenta de que, en la representación social de estos participantes, predominaba la asociación de lo no humano como proceso de envejecimiento. Se cree, por tanto, que, según postula Van Kolck (1984), el participante al realizar los proyectos de diseño solicitados en esta producción es inconsciente aspectos que, posteriormente en el análisis detallado, serán aprehendidos y en su discurso formarán parte de una cadena de significado y significado general tanto de producción gráfica como verbal.

En esta categoría había un solo objeto (bastón) que era utilizado como hito del envejecimiento por un participante. Los otros elementos mostraron un envejecimiento activo, como el trabajo, el deporte y el ocio. El sentido de humano envejecido está presente como un factor secundario cuando se relaciona con otros elementos para componer la escena.

TABLA D - DIBUJO-ESTORIA: Categorización de elementos de escena

Elementos	F	%	\bar{x}	DP ^a
Humanos	4	29	7	4,24
No humanos	10	71	7	4,24
<i>Total</i>	14	100	7	4,24

Los temas generales obtenidos en los títulos (Tabla E) fueron categorizados en un Grupo de Humanos y No Humanos, para una mejor comprensión de las subcategorías involucradas. Humano: personas y *fases* de la vida (anciana), (F=7;78%; \bar{x} =4,5; DP^a=3,53). En la categoría *no humana* se agruparon: Botánica (árboles) y Ocio (caminar) (F= 2; 22%; \bar{x} =4,5; DP^a=3,53).

Se observó que los títulos fueron extraídos de las estorias contadas. En este sentido, Pitanga (2006), señala que los primeros signos del envejecimiento se denuncian a través del cuerpo, inevitablemente sufre ciertas transformaciones con el paso del tiempo. Alves (2012), refuerza que el ciclo vital de las personas con discapacidad mental tiene una paradoja muy propia, ya que estos individuos tienen una edad intelectual, cultural y social muy baja en comparación con su edad cronológica, sin embargo Salles (2018), corrobora que la vejez es un período heterogéneo y rodeado de múltiples factores, que pueden influir en la posibilidad de ser experimentados con mayor o menor calidad de vida y autonomía, en vista de esta heterogeneidad, es necesario tener cuidado pero no incurrir en el riesgo de asociar edades más avanzadas con dependencia y baja calidad de vida.

TABLA E - DIBUJO-ESTORIA: Categorización de temas generales

Variables	Categorización	F	%	\bar{x}	DP ^a
Temas generales del título	Humanos	7	78	4,5	3,53
	No humanos	2	22		
	<i>Total</i>	9	100		
Gerais Temas de la estoria	Humanos	19	66	14,5	6,36
	No humanos	10	34		
	<i>Total</i>	29	100		

Los temas generales de la estoria (tabla E) mostraron que los participantes entendieron el envejecimiento, en su mayoría, como una fase de la vida, donde hay un aparente proceso de cambios físicos y cambios psíquicos que se demostraron a través de elementos que caracterizan esta fase y sentimientos en relación con ellos. Humano: personas, *fases* de la vida, partes del cuerpo, familia y sentimientos (F= 19; 66%; \bar{x} =14,5; DP^a=6.36) y en la categoría *no humana* se agruparon los elementos: pelota, bastón, profesiones, construcción civil,

abstracciones, animales, fenómenos de la naturaleza y botánica ($F= 10$; 34%; $\bar{x}=14.5$; $DP^a=6,36$).

La teoría demostró que la representación social como postula Moscovici (2010), tiene como objetivo abstraer el significado del mundo e introducir en él el orden y las percepciones, que reproducen el mundo de una manera significativa. Por lo tanto, los sistemas de representación de la realidad y el lenguaje son los sistemas simbólicos básicos de todos los grupos humanos, por lo tanto, están construidos socialmente (VYGOTSKY, 2001). Es a partir de la experiencia con el mundo objetivo y el contacto con las formas de organización culturalmente determinadas (hay signos proporcionados por la cultura) que los individuos construyen sus sistemas de signos, que consistirán en una especie de código, instrumentos psicológicos que median y descifran entre el individuo y el mundo.

Durante el proceso de aprehensión temática, a medida que el participante se iba apropiando del significado real sobre lo que es envejecer, sus percepciones tendían a humanizarse en la escena dibujada, por lo tanto, según los estudios de Girardi (2013), con el tiempo la sociedad construyó una imagen infantilizada de la discapacidad intelectual y no fue considerada, incluso mínimamente, la perspectiva de que la discapacidad intelectual, como sujeto de su tiempo, podría alcanzar el ciclo de vida llamado vejez. Tal percepción podría justificarse por la razón de que hasta hace muy poco, las personas con discapacidad intelectual tenían una esperanza de vida de 40-45 años. Para Aguiar (2001), el lenguaje es el instrumento fundamental en este proceso de mediación de las relaciones sociales, en el que el hombre se individualiza, humaniza, se apodera y materializa el mundo de significados que se construye en el proceso social e histórico.

Específicamente en el área de la discapacidad intelectual, que constituye un campo abierto para el desarrollo de enfoques que permitan tanto la identificación de los procesos psicológicos involucrados, a la hora de la creación de formas de tratamiento como tener el Procedimiento de Dibujos-Estorias como técnico auxiliar (Trinca, 2013) El material sirvió como mediador de la relación para conocer cómo cada participante entendía o entendía sobre el envejecimiento, permitiendo a través de su empleo observar el dinamismo y las características distintivas de la dinámica psicológica. Para ello, Freitas, Queiros y Souza (2010), se dan cuenta de que, como en todas las situaciones humanas, la vejez tiene una dimensión existencial que modifica la relación de la persona con el tiempo, generando cambios en sus relaciones con el mundo y con su propia historia. Para Cruz y Ferreira (2011), creen que existen diferentes formas de envejecer, individualmente y, principalmente, diferentes formas de mirar la vejez.

Para ello, Fuentes (2010) transmite que la condición social de una persona con discapacidad está determinada por roles sociales, que no conocen a estos individuos con un ser social y limitan sus acciones solo en los ámbitos familiar y escolar especial y por ello, según Girardi (2013), la perspectiva de cómo se percibe el envejecimiento de las personas con discapacidad mental y su calidad de vida, vale la pena pensar en cómo participan en los procesos culturales y cómo construyen sus identidades, porque, debido a su capacidad mental, se reducen en comparación con los modelos establecidos por las áreas médica, biológica, social y educativa.

Pimenta (2011), informa que la discusión sobre el envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual y múltiple es relativamente nueva, precisamente porque estas personas, al menos, no llegaron a esta etapa de la vida, y Neri (2007), menciona que al enfocarse en los procesos de envejecimiento hoy en día, esto implica también se centran en el

envejecimiento de las personas con discapacidad mental, ya que los avances científicos y sociales que han permitido el aumento de la longevidad de la población en general también han permitido el aumento de la longevidad de las personas con retraso en el desarrollo intelectual.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en el material gráfico mostraron que los participantes entendieron lo que se había solicitado, realizaron el dibujo, contaron una estoria y dieron un título. En esta área, se observó que insertando un título que aludiera al dibujo, solo un participante no lo hizo, lo mismo sucedió al relacionar la estoria con el dibujo, lo que vale la pena destacar el tema de la comunicación verbal más baja de este participante, entendiendo que el lenguaje verbal organiza el pensamiento habilitando el proceso de abstracción. Sin embargo, todos los demás títulos fueron consistentes con la historia, lo que demuestra la apropiación del significado y el significado de cada representación.

En esta línea de pensamiento, la categorización tanto de los elementos de la escena del dibujo como de los temas generales demostró que las personas con DI presentan las representaciones sociales desde su propia perspectiva. Los elementos encontrados para esta representación se agruparon en dos categorías: humanos y *no humanos* con fines didácticos, y en el grupo de nomenclatura humana, se restringió a las representaciones de figuras humanas, sentimientos, fases de la vida y el grupo de nomenclatura no humana, fueron representaciones como: objetos deportivos; medios de locomoción; abstracciones, animales, fenómenos de la naturaleza y botánica.

Con base en los datos recolectados, se encontró que de esta manera la representación social, a medida que los participantes se apropiaron del tema, es decir, primero la parte gráfica después de la estoria y finalmente el tema, su sentido del ser humano se volvió más significativo, donde demostraron entender el envejecimiento, principalmente como una fase de la vida, donde existe una secuencia de cambios físicos y psíquicos demostrados a través de elementos categorizados como: vejez, memoria, salud, dependencia, ocio, conocimiento, superación, autopercepción, sentimientos y trabajo.

Se puede comprobar que la mayoría de los participantes presentaron una comprensión del envejecimiento de acuerdo a sus experiencias, quedando claro en la verbalización y observaciones obtenidas de sus tutores lo que hizo que este material fuera más rico en detalle, es decir, la posibilidad de hacer investigación en sus hogares, mostró cómo las familias fomentan la autonomía y cuáles son sus limitaciones.

En conclusión, esta investigación entendió que, a partir del significado de la narrativa del participante, fue posible comprender sobre su propia visión del proceso de envejecimiento, siendo importante para el desarrollo cada vez mayor de políticas públicas y socioeducativas que prioricen la valorización de la autonomía, así como la calidad de vida dentro de esta realidad actual.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Conciencia y Actividad: Categorías fundamentales de la psicología socio-histórica. *En*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M. ; FURTADO, Odair (orgs). Psicología socio-histórica (una perspectiva crítica en psicología). São Paulo: Cortez, 2001.

ALEXANDROFF, Marlene Conejo. Los caminos paralelos del desarrollo del dibujo y la escritura. Construir. Psicopedag., São Paulo, v.18, n.17, Dic.2010. Acceso el 09/04/2021.

Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003

- ALVES, Paulo José Margalho Costa. Estudio de seguimiento del proceso de envejecimiento de adultos con discapacidad mental. Disertación (Maestría en Psicología) - Universidad de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2012.
- ANTONIO, Rosa María. Teoría Histórico-Cultural y Pedagogía Histórico-Crítica: el desafío dialéctico en didáctica. Secretario de Estado de Educación. Superintendencia de Educación. Programa de Desarrollo Educativo - PDE, Maringá, 2008.
- BARDIN, Laurence. Análisis de contenido. São Paulo, 1ªed, Editora Almedina, 2016.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M. ; FURTADO, Odair (orgs). Psicología socio-histórica (una perspectiva crítica en psicología). São Paulo: Cortez, 2001.
- FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa. Análisis de contenido. *En*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). Métodos y técnicas de investigación en comunicación. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006, p.280-315).
- FREITAS, María Celia de; QUEIROZ, Terezinha Almeida; SOUSA, Jacy Aurélia Viera de. El significado de la vejez de la experiencia del envejecimiento para los ancianos. Revista Escuela de Enfermería usp, v.44, n.2, p.407-412, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342010000200024>.
- FUENTES-ROJAS, Marta. Valores, familia y personas con carencias mentales envejecen. Revista de Educação e Cidadania, v.9, n.2, p.50-56, 2010.
- FURTADO, Odair. La psique y la subjetividad social. *En*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M. ; FURTADO, Odair (orgs). Psicología socio-histórica (una perspectiva crítica en psicología). São Paulo: Cortez, 2001.
- GIRARDI, Mirtha. La perspectiva de la discapacidad intelectual adulta sobre el envejecimiento. Disertación (Maestría en Envejecimiento Humano). Universidad de Passo Fundo, RS, Brasil, 2013.
- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Proyección de la población de Brasil y las Unidades de la Federación (2021). Disponible en: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html> , consultado: 9 de agosto de 2021.
- LOPES, Tamires Folco *et al.* Representaciones sociales de los ancianos y el envejecimiento en estudiantes de psicología. Bol. - Acad. Pantano. Psicópata. , São Paulo, v. 39, n. 97, p. 277-288, dic. 2019. Hits el 01 de abril de 2020. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2019000200012&lng=es&nrm=iso.
- MAGALHAES, José Hugo Gonçalves. Vygotsky y Moscovici sobre la Constitución del sujeto. Psicología en investigación, UFJF, v.8, n.2, p.241-251, Jul.-Dic.2014. DOI: 10.5327/Z1982-1247201400020013.
- MOLON, Susana Inês. Apuntes sobre La Constitución del Sujeto, la Subjetividad y el Lenguaje. Psicología en Estudio, Maringá, v.16, n. 4, p. 613-622, Oct/Dic.2011.
- MOSCOVICI, Serge. La Representación Social: Um Concepto Perdido. IEP – Instituto de Estudios Peruanos. Lima, Mayo, 2002. Disponible em: www.aprendeenlinea.udea.edu.com.

- MOSCOVICI, Serge(Representaciones Sociales: Investigaciones en Psicología Social. Ed. Petrópolis, RJ: Voces,2010.
- NASCIMENTO, María Inês Correa. DSM-5 Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Porto Alegre: Artmed,2015.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). Informe Mundial sobre la Discapacidad. São Paulo: OMS, 2012. Disponible en: <http://pessoascomdeficiencia.sp.gov.br>.
- PITANGA, Danielle de Andrade. La vejez en la cultura contemporánea. Disertación (maestría en psicología clínica). Universidad Católica de Pernambuco, Recife, 2006.
- PROTOCOLO FACULTATIVO DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: Decreto Legislativo N° 186 de 9 de julio de 2008: Decreto N° 6.949 de 25 de agosto de 2009.
- SALLES, Jorge Rodrigo. Longevidad y temporalidades: un estudio psicodinámico con ancianos de larga data. Tesis (oro en psicología). Universidad de São Paulo-USP, SP, 2018.
- SANTOS, Flavia Heloisa dos; DOTA, Fernanda Piovesan. Inclusión profesional de las personas con discapacidad intelectual: una cuestión de autonomía. En: GUILHOTO, Laura Maria de Figueiredo Ferreira (org.). Envejecimiento y discapacidad intelectual: una emergencia silenciosa. São Paulo: Instituto APAE de São Paulo,2013.
- SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análisis Content Review: Laurence Bardin's Vision. Revista de Educação, São Carlos, SP: UFScar, v.6, n.1, p.383-387, mayo de 2012. Disponible en: www.reveduc.ufscar.br.
- TORNOPOLSKY, Blanca E. Edelberg. Las técnicas proyectivas en el diagnóstico de dificultades de aprendizaje. *En: OCAMPO, MARIA LUISA S. de, ARZENO, MARIA ESTER GARCIA, PICCOLO, ELZA GRASSANO et al. El proceso psicodiagnóstico y las técnicas proyectivas. São Paulo, 10ªed, Editora Martins Fontes, 2001, p.490.*
- TRINCA, Walter. Procedimiento de Story-Drawing: formas derivadas, desarrollos y expansiones. São Paulo,1ªed, Editora Vetor,2013.
- VAN KOLCK, Odette Lourenção. Pruebas proyectivas gráficas en diagnóstico psicológico. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Río de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 171-172, abr.1985.ISSN01008692. Acceso: 01Abr. 2020. Disponible en: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/19325>
- VIGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA Alexander Romanovich. Estudios sobre la historia del comportamiento – Simios, hombre primitivo y el niño. Porto Alegre, Editorial Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich., La formación social de la mente. São Paulo, Editora Martins Fontes, 6ªed., 1998.
- ViGOTSKY, Lev Semenovich. La construcción del pensamiento y el lenguaje. São Paulo, 1ª ed., Editora Martins Fontes, 2001.
- ViGOTSKY, Lev Semenovich. Imaginación y creatividad en la infancia. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1ªed., 2014.
- VOLPATO, Gilson y BARRETO, Rodrigo, desarrollan proyectos científicos compe

DETRÁS DE LA INCLUSIÓN: PREJUICIO

Janice Joanes de Oliveira Neves

Celso Henrique David

<https://orcid.org/0000-0003-4721-4287>

RESUMEN

Este artículo, con una base metodológica empírica, busca hacer un abordaje sucinto “detrás de la inclusión: el preconceito”, utilizando los hallazgos de la realidad actual, pues nos corresponde a nosotros, como docentes, recorrer los caminos de la formación haciendo la inclusión. Sin embargo, hay que apostar por un proceso de formación e información que no incluya sólo a los ‘formadores de opinión’, sino que esta acción informativa y formativa la lleven a cabo los propios discapacitados (excluidos) con el apoyo y participación de los agentes educativos, porque, nunca sobre ellos, sin ellos y nadie mejor que alguien que sienta y experimente los hechos, podrá hablar de sus vivencias, expectativas, valores y deseos. Deprendemos que si estas acciones son realizadas únicamente por formadores de opinión, políticos en lugar de discapacitados, académicos, padres y tutores, estaremos siempre bloqueando el acceso para la implementación de dinámicas sociales que faciliten la minimización de los efectos nocivos de los preconceitos en el ser, en el ser y hacer con los discapacitados, lo que debilita su salud mental. Esperamos que las ideas que de él surjan sirvan para despertar a la sociedad a un debate abierto, sin tabúes, sobre los daños sociales que provoca la falta de actitudes positivas, así como la adopción de medidas para promover la equidad en la diversidad dentro de la diferencia.

INTRODUCCIÓN

A pesar de los continuos esfuerzos y aparentes aproximaciones que se crean entre lo posible y lo ideal, el prejuicio en la discapacidad ha ido recorriendo un largo camino y se ha reinventado a lo largo de su camino a través de enfoques ficticios donde los fines no justifican las acciones y por lo tanto seguimos viendo la discapacidad como algo vergonzoso, como una maldición o incluso un castigo de Dios. De poco o nada nos han servido los grandes descubrimientos en los diversos campos de la ciencia, de la tecnología si no somos capaces de aceptarnos unos a otros, como dicen los más altos aires de humanización, y sin personas que escondan a familiares discapacitados en casa, impidiéndoles tener una vida en sociedad, sin instituciones públicas con barreras mentales, física o arquitectónica, que injusta y prematuramente otorgan al discapacitado un certificado permanente de inutilidad social.

Con la aprobación del Decreto Ley 187/17 de 16 de agosto, los enfoques sobre la inclusión de las personas con discapacidad, se hicieron más mediáticos y colateralmente fueron surgiendo otros instrumentos jurídicos y se empezó a ver un discurso social más tolerante, asertivo y funcional en términos documentales y en algunas organizaciones, pero todavía muy pequeño en cuanto a actitudes sociales asertivas.

Desde la comunidad primitiva hasta los tiempos modernos y actuales, la discapacidad siempre ha sido objeto de los tratamientos más inadecuados y juicios indulgentes, que están marcados por los preceptos más nobles de exaltación y respeto por los derechos de los demás. Siempre ha habido una convivencia con los prejuicios. Suponemos que algunas de las figuras rupestres, pensadas por antropólogos e historiadores, como reliquias artísticas y culturales de

siglos pasados, lejos de demostrar valentía y determinación de los habitantes de las cuevas, algunos muestran la lucha desenfrenada por la supervivencia de aquellos que se quedaron atrás en las cruzadas nómadas debido a su condición de discapacidad o discapacidad. Hoy no tenemos las cruzadas nómadas, sino que convivimos con actitudes sociales modernas, más refinadas, ampliamente diversificadas y tipificadas, que van desde el nombre que se nos atribuye el nacimiento hasta el viaje al campo santo.

El concepto deseado de convivencia en la aldea global, creemos que es una utopía ya que las sociedades siguen dividiéndose en pequeños grupos y subgrupos según sus intereses y clases, ya sean religiosos, académicos, políticos o económicos que se han perpetuado a lo largo de la historia y como afirma Santos (2014) Hitler, predicó el exterminio de judíos, personas con discapacidad en la década de 1970 en Europa y los Estados Unidos, el , la discapacidad fue vista como un impedimento físico o mental. Esta visión se conoce actualmente como el "Modelo Médico", lo que significa, por ejemplo, que si una persona es sorda, su discapacidad es la sordera.

Desde las constancias y el conocimiento de la realidad actual, combinado con nuestro trabajo, nos ha despertado el interés por este enfoque, el interés por este enfoque a través de este artículo de opinión o si queremos, una revisión bibliográfica, cuyo objetivo general se centra, en despertar a la sociedad al debate abierto y libre de tabúes, en las pérdidas sociales causadas por la falta de actitudes positivas en la inclusión de las personas con discapacidad, y se apoya en intereses específicos que se plasman en la descripción sucinta de los hechos y factores encontrados que evidencian el prejuicio en la inclusión de las personas con discapacidad y señalan medidas para promover la equidad en la diversidad dentro de la diferencia, en agentes educativos.

Así, el prejuicio es nuestro objeto y la inclusión de las personas con discapacidad como campo de actuación.

DESARROLLO

Las sociedades actuales se han vuelto más materialistas y consumistas, y quizás también más egoístas, discriminatorias e inhumanas. Sin embargo, ninguna sociedad se desarrolla por sí sola si no tiene al menos sus instituciones públicas y sociales de la mano de la inclusión social. "... y cuando la persona es adecuada a las normas, en el anonimato, es socialmente aceptada. Basta, en el intento, con que cometa cualquier infracción o adquiera cualquier rastro de anormalidad para que sea denunciado como un tortuoso". (Mantouan, 1997, p.20).

El concepto de equilibrio social también se malinterpreta, porque cuando se presta atención a la diversidad, no se tiene en cuenta la diferencia en la diversidad, lo que de alguna manera limita la aplicabilidad del principio de equidad como uno de los pilares de la inclusión. Estos hechos, que por conveniencia o inconveniencia a menudo se olvidan, promueven la violación de la protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Los enfoques multidimensionales de la discapacidad no quitan en absoluto la visión histórica de cómo se ve, con el tiempo, como un mal, o un castigo, imputado en detrimento de la capacidad de participar en su entorno social. Según Bayat (2015), en África, los niños con discapacidad no tienen visibilidad social, hay poca o ninguna información oficial sobre ellos.

Despreciando a David (2015), las escasas organizaciones dirigidas a ellos a menudo están condicionados por problemas de funcionalidad porque no son capaces de imponerse, debido a barreras culturales, creencias, tabúes e inestabilidad social, aunque en muchos de estos países existen leyes debidamente aprobadas a favor de otorgar una mayor apertura social a los discapacitados, asociados a políticas inclusivas que abarquen los supuestos inherentes a ella.

Siguiendo la mecha del autor, el contexto en el que se describe este análisis empírico no escapa a la regla, ya que muchos de estos discapacitados se mantienen en casa, no hay datos completos ni siquiera en los sentidos nacionales y poco se sabe sobre cómo y en qué condiciones viven.

Según David (2015), el grupo familiar juega un papel fundamental en la conducta de los individuos, siendo importante en la determinación y organización de la personalidad, además de influir significativamente en el comportamiento individual a través de acciones educativas y medidas tomadas en el entorno familiar.

En Benguela, la estructuración de la familia está estrechamente ligada al momento histórico que atraviesa la sociedad de la que forma parte, ya que podemos diferenciarla a través de las composiciones familiares determinadas por un conjunto significativo de variables ambientales, sociales, económicas, culturales, políticas, religiosas e históricas. Como afirma Pimenta (2010), las formas de comportamiento se pueden aprender de acuerdo con las experiencias de cada uno en el mundo. Desde la perspectiva del autor, el entorno cultural juega un papel fundamental en la formación de la personalidad y los cambios de comportamiento a lo largo de la vida de cualquier ser humano.

El prejuicio en torno a la persona con discapacidad es generado por una mezcla de factores que generalmente afectan el desarrollo de la personalidad de la persona con discapacidad, e impactan en la autorregulación de su autoestima. Esta consecuencia proviene en la mayoría de los casos de la propia familia cuyas acciones hacen que los discapacitados interioricen su condición de dependientes por el resto de su vida.

Hay un sentimiento de vergüenza en la familia, por tener un ser querido discapacitado, y la asociación de factores como ya destacamos aquí, asociados a creencias, mitos y rituales, cultura, religión, orígenes étnicos entre otros nos llevan a creer en maldiciones, en algunos casos a someter a los discapacitados a prácticas poco ortodoxas de convivencia social, y someter a los discapacitados a condiciones de vida infrahumanas.

El origen de los prejuicios generados dentro de la familia está significativamente influenciado por las actitudes del contexto social, que imponen a los discapacitados una condición de convivencia antisocial, contribuyendo a que muy tempranamente el mismo no asista a la escuela, y en muchos casos no se le da la debida atención y seguimiento médico, lo que empeora su condición, muy debido al círculo vicioso generado por el sentimiento de inferioridad y exclusión social.

Esta limitación de la interacción social, así como la percepción del mundo exterior reduce significativamente la posibilidad de su pleno desarrollo, independientemente de su condición de discapacidad. Un estudio publicado en la revista *Neuron of the Universidad of Columbia* por Ariel et. al;. (2018), sugiere que las experiencias acumuladas en el curso de

nuestras interacciones sociales, pueden hacer que nuestras acciones sean irracionales, pero bajo la lógica de un conocimiento previo. Esto nos lleva a la célebre frase de Mandela:

"Nadie nace por el color de su piel, ni por su origen, ni por su religión. Odiar a las personas necesitan aprender, y si aprenden a odiar, se les puede enseñar a amar". (De la autobiografía "El largo camino hacia la libertad", 1994, p.84).

La percepción social sobre la inclusión está distorsionada y las instituciones educativas y sociales hacen poco o nada para llenar el déficit de conocimiento existente en torno al tema. Es por ello que, incluso, sigue considerándose una pérdida de tiempo, desde la perspectiva de muchos de los actores directos en el proceso, lo que hace inaccesible una perspectiva de vida social más activa de la persona con discapacidad, poniendo en riesgo el futuro de estas, que en el pasado alguna vez fueron considerados seres aburridos, hijos del diablo, hijos de Dios, ángeles y carga social.

Gracias a la dinamización y movilización de los organismos internacionales, como es el caso de la UNESCO, el paradigma actual en muchas regiones del globo, poco a poco favorece y propone tesis que apuntan a erradicar los prejuicios y posibilitar el proceso de inclusión, a través de políticas que definen líneas de respetar las diferencias y la equidad en la diversidad.

La discapacidad como tal no es algo nuevo; muy al contrario, nos acompaña desde el inicio de la misma historia humana, y peor aún la discriminación hacia las personas que la poseen y su familia. Bien es sabido que, en la prehistoria, a medida que las distintas tribus y agrupaciones humanas se movilizaban por motivo de caza o mejores tierras para cultivar, decidían abandonar a su suerte a las personas con discapacidad para no entorpecer los desplazamientos del resto de la tribu.

Al igual que en las sociedades más diversas, en la nuestra en la que todavía existe una estrecha conexión de factores religiosos, culturales, sociales y políticos arraigados en tabúes, el fruto del prejuicio de ignorancia y rechazo tiene una dirección y dirección fijas en todas las declaraciones sociales, con vestimenta diferenciada que se manifiesta desde dentro de la familia, en la escuela y en la sociedad. Éste la situación es aún más complicada en las niñas que tienen que lidiar también con los prejuicios de género. La existencia de una política pública como el Decreto Ley 187/17, por ejemplo y muchos otros, sólo puede surgir y cumplir con eficacia el fin para el que fueron creados si se produce un cambio de actitud en el tejido social.

Desde nuestras constricciones, creemos que la inoperancia de lo que unesco (1994) en su Declaración de la Conferencia Mundial de Salamanca, capítulo I, párrafo 7, nos hace suponer que la interacción entre la persona con discapacidad y la comunidad, inspirada en un pensamiento filosófico humanista en el que los valores fundamentales son la apertura a los demás y la aceptación de las diferencias, no ha estado promoviendo la eliminación de barreras que dificultan la apertura y la plena aceptación de los discapacitados en la vida comunitaria, en la escuela, en el trabajo, en los espacios públicos de recreación/ocio y en la familia.

Monumentos inclusivos (breve reseña):

En algunas sociedades, por cuestiones de tradición, costumbres o prejuicios, existen problemas relacionados con la atención, exclusión y segregación de los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E); sin tener en cuenta que el acceso a la educación

es un derecho humano universal, de ahí que la UNESCO, la UNICEF y otras organizaciones internacionales se pronuncien por eliminar la exclusión y segregación de las personas con discapacidad en los diferentes contextos de actuación.

- a) Declaración de Salamanca (julio de 1994), debido a la preocupación causada por la exclusión de las personas con discapacidad en los países de Europa y también para reafirmar el derecho a la "Educación para Todos" el 10 de junio de 1994, representantes de 92 países y 25 organizaciones internacionales celebraron la Conferencia Mundial sobre la Educación, reunida por el el gobierno español y la UNESCO, haciendo hincapié en la Educación Integrativa, empoderando a los maestros y las escuelas para servir a niños, jóvenes y adultos discapacitados. También proclama que las escuelas regulares con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y que los alumnos con discapacidad deben tener acceso a la escuela regular, con el principio rector de que "las escuelas deben acomodar a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo" (BRASIL, 2006, p. 330). Está claro que la Declaración de Salamanca destaca en el principio rector el reto de la educación inclusiva lanzado a las escuelas, con el fin de acoger y enseñar a todos los alumnos.
- b) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) El artículo 24 de dicha Convención reconoce el derecho a la educación sin discriminación y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Este artículo establece que los Estados Partes deben velar por que: - las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema educativo general por motivos de discapacidad y que los niños con discapacidad no están excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria por motivos de discapacidad; - las personas con discapacidad pueden tener acceso a una educación primaria inclusiva, de calidad y gratuita en pie de igualdad con otras personas de la comunidad en la que viven; - se proporcionan adaptaciones razonables de acuerdo con las necesidades individuales; - personas con la discapacidad recibe el apoyo necesario dentro del sistema educativo general para facilitar su educación efectiva; y se adopten medidas concretas de apoyo individualizadas en entornos que maximicen el desarrollo académico y social, compatibles con el objetivo de la plena inclusión. A partir de este Convenio, se garantiza el derecho de todos los alumnos a asistir a la educación regular, no puede haber discriminación alguna por tener una discapacidad. Quedando también garantizado el derecho al apoyo necesario para facilitar el aprendizaje del alumnado con discapacidad, apoyo que puede ser ofrecido por la atención educativa especializada (AEE) teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada alumno.
- c) La Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2017), como LBSE (2001) y otras normativas nacionales, establecen que la Educación Especial es una modalidad de educación que pasa por todos los niveles (Educación Básica y Educación Superior) y realiza una atención educativa especializada siendo complementaria y/o complementaria en la educación regular, el estudiante debe recibir atención de según sus necesidades educativas específicas. Este documento también define quiénes son los estudiantes asistidos por Educación Especial: estudiantes con discapacidades, trastornos del desarrollo global a altas habilidades / superdotados.

Esta política tiene como objetivo: (...) el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades, trastornos del desarrollo global y altas habilidades / superdotación en las escuelas ordinarias, orientando los sistemas educativos para promover respuestas a las necesidades educativas especiales, asegurando: - la transversalidad de la educación especial desde la educación infantil hasta la educación superior; - servicio educativo especializado; - la continuidad de la escolarización en los niveles más altos de la enseñanza; - formación docente para la Atención Educativa Especializada y otros profesionales de la educación para la inclusión escolar; - participación familiar y comunitaria; - accesibilidad urbana, arquitectónica, de mobiliario y equipamiento, transporte, comunicación e información; y - articulación intersectorial en la implementación de políticas públicas (Secretaría de Educación Especial, 2008, p. 14). Con esta nueva visión y nueva propuesta, se da un nuevo enfoque a la Educación Especial, donde se lanza al colegio el reto de cuestionar y ampliar el servicio de las diferentes formas de construcción del aprendizaje, con el objetivo del alumno.

Todos estos aspectos repercuten en las actitudes sociales, en lo que llamamos dilemas de inclusión que provienen de un camino histórico, a través del cual se creó una cultura de exclusión social, desde la familia con connotaciones en la escuela, en la interacción y la inclusión. En los centros educativos, encontramos el problema de conceptualización de la denominación de 'discapacidad' donde el etiquetado de personas con necesidades educativas especiales (NEE) forma parte del día a día, porque independientemente de su CONDICIÓN DE NEE, no se considera como un estudiante con dificultades de aprendizaje, sino con discapacidades, y que los llamados estudiantes normales que continúan con discapacidades no están exentos de este tratamiento, más que de insuficiencias.

El logro de la igualdad de oportunidades para todas las personas con discapacidad, sin ningún tipo de discriminación, es una de las luchas constantes por lograr una democracia justa y soberana. El objetivo no es el de garantizar derechos especiales para las personas sólo con base en su discapacidad, sino más bien asegurar que todos, sin importar su discapacidad o cualquier otro factor, puedan ejercer plenamente sus derechos humanos, especialmente los grupos vulnerables como las personas con una limitación.

Observamos que la mala preparación del maestro para lidiar con esta franja de la población escolar es limitada, pero sería menos doloroso si solo fueran más humanistas y tolerantes con la diferencia en la diversidad, evitando la exposición de los discapacitados y predisponiendo su alienación al acoso escolar.

La falta de conocimiento sobre las habilidades y el contacto de calidad con las personas con discapacidad conduce a la formación de actitudes negativas, prejuicios, discriminación y aislamiento social, que actúan como obstáculos para la inclusión efectiva de estas personas. En este sentido, y para que este reto sea superado con éxito, según Carvalho (2011) , es esencial que los profesores cambien sus actitudes y comiencen a desempeñar un papel más activo en sus funciones, por lo que deben comenzar por adaptar el plan de estudios, y luego repensar sus estrategias y métodos de trabajo e interacción, como una forma de responder a las necesidades de todos los alumnos.

La situación antes mencionada tiene su expresión en países como Angola, donde la población en general, los entornos comunitarios el contexto educacional y principalmente las

familias, muchas veces, marginan a las personas con necesidades educativas especiales y no siempre se les ofrece las ayudas y los recursos que necesitan para desarrollarse.

Al mismo tiempo, esperamos que esta sociedad en la que vivimos y en la cual nacen personas diferentes, sea capaz de una vez por todas de afrontar el hecho mismo de la discapacidad, dando soluciones y prestando los apoyos necesarios a los sectores más implicados, a fin de que las personas con discapacidad hagan efectivo su derecho a una educación y a una vida tan digna, plena, autónoma e independiente como sea posible.

Las actitudes prejuiciosas en la escuela ocurren porque en general el maestro no conoce el potencial de los discapacitados, tiene miedo y rechaza su presencia. Por otro lado, la familia, además de lo que ya hemos subrayado, tiene la percepción de infravaloración, inferioridad y protección, impidiéndoles interactuar con sus pares en la comunidad y en ciclos de vida familiar más amplios.

Las expectativas familiares generan contradicciones cuando se posponen, interrumpen o reajustan por el nacimiento de un nuevo elemento que requiere una atención diferenciada, no porque sea diferente, sino por ser, como la familia lo idealizó. Esto altera inevitablemente la dinámica de la familia y puede generar conflictos de interés personal dentro de los miembros de la familia.

Sin embargo, todos somos responsables de una sociedad más justa, humanista e inclusiva. Todos somos diferentes en diversidad. El respeto a esta diferencia es primordial, para la construcción de una sociedad inclusiva libre de barreras y prejuicios, que acepte a los demás y reconozca que independientemente de su condición física, mental y cognitiva, todos estamos llamados a crear conciencia social para el cambio de actitud y debemos enumerar acciones que contribuyan al desarrollo integrado y armonioso de la personalidad del individuo.

Hay expectativas de acciones adecuadamente coordinadas, factibles que prometen la promoción de una mejor calidad de vida y un espectro de inserción social que agreguen más valor a las dinámicas socioeducativas y sociales en diversas áreas existenciales, pero pecamos en la implementación, el seguimiento y la definición de los criterios de aplicación que se agravan, por la ausencia de la auscultación de los discapacitados en el momento de la toma de decisiones.

METODOLOGÍA

Aunque los estudios de carácter socioeducativo de carácter empírico muestran una tendencia hacia cuestiones culturales cuando queremos plantear prejuicios, Estas investigaciones revelan la necesidad de abordar en espacios grupales la educación inclusiva desde espacios sociales. Decía T, Camacho Cuando hablamos de Inclusión, nos referimos a generar un entorno de aceptación y abrir espacios diversos bien sea en el escenario educativo o social. Es decir, es aceptar la diferencia, provocar lo diverso y asumir la diversidad (Orlando Terré Camacho. La educación necesaria. www.orlandoterre.com).

A partir de estas realidades del contexto angolano, el estudio bibliográfico, el intercambio con especialistas y la experiencia profesional de los autores, permitieron identificar las siguientes situaciones problemáticas: relacionadas con el Prejuicio mucho embora el mundo haba de la inclusión, donde todos tenemos el mismo derecho. De hay nuestra estrategia en términos de instrumento se basó en cuestiones colaterales que también nos permiten medir el

estado del fenómeno dentro del contexto evolutivo de la acción educativa que implica múltiples escenarios de aprendizaje e interacción, así como la influencia socioeducativa y social que los muestreados ejercen en sus interacciones sociales, en grupos, en sus pares y como agentes educativos y comunitarios.

La encuesta se aplicó a 35 alumnos del curso de Educación Especial de cine Benguela, del régimen regular y post-laboral, que cursaban el 3er curso y eran elegidos de forma sencilla y voluntaria de forma aleatoria entre una población de 79 alumnos. Nuestra encuesta tuvo preguntas abiertas y cerradas, habiéndose reflejado en temas que permiten un análisis transversal del problema en enfoque, que ahora es el lema principal de las ideas de los inclusivistas de todo el mundo.

Nuestra selección para estos seres queridos es que estén asistiendo al ciclo de especialización en el curso de Educación Especial.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que compartimos parten de nuestra pretensión general, en despertar a los no queridos a la necesidad social de un debate abierto y libre de tabúes, sobre el daño social causado por la falta de actitudes positivas y resilientes hacia la inclusión, socioeducativa y social de las personas con discapacidad, y desde el punto de vista específico nos centramos en describir sucintamente la hechos y factores que ponen de manifiesto el prejuicio en la inclusión de las personas con discapacidad y en señalar medidas para promover la equidad en la diversidad dentro de la diferencia, en los agentes educativos y sociales, y el prejuicio fue nuestro objeto y la inclusión, nuestro campo de acción.

Por lo tanto, presentamos aquí solo aquellos resultados que mejor ilustran los fundamentos y el fenómeno, en el que confiamos para la búsqueda de nuestros objetivos.

Diagrama 1. Sobre los dilemas que más afectan el proceso de inclusión socioeducativa. (encuestados 35; 100%).



El alumno con Deficiencia debe aprender los mismos contenidos al los demais colegas?



Identificar-se con otros alumnos con deficiência ajuda o prejudica?



Será que lo alumnos con deficiências, aprende mas y mejor se estiver siempre en la clase regular?

Fuente: Elaboración propia.

Aquí se presentan las preguntas de mayor destaque, que en la perspectiva de los encuestados resultan ser las más impasse para la clase profesional en el manejo y cuidado en

un contexto escolar socioeducativo, y en el contexto del aula, que se relaciona con el estudiante, la identidad personal y la preparación del profesional para el proceso en las incertidumbres de la adquisición cognitiva del discapacitado y en la efectividad de dicho aprendizaje.

En cuanto al alumno, el impasse solo es capaz de aumentar si no se siente incluido y no se estimula adecuadamente para el aprendizaje, lo que disminuye los índices motivacionales, dando lugar a la aparición de acciones conductuales disruptivas y actitudes negristas hacia y desde la implicación del alumno discapacitado en el proceso escolar y socioeducativo inclusivo.

En términos de identidad, la no identificación con los compañeros limita las interacciones en términos de relaciones sociales interpersonales. La falta de aceptación excluye a los discapacitados y disminuye el espectro de su proactividad, y aunque estimulada, habrá una ruptura de confianza que bloquea la normalización del proceso de identidad relacional que conduce a la educación escolar socio-inclusiva.

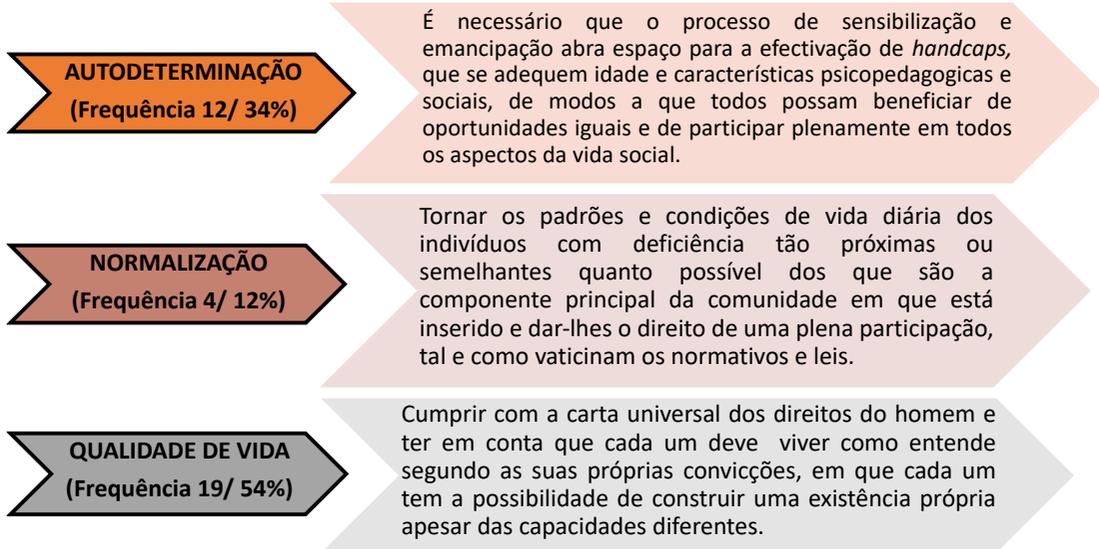
Esto nos lleva al mar de incertidumbres que tienen las personas con discapacidad y los familiares, los docentes y la sociedad, haciendo que la controversia que surge casi siempre cuando las propuestas se transforman en políticas de acción y determinan el significado de las reformas, sin embargo, sin un adecuado monitoreo informativo y formativo, dando apertura a la aparición de especulaciones indebidas (dilemas).

Es importante descubrir que el ser discapacitado no impulsa al individuo a una condición de discapacidad intelectual y aunque sea así, es necesario saber que todos son capaces de aprender, y corresponde a los profesionales respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno. Sin embargo, es importante hacer adaptaciones curriculares teniendo en cuenta las potencialidades y no las deficiencias o defectos.

Es importante descubrir que el ser discapacitado no impulsa al individuo a una condición de discapacidad intelectual y aunque sea así, es necesario saber que todos son capaces de aprender, y corresponde a los profesionales respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno. Sin embargo, es importante hacer adaptaciones curriculares teniendo en cuenta las potencialidades y no las deficiencias o defectos.

La pregunta inicialmente elaborada, en sí misma, ya es objeto de comentarios y temores por parte de los docentes de educación, desde el inicio de su surgimiento como modalidad de enseñanza y como principio rector del proceso de inclusión social en el que se ocupa la persona con discapacidad, con mayor énfasis en la inclusión socioeducativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el contexto del aula, donde la percepción de convivencia y aceptación de las diferencias en diversidad y equidad, insisten en no pasar del rol, a las tareas cotidianas de los principales actores, lo que concomitantemente limita los horizontes de esperanza que a lo largo de la vida se nutre de la prospección de una vida y la adopción de condiciones igualitarias, dentro de las normas sociales de convivencia.

Diagrama 2. Cumplir con los objetivos de inclusión por parte de las instituciones.



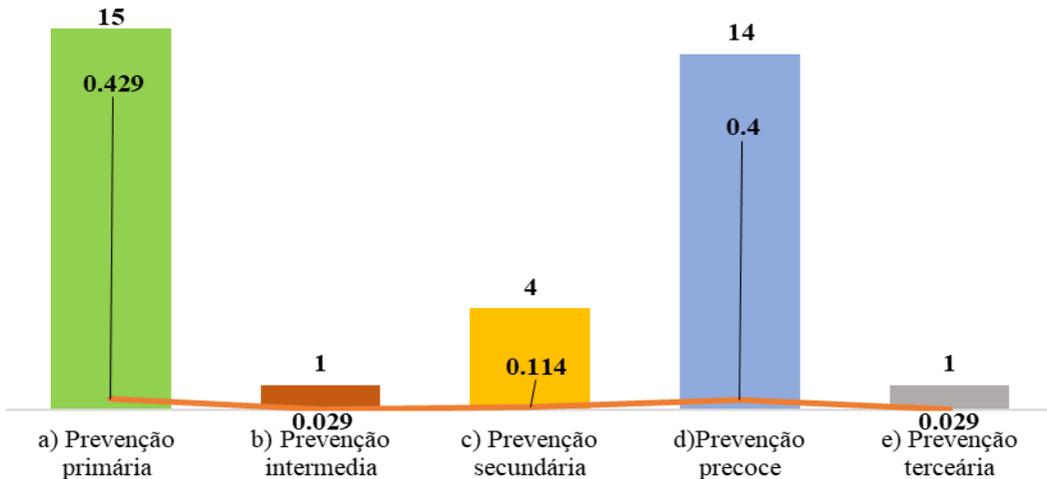
Fuente: Elaboración propia.

Se acolcha para comprobar la existencia de una mayor preocupación por los aspectos relacionados con la búsqueda de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, lo que da soporte a los supuestos internacionales para tal fin. Hasta ahora, todo encaja en aquellas que han sido una de las mayores batallas de inclusión, y en las acciones de las instituciones dedicadas a este fin.

Nuestra reflexión sobre lo que se presenta en el diagrama es que a pesar de las diversas dinámicas que se pueden llevar a cabo para la dinamización de acciones que satisfagan las necesidades dinámicas de los discapacitados, aspectos no menos importantes necesitan un mayor apoyo institucional, organizativo, asociativo y comunitario. Además, el empoderamiento y la libertad son puntos centrales para el logro de los objetivos de inclusión, de conformidad con el decreto presidencial N° 187/17 del 17 de agosto.

Por lo tanto, los miembros, en la misión de implementar estas acciones, deben abrir brechas que permitan a los discapacitados, gestionar los desafíos de sus vidas personales y en paralelo, de manera rápida y fuera de su zona de confort para adaptarse a un conjunto de demandas dentro de la diferencia en diversidad y equidad. Es necesario unir, es necesario ser, ser y hacer entrando también en la filosofía "ubuntu".

Gráfico 1. "El diagnóstico precoz de las deficiencias que impiden que causen limitaciones permanentes, y la exclusión en la medida de lo posible y sus consecuencias..." ¿A qué nivel de acciones preventivas para la inclusión deben ser referidas?



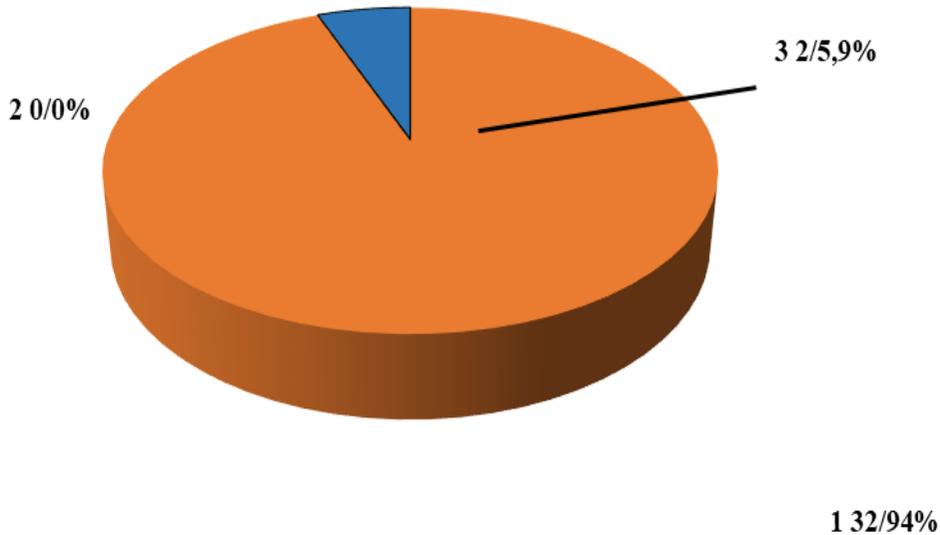
Fuente: Elaboración propia.

Por sí mismo, el diagnóstico representa una forma de prevenção secundario, que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de las personas. Para la inclusión, esta precocidad del diagnóstico va más allá de la acción preventiva porque tiene un impacto modificador del curso de los eventos de la vida del individuo, permitiendo una intervención inmediata desde los primeros años de vida temprana y un mejor enfoque teórico-práctica en el transcurso de la misma, lo que, además, aumenta las posibilidades de que la persona con discapacidad tenga independencia y una mayor inserción social, reduciendo los efectos nocivos de los tabúes que implican prejuicios.

La casi concordancia en la prevención primaria y temprana refleja en primer lugar el grado de alfabetización alcanzado y la importancia que suponen estas acciones tanto en el ámbito de la inclusión socioeducativa, como en el de la inserción social, a partir del análisis interpretativo de los resultados. El diagnóstico como medida preventiva primaria y precoz es hasta ahora el modelo más dicotómico, pues por un lado se fortalece ya que predice y previene, por otro, excluye, ya que segrega y es capaz de generar prejuicios. Esta dicotomía disfuncional perjudica el pleno desarrollo y la inclusión socioeducativa del individuo, debido a numerosos factores, que directa o indirectamente resultan en cambios en su salud mental.

Desde el conocimiento que tenemos sobre nuestra realidad, las dificultades en el capítulo del diagnóstico, debido a la escasez de recursos humanos (especialistas y no sólo), la falta de instituciones y medios para este fin, así como la débil percepción social sobre el fenómeno en cuestión, deteriora la ya débil correlación de esfuerzos que se han realizado para la armonización y búsqueda de soluciones debidamente enmarcados con los documentos vigentes sobre la inclusión, prevención, promoción y calidad de vida de la persona con discapacidad.

Gráfico 2. A menudo, los problemas de aprendizaje o el fracaso escolar son consecuencia del desajuste de las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en la institución educativa, que incluyen:

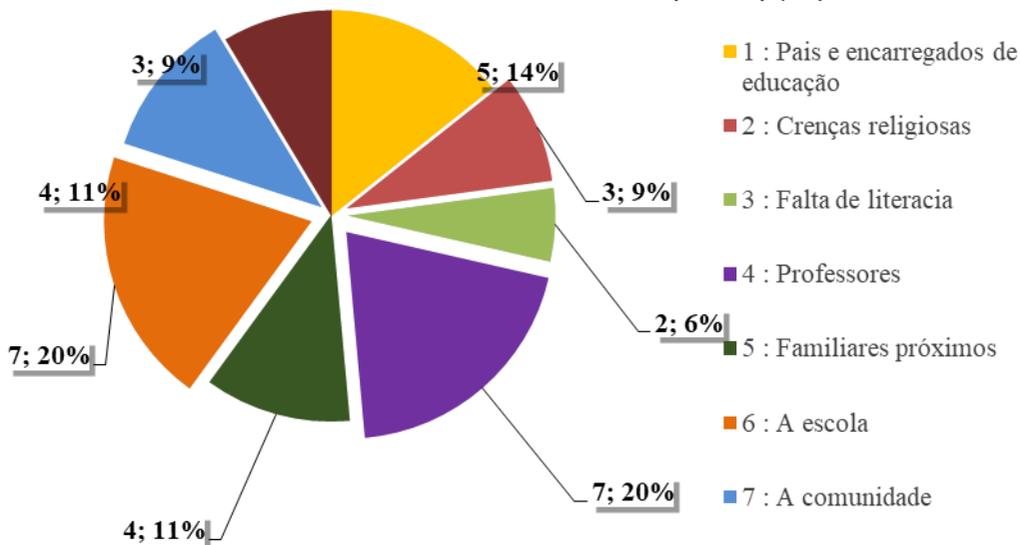


Fuente: Elaboración propia.

Las prácticas dispedagógicas en inclusión socioeducativa, a través del discurso ideológico social anti-inclusión, requieren de los hacedores de educación y agentes educativos, reflexión, conocimiento y aceptación de la desinversión en la diferencia. Sin embargo, la reconstrucción de un modelo socioeducativo inclusivo no es actualmente un enfoque metodológico, porque el prejuicio cristalizado impide a los hacedores del proceso inclusivo, para sacarlo de los hitos de marginación de la persona discapacitada.

Corresponde a la escuela, a los agentes educativos, a la acción fundamental en la construcción de valores que ayuden a los miembros de la sociedad a orientar su vida personal y colectiva con respeto a las diferencias, provocando la exclusión, encontrando soluciones, a través de las mejores estrategias socioeducativas, para una convivencia cuerdo, y que en la práctica cotidiana hay principalmente más tolerancia. También le corresponde demostrar la diferencia, y esto se percibe en el momento en que una sociedad que lucha por la libertad de expresión discrimina a las personas por diferencias en las características intelectuales, físicas, culturales, sexuales, sociales, lingüísticas, ve a la escuela como el centro de la discordia y la discriminación de las personas con discapacidad.

Gráfico 3. Fomentar fuentes de acciones educativas excluyentes y prejuiciosas:



Fuente: Elaboración propia.

El apoyo social es la base sobre la que se asientan todas nuestras aspiraciones de encuadre social, el establecimiento de relaciones interpersonales y la proyección como miembro integral de una sociedad social. Sin esta tríada de red de apoyo, en funcionamiento sincronizado, los procesos de prevención versus protección se obstruyen y dan lugar a procesos disfuncionales que ponen en peligro el bienestar psíquico, físico y mental de la persona con discapacidad, proporcionando entornos para la perpetuación de tabúes y prejuicios que involucran la discapacidad, en sus niveles más altos.

De acuerdo con lo anterior, se enmarca el hecho de que las bases sociales de apoyo, tradicionalmente y como se muestra en el gráfico están más focalizadas en lo que la práctica educativa excluyente y preconceituoso se refiere. Hablamos concretamente de la familia, la escuela y la comunidad.

En otras palabras, la relación simbiótica entre el individuo y las estructuras sociales básicas que por el proceso histórico lógico del desarrollo humano se encargaría del pleno desarrollo y marco socioeducativo e inclusivo que, por el proceso histórico lógico del desarrollo humano, serían los responsables del pleno desarrollo y marco socioeducativo e inclusivo.

CONCLUSIONES

De las mayores contradicciones que surgen hoy en día, en nuestro sistema educativo y educativo y en el tejido social, dejando de lado todos los demás aspectos inherentes, ha sido la inclusión socioeducativa y social de las personas con discapacidad.

En este sentido, la educación es la clave del cambio. Garantizar la educación sin exclusión promueve la noción de ciudadanía y un sentido de compartir los derechos en la

diversidad. Abogamos por que la promoción de una educación de calidad para los niños con discapacidad y el marco social adecuado, respetando la diferencia en diversidad y equidad, ser el mecanismo para garantizar la libertad de vivir una vida autónoma, ser vistos por otras personas como iguales y verse a sí mismos como ciudadanos e individuos plenamente capaces.

Por todo lo expuesto, la atención a la diversidad y minimización de los efectos del prejuicio es posible, necesaria, urgente, inmediata y pasa por:

- Aplicación y cumplimiento de supuestos legislativos (reglamentos y leyes);
- Equidad aplicada a la diferencia en la diversidad, con modelos metodológicos y curriculares basados en supuestos inclusivos;
- Enfoques multidimensionales con programas de prevención, promoción y rehabilitación;
- Un modelo social de inclusión que genere proyectos que tengan como objetivo principal mejorar la prestación de servicios públicos a las personas con discapacidad;

Un modelo social de inclusión que genere proyectos que tengan como objetivo principal mejorar la prestación de servicios públicos a las personas con discapacidad;

- La formación diferenciada del personal en Educación Especial.

Hemos indemnizado que si estas acciones son llevadas a cabo solo por formadores de opinión, políticos en lugar de personas discapacitadas, académicos, padres y tutores, siempre estaremos sellando el acceso a la implementación de dinámicas sociales que facilitan la minimización de los efectos nocivos del prejuicio sobre el ser, el ser y la condición de discapacitados, lo que debilita su salud mental.

El logro de la igualdad de oportunidades para todas las personas con discapacidad, sin ningún tipo de discriminación, es una de las luchas constantes por lograr una democracia justa y soberana. El objetivo no es el de garantizar derechos especiales para las personas sólo con base en su discapacidad, sino más bien asegurar que todos, sin importar su discapacidad o cualquier otro factor, puedan ejercer plenamente sus derechos humanos, especialmente los grupos vulnerables como las personas con una limitación.

Encontramos que el prejuicio, en estos días, es un mal que se ha perpetuado en gran medida a expensas de los actos sociales disociativos, practicados por maestros, padres y tutores, y en los dos últimos casos, ocurre, tanto dentro de la familia consanguínea, como dentro de parientes cercanos.

BIBLIOGRAFIA

- Ariel zylberberg, Daniel M. Wolpert, Michael N. Shadlen. Counterfactual reasoning underlies the learning of priors in decision making. *Neuron*, 2018; DOI: 10.1016/j.neuron.2018.07.035.
- Bayat, M. (2015). The stories of 'snake children': killing and abuse of children with developmental disabilities in West Africa. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(1), 1-10.
- Brito, A. S. D. (1998). Traduzir ou não traduzir? Notas explicativas em Longo Caminho para a Liberdade e Um Mês e um Dia: Diário de uma Detenção. *Bulletin of Hispanic Studies*, 75(1), 159-167.

- Carvalho, M. S. F. (2011). *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência: o contacto com a deficiência* (Master's thesis).
- David, C. (2015). *Crescer & Saúde- desenvolvimento e comportamento dos jovens e adolescentes do município de Benguela*. Tese de Doutoramento em Educação Ciências da Educação, na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/11577>
- Gaino, L. V. (2017). *Rede de apoio social e transtornos mentais comuns entre mulheres atendidas na atenção primária à saúde*. Doctoral Thesis, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto. doi:10.11606/T.22.2018. Retrieved 2019-09-14, from www.teses.usp.br
- Louw, D. J. (2001). Ubuntu and the challenges of multiculturalism in post-apartheid South Africa. *Quest-and African Journal of Philosophy*, 15(1-2).
- Mantoan, M. T. E. (1997). A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. *Mantoan, Maria Teresa Eglér. Ser ou estar, eis a questão: Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 137-15A.
- Ministério da Educação. Decreto Lei 187/17 de (2017, 16 de Agosto). *Política nacional de educação especial, orientada para a inclusão educacional*.
- Organização das Nações Unidas. *Resolução n.º 45/91 de 14 de dezembro de 1990*. Trata da execução do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e da Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas 1990; 14 dez.
- Orlando Terré Camacho. La educación necesaria. www.orlandoterre.com
- Pimenta, M. E. (2010). *Eventuais causas e consequências da delinquência em Angola. modelos de delinquência*. 1ª Parte. Lisboa: Editora Calçada das Letras.
- Santos, M. L. R. D. (2014). *A eficácia da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil*.
- Sen, Amartya. What do we want from a theory of justice? *The Journal of philosophy*, 2006, 103.5: 215-238.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

PLATAFORMAS VIRTUALES Y GAMIFICACIÓN PARA FAVORECER PROCESOS ACADÉMICOS EN ESCUELAS NORMALES

José Rubén Aragón Bastidas
Marco Antonio Gamboa Robles
María Julieta Maldonado Figueroa
ruben_aragon@hotmail.com

Escuela Normal Estatal de Especialización

RESUMEN

La sociedad actual está viviendo un proceso de digitalización tecnológica, que permea en las dimensiones: política, laboral, social, de comunicación y educación entre otras, en esta última es común encontrar nativos digitales o estudiantes digitales, lo que hace alusión a sujetos nacieron y crecen en el mundo de la tecnología, por lo tanto hacen un uso natural de ella, con cierto nivel técnico de habilidades tecnológicas, incluso mayor que la mayoría de sus profesores; sin embargo el uso que le otorgan a la tecnología, no necesariamente es de fortalecimiento a su desarrollo integral, en muchas ocasiones se pierden en una adicción digital que los excluye del mundo real pero inmersos en un mundo cada vez más global; esta problemática implica la necesidad de formar docentes que sean capaces de desempeñar prácticas educativas que incluyan la adecuada gestión de los medios tecnológicos en el contexto de educación superior donde interactúan con sus estudiantes.

En tal propósito, los programas de formación docente en México, a partir del 2018, consideran el desarrollo de competencias genéricas que permitan utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para aprender y para diseñar estrategias de enseñanza que fomenten la autonomía del estudiantado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Escuelas Normales (EN) tienen como responsabilidad esencial garantizar la calidad de la formación docente, son instituciones que están encargadas de la habilitación de los profesionales de la educación básica del país; comprendiendo tanto la formación inicial como la continua y el impulso de los procesos de desarrollo profesional e investigación en materia educativa, esto se lleva a cabo con el apoyo de los Centros de Profesionalización Docente, los cuales se interesan por brindar las herramientas necesarias a los docentes y alumnos, además de formación continua, para que así sea, dando la debida importancia al uso de plataformas virtuales en cada una de sus instituciones académicas, cumpliendo con el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes que exige el nuevo plan de estudios de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) las cuales algunas de ellas nos dicen que el docente debe de incorporar recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo al conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos, construye escenarios y experiencias educativas utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la inclusión de todos los alumnos, emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica para mantenerse actualizado respecto al campo de conocimiento. Estas plataformas virtuales ofrecen la oportunidad de incorporar cursos semipresenciales y a distancia con el apoyo de las tecnologías enriqueciendo el trabajo del docente que lleva a cabo en el aula.

El reto entonces, en el fortalecimiento de los procesos académicos de la educación básica, obliga a las escuelas formadoras de docentes a cuestionarse cómo éstas deben apoyar a los actuales docentes en el uso de las Tecnologías de Información y Conocimiento (TIC) tanto en su actualización, como en su práctica profesional, dado que la mayoría de los actuales maestros no contaron en su tiempo con el fortalecimiento de las competencias tecnológicas en la educación a lo largo de su formación dentro de las normales y en los programas y contenidos actuales que exigen al docente que se favorezca el uso de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de los futuros profesionales de la educación como los rasgos deseables del perfil de egreso del Licenciado en Educación Preescolar, primaria, Física e Inclusión Educativa lo especifican.

En las EN se observa que no se aprovechan todas las herramientas que nos brindan las plataformas virtuales, en mayor o menor medida se manifiestan grupos heterogéneos con dinámicas diversas en el uso del recurso, es decir, hay quienes sí favorecen su práctica docente evidenciando cierto grado de conocimiento, manejo y dominio del medio digital, reflejándose en un producto eficaz y eficiente de la tarea; sin embargo también hay quienes hacen uso mínimo y básico de ellas. El desempeño en la didáctica se refleja deficiente puesto que otro grupo de profesores se quedan en el intento de implementarlas, así mismo están los que no les interesa o no perciben el beneficio de incorporarlas en su labor profesional, y, toman una actitud de resistencia a los cambios que exige la era actual y prohíben al discente el uso de éstas en el aula. En general, los docentes de las Escuelas Normales cuentan con deficientes competencias digitales para aprovechar la plataforma virtual y más aún hacer uso de la gamificación.

El objetivo principal de este estudio es dar a conocer la experiencia de cómo se pueden enriquecer los procesos académicos de las Escuelas Normales a través del uso las TIC y (TAC), favoreciendo el enfoque centrado en el aprendizaje, donde se reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía instruccional y la tendencia de gamificación en los planes de estudio 2018.

Para lograr este propósito es necesario que la comunidad normalista contemporánea reciba una alfabetización digital formal. Sería, por tanto recomendable incluir tareas que conduzcan a la formación tecnológica en los planes curriculares de la formación de profesorado. Sin embargo, es importante reconocer que los estudiantes no necesariamente llegan a educación superior con un nivel óptimo de competencia digital, incluso en muchos casos ni medianamente aceptable; por tanto, será fundamental diseñar y desarrollar procesos formativos y de acreditación que nos permitan evidenciar el nivel de esta competencia; pero un punto de partida esencial es la habilitación de los catedráticos que forman docentes para ser congruentes con el modelo educativo actual. Lo que a su vez permita fortalecer el perfil de egreso y las competencias genéricas del docente que demandan los planes de estudios vigentes en los 16 programas para formar docentes de manera inicial. En la prácticas educativas, es necesario integrar de manera transversal, el uso de plataformas virtuales académicas en las EN, en la operación de todos los cursos de la malla curricular como apoyo a la formación presencial con el debido diseño instruccional y fortalecidos con las herramientas de actividades, recursos y gamificación que estas plataformas nos ofrecen.

Por lo anterior se plantea la pregunta generadora ¿Cuáles son las condiciones institucionales que favorecen la utilización de tecnologías digitales en los programas de formación docente?

Objetivo general

Describir cómo las políticas institucionales y la gestión estratégica, favorecen los procesos académicos de las Escuelas Normales, utilizando las Tecnologías de la Información y el Conocimiento.

MARCO TEÓRICO

La Comisión Europea identifica la competencia digital como una de las 8 competencias clave para el aprendizaje permanente y la define como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (Comisión Europea, 2007: 7).

Considerando que en contextos europeos se utiliza de forma sinónima el término competencia digital y alfabetización digital y que internacionalmente se utiliza preferentemente la segunda, en este estudio, nos referimos indistintamente a su significado.

Coincidimos por lo tanto con Gisbert y Esteve (2011), cuando se refieren a “la alfabetización digital como una habilidad que va más allá de la pericia técnica para utilizar los dispositivos digitales y la define como una combinación de destrezas técnicoprocesales, cognitivas y socioemocionales que son necesarias para vivir, aprender y trabajar en una sociedad digital”.

En el contexto mexicano, esta concepción cobra sentido en la formación docente, cuando las Escuelas Normales, como formadoras de profesionales de la educación tiene la responsabilidad de innovar en el uso de tecnologías para que los futuros docentes cuenten con las competencias en el uso de las TIC enunciado en la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, (DGESPE, 2018) En su apartado de “Uso de las tecnologías de información y la comunicación” indica que un elemento indispensable para el desarrollo de las competencias en el siglo XXI es la incorporación de las TIC en la preparación de los futuros docentes. Las TIC son herramientas clave para participar en las dinámicas de las sociedades contemporáneas y son valiosas para investigar, resolver problemas, producir materiales y contenidos educativos, expresar ideas e innovar. En este sentido, que los futuros maestros aprovechen las potencialidades de la tecnología, tanto en su formación como en su ejercicio profesional, les permitirá crear ambientes de aprendizaje más dinámicos, que apoyen al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tanto en ellos mismos como en sus alumnos.

La educación superior no debe de ser ajena a estos cambios o transformaciones de los modelos educativos, la sociedad actual se caracteriza por su cambio tecnológico constante, los alumnos de hoy cada día están mas sensibilizados con el mundo de las tecnologías; es por ello que los educadores se ven en la necesidad de aprovechar esta nueva fuente de motivación intrínseca utilizando herramientas de este tipo e incorporarlas en el desarrollo de actividades que animen a los alumnos a tomar parte activa en sus procesos de aprendizaje (Villarreal-Vila, 2019) lo cual ha venido a traer nuevos retos a las instituciones formadoras de docentes, donde muchos de ellos están formados con modelos educativos donde el uso de la tecnología no existe, por lo cual se debe de dar respuesta a la actualización docente.

La necesidad de transformación de la práctica docente de profesores formadores de docentes, se fortalece con la postura de Biel y Álvarez (2019), “La necesidad de formar a los profesores en Competencias Digitales es un aspecto que se ha tratado ampliamente en las últimas décadas, no obstante, la multiplicidad de descriptores de esta competencia, la falta de una herramienta única de evaluación y la inexistencia de un proyecto formativo consolidado se erigen como grandes obstáculos para dotar a los docentes de educación superior, de un nivel competente de alfabetización digital” (p.209).

“En modelos educativos tradicionales, donde el conocimiento era el centro de las prácticas escolares, las instituciones educativas tenían basto poder, sin embargo en los modelos educativos contemporáneos, eso no ocurre porque hoy el modelo educativo coloca al aprendizaje al centro del proceso, lo que nos debe mantener ocupados en ello, más que sólo preocuparnos o intentar recuperar ese falso poder, debería de ocuparnos en la reconfiguración de nuevos escenarios educativos que trasciendan los muros escolares y organicen los procesos formativos en ambientes flexibles optimizando el uso de herramientas digitales, bajo gestión compartida para que la responsabilidad de aprender regrese al estudiante y a sus familias, permitiendo ambientes remotos de aprendizaje, donde tengan injerencia proactiva otros actores que forman parte del mundo social de nuestros alumnos, el cual no se circunscribe a los límites geográficos de las poblaciones donde viven; dado que en la era de la globalización, bajo el uso de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento, los seres humanos interactuamos con semejantes de lugares remotos y con quien tal vez nunca haremos presencia física. Hay que repensar: si los bancos han sacado las operaciones financieras fuera de las sucursales, el comercio ha sacado las compras fuera de los centros comerciales, la ciencia médica ha realizado intervenciones quirúrgicas a control remoto usando la tecnología; ¿Por qué no sacar el proceso de aprendizaje fuera de la escuela? O más aun, ¿Por qué no extender la intervención educativa en ambientes extraescolares o virtuales haciendo uso más óptimo de los recursos globalizados de la tecnología” (Gamboa, Maldonado & Quiroz. 2019. p.20).

Existen varios modelos para la incorporación de las TIC en las instituciones, uno de ellos es el modelo TPACK que por sus siglas significa Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del contenido, este se basa en la creación y uso de contenidos educativos digitales en las aulas, para esto se necesita que el docente desarrolle competencias digitales y que a su vez promueva y fomente las competencias digitales de sus alumnos y garantice así la calidad educativa que demandan estos tiempos. Esto también nos obliga a trascender de las TIC a las TAC, donde el alumno de vuelve autogestor de su aprendizaje.

Es aquí donde el docente de las Escuelas Normales debe replantearse cómo utilizar los contenidos educativos y cómo utilizar nuevas metodologías que incidan en los procesos de enseñanza – aprendizaje las cuales vayan más acorde a la realidad de sus alumnos nativos digitales. Así, la tarea docente lleva implícita el uso y manejo de contenidos educativos digitales de manera que interfiere en el proceso de enseñanza- aprendizaje, por los que resulta necesario que los docentes conozcan las características y las ventajas de la incorporación a las aulas de estos contenidos educativos digitales, de manera que la metodología del aula se convierte en dinámica, flexible, participativa y motivadora para el alumnado. Transformando las aulas en espacios abiertos, conectados, dinámicos. Al mismo tiempo, se hace necesario

también, seleccionar las tareas adecuadas que desarrollen el tratamiento de la información y la competencia digital de los alumnos, y por tanto el aprender a aprender (Moya, 2013).

Dado que los futuros en la educación son cambiantes, la formación y actualización docentes se vuelven claves en la innovación y uso de las herramientas tecnológicas en la educación, por ello es fundamental capacitar al docente de las escuelas normales para que sea un docente con competencias en el uso de las TIC con un sentido pedagógico (Hinojo y Sola, 2016).

La escuela, por lo tanto, de acuerdo con Gamboa, et.al. (2019), “intenta, a través de un modelo educativo cumplir con esa misión, definiendo perfiles de egreso y planteando metas comunes para el colegiado docente, quienes habrán de diseñar la intervención educativa, considerando en todo momento al alumno al centro del aprendizaje, la organización de ambientes de aprendizaje a través de estrategias constructivistas con el aprovechamiento de las tecnologías como herramientas para aprender, para enseñar y para investigar” (p.50).

Las plataformas virtuales académicas han abonado a un proceso de cambio de las formas de llevar a cabo el proceso enseñanza- aprendizaje, además de simplificar las tareas del docente, para esto el docente de las escuela normales debe de tener las competencias en uso de estas y en las nuevas metodologías de trabajo, de lo contrario se corre el riesgo de limitarse a solo un uso instruccional o de desarrollo de aspectos técnicos, sin importar el aspecto educativo, es decir el docente debe de ser capaz de tener el criterio definido de cuándo si y cuándo no y qué tipo de recursos y de qué forma los utilizará para favorecer su quehacer en el aula.

Existen diferentes herramientas digitales con las que el docente puede enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje dentro y fuera del aula, por lo cual es de vital importancia apropiarse totalmente de competencias digitales y utilizarlas en favor de los procesos académicos, La actividad cognitiva de facilitar el uso de las TIC en el aula debe implicar al docente en gran medida por diferentes razones. Así, la competencia digital del docente profesional va mucho más allá de unas competencias instrumentales basadas en habilidades. Requiere de conocimiento conceptual de los aspectos sociales y culturales que implica su papel y potencial transformador en la sociedad moderna actual. Requiere conciencia y conocimiento de cómo usar la tecnología en el aula y, al tiempo, de cómo diseñar prácticas en un contexto que (con frecuencia) se caracteriza por creencias y orientaciones normativas estrictas respecto a qué es adecuado o no (Engen, 2019).

METODOLOGÍA

La presente intervención se desarrolló en una Escuela Normal del noroeste de México, con el propósito de dar a conocer el grado de apropiación y tipo de uso que los docentes le dan a la plataforma académica de la institución donde se concentran las herramientas digitales para favorecer sus procesos académicos y la consecución del perfil de egreso basado en competencias.

La Escuela Normal objeto de estudio de esta investigación, oferta dos licenciaturas, una de plan 2018 y otra de planes anteriores. La institución cuenta con una plataforma académica (Moodle) la cual administra el área Responsable de Tecnología, Informática y Comunicación en la Educación (RTICE), en ella se encuentran todos los cursos de la malla curricular de las dos licenciaturas y están matriculados la totalidad de los alumnos del plantel.

El universo de la presente investigación es de 25 docentes frente a grupo de los cuales cada uno tiene uno o más cursos en la plataforma virtual dependiendo de su carga académica, en total son cincuenta y dos cursos, de los cuales 21 cursos son de la Licenciatura Plan 2018 y 30 cursos pertenecen a la licenciatura de Plan anterior.

El enfoque de la investigación es de corte cuantitativo descriptivo que caracteriza las dinámicas docentes en cuanto al uso de TIC y TAC en los procesos educativos. Se utilizó como instrumento una base de datos que la misma plataforma proporciona gracias a los reportes que se pueden generar del desempeño y uso de la misma, lo cual ayudó a conocer el porcentaje de uso por parte de los docentes y la forma o herramientas que utilizan los docentes que la aprovechan, con base a los resultados de esta base de datos, se aplicó una encuesta que consta de 23 ítems diseñados en una escala tipo Likert (ver anexo 1) que mide el grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes en relación a tres campos de información en los que está dividida la escala. 10 ítems forman parte del primer campo que busca conocer la percepción por parte de los docentes de los beneficios que ofrece usar la tecnología en la educación, otros 9 ítems forman parte del segundo campo de información que busca conocer el grado de utilización por parte de los docentes de la Escuela Normal de las habilidades digitales y los 4 ítems restantes corresponden al último campo de información que busca conocer la posesión de los recursos tecnológicos y la capacitación obtenida en estos para así favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

El procesamiento de la información es mediante método descriptivo de los promedios de cada categoría de análisis que marcan la tendencia y perfil de cada campo.

Participantes

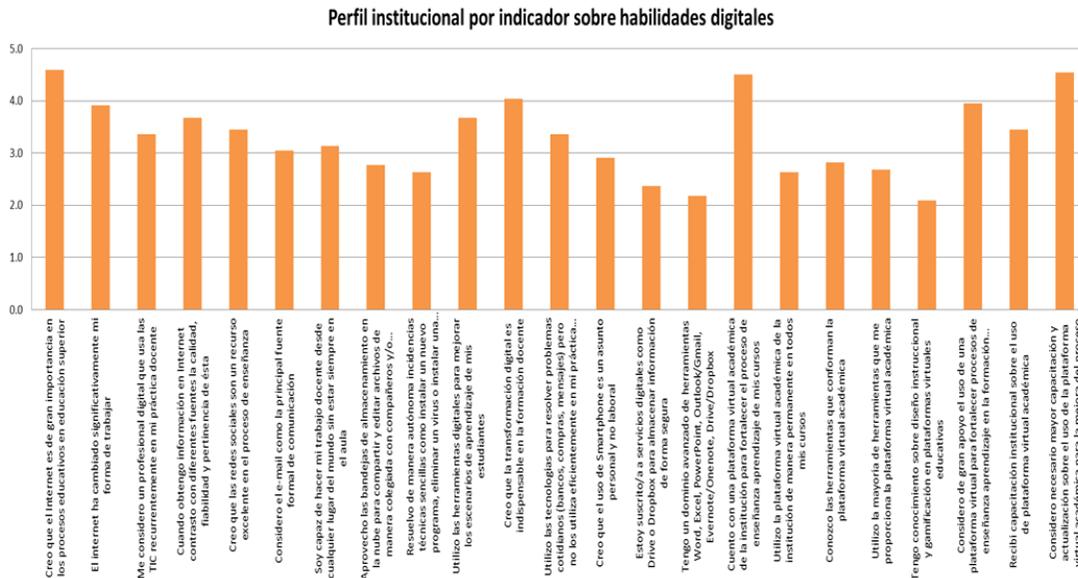
En el estudio participan 22 docentes que atienden algún curso curricular de dos de las licenciaturas que oferta la Escuela Normal, los cuales representan un 90% del total de la planta docente y son los que aceptaron colaborar en la investigación.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos se presentan a partir del análisis del instrumento utilizado para conocer la percepción de los docentes sobre sus habilidades digitales y el uso de ellas en su práctica profesional para la formación de profesores y se cruza información con los resultados de reportes estadísticos de la plataforma virtual académica que la institución opera para fortalecer el servicio académico.

En la gráfica uno encontramos una perspectiva general que refleja la opinión de los docentes sobre cada indicador que compone los tres campos de información, entorno a los cuales se realiza la interpretación.

Gráfica 1. Concentrado general de promedio institucional sobre habilidades digitales



Fuente: Elaboración propia.

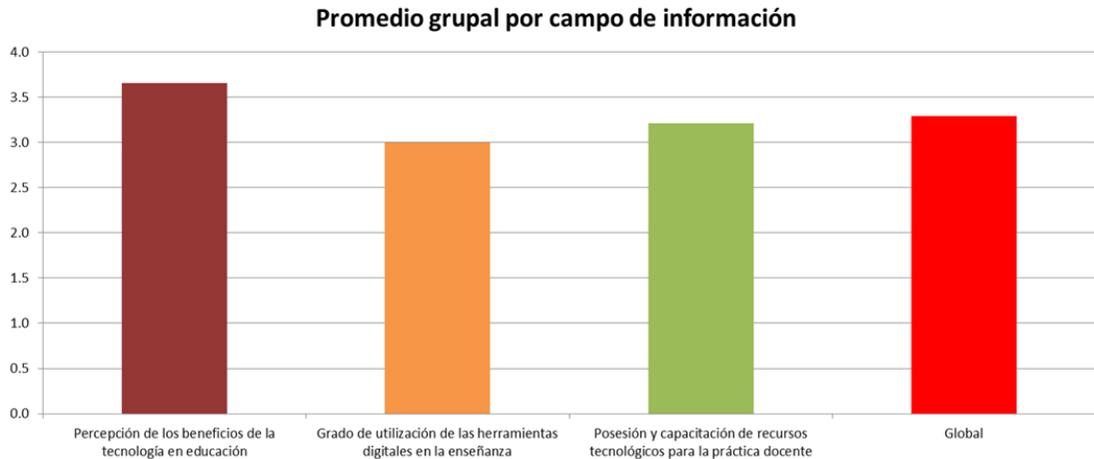
En los resultados de la gráfica 1 se observa que los docentes de la EN están de acuerdo que el Internet es de gran importancia en los procesos educativos en educación superior, también creen que la transformación digital es indispensable en la formación docente, además de estar de acuerdo en que cuentan con una plataforma virtual académica de la institución para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de sus cursos, también consideran necesario mayor capacitación y actualización sobre el uso de la plataforma virtual académica para la mejora del proceso educativo esto implica que los docentes están convencidos que el uso de las TIC en su práctica docente favorece su labor en el proceso de enseñanza aprendizaje y a su vez desean tener más capacitación y actualización en el uso de estas

Existen 10 categorías que aparecen los resultados entre “Indiferente” y “De acuerdo” todas ellas se refieren al uso y dominio que los docentes de la EN de las diferentes herramientas digitales como lo son: el internet, la búsqueda de información, las redes sociales, almacenamiento en la nube, el e-mail y la Plataforma Virtual Académica.

Las nueve categorías restantes nos muestran resultados entre “Indiferente” y “En desacuerdo” las cuales se refieren al dominio de distintas herramientas digitales en un nivel avanzado y al uso constante de la plataforma virtual académica de la institución

En la gráfica dos podemos apreciar particularmente, el promedio global de la opinión de los docentes para cada campo informativo, lo cual se explica debajo de la gráfica.

Gráfica 2. Perfil grupal por campos de información



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica 2 nos muestra los datos del primer campo de análisis “percepción de los maestros de la EN de los beneficios de la tecnología aplicada a la educación”, como éstos están convencidos de que utilizar herramientas digitales favorecerá el proceso de enseñanza aprendizaje.

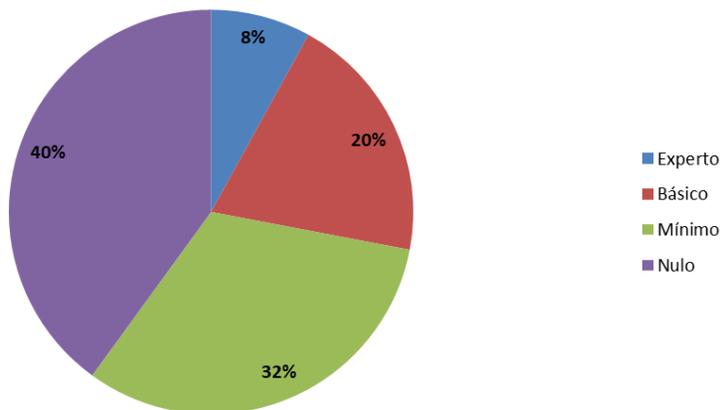
El segundo campo de información que se refiere al “grado de utilización de las herramientas digitales en la enseñanza” es menor al grado de percepción que tienen de los beneficios que obtienen a utilizarlas

En el tercer campo de información que se refiere a la “posesión y capacitación en los recursos tecnológicos para la práctica docente” nos muestra que los docentes de la EN no sienten que tienen las competencias necesarias para utilizar las herramientas digitales y requieren de una capacitación y actualización en el uso de estas.

Los resultados globales de la gráfica, muestran un resultado entre “Indiferente” y “De acuerdo” lo que nos muestra que en general no se están utilizando las Tecnologías de la Información y el Conocimiento en la institución, para favorecer los procesos académicos de la EN.

Gráfica 3. Utilización de Plataforma Virtual Académica como recurso académico.

Grado de utilización por los docentes de Plataforma Virtual Académica



Fuente: Elaboración propia.

La Gráfica 3 nos muestra que, a pesar de contar con una herramienta tecnológica en la institución desde hace más de 15 años, el grado de utilización es muy bajo, también los resultados contrastan con el discurso de los docentes, los que de manera general expresan que en promedio existe un 60% de utilización en su práctica docente y que la utilizan con una regularidad constante durante los cursos de cada semestre.

CONCLUSIONES

Las Tecnologías de la Información y el Conocimiento plantean un reto adicional al sistema educativo en la formación docente, que debe de aprovechar en el modelo actual para considerarlas como un aspecto de competencias genéricas básicas en la profesión docente, por lo que hay que superar al modelo unidireccional de formación, donde por lo general los saberes recaen en el profesor o en la información de los libros que se convierten en referente único de saber; para trascender a modelos más flexibles y autónomos, donde la información que nos proveen las grandes bases de datos, tiende a ser divulgada en y desde ámbitos externos a la escuela, pero compartida entre los alumnos como referente argumentativo de sus posturas e ideas.

Es preocupante sin embargo, que a pesar de que el uso de las TIC se considera entre los principios pedagógicos desde la década pasada en los modelos educativos, en la práctica seguimos haciendo frente a modelos tradicionales de comunicación que se dan en nuestra cultura escolar, los profesores simulan su utilización como recurso de enseñanza y aprendizaje, pero en realidad sólo se simula su aprovechamiento al convertirlas en medios modernos de presentación visual, incluso se vuelven indispensables para presentar información y teoría que antes se realizaba en el pizarrón tradicional o en proyectores análogos y opacos, tal es el grado

de mal uso, que si llega a fallar el ordenador o el proyector, es posible que la clase se suspenda porque se quedan a ciegas y sin apoyo visual no se puede llegar a discusiones y análisis que resalten los procesos más que los medios y la forma, afectando así, incluso la capacidad crítica.

Ciertamente entre los jóvenes universitarios, por pertenecer a una generación millennials o la generación -Z-, las tecnologías forman parte de su cotidianeidad y generan una nueva alternativa tendiente a modificar el aula como conjunto arquitectónico y cultural estable, donde el alumno pudiera interactuar con otros compañeros y profesores que incluso no tienen por qué estar situados en un mismo sitio espacial; pero las prácticas pedagógicas no han impulsado una dinámica de la magnitud esperada o por lo menos deseada; poniendo en duda si realmente se sitúa al alumno al centro del proceso educativo, provocando que las tecnologías se adapten a la educación y no al revés.

REFERENCIAS

- Biel, Leyre Alejaldre & Álvarez Ramos, Eva. (2019). La competencia digital docente del profesor universitario 3.0. Revista Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital. Vol. 8 (2), 2019: 205-236. ISSN: 2254-4496
- Comisión Europea (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidaddeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1.
- CRESO. (29 de octubre de 2017). CRESO. Obtenido de www.creson.edu.mx
- Engen, D. B. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. Revista Científica de Educomunicación, 17.
- Gamboa Robles, Marco; Julieta Maldonado & Angélica Quiroz. (2019). Formación docente en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de matemáticas. Editorial Académica Española.
- Gisbert, Mercè y Esteve, Francesc (2011). "Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios". La Cuestión Universitaria 7.
- Moya, M. (2013). De las TIC a las TAC: la importancia de crear contenidos educativos digitales. REVISTA CIENTIFICA DE OPINION Y DIVULGACION, 4.
- Villarreal-Vila, S. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. Formación Universitaria.

Anexo 1

Instrumento para medir el grado de apropiación y utilización de competencias digitales en el ámbito académico.

La presente escala está constituida por una serie de ítems que tienen como propósito medir el grado de conocimiento y uso que los docentes manifiestan acerca del uso de la tecnología para fortalecer los procesos académicos dentro de la Escuela Normal.

Este instrumento contiene 5 categorías como opción de respuesta donde:

1-Totalmente en desacuerdo 2-En desacuerdo 3-Indiferente
4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

Marque con una "X" su respuesta	1	2	3	4	5
Creo que el Internet es de gran importancia en los procesos educativos en educación superior					
El internet ha cambiado significativamente mi forma de trabajar					
Me considero un profesional digital que usa las TIC recurrentemente en mi práctica docente					
Cuando obtengo información en Internet contrasto con diferentes fuentes la calidad, fiabilidad y pertinencia de ésta					
Creo que las redes sociales son un recurso excelente en el proceso de enseñanza					
Considero el e-mail como la principal fuente formal de comunicación					
Soy capaz de hacer mi trabajo docente desde cualquier lugar del mundo sin estar siempre en el aula					
Aprovecho las bandejas de almacenamiento en la nube para compartir y editar archivos de manera colegiada con compañeros y/o alumnos					
Resuelvo de manera autónoma incidencias técnicas sencillas como instalar un nuevo programa, eliminar un virus o instalar una impresora					
Utilizo las herramientas digitales para mejorar los escenarios de aprendizaje de mis estudiantes					
Creo que la transformación digital es indispensable en la formación docente					
Utilizo las tecnologías para resolver problemas cotidianos (bancos, compras, mensajes) pero no los utiliza eficientemente en mi práctica profesional					
Creo que el uso de Smartphone es un asunto personal y no laboral					
Estoy suscrito/a a servicios digitales como Drive o Dropbox para almacenar información de forma segura					
Tengo un dominio avanzado de herramientas Word, Excel, PowerPoint, Outlook/Gmail, Evernote/Onenote, Drive/Dropbox					
Cuento con una plataforma virtual académica de la institución para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de mis cursos					
Utilizo la plataforma virtual académica de la institución de manera permanente en todos mis cursos					
Conozco las herramientas que conforman la plataforma virtual académica					
Utilizo la mayoría de herramientas que me proporciona la plataforma virtual académica					
Tengo conocimiento sobre diseño instruccional y gamificación en plataformas virtuales educativas					
Considero de gran apoyo el uso de una plataforma virtual para fortalecer procesos de enseñanza aprendizaje en la formación docente					
Recibí capacitación institucional sobre el uso de plataforma virtual académica					
Considero necesario mayor capacitación y actualización sobre el uso de la plataforma virtual académica para la mejora del proceso educativo					

CLEVER, ESQUEMA NEURODIDÁCTICO PARA FORTALECER LOS PROCESOS COGNITIVOS DE LA COMPETENCIA LECTORA

Leonor Alvarez Franco
leonoralvarezfranco@gmail.com

Resumen

La priorización de la competencia lectora en los espacios aúlicos como herramienta de aprendizaje desde distintos ámbitos disciplinares es una de las premisas de estudio de los entes educativos en Colombia y ha sido un eje focalizado desde la indagación pedagógica a favor de los discentes. En retrospectiva académica, los recientes estudios determinan el desempeño lector como una necesidad, un recurso para el desarrollo de destrezas comunicativas. La presente investigación tiene como finalidad diseñar un esquema neurodidáctico (CLEVER) para fortalecer los procedimientos lectores desde tres ámbitos de incidencia: Activación, Entrenamiento y Experimentación en los niños de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Distrital Madres Católicas. De acuerdo con este postulado, se abordará el paradigma sociocrítico desde un enfoque cualitativo en la modalidad investigación acción educativa con el análisis de las categorías, observación participante, entrevistas, diseño de ejercicios neurodidácticos y pruebas de carácter exploratorio. Los resultados preliminares corroboran el requerimiento de metodologías de estimulación emocional y control cognitivo en la literacidad, la aplicación de talleres neurodidácticos de comprensión textual. La habilidad lectora conlleva la activación de sustratos neuronales cuyo funcionamiento se consolida a través de las emociones, la cognición y de las vivencias, reforzado mediante estrategias neurodidácticas en los espacios de interacción y formación.

Introducción

La lectura implica la trayectoria de transformación del pensamiento desde una visión subjetiva a una realidad presente; teniendo en cuenta que el perceptor toma los medios necesarios desde su contexto e interactúa con las peculiaridades del texto escrito descubriendo la capacidad de comprender, emocionarse, imaginar y reflexionar.

El desempeño lector, es pues, la consolidación de procesos cognitivos vinculados a habilidades perceptivas, neuromotoras, psicológicas, discursivas, afectivas y culturales, establecido como un constructo de aprendizaje que emplea diferentes áreas cerebrales para su activación y procesamiento.

Desarrollar estrategias neurodidácticas que favorezcan los procesos cognitivos asociados a la competencia lectora es la finalidad del presente estudio, relevancia que involucra la consecución de una multiplicidad de procesos inherentes al desarrollo de destrezas mentales, las cuales unidas a acciones socioemocionales y teniendo en cuenta la neurodiversidad de los discentes favorecería acciones discursivas del proceso lector.

“Leer significa, pues, activar un amplio arco cognitivo que involucra la curiosidad, la atención, el aprendizaje y la memoria, la emoción, la conciencia y el conocimiento.” (Mora, 2020, p.175). La adquisición y el mejoramiento de esta práctica multidisciplinar supone acciones eficaces que potencialicen su aprehensión y su ejercicio, cuya pertinencia se enmarca en virtud de la neurociencia, la cual, “interpreta los procesos mentales como una conquista evolutiva de

los organismos y, tratándose del ser humano, de la interacción entre genes, cerebro y cultura”, (García, 2020, p.11).

Estableciendo directrices puntuales, se desglosan tres objetivos tendientes a consolidar el aprendizaje lector, los cuales conducen a determinar y clasificar las pautas neurodidácticas propuestas para mejorar las destrezas cognitivas relacionadas con el entrenamiento de la lectura.

De conformidad con estos resultados propuestos, la presente indagación de enfoque cualitativo, de investigación - acción tomará una muestra etnográfica correspondiente a los estudiantes de 5ª de la Institución antes mencionada, siguiendo modelos de observación participante, cuestionarios descriptivos de los aspectos motivacionales y del contexto de la muestra; de igual modo, se procederá a la interpretación y el análisis de la misma.

Los aspectos de exploración inician con el planteamiento del problema y los objetivos investigados, continúan con los referentes teóricos, fundamento de las categorías de análisis, seguidamente los detalles de los procesos de recolección, interpretación y codificación de los resultados. Igualmente se esbozará las conclusiones y resultados de la propuesta.

Problema de Investigación

“Leer y escribir ha sido la consecuencia de una necesidad” (Mora, 2020). Minimizar la importancia de esta premisa presupone posiciones ineludibles al conocimiento de los factores coadyuvantes del aprendizaje, al avance en los procedimientos de comprensión y a la causalidad de las dificultades que generan estos procesos cognitivos esenciales en los niños, competencias formativas interdisciplinarias que fundamentan procesos lingüísticos discursivos y conductuales.

En el contexto de inspección de la presente problemática asociada con la falta de acciones pedagógicas desde la neurociencia en los entornos formativos de las primeras etapas escolares y el bajo nivel de desempeño académico relacionado con los procesos de comprensión lectora , el cual se hace más evidente en los últimos cursos de primaria y en el período de transición a sexto grado acrecentado en la Básica Secundaria, se presentan indicios válidos que confirman la existencia de esta dificultad, dentro de los cuales podemos señalar los informes presentados por la OECD y la UNESCO a nivel internacional; por el ICFES a nivel nacional y los artículos científicos e informativos de reconocidos investigadores en Educación y de manera más puntual son los reportes de pruebas SABER 3º Y 5º en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas del distrito de Barranquilla.

El reporte de resultados para Colombia PISA 2018, prueba que evalúa cada tres años la calidad de la educación en lectura, matemáticas y ciencias en los países asociados de la OCDE, el puntaje promedio de Colombia en lectura disminuyó 13 puntos con respecto a 2015; con los agregados de otros países fue cinco puntos superiores al promedio de Latinoamérica y el Caribe y 13 puntos inferior al puntaje con los países no asociados. Al considerar el promedio de los países asociados a la OCDE, las diferencias fueron más amplias 75 puntos de diferencia en 2018. (Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, [ICFES], 2020, p.p.19, 22, 68; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2019, p. 285).

De igual modo el Análisis curricular del ERCE, 2019, iniciativa realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), bajo dirección la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), detalla la baja presencia de comprensión literal e inferencial en tercer grado y su ausencia en sexto grado.

En lectura, un alto porcentaje de discentes (53,3%) se sitúa en los niveles de logro I y II. De igual manera, en sexto grado 9,7% de los estudiantes se localiza en el nivel I y 51,6% en el II, correspondientes a la comprensión literal (localización de información) y la comprensión inferencial (inferir información a partir de conexiones sugeridas en el texto), logros básicos que deben obtener en los dos primeros niveles de esta prueba. (UNESCO, 2020).

Prosiguiendo con los indicadores de esta dificultad, el informe día E 2018 de la IED Madres Católicas de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° para las áreas de Lenguaje y Matemáticas, con relación a las competencias comunicativas lectora y escritora, precisa estadísticamente que en primaria el porcentaje mínimo es mayor en el grado 5° con puntos porcentuales por debajo de su E.T.C. y Colombia; es decir, muestra un bajo rendimiento en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. (Siempre Día E. 2028).

Avanzando en la ampliación de estos referentes, se añade que el desempeño de la competencia lectora y escritora ha sido objeto de estudio desde diferentes disciplinas científicas y lo imprescindible de implementar acciones que fortalezcan este aprendizaje es ampliamente expuesto. En efecto, De Zubiría (2015) señala que un grupo mínimo de discentes obtiene un adecuado avance en sus habilidades para leer y pensar (p.42) y “los bajos promedios en los resultados de las pruebas Saber/Icfes en la región Caribe colombiana son evidentes” (García & García, 2019, p.78). De igual manera, Schnurbusch et al. (2018) expresa que “los trastornos de lectura y escritura son los trastornos más comúnmente diagnosticados durante la infancia” (p.253).

“Achieving competence in Reading and writing is an important acquisition in the school period and indispensable tool for learning throughout academic life” [Alcanzar la competencia en Lectura y Escritura es una importante adquisición en el período escolar y una herramienta indispensable para el aprendizaje a lo largo de la vida académica] (Pazeto et al, 2020), aspecto crucial que se advierte para cesar la insipencia en la implementación de estrategias basadas en las “destrezas cognitivas, afectivas e instrumentales”(Ortiz, 2015, p.110).

Examinando brevemente la Institución Educativa Distrital Madres Católicas, se confirma que en la Básica Primaria los resultados de desempeño mínimo en las pruebas de carácter nacional y las empleadas en la escuela, además del aspecto global de los componentes de desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar, los cuales no muestran un avance significativo como lo describe el resumen del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del cuatrienio (ICSE, 2018). Así mismo, las pruebas más recientes realizadas a los niños de tercer a sexto grado por los Tres Editores, Evaluando LTE (2021) reflejan que el nivel de desempeño del ciclo I correspondiente a tercer grado, obtuvo un 50% nivel básico y 50%, nivel alto; el ciclo II de los grados cuarto y quinto, 55% nivel básico y 36% nivel bajo y el ciclo III del grado sexto, 82% bajo y 18% básico. Son precisamente estos balances y las metodologías centradas solo en obtención de resultados, aspectos palpables que alerta que “las competencias reducidas en lectoescritura tendrán un impacto en la escolarización, el empleo, el nivel socioeconómico y la salud de los individuos” (Restrepo & Calvachi-Galvis, 2021, p.16).

En síntesis, los resultados estadísticos de los diferentes indicadores evaluativos y las constantes correspondientes a las evaluaciones institucionales, sumado a las observaciones cualitativas que evidencian constantes dificultades en la competencia lectora, conlleva a enfocar el cuestionamiento de manera expresa enfatizando en

¿Cómo categorizar y estructurar directrices neurodidácticas que cualifiquen y orienten el accionar de estrategias asertivas de los procesos cognitivos asociados a la competencia lectora?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar estrategias neurodidácticas que favorezcan los procesos cognitivos asociados a la competencia lectoescritora de los niños de quinto.

Objetivos Específicos

1. Definir los procesos cognitivos asociados de la competencia lectora.
2. Organizar los lineamientos neurodidácticos del proceso lector.
3. Establecer acciones neurodidácticas para mejorar los procesos cognitivos relacionados con la competencia lectora.

Marco Teórico

La transdisciplinariedad de la competencia lectora posibilita la confluencia de disciplinas aferentes con la pragmática de los saberes. Dominancia que emprende asertividad en el avance e idoneidad de las capacidades intelectuales superiores de desarrollo neurocognitivo, propiciados por el pensamiento divergente y las habilidades inherentes suscitadoras del aprendizaje. En virtud de este constructo, se hace indispensable la implementación de acciones neuropedagógicas que fortalezcan el desempeño de la competencia lectora en los niños de la básica primaria para la optimización del acto de leer, como “un proceso cognitivo complejo que precisa la utilización de estrategias del alto nivel” (Fresneda, 2016, p.53). Considerando esto, “Contemporary research has corroborated Vygotsky’s and Luria’s initial suggestions about the significant effect of literacy on human cognition.” [La investigación contemporánea ha corroborado las sugerencias iniciales de Vygotsky y Luria sobre el efecto significativo de la lectoescritura en la cognición humana] (Ardila, 2016, p.9).

Díez Mediavilla y Clemente (2017) refiriéndose a la prueba PISA y su fundamento conceptual, con respecto a lo arduo de evaluar en el espacio aúlico, menciona la necesidad de construir exigencias genuinas de lectura para los discentes, las cuales sirvan de ayuda para afrontar eventos concretos personales y sociales. (p.32); atendiendo que “los trastornos de lectura y escritura son los trastornos de aprendizaje más comúnmente diagnosticados durante la infancia”. (Schnurbusch et al, 2018, p.253) y “reading activity mediates the relationship between reading motivation and reading achievement” [la actividad lectora media la relación entre la motivación lectora y el rendimiento en lectura] (Kavanagh, 2019, p.566).

Antecedentes internacionales

En el contexto internacional, la investigadora **Kavanagh (2019)**, publica en “Journal of Research in Reading”, el estudio acerca de las relaciones entre la motivación, la actividad y rendimiento en lectura de los niños al final de la escuela primaria.

Kavanagh pormenoriza las características metodológicas del estudio, el cual se aplicó a 4.067 estudiantes en 150 escuelas de primaria, 140 con estudiantes de grado 6 en Irlanda mediante pruebas de evaluación que incluyeron la estimulación lectora como constructo que concierne a los logros, opiniones y valores del aprendiz; la motivación intrínseca y extrínseca,

priorizando con mayor contribución la primera; la autopercepción teniendo en cuenta su reflexión personal con el proceso de leer; el rol de la lectura en sus aspectos recreacionales y académicos; el papel del género, que aunque tiende a presentar leves diferencias en pruebas internacionales no está determinado como un factor concluyente y el tema del estatus socioeconómico cuya brecha existe como efecto de desfavorecimiento. A partir de esta descripción presenta el resultado de indagación enfatizando en factores latentes asociados con la comprensión lectora, los cuales incrementarían el desempeño lector si éste aparece mediado con la motivación intrínseca y la significación de este aprendizaje.

El **doctor Fresneda (2016)** en su trabajo investigativo analizó la incidencia de la lectura dialógica como mejora en la comprensión lectora a través de la intervención de un programa, tomando como muestra 120 estudiantes de la Provincia de Alicante en España, con edades entre 8 y 9 años, dividiéndolo en dos grupos, ambos reciben el programa de estrategias lectoras con diferentes didácticas, a un grupo se le aplica técnicas de interacción y el otro con clases magistrales. Los resultados de instrumentos de evaluación previas y posteriores al programa dieron como resultados considerables, diferencias entre las variables de las muestras a favor del grupo de experimentación, sin ninguna diferencia en cuanto al género. Fresneda, expresa que la intervención del currículo orientando la didáctica con respecto a la competencia lectora basado en el aspecto dialógico, optimiza los resultados de manera significativa.

Antecedentes nacionales

En el ámbito nacional, el estudio de **Vásquez-Bustamante (2018)** conceptúa ampliamente las competencias lectoras desde las diferentes visiones epistemológicas, concluyendo que éstas son fundamentales en la básica primaria, ya que propician el desarrollo de todas las áreas del conocimiento.

Siguiendo en esta disertación describe la metodología empleada para este estudio, la cual fue aplicada en una institución educativa en Aracataca, Magdalena utilizando técnicas de investigación cualitativa como observación participante y diario de campo a 42 estudiantes de tercero a quinto grado, cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años.

En esta indagación se observó que los grados antes mencionados se encuentran niños que no saben leer ni escribir correctamente; es decir, se observan problemas notorios de confusión de fonemas, falta de comprensión, escritura lenta y lectura poco fluida, entre otros. A esto se suma, que dichas dificultades conllevan a otros trastornos y los educadores no cuentan con las competencias o conocimientos para sustentar el desarrollo de la competencia lectoescritora.

Como resultante de este análisis, el autor plantea la necesidad de desarrollar esta competencia a través de estrategias en diferentes ámbitos eficaces para el desarrollo de las habilidades comunicativas, direccionando los procedimientos de enseñanza acorde con el seguimiento de las competencias lectoras y escritoras que propician un aprendizaje “amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social”. (Bustamante, 2018).

Schnurbusch et al. (2018), presentan una investigación que establece la lectura y la escritura como aquellos procesos que incorporan una extensa categoría de las funciones cognitivas, tales como la percepción, la atención, la memoria y el lenguaje. Partiendo de esta

premisa, los autores elaboran la batería ENLEF (Evaluación Neuropsicológica de Lectura, Escritura y Funciones cognitivas) para la población infantil de Colombia, en virtud de la valoración de la incidencia de variables sociodemográficas en la realización de la prueba.

Los investigadores tomaron una muestra de 516 niños y niñas de colegios públicos y privados de los departamentos de Bolívar y Atlántico, con las normas de inclusión, dentro de las cuales se especifica que los participantes no tenían historial de trastornos específicos del aprendizaje, del desarrollo ni de ninguna alteración psiquiátrica o neurológica.

Los resultados de la aplicación de la presente batería determinaron que la edad y el estrato social incide sobre el desarrollo cognitivo. Así mismo, la contextualización de esta impulsa su aplicación al entorno colombiano para la intervención anticipada en el mejoramiento de las funciones mentales y habilidades de lectoescritura.

Antecedentes locales

A nivel local, la investigación de **Archila y Bermejo (2017)** indaga si existe relación directamente proporcional y estadísticamente significativa entre los procesos básicos (percepción, atención y memoria) y la comprensión lectora a partir de las mediciones generadas en los estudiantes de tercer grado de básica primaria pertenecientes al Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio, ubicado en el barrio Ciudadela 20 de Julio de la localidad Sur-occidente y la Institución Educativa Distrital Nuestra Señora del Rosario, ubicada en el barrio Rosario, en la localidad Norte-Centro Histórico, las instituciones son de carácter público o estatal de la ciudad de Barranquilla, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, en edades entre 7 y 10 años.

Se aplicó a una muestra compuesta por 56 individuos el Instrumento de Evaluación Neuropsicológica Infantil segunda edición (ENI-2). Los resultados permitieron establecer que la hipótesis se confirma parcialmente, dado que correlacionaron con la comprensión lectora algunas pruebas y subdominios de los procesos cognitivos básicos, como la percepción visual y auditiva, la atención visual, la memoria(codificación) verbal auditiva y memoria (evocación) de estímulos auditivos. Finalmente se encontró que la muestra en general se ubicó en nivel promedio o inferiores para cada dominio.

Las autoras de esta investigación destacaron bajos niveles de desarrollo para los procesos de atención y memoria en la población estudiada. Además, en sus conclusiones añaden que a mayores niveles en los procesos psicológicos básicos mayores niveles en la comprensión lectora.

Hernández et al (2018) en su exploración referente a estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos, tomó una muestra de nueve estudiantes del grado segundo B del Colegio Eucarístico de la Merced, institución de carácter privado y femenino, el cual se encuentra ubicado al norte de la ciudad de Barranquilla. Se aplicaron ejercicios de estrategias cognitivas, tales como identificación del tema principal, subrayado y paráfrasis, con la finalidad que éstas se adaptaran como estrategia curricular en el plantel educativo donde se desarrolló el trabajo de investigación y con ello se mejorara la competencia de comprensión lectora en toda la institución.

En los resultados se observó que la comprensión lectora se da como proceso cognitivo de forma gradual. La primera estrategia implementada de localización de la idea principal tomó más tiempo puesto que fue indispensable mejorar la identificación de estructuras sintácticas. De

igual forma, este aspecto contribuyó el desarrollo de ésta facilitando el proceso para la segunda estrategia que fue; el subrayado donde las estudiantes lograban identificar oraciones o frases importantes para resaltar, aquí las niñas diferenciaban título de tema y párrafo de oraciones. Finalmente, la estrategia tres correspondiente al parafraseo se tornó más sencilla, pues los estudiantes reconocían la terminología y era utilizada en la producción oral.

Teniendo en cuenta las pautas utilizadas y los resultados hallados, las autoras sugieren afianzar metodologías cognitivas y el desarrollo de investigaciones con base a la cognición antes que la metacognición, utilizar estrategias lectoras que fortalezcan la comprensión de tipo inferencial y continuar con el uso de acciones de tipo cognitivo desde grados inferiores para que se fortalezca la comprensión lectora.

Explorando estos postulados de intervención en los procedimientos del lenguaje, la neurodidáctica de la competencia lectora aflora como la práctica incipiente y promisoría para una significación inclusiva del aprendizaje, donde se relige pedagogías neurocientíficas que favorezcan actos factibles en el escenario de formación dispuesto por el educador y conlleve un fin en su aplicación. En efecto, rasgos de apropiación e implicancia de acciones de cognición e incentivación relevante, y como lo subraya Dehaene, “There will be no progress in education without simultaneously considering the emotional and cognitive facets of our brain –in today’s cognitive neuroscience, both are considered key ingredients of the learning cocktail” [No habrá progreso en la educación sin considerar simultáneamente las facetas emocionales y cognitivas de nuestro cerebro -en la neurociencia cognitiva actual, ambos se consideran ingredientes clave del cóctel de aprendizaje] (Dehaene, 2020).

Marco Conceptual

Competencia Lectora

La competencia lectora es una de las tareas más relevantes y enriquecedoras en las acciones discursivas, “la tarea más importante de toda la escolaridad” (Cuetos, 2017), que integra destrezas de construcción mental y afectiva. Este concepto es definido por la OECD (2019) como “An individual’s capacity to understand, use, evaluate, reflect on and engage with texts in order to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society.” [La capacidad de un individuo para comprender, utilizar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.] (p.14). Desde esta premisa, Díez Mediavilla y Clemente (2017) señalan al respecto que leer implica asuntos complejos de cognición como la comprensión y reflexión del texto, así como la aplicabilidad de habilidades de ámbito personal y social (p.23).

Conviene, pues añadir a estos planteamientos que “la decodificación y la comprensión van de la mano. Los niños que tienen mejores resultados en la decodificación de palabras y pseudopalabras aisladas también tienen mejores resultados en la comprensión de textos y oraciones”. (Dehaene, 2014, p.274).

Desde el campo neurocientífico, “la lectura es un proceso claramente artificial en el mundo biológico” (Mora, 2020, p.61), “aprender a leer consiste en establecer conexiones entre el área occipito-temporal ventral y las áreas del lenguaje” (Gil, 2019, p.426); “crear conexiones entre la visión y los sistemas del lenguaje oral” (Carballo, 2020, p.42). En efecto, “la lectura es concebida como el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje” (Fresneda,

2016, p.52) y claramente Kristanto et al (2020) enfatizan que “learning to read impacts brain development”[aprender a leer impacta el desarrollo cerebral] (p.9).

De igual manera, en el estudio de Feng y otros (2020) realizado a niños chinos y franceses se determinó que el desempeño en la competencia lectora está asociado con la activación en todas las áreas claves del circuito de lectura VWF (área visual de la forma de palabra), STG posterior (giros temporales superiores), MFG (giros frontales medios) y pre-central; así mismo, precisaron que las zonas incluidas en el aprendizaje del proceso lector no difieren del tipo de lengua empleados, sino que fluctúan en otros elementos adaptativos, de la etapa de aprendizaje y de características socioculturales (pp.17, 19). Con respecto a los aspectos psicológicos, Kusdemir y Bulut (2018) señalan que la autoeficacia, la confianza y la motivación influyen en la habilidad lectora (p.98).

Muchos investigadores coinciden en subrayar la importancia del aprendizaje de la lectura y concretamente, Solé (2012) asevera que

Alcanzar la competencia lectora, como hemos visto, supone un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social. Es un esfuerzo para todos, docentes y discentes, pero es un esfuerzo que vale la pena, pues hablamos de uno de los aprendizajes más funcionales y capacitadores que puede hacer una persona; de una llave que abre múltiples posibilidades de desarrollo y crecimiento académico, profesional y personal. (p.49)

Procesos Cognitivos

En el aprendizaje de la lectura emergen operaciones de generación y asimilación de información, asociadas a estímulos sensoriales de carácter experiencial, cultural y social. De allí que, la comprensión de estos fenómenos y la indagación en estrategias de gestión de estos procesos posibilita la eficacia del entrenamiento lector. En particular, Cassany (2003) menciona claramente que

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p.193).

La lectura, pues, como elemento cultural incide favorablemente en las áreas del cerebro asociadas con aspectos cognitivos y sociales. (Mora, 2020, p.174). Teniendo en cuenta este efecto, se hace indispensable especificar los procesos que influyen en el aprendizaje lector, considerando que su complejidad en su alcance amerita ser específicos en el estudio.

En primer lugar, desde la neuropsicología, Roselli, Matute y Ardila (2010) describen expresamente que,

Los procesos cognitivos incluyen una variedad de funciones mentales tales como atención, memoria, aprendizaje, percepción, lenguaje y capacidad para solucionar problemas. Cada una de estas funciones continúa una secuencia propia de desarrollo que se correlaciona con la maduración del sistema nervioso central. (p.15).

Con respecto a esos procesos, Luria introdujo el concepto de las estructuras dinámicas o constelaciones de las áreas cerebrales, sugiriendo que cada área tiene una función particular y participa en uno u otro tipo de actividad cognitiva (Ardila et al, 2020, p.5).

La activación de estas estructuras cognitivas que cumplen funciones de selección, decodificación, interpretación y retención; junto con las habilidades predecesoras a la competencia lectora o “predictores neuropsicológicos de lectura” cuya efectividad “se relaciona con la capacidad para decodificar los estímulos visuales, la velocidad en la denominación, la amplitud de vocabulario, la capacidad de la memoria operativa y la habilidad para mantener la atención y concentración” (Roselli, Matute y Ardila, 2006), afianzará las destrezas del discente para facilitar su idoneidad y profundizar en destrezas progresivas de desempeño lector.

Teniendo en cuenta lo anterior, aprender a leer no supone sólo la decodificación sino la comprensión lectora (Carballo, 2020, p.46); el empleo de una serie de habilidades cognitivas de alto nivel como la atención, la memoria, el lenguaje y la abstracción, entre otras, las cuales dependen de distintas estructuras cerebrales (Restrepo et al, 2018, p.83).

De estas habilidades, Mora (2013) destaca la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas como procesos cognitivos, base para “el rendimiento mental” necesarios para los niños con dificultades en la lectura (p.80).

Considerando lo mencionado, “La pluralidad de procesos involucrados, las dificultades en la escritura o la lectura pueden deberse a diferentes déficits en una o varias funciones cognitivas.” (Schnurbusch et al, 2018, p.254). Acciones factibles de estimular y mejorar en la etapa escolar, teniendo en cuenta que “existe plena conciencia de las relaciones entre los aspectos cognitivos y afectivos” (Gardner, 1997, p.136), referente de estudio para la indagación de estrategias neurodidácticas que potencien acciones focalizadas en estos procesos vinculados a la competencia lectora.

De igual modo, la especificidad de las acciones cognitivas insertas en el procesamiento lector determina tareas precisas que convergen en funciones concretas. En el presente estudio se examinarán tres de ellos desde la óptica de lectores jóvenes, de quinto grado, entre estas, se señala, la atención, la memoria y la creatividad.

Atención

En el momento que ocurre ese procesamiento visual de las palabras y su comprensión, interviene una función cognitiva esencial, la atención, “el mecanismo de acceso para llevar a cabo cualquier actividad mental, la antesala de la cognición, y funciona como un sistema de filtro capaz de seleccionar, priorizar, procesar y supervisar informaciones. (Portellano, 2014, p.63).

Desde la anterior perspectiva de incidencia, la atención como la capacidad perceptiva para focalizar estímulos ha sido estudiada desde diferentes concepciones y contextos; de igual manera, como “factor responsable de extraer los elementos esenciales para la actividad mental o el proceso que mantiene una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental.” (Luria, 1979, p.254).

Prosiguiendo con este análisis, Francisco Mora (2020) añade que con la atención se aprende, se memoriza y genera conocimiento. (p.40). Indiscutiblemente, “la atención es indispensable para lograr una adecuada decodificación de los estímulos y comprensión del texto”. (Roselli, Matute & Ardilla, 2006, p.202).

Con respecto a los tipos de atención, Dehaene (2019) expresa que “la atención selectiva es una de las funciones cerebrales clave para la lectura” (p.45). Además, enfatiza que es relevante que se incorporen las rutas de la motivación, de la atención y del placer del niño, ya que poseen un considerable impacto en la velocidad de aprendizaje; de allí, el beneficio de acrecentar estos procesos. (Dehaene, 2014, pp.309,310). Acorde con esto, la emoción puede captar la atención, bien sea, atrayéndola o manteniéndola. (Smith & Kosslyn, 2008, p.374).

En cuanto a los procesos atencionales en función de activar actuaciones indispensables para resolver actividades de comprensión, se establece la necesidad de “diseñar y aplicar estrategias que movilicen la atención de su cerebro” (Ortíz, 2015, p. 78), tomando en cuenta que “la atención es un requisito esencial para el adecuado funcionamiento cognitivo”. (Roselli et al, 2010, p.83).

Para simplificar, la atención como recurso cognitivo es un activador esencial en la adquisición de conocimientos y en lo que compete, un complemento inmerso en la competencia lectora vista desde la óptica del input como del output, procedimiento para estimular y a la vez ser activado.

Memoria

La memoria la definen como “el proceso cognitivo a través del cual se codifica almacena y recupera una información determinada o un suceso concreto. Es el proceso psicológico que nos permite aprender”. (Jodar et al.,2013, p.53). “La memoria es una función básica, y a la vez es extremadamente compleja y heterogénea” (Portellano & García, 2014, p.208.). “Es el proceso por el que retenemos lo aprendido a lo largo del tiempo. En el ser humano la memoria, además de ser base de la supervivencia, como en todo ser vivo, es el vehículo por el que se transmiten los conocimientos y se crea cultura (Mora, F., 2014).

Considerando estos conceptos, la memoria como habilidad cognitiva está estrechamente unida a la experiencia, a las capacidades del sujeto que aprende en la apropiación de conocimientos, destrezas, valores y actitudes. Desde este ámbito, la competencia lectora es una actividad que precisa de este proceso cognitivo y su optimización en la praxis de enseñanza.

En el proceso lector se han identificado diferentes tipos de memoria, la memoria visual que identifica grafemas, sílabas o palabras; ésta funciona como nexo entre la memoria visual y la semántica. La memoria semántica faculta la comprensión de las palabras y por lo tanto lo que se lee. El otro tipo de memoria que es fundamental para un acertado proceso lector es la memoria de trabajo o memoria operativa, que garantiza el almacenamiento de información. (Roselli, Matute & Ardila, 2006, pp.202,203).

La memoria de trabajo es fundamental para poder integrar información nueva con información antigua, que es un proceso activo durante la comprensión del texto. (Wu et al, 2020, p.2).

Esta clase de memoria está “vinculada más a la corteza prefrontal que al hipocampo, retiene y mantiene activa la información por un tiempo breve, así haya desaparecido el estímulo gracias a la activación de las cortezas sensoriales y motoras.” (Izagirre, M. 2017, p.120). Es, decir, “implica dos aspectos diferentes: 1) conserva inmediatamente la información, y 2) manipula internamente esta información” (Ardila & Roselli, 2007, p.171)

Desde ese punto de vista, se puede concluir que “aprender a leer implica el empleo de una serie de habilidades cognitivas de alto nivel como la atención, la memoria,...entre otras, las cuales dependen de distintas estructuras cerebrales”(Restrepo et al, 2019, p.83).

Creatividad

Prosiguiendo en las variables de investigación que aportan beneficios en la presente investigación se destaca el aprendizaje creativo, desde la perspectiva de activar los conocimientos adquiridos, generar preguntas, experimentar vivencias tanto intelectuales como emocionales y sociales (Menchén, 2018); “generar estrategias y objetivos educativos que contemplen la promoción de las funciones ejecutivas en pos de favorecer el potencial creativo” (Krumm et al, 2020, pp.14, 15). Al respecto, Tonaiven y otros (2021) expresa que las oportunidades para expresar y desarrollar la creatividad pueden abrir nuevas direcciones para el progreso educativo y profesional de futuros discentes, siendo un rol importante en el desempeño escolar (p.15).

Para ilustrar mejor la aportación de la creatividad a la competencia lectora, el estudio por el modelo relacional aplicado a 265 estudiantes de quinto grado por medio de la escala de procesos de lectura creativa y crítica puntualizó que el uso de actividades de lectura críticas y creativas puede contribuir a mejorar las tasas de éxito. (Baki, 2019, p.214, 215).

Habría que decir también que potenciar el pensamiento divergente en entornos formativos infiere en el aprendiz su exploración intrínseca, la escisión de la objetividad a la consecución de nociones intencionales, en otras palabras, promover la creatividad, como una actividad “que puede ser entrenada” (Manes, 2014, p.90). Por consiguiente, “educar en creatividad, es educar en resolución de problemas, en flexibilidad, en fluidez, en sensibilidad a los problemas, en elaboración. En definitiva, educar en creatividad es educar para la vida” (López-Fernández & Llamas-Salguero, 2018, p.12).

Estrategias Neurodidácticas

La intervención neuropedagógica posibilita la trazabilidad en la adquisición de elementos distintivos de capacitación para el abordaje de dificultades en lectoescritura.

Valiéndose entonces de esta prospección, la neurodidáctica consiste en “la aplicación de conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro y de cómo intervienen los procesos neurobiológicos en el aprendizaje, para ayudar a que éste sea más eficaz y óptimo” (Forés & Ligoiz, 2009, p.19).

El direccionamiento neurodidáctico planteado para mejorar los procedimientos lectores, incide en la dinamización de acciones alcanzables en el aula, así como la puesta en marcha de predictores de actos de aprendizaje enriquecidos y asertivos a través de la estimulación de redes neuronales. “El aprendizaje óptimo (memoria, imaginación, pensamiento, creatividad está determinado por las actuaciones, las cuales a su vez dependen de las emociones y sentimientos. Sin motivación no hay actuación y sin actuación no hay aprendizaje” (Ortiz, 2015, p. 60).

Definitivamente, la conexión epistémica, práctica y funcional de la estimulación con la cognición favorecen los procesos cognitivos asociados a la competencia lectora y en efecto, “a nivel cerebral las emociones activan la atención, los procesos mentales y cognitivos, también estimulan los mecanismos sensoriales (captando más o menos todo cuanto nos rodea) y motores (nos llevan a la acción o a la inhibición) (Miravalles, A., & Vázquez, M., 2011, p.157).Y como lo

expresó Gardner (1997)“existe plena conciencia de las relaciones entre los aspectos cognitivos y afectivos” (p.136).

En función retrospectiva de lo planteado, es coherente con las presunciones de indagación preexistente hacer énfasis en lo imprescindible de tomar pautas competentes para consolidar la formación lectora en las primeras etapas de escolaridad desde la inherencia de actos neurodidácticos guiados para la asunción de facultades de formación e inclusión del aprendizaje.

“Concebir un aprendizaje de la lectura y una comprensión del contenido que sea más estimulante para el cerebro, tanto en primaria como en secundaria, es un proceso multidimensional” (Sousa, D. y Feinstein, S., 2016, p.101). De hecho, las funciones cognitivas, “estados funcionales del cerebro” (Llinás 2003, p.3), las habilidades de desempeño, emocionales y afectivas y como lo expresamos en esta indagación los procesos lingüísticos, discursivos y conductuales propenderían a “garantizar que los procesos educativos innovadores sean acompañados por fuertes procesos de investigación” (De Zubiría, 2017, p.21) desde la perspectiva de la neurociencia.

En consonancia con lo expuesto, Dehaene (2014) plantea que

La instrucción en la lectura podría volverse el ejemplo principal de una genuina “neuro-psicopedagogía”: un enfoque integrado y acumulativo en que se resguarde la autonomía de los docentes, pero la instrucción tenga como objetivo una búsqueda pragmática de estrategias de educación eficientes. (p.383)

Como resultado de este propósito, se proyecta que el esquema CLEVER, *Construyendo Lectores Creativos Vivenciamos Niños Cualificados en los Procesos Discursivos*, responda a los cuestionamientos planteados previamente:

¿Cuáles son los procesos cognitivos inherentes en la competencia lectora?

¿De qué manera se estructura los lineamientos neurodidácticos del proceso lector?

¿Cómo diseñar estrategias neurodidácticas para mejorar procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura?

Metodología

Población y Muestra

La muestra para la interpretación de las unidades de análisis estará formada por 33 estudiantes, 13 niñas y 20 niños de 5° grado A de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital Madres Católicas de la ciudad de Barranquilla, ubicada en el Barrio El Carmen con niños de estratos 1, 2 y 3, entre los 8 y 12 años.

Instrumento

Una de las aportaciones iniciales corresponde a cuatro entrevistas semi estructuradas realizadas a actores académicos de la institución para analizar las opiniones acerca del problema de investigación, instrumento que se podrá emplear posteriori o durante el proceso de exploración. Seguidamente, se plantea realizar un cuestionario exploratorio determinar del contexto social y emplear observación participante, de carácter “formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo”. (Sampieri et al, 2014, p.435).

Complementaríamos el análisis del problema aplicando actividades piloto con tareas de estimulación, entrenamiento cognitivo y comprensión textual.

Diseño de Investigación

Desde la investigación–acción se seguirá fases específicas de actuaciones, reflexiones y observación, los cuales se enfocarán en la participación y en el escrutinio de las variables de análisis referentes de las fases prácticas de aplicación de los diferentes instrumentos con el grupo focal de quinto grado, así mismo, con personas involucradas en actuaciones académicas.

Procedimiento de Recogida y Análisis de Datos

Como acción inicial de la recopilación de datos, se hará transcripción de las entrevistas, codificación de los resultados de cuestionarios y encuestas y la descripción de resultados de los talleres pilotos de comprensión textual desde la neurodidáctica. Sumado a esto se hará una valoración detallada de toda la información obtenida usando organizadores gráficos y diagramas si es el caso para detallar los productos hallados. De igual manera, se hará la triangulación correspondiente al análisis del problema.

Resultados

El primer registro cualitativo de indagación aplicado en octubre del 2020 corresponde a cinco entrevistas estructuradas formales realizadas a cuatro actores académicos, tres pertenecientes a la Institución Educativa Distrital Madres católicas y un experto docente. Se le planteó un único interrogante tendiente a indagar tres asuntos que dificultan un buen trabajo en el quehacer educativo enfocado en el campo de la neuropsicología; es decir, tres problemas que al criterio de cada uno debía ser investigado. Se codificaron las respuestas teniendo en cuenta, las concepciones principales que respondieran a las preguntas, dadas. Luego se describió los hallazgos de cada entrevistado y finalmente se elaboró un listado de problemas de investigación. Se discriminó la repetición de conceptos y de allí se obtuvo los siguientes planteamientos: la diversidad de formas de enseñanza que dificultan el logro de aprendizaje, el desconocimiento del saber neuropsicológico, más concretamente de las emociones y las habilidades del pensamiento para la planeación e implementación de acciones aúlicas de fortalecimiento de destrezas. Otro aspecto común en las respuestas fue la importancia de la creación de ambientes significativos de formación.

En el 2021 y inicios del 2022 se han aplicado actividades precursoras con elementos neurodidácticos de análisis de texto, animación a la lectura y control cognitivo, información que necesita sistematizarse para su descripción.

Conclusiones

En el aspecto preliminar de esta investigación se hace evidente la estructuración de iniciativas focalizadas en acciones dinamizadoras de emociones integradas con procesos cognitivos, las cuales sensibilizan al sujeto que educamos de su capacidad lectora y su producción. Al respecto, Llinás (2002) describe “los estados emocionales son disparadores de la acción y de su contexto interno” (p.183) y Mora (2020) menciona que “funciones como la emoción, la atención, la memoria y la propia conciencia, que hacen del sujeto consciente de “saber lo que está leyendo” (p.102).

Referencias

- Archila De La Hoz, C. P. (2017). Análisis correlacional de los procesos cognitivos básicos y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de Básica Primaria en Barranquilla (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/392>
- Ardila A. (2016). L.S. Vygotsky in the 21st century. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 4-15. http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2016_4/psychology_2016_4_1.pdf
- Ardila A., Akhutina T. V. & Mikadze Y. (2020). L.S. Vygotsky in the 21st century. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 4-15. http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2016_4/psychology_2016_4_1.pdf
- Ardila, A., & Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica. Manual Moderno*.
- Baki, Y.(2020). The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199-224. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/57483/815396>
- Carballo-Márquez, A. (2020). *Neurociencia y Educación: el aprendizaje lector*. Octaedro, 36-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580974>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cuetos, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (370), 61-67. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7867>
- De Zubiría Samper, J. (2015). Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, (19), 39-56. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/118>
- De Zubiría Samper, J. (2017). El papel de la investigación en la consolidación de las innovaciones. *Educación y ciudad*, (32), 15-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213558>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*.
- Dehaene, S. (2019). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn: The New Science of Education and the Brain*. Penguin Books Ltd.
- Díez Mediavilla, A., & Clemente Egío, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 22-35. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10979>
- Evaluando LTE (2021). Informe de Evaluaciones realizadas a estudiantes de tercer, cuarto, quinto y sexto grado de la Institución educativa Madres Católicas. https://drive.google.com/drive/folders/1mrmT-u2gi1DEZRvKBMQ9SrDijxt_shu?usp=sharing
- Feng, X., Altarelli, I., Monzalvo, K., Ding, G., Ramus, F., Shu, H., Dehaene, S., Meng, X. & Dehaene-Lambertz, G. (2020). A universal reading network and its modulation by

- writing system and reading ability in French and Chinese children. *Elife*, 9, e54591. <https://elifesciences.org/articles/54591#metrics>
- Fernández, J. J. (2020). El proceso lector: implicaciones y contribuciones de la neurociencia y la neuroeducación. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(1), 92–103. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.6>
- Forés, A. & Ligioz M. (2013). Descubrir la Neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida. Editorial UOC. <https://elibro-net.uniatlantico.basesdedatosezproxy.com/es/lc/uatlantico/titulos/56409>
- Fresneda, R. G. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre lectura*, (5), 52-58. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243923005.pdf>
- García, A. & García, D. (2019). Fundamentación teórica sobre lectura de los docentes de lengua castellana de las escuelas públicas de Barranquilla con bajos resultados en las pruebas Saber. *Revista Cedotic*, 4(2), 75-94. <https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2019.2340>
- García, E. (2020). Neurociencia, humanismo y posthumanismo. In *Logos. Anales del seminario de metafísica* (No. 53, pp. 9-31). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/61821/>
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*.
- Gil, J. (2021). Lectoescritura como sistema neurocognitivo. *Educación y Educadores*, 22(3), 422-447. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83464752005/index.html>
- Hernández D., Meyer E. & Moreno, L. (2018). Estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en una institución educativa de la ciudad barranquilla <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7545#page=1>
- ICFES. (2020) Informe Nacional de Resultados para Colombia- PISA 2018. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Índice Sintético de Calidad Educativa [ICSE] (2018). *Reporte de la excelencia 2018*, Institución Educativa Distrital Madres Católicas. https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2018/10800100274_6.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia- PISA 2018. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 (vol. I).
- Izagirre, M. H. (2017). *Neuroproceso de la enseñanza y del aprendizaje*. Alfaomega.
- Jódar V., Blázquez J. L., González, B., Muñoz, E., Periañez, J. A., & Viejo, R. (2013). *Neuropsicología*..

- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- Kristanto, D., Liu, M., Liu, X., Sommer, W., & Zhou, C. (2020). Predicting reading ability from brain anatomy and function: From areas to connections. *NeuroImage*, 218. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811920304523>
- Krumm, G., Arán Filippetti, V., & Kimel, E. (2020). Funciones ejecutivas en niños escolarizados con alta y baja creatividad. *Psicogente*, 23(44), 54-72. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372020000200054
- Kusdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The Relationship between Elementary School Students' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194556>
- López-Fernández, V., & Llamas-Salguero, F. (2017). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 113-127. <https://doi.org/10.5209/RCED.52103>
- Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción*. Ed. Fontanella.
- Manes, F. (2014). *Usar el cerebro*. Planeta Argentina.
- Menchén, F. (2018). El aprendizaje creativo y el cerebro: Rescatar el concepto de “aprehender”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685792>
- Miravalles, A., & Vázquez, M. (2011). *Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida* (Vol. 130). editorial UOC
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Difusora Larousse - Alianza Editorial. <https://elibro-net.uniatlantico.basesdedatosezproxy.com/es/lc/uatlantico/titulos/122878>
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.
- OECD (2019) Programme for International Students Assessment (PISA) Results from PISA 2018. OCDE-Colombia. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Ortíz, A. (2015). *Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Ediciones de la U.
- Pazeto, T., Dias, N., Gomes, C., & Seabra, A. (2020). Prediction of Reading and Writing in Elementary Education through Early Childhood Education. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40. <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v40/1982-3703-pcp-40-e205497.pdf>
- Portellano, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Editorial síntesis.

- Restrepo, G., Galvachi, L., Cano, I.C., & Ruiz, A. L. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura. *Informes Psicológicos*, 19(2), 81-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044260>
- Restrepo, G., Galvachi, L., Cano, I.C., & Ruiz, A. L. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura. *Informes Psicológicos*, 19(2), 81-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044260>
- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Editorial El Manual Moderno.
- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de neurología*, 42(4), 202-210. <https://www.researchgate.net/publication/7257183>
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P., & (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Schmidt, C. (2017). Thrown Together: Incorporating Place and Sustainability into Early Literacy Education. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 165-179. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-017-0192-6>
- Schnurbusch, C., Suárez N., Ortiz, D., & De los Reyes, C. (2018). Datos normativos para la batería de Evaluación Neuropsicológica de Lectura, Escritura y Funciones cognitivas (ENLEF). *Psicología desde el Caribe*, 35(3). <https://doi.org/10.14482/psdc.35.3.153.1>
- Siempre Día E (2018). Informe por colegio del Cuatrienio. Análisis histórico y comparativo. Institución Educativa Distrital Madres Católicas. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/86438>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (Vol. 137). Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 2012, núm. 59, p. 43-61. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59387>
- Sousa, D. y Feinstein, S. (2016). *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación*. Narcea Ediciones. <https://elibro-net.uniatlantico.basesdedatosezproxy.com/es/lc/uatlantico/titulos/4619>
- Toivainen, T., Madrid-Valero, J. J., Chapman, R., McMillan, A., Oliver, B. R., & Kovas, Y. (2021). Creative expressiveness in childhood writing predicts educational achievement beyond motivation and intelligence: A longitudinal, genetically informed study. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12423>
- UNESCO (2020). Resultados del Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://es.unesco.org/news/resultados-analisis-curricular>
- Vásquez-Bustamante, O. (2018). Competencias lectoras y escritoras a través de la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 9-18. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.01>
- Wu, Y., Barquero, L. A., Pickren, S. E., Barber, A. T., & Cutting, L. E. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 4.

DINÁMICA INSTITUCIONAL QUE ORIENTA LAS ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Jocelyn Delgado Quintana

Marco Antonio Gamboa Robles

María Julieta Maldonado Figueroa

eneesonca1@gmail.com

Escuela Normal Estatal de Especialización

RESUMEN

Han pasado 25 años desde que surgió la idea de educación inclusiva en la Conferencia Mundial sobre la Educación Especial de Salamanca. En este lapso se ha generado una dinámica peculiar y permanente en diversos países con la intención de generar y alinear políticas educativas hacia este fin, fortalecer las prácticas educativas con un enfoque más inclusivo y generalizar culturas inclusivas en los contextos escolares y sociales; tal orientación lleva implícito un cambio de paradigma en la metodología para operar los procesos educativos para afrontar las dificultades formativas de todos los alumnos; la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos requiere una transformación de fondo es inminente, pero después de tanto tiempo sigue siendo incomprendida por muchos docentes.

Se supone que las instituciones que ofrecen servicios de educación especial y de apoyo a la formación integral, serían las primeras en sensibilizarse ante una transformación educativa y ser las pioneras en la educación inclusiva; la realidad muestra que, en muchos casos ni los CAM ni las USAER han modificado el enfoque de atención a la discapacidad y siguen atendiendo en segregación. Por ello este estudio describe las dinámicas institucionales en la intervención educativa actual.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación siempre ha sido importante para el desarrollo mundial, pero ha adquirido mayor relevancia en el mundo de hoy que vive profundas transformaciones, debido al posicionamiento y reconocimiento de los derechos supremos de toda la humanidad, particularmente los derechos de los niños y jóvenes, lo cual implica transformaciones hacia nuevas prácticas educativas que atiendan a la diversidad, para lo cual se han impulsado desde la UNESCO diferentes programas que orientan las políticas de las naciones en materia educativa.

Como consecuencia, el cambio en los servicios de educación especial, que trasciende del enfoque tradicional hacia el constructivista basado en competencias; eso implica, por ejemplo, en la evaluación diagnóstica se pasa de un simple proceso de reconocimiento en un alumno, de los aspectos específicos vinculados a identificación de sus Necesidades Educativas Especiales (NEE) y su ubicación, por lo general siempre conduciendo a “arreglos especiales”, por considerarlo un sujeto diferente; para ubicarlo en un contexto amplio al cual pertenece el sujeto como alumno, donde aprende junto con sus pares, concibiendo que todos son capaces de aprender, pero no lo mismo ni de la misma manera, por lo cual, el diagnóstico debe centrarse en la diversidad completa del aula y no de un individuo, de manera que la flexibilización del proceso se planea de inicio como punto de partida, no como acción remedial de adecuación curricular específica.

En la actualidad, se debe de trabajar con un Modelo Inclusivo; la UNESCO concibe la educación inclusiva como la mejor solución para un sistema escolar que debe responder a las necesidades de todos sus alumnos. La Educación Inclusiva parte de reconocer que se debe promover la educación especial, políticas y legislación para ello deben estar ancladas en el ideal de la educación para todos que atiende a la diversidad, brindando procesos de calidad y equidad como elemento de justicia social, de oportunidades para todos los niños/as y jóvenes, especialmente para aquellos que han sido consistentemente excluidos. La manera de implementar la educación especial debe ser a partir de una educación inclusiva que exige reformas en el sistema educativo; posibilitando políticas, culturas y que generen prácticas inclusivas; con ello prepara a las instituciones y a los profesionales de la educación para realizar buenas prácticas teniendo como centro el aprendizaje del alumno.

Todos los niños y niñas tienen el derecho a recibir una educación de excelencia, la cual debe de ser gratuita, laica y obligatoria; según el artículo 41 de la Ley General de Educación, en las personas con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se deberá favorecer su atención en los planteles de educación básica. Se considera que lo anterior es muy favorable para que los niños accedan a una educación de excelencia brindándoles todo el apoyo necesario para que todos gocen de ese derecho sin excepción alguna y obtengan los mismos derechos que todas las personas merecen.

El Centro de Atención Múltiple (CAM), de acuerdo con las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento Nacional de la Educación Especial y de la Inclusión Educativa, es la instancia educativa que ofrece ayuda temprana, educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y capacitación laboral (Formación para la vida y el trabajo para alumnos de 15 a 22 años de edad). Son los encargados de atender a niños y jóvenes que, por sus características no pueden ser integrados a escuelas regulares o bien que estén en proceso de inclusión, su objetivo es atender a los alumnos para que se beneficien del plan y los programas de estudio regulares, y alcancen lo antes posible la acreditación del grado escolar que les corresponde de acuerdo con su edad, organizando los grupos por edad y grado, independientemente de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrenten, ya sea por discapacidad y/o trastornos; el mismo centro es el responsable de que se expedirán certificados de escuela regular.

La atención que se ofrece en estos centros tiene un carácter transitorio, ya que se pretende la inclusión a los servicios educativos regulares. De esta forma el currículo del CAM debe emplear los programas de educación regular, con ajustes razonables. La escolaridad de los niños actualmente denominados, alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), se caracterizó en el pasado, por ser una práctica de separación y aislamiento formativo respecto al orden pedagógico regular. Sin embargo, esto actualmente ha cambiado, como en el caso de los Centros de Atención Múltiple (CAM) ya que deben orientar sus esfuerzos a la inclusión de los alumnos a escuelas regulares. Aunque hay que agregar que, en muchos casos, las prácticas educativas no se han transformado para propiciar la mejora sustantiva en la atención a la diversidad como derecho humano.

Por lo anterior se plantean las siguientes interrogantes que orientan la investigación:

- ¿Qué aspectos sustantivos caracterizan la dinámica escolar en el CAM, que justifica sus prácticas educativas para prestar un servicio de atención a la diversidad en el enfoque de educación para todos?
- ¿Cuáles son las creencias y percepciones de los profesionales de la educación en el CAM, que justifican su actuar en el proceso educativo?
- ¿Qué elementos de la educación de calidad y equidad con enfoque inclusivo se hacen evidentes en las prácticas áulicas?
- ¿De qué manera se hacen presentes los preceptos del modelo educativo actual para la excelencia educativa y qué impacto de mejora se aprecia en los estudiantes del CAM?

Propósito del estudio

Con el propósito de explicar las situaciones que se enfrentan en la escuela por los diferentes actores; tales como alumnos, maestros, equipo de apoyo y autoridades educativas que participan en los procesos educativos.

Se enfoca en el análisis de la práctica docente con relación a las actividades que realiza cada uno de los actores, respecto a los aprendizajes que logran los alumnos con discapacidad, con condiciones en las que entran las dificultades severas y trastornos; en sí, todos los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Así mismo, la importancia de las actividades que realiza cada uno de los protagonistas.

Por lo tanto, responde más a la necesidad de presentar un análisis crítico sobre la eficacia de los programas de educación especial y su correspondiente reorientación; es decir, se encamina a la explicación de cuestiones relacionadas con la organización institucional y el servicio de calidad a los usuarios.

MARCO TEÓRICO

Desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación. Para ello se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y, por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de escuelas inclusivas se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos.

Un énfasis particular del actual modelo educativo para formar docentes es la consideración minuciosa del enfoque humanista por lo que la SEP (2017) prevé las prácticas educativas centradas en, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo.

Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central en el compromiso de la educación inclusiva. Esta visión implica que la educación debe verse, no como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos. La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.

La labor docente, colocada en este escenario corresponde a modelos de enseñanza de tipo social y de tipo personal, aquí se da cabida a la cooperación entre pares en el

aprendizaje de nuevos saberes, pero también en la colaboración en procesos para el logro de propósitos compartiendo valores y principios al analizar los conflictos y la problemática social, así como el análisis crítico de manifestaciones culturales o políticas públicas en el desarrollo común; igualmente tiene cabida el juego de roles que permita analizar la actitud que se asume ante determinadas situaciones para ejercer funciones propias del proceso; otro modelo de enseñanza muy representativo en este escenario grupal de aprendizaje es relativo a la personalidad y los estilos de aprendizaje, por la capacidad de adaptación a las diferencias individuales, sobre todo por la acentuación de los integrantes de este grupo hacia la inclusión educativa. (Gamboa, Maldonado & Quiroz, 2019, p.24).

La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo, se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros.

De acuerdo con Gamboa, et. al. (2019), “La idea de visualizar el aula como lugar de encuentro es un buen comienzo para la transformación requerida, porque “es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes, donde una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores, porque es aquí donde el maestro se hace y se muestra, aquí los deseos se convierten en realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio donde debe ser”; pero ese espacio áulico habrá de reconfigurarse para que la interacción y la producción personal y colectiva de aprendizajes sea funcional y extensiva al contexto social, el escenario habrá de flexibilizarse para que prácticamente los estudiantes puedan hacer lo que se les pegue la gana para aprender, en el entendido que realizan acciones responsables y comprometidas para el desarrollo de competencias; la construcción de aprendizajes cognitivos, activos, afectivos y sociales habrán de originarse en la solución de problemas y desarrollo de proyectos que se extienden más allá de los límites escolares; los ambientes de interacción social deberán asumir la inclusión como cultura y dar la bienvenida a la diversidad; el ambiente áulico deberá representar símbolos que den identidad a todos sus integrantes y permitan cohesionar al grupo como un actor colectivo que se compromete con su sociedad” p.21-22.

En otras palabras, la inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualesquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibir las como un problema.

Como se menciona en la Agenda de la UNESCO, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos: La visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter

de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás”. (P.33)

Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y sus metas correspondientes. La cual es transformadora y universal, se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. Se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, justicia social, inclusión, protección, diversidad cultural, lingüística y étnica, responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Se reafirma que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, tolerancia, realización humana y el desarrollo sostenible. Se reconoce que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centrando esfuerzos en el acceso, equidad, inclusión, calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La inclusión y equidad en la educación son la base transformadora, y por consiguiente se compromete a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación y las desigualdades en el acceso, participación y resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, se compromete a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás.

Para conseguir estos objetivos debe producirse un cambio radical a dos niveles paralelos y complementarios: por una parte, debe producirse una revolución en la mente de la gente, incluyendo las familias, las organizaciones de personas con discapacidad, además de las autoridades públicas, directores de escuela, personal y sindicatos (EDF 2009, 4). Por otra parte, mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo. Reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente (UNESCO, 2009, 14).

De acuerdo con Romero et.al. (2008), generar un buen escenario es vital para involucrar a los alumnos y lograr mayor compromiso de su parte en la medida en que el problema sea un reto y brinde la posibilidad de un aprendizaje significativo.

Una educación inclusiva de calidad para atender la diversidad en educación básica, habrá de configurarse sistémicamente, desde la formación del profesorado que debe atender ese trayecto formativo; incluso desde una adecuada selección de aspirantes a estudiar las carreras de docencia, de manera que se analicen sus motivaciones por ser maestros y se pueda actuar en consecuencia para fortalecer perfiles de egreso de docentes competentes.

De acuerdo con Pérez & Blasco, (2001), “La elección de la carrera profesional es una acción que involucra la toma de una decisión trascendental y, en la mayoría de los casos, irreversible. No obstante, diversas investigaciones indican que los jóvenes no sólo eligen una carrera por motivos propios, sino que su decisión está mediada por múltiples factores tales como la personalidad, los elementos de su entorno (influencia familiar, modelos de referencia,

tendencias sociales, etc.), el deseo de satisfacer necesidades...”, para interés de la formación docente se requiere explorar los que tengan que ver con la profesión.

La identidad docente es un factor que se requiere fortalecer de manera sistémica desde la formación docente, al respecto Gamboa et. al. (2018), afirma que “En las instituciones formadoras de docentes de la mayoría de las entidades federativas se desarrollan procesos de selección de aspirantes que desean ingresar a las Escuelas Normales (EN), por lo que cada institución ha establecido mecanismos de admisión en respuesta a sus propias necesidades, sin embargo, actualmente no existe una normatividad nacional para la selección de los alumnos de nuevo ingreso a los programas de formación inicial, lo que ha provocado que en las EN se acepten aspirantes que no cuentan con el perfil apropiado para formarse como profesores de educación básica, lo que pone en riesgo la auténtica vocación e identidad docente, como parte de las competencias profesionales”. P.12.

En una escuela con orientación inclusiva, de acuerdo con Romero & Metz (2018), “Los profesores se benefician en su desarrollo profesional y personal; profesionalmente descubren nuevas e interesantes formas de interactuar con el conocimiento y con sus alumnos, enfrentan desafíos que les hacen modificar sus prácticas y sentirse más eficaces, inician un proceso de colaboración con sus pares que les muestra en forma directa los beneficios de la creación de comunidades de aprendizaje; en el nivel personal, descubren y enfrentan sus miedos y limitaciones, se reconstruyen como miembros de una comunidad, aprecian el apoyo que reciben y el que pueden proporcionar tanto a alumnos y familias como a otros docentes” p.299.

Uno de los cambios más importantes y benéficos de la educación inclusiva es la colaboración. Destaca la necesidad de establecer vínculos profesionales horizontales de colaboración entre el profesor generalista y el profesor de educación especial en los que unos se benefician de las fortalezas de los otros”. Como lo plantean (Metz & Fletcher, 2013).

METODOLOGÍA

Este estudio se realiza desde un paradigma cualitativo, particularmente se apoya en la metodología etnográfica para recopilar información en los contextos naturales, sin alterar las dinámicas sociológicas que se dan entre los protagonistas de un proceso educativo en un Centro de Atención Múltiple; para ello el investigador se convierte en uno más de los actores en la dinámica institucional y aprovecha para realizar registros en diario de campo, interactuar con los demás protagonistas y conocer lo que hacen y piensan del rol que deben desempeñar en la tarea de educar.

Participantes

Dado que, el presente trabajo constituye una reflexión sobre el proceso de Inclusión Educativa desde la vivencia de los distintos actores adscritos al CAM, analizando la dinámica institucional en la organización y funcionamiento del centro y la construcción simbólica de los profesionales que realizan la intervención educativa en relación a la Inclusión Educativa; implica profundizar en la relación de diversas acciones individuales y colectivas que el equipo de atención genera partir de su interacción profesional con el impacto beneficio que los usuarios obtienen como respuesta a este proceso.

Por lo cual es relevante conocer, los actores que intervienen, el trabajo colaborativo, la dinámica escolar, para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de nuestro trabajo

colegiado, para poder llegar al fin establecido; en ello, participan como protagonistas en este estudio: todos los profesionales de la educación que brindan atención educativa en el CAM considerado como caso de investigación.

Procedimiento

Considerando que, para indagar y comprender una perspectiva interpretativa sobre procesos y dinámicas educativas, es necesario tener en observación las condiciones que dan lugar y sentido a ésta, ya que ello, nos permite el acercamiento a los aspectos que conforman la realidad que continuamente los actores reelaboran y resignifican, con base en una relación de su trabajo colaborativo.

Para tal fin, se hace necesario acceder a información real y natural en el contexto, por lo que se usan diversos instrumentos dirigidos a todos los actores del centro educativo, como son entrevistas, observación, seguimiento, prácticas dirigidas y análisis de resultados.

En el proceso de reflexión, se abordan tanto el término de integración educativa como inclusión educativa, el análisis conceptual de ambos permite entender qué es lo que realmente está presente en la práctica educativa en el CAM, la recopilación de información se dirige también a conocer la transición de la primera a la segunda, las acciones para lograr una escuela inclusiva y si se está llevando a cabo como enuncia el modelo educativo actual y, en caso de que no sea así, saber de los protagonistas su opinión de cómo poder mejorar la situación, siempre buscando la mejora y pretendiendo cumplir con la excelencia educativa.

El levantamiento etnográfico de datos y el cruce de información con los supuestos teóricos se realiza en un proceso que dura más de ocho meses, donde el investigador se mimetiza con la dinámica institucional, realizando prácticas profesionales, como parte de la culminación de la formación inicial docente.

RESULTADOS

Dentro del CAM, se puede observar que están integrados al sistema, sin embargo, hace falta trabajar con un enfoque inclusivo, ya que las prácticas educativas son basadas en métodos con cierto tradicionalismo, lo cual hace que se quede de lado el enfoque constructivista, ya que los docentes muestran bajas expectativas de los alumnos.

Con -Bajas Expectativas-, en un nuevo escenario que ha de permitirnos cambiar nuestro enfoque de y hacia las personas con discapacidad, no para obviar sus limitaciones ni sus dificultades, sino para analizarlas desde una perspectiva diferente que ha de permitirnos nuevas estrategias de intervención, como una consecuencia de las insuficiencias del entorno en el que vive la persona y las actitudes sociales hostiles, que por las limitaciones y déficit que presenta el individuo, ayudan a modificar las actitudes que se tienen sobre la persona con discapacidad, por una parte, que el problema no es la propia persona, sino los recursos y oportunidades que le ofrece su entorno próximo; por otra parte, que junto a las limitaciones y deficiencias que presentan siempre hay capacidades y competencias que pueden desarrollarse y es a partir de éstas últimas como provocamos el aprendizaje y el desarrollo.

Se trata de reducir la diversidad, aplicando los principios de la lógica de la homogeneidad con la excusa de que estos alumnos estarán mejor atendidos en grupos especiales, donde adaptamos la situación de aprendizaje a sus necesidades y ello no puede hacerse en el grupo ordinario. Así surgen toda una serie más o menos compleja y larga de

programas o servicios especiales, que estigmatizan y categorizar a los alumnos por cada una de las posibles diversidades que surgen en cada momento: nee., multiculturalidad, refuerzo, etc. Se mantiene un modelo de discriminación y de falta de igualdad de oportunidades, pues no se tiene en las capacidades o competencias el punto de partida, sino en la divergencia, en lo extraño, en la diferencia.

Falta fortalecer los procesos institucionales en CAM para desarrollar la educación inclusiva, cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos del centro, exige actuaciones en dos perspectivas complementarias y paralelas: por una parte, hace referencia a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

En ese sentido se hace evidente que, para brindar servicios educativos de calidad, que atiendan la diversidad en la inclusión, hace falta mayor habilitación al profesorado para comprender a cabalidad los preceptos de la educación para todos; poder así diseñar una mejora en la intervención educativa, al planear y evaluar la enseñanza y el aprendizaje encaminada a los fines sociales y humanistas que el modelo educativo actual plantea.

CONCLUSIONES

La información analizada nos permite comprender el valor social de la educación inclusiva, como resultado de una dinámica internacional para respetar los derechos humanos de todos, al adaptarse a las condiciones del Sistema Educativo Nacional en México y establecerse políticas para tal fin en la normatividad, representa para los docentes en general la responsabilidad de transformar sus prácticas educativas orientadas a la cultura inclusiva, particularmente para los profesionales de la educación especial, entre ellos las USAER y los CAM les da fundamentos para fundamentar su queacer docente al representar un -deber ser- que constituya una práctica singular emergente en las instituciones donde se atiende la diversidad, específicamente aquellos casos con riesgo de vulnerabilidad.

En esencia, los CAM tienen la obligación de practicar la cultura inclusiva, impulsada principalmente por los docentes que participan en estos centros, como parte de su quehacer cotidiano, al actuar con base en los fundamentos éticos y legales de la educación inclusiva, se otorga sentido y significado a los procesos escolarizados en la educación para todos, con el carácter humanista que cada uno le debe atribuir a dicho proyecto; apoyándose en las dinámicas y estructuras propias del sistema educativo en cada plantel, los docentes en sus acciones profesionales cotidianas le van dando forma y sentido a esta cultura, en tanto que hacen uso de conocimientos, prácticas y actitudes que desde siempre han considerado funcionales independientemente de que se les proporcione o no las condiciones o los recursos necesarios para edificar esta práctica educativa; lo que se debe cuidar es alinear con los preceptos de la inclusión.

En las ideas analizadas en este estudio, sobre la dinámica institucional para realizar la intervención educativa en CAM, se ha expuesto que el saber no se construye a partir de lo individual o partiendo sólo del capital humano, sino que, entra en relación con la sociedad donde la persona interactúa, por lo que el capital sociocultural es de mayor peso en la construcción significativa de aprendizajes; esto mediado por la acción docente y las competencias del profesor para diseñar ambientes de aprendizaje, así como las condiciones económicas, culturales, académicas, políticas, ideológicas que la familia y el contexto aporta.

Reflexionar sobre la manera en que los profesores que laboran en el CAM han constituido sus prácticas docentes, ayuda a comprender y transformar hacia la mejora el enfoque y la intervención educativa, respecto a la atención de las necesidades que los estudiantes y sus familias presentan.

El fundamento académico que se identifica en los argumentos que dan los profesores refleja que se enfocan a la preparación constante, se apoyan en el trabajo colegiado, trabajo colaborativo y planeación institucional; sin embargo, en la apropiación de estos conceptos que teóricamente ubican el buen funcionamiento de los centros escolares. lo que debiera reflejarse en logros académicos de los usuarios, muestra que el proceso formativo tiene aún muchas áreas de oportunidad que constituye nuevos retos a los profesores para realizar la construcción de una mejor educación más inclusiva que involucre a todos los agentes sociales que se relacionan en el contexto cercano con el estudiante que asiste al CAM.

REFERENCIAS

- Gamboa Robles, Marco; Mendoza, Etelbina; Yáñez, Adrián. (2018). Motivos de ingreso a las carreras de docencia en las escuelas normales. Un caso en el noroeste de México. Editorial Académica Española.
- Gamboa Robles, Marco; Maldonado, Julieta & Quiroz, Angélica. (2019). Formación docente en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de matemáticas. Editorial Académica Española.
- Metz, K. K., & Fletcher, T. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: Estatus, beneficios y retos para la inclusión. [Special education in the United States; Benefits and challenges of inclusion]. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
- Muntaner, Joan Jordi. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pérez-Boullosa, A. y Blasco, P. (2001). Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y Tendencias. Valencia. Nau Llibres Ediciones. Recuperado de www.researchgate.net/publication/31752751_Orientacion_e_insercion_profesional_fundamentos_y_tendencias_A_Perez_Boullosa_P_Blasco_Calvo
- Romero Álvarez, Juan Guillermo, Rodríguez Castillo, Adriana, & Gómez Pérez, Juan. (2008). Evaluación de escenarios para el aprendizaje basado en problemas (ABP) en la asignatura de química de bachillerato. Educación química, 19(3), 195-200. Recuperado, de www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2008000300006&lng=es&tlng=es.
- Romero Contreras, Silvia & Metz, Kathleen Kelly. (2018). Conceptos y estrategias para maximizar los beneficios de la Educación Inclusiva. En Aldo Ocampo y CELEI Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Primera Edición. México.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE UNA ALUMNA CON DIFICULTADES SEVERAS DE APRENDIZAJE

Jaqueline Guadalupe Márquez González
María Julieta Maldonado Figueroa
María Angélica Quiroz Leyva
eneesonca1@gmail.com
Escuela Normal Estatal de Especialización

Resumen

La funcionalidad de una maestra de comunicación es parte de la Unidad de servicio de apoyo a la educación regular USAER es atender aquellos alumnos que presenten dificultades fonológicas al momento de pronunciar palabras se le compliquen algunos fonemas, de igual manera aquellos que presentan un vocabulario escaso a la edad cronológica, los que son tímidos para comunicarse y por último se trabaja la socialización. Este profesional trabaja en conjunto con los demás actores que conforman una escuela como lo son los alumnos, padres de familia, maestros de grupo, psicólogo, trabajador social, maestra de apoyo etc.

Es importante que el padre de familia este enterado cuando su hijo es atendido por alguna área del equipo de la USAER para que de la autorización de poder trabajar con él e igualmente se comprometa a trabajar en conjunto para poder ver resultados ya sea a largo o corto plazo pero para que el problema no crezca con su hijo y llegue a rezagarse entre los demás.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las prácticas docentes inclusivas refieren la sistematización de acciones que generen ambientes de aprendizaje, facilite y provea de recursos materiales e intelectuales para la generación del conocimiento, de tal modo que disminuya las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); para el logro de ello, es relevante considerar de manera implícita los intereses, gustos, ritmos y necesidades de aprendizajes en la diversidad del alumnado que se atiende. Para efectos del presente estudio, el proceso se manifiesta mediante la atención de los estudiantes a través de sesiones de trabajo grupal, sub grupal e individual, utilizando estrategias tanto específicas como diversificadas, con ejercicios novedosos y dinámicos que favorecen las competencias comunicativas del alumnado, permitiéndole con ello interactuar entre ellos, con material didáctico concreto y llamativo, así mismo, programas de seguimiento para realizar en casa.

El contenido del estudio potencializa la práctica inclusiva en condiciones reales de trabajo de una escuela primaria que cuenta con el servicio de la USAER. El grupo favorecido lo componen 28 alumnos de tercer grado, sus edades oscilan de entre los 8-9 años. Como coincidencias académicas, en su generalidad identifican las figuras geométricas, consolidan la lecto-escritura, al igual que el pensamiento matemático en cuanto a sumas, restas y multiplicaciones; socializan con sus iguales e incluso con los de otros grados dentro de la escuela y realizan juegos de equipo e individuales. El sujeto de estudio para la presente investigación, es una alumna de 8 años de edad con diagnóstico médico según su expediente, de Trastorno del aprendizaje y un nivel madurativo de 6 años de edad; por lo tanto, sus características del desempeño académico se manifiestan evidentemente desfasadas en comparación de sus propios alcances. La dificultad notoria se identifica al realizar actividades

que niños de su edad las realizan, no consolida la lecto-escritura, ni el pensamiento matemático. En cuanto al seguimiento de instrucciones lo logra realizar pero con solo dos indicaciones seguidas, en lenguaje presenta problema fonológicos y de conocimiento de semántica y sintáctica, en lo social se le complica las relaciones interpersonales como el tener amigos ya que es muy tímida al momento de platicar con alguien se expresa con coherencia, pero no tiene iniciativa para entablar una conversación por lo cual es necesario fortalecer su bagaje lingüístico.

En el área curricular la alumna se ubica como un alumno de preescolar, ya que no ha desarrollado la memoria a largo plazo, requiere de mucha estimulación, tiene preferencia por material manipulable, también por el juego y todo aquello que no requiere de mucho tiempo, ya que cuando son largas las actividades se pierde del tema y al momento de responder cuestionamientos los contesta de manera directa en una o dos palabras.

Con ella se trabaja de manera individual, y grupal en pocas ocasiones ya que presenta más avances cuando hay atención individualizada. Requiere mayor ejercitación en los campos semánticos, praxias, actividades sensoriales, contenidos de español en cuanto a lectura, escritura, comprensión de situaciones y análisis de casos cotidianos para que ella comprenda y compare con su vida diaria, con el fin de enriquecer su bagaje lingüístico, que se exprese de manera correcta, analice situaciones de la vida práctica y tenga la noción de los significados o su función. Durante la implementación de dicha estrategia, se presentaron algunas dificultades que fueron causantes de modificaciones y adecuaciones imprevistas a las actividades planeadas, entre las cuales se encuentra la falta de espacios acordes para cada actividad, carencia de tiempo por acciones cocurriculares que se encontraban fuera del alcance, poca colaboración por parte de los padres de familia, así como inasistencias de los alumnos por diversas razones injustificadas, sin embargo, se buscaron soluciones que volvieran este proceso más favorecedor como la optimización de tiempos mediante la modificación de horarios de atención temporal.

Con lo expuesto se puede formular la interrogante que guía el proceso de investigación: ¿De qué manera se realiza la intervención educativa para incluir escolarmente a una alumna con dificultades severas de aprendizaje?

MARCO TEÓRICO

Los Trastornos de Aprendizaje (TA) del neurodesarrollo resultan de complejas interacciones biológicas y del entorno junto a la presencia de factores protectores. Dichos factores son específicos para algunos trastornos, mientras que para otros existen mecanismos compartidos, lo que explica la frecuente comorbilidad entre ellos. Existe extensa evidencia científica y literatura al respecto que muestra cómo niños con nivel normal o incluso superior de inteligencia general, pueden presentar dificultad para alcanzar un nivel acorde a lo establecido en lectura, escritura y/o cálculo, entre otros aprendizajes o habilidades escolares. (Sans, et. al. 2017, P.1)

La habilidad escolar más significativa que se aborda desde el área de comunicación son las relacionadas a lograr de manera funcional la interacción social mediante códigos de la lengua que permitan interactuar con sus pares de forma efectiva. En este sentido, siendo el lenguaje el código de la comunicación humana, permite desarrollar las habilidades comunicativas con el entorno que lo rodea, esto atrae más beneficios cuando el alumno se

encuentra en un contexto favorecedor y estimulador. El lenguaje es un medio de comunicación a través de un sistema de símbolos, por medio del lenguaje el niño será capaz de relacionarse con sus semejantes, exponer sus deseos y necesidades de forma más precisa. Las dos importantes habilidades comunicacionales, el lenguaje expresivo y receptivo, pueden variar significativamente en los estudiantes; de ahí parte la importancia de trabajar y desarrollar ambas habilidades en el aula (Gadea, 2016).

La generación de ambientes de aprendizaje sigue siendo el reto que todo profesional de la educación tiene al desempeñar prácticas inclusivas; este proceso pone a prueba las competencias docentes que lo caracterizan. En el caso del maestro especialista tendrá que demostrar los saberes que exige la disciplina en la que fue formado; conocimientos esenciales, tales como la conceptualización del que el lenguaje de acuerdo con (Maldonado, Quiroz y Burgos, 2019, p.2), “se integra por su forma, contenido y uso, lo cual se desarrolla por medio de sus cuatro dimensiones que son el nivel fonológico, sintáctico, semántico y pragmático. Cuando alguno de estos aspectos se encuentra afectado, se da paso a un problema en esta área, además en la comunicación, lo que se considera como la dificultad para expresarse o interactuar, presentándose desde la obstaculización para articular los fonemas, manifestándose mediante la omisión, sustitución o modificación de éstos, hasta el impedimento de comprender o utilizar el lenguaje correctamente de acuerdo a la edad que presente el individuo”.

Para efectos del estudio, se hace especial énfasis en la sintaxis, semántica y pragmática del lenguaje oral y escrito; siendo éstas las requeridas por el sujeto. Las últimas investigaciones sobre el aprendizaje del lenguaje escrito mencionan que éste se da de manera total y no fragmentada. Por esta razón los maestros requieren cambiar sus formas de enseñanza. Según el Programa de Educación Preescolar 2004 “...el aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz” (p.62) y sugiere que el acercamiento a este contenido se realice a través de abrir oportunidades para explorar y conocer los diversos tipos de texto que usamos en la vida cotidiana, así como participar en situaciones donde se emplee el lenguaje escrito, en el mismo sentido se retoma lo dicho en SEP (2018) “Son lo que los alumnos deben saber hacer para participar de manera adecuada en las prácticas sociales del lenguaje y convertirse, en miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (p.176).

Al considerar que la muestra del estudio son alumnos de cuarto grado de primaria con nueve años de edad, que algunos presentan un desfase cronológico, además sus dificultades lingüísticas ya son percibidas por ellos mismos y por sus compañeros, impacta de manera negativa en su desenvolvimiento en los diversos contextos con sus iguales. Ante tal situación, con el fin de atender a las necesidades escolares planteadas y dar seguimiento para aportar en cuanto a su desarrollo lingüístico, como parte del quehacer del docente inclusivo, desde el área de comunicación se implementan estrategias didácticas diversificadas, que fortalece el desarrollo del nivel fonológico. Al ser dinámicas lúdicas de interés y fácil de llevarlas a cabo, promete logros significativos en la articulación, mayor seguridad y motivación personal, así como mayor fuerza en acciones indirectas que benefician al lenguaje, como lo son las praxias de respiración y soplo. El trabajo colaborativo entre los actores involucrados en la educación de los sujetos, juegan un papel indispensable en la estrategia diversificada de la práctica inclusiva de los especialistas de educación especial, exclusivamente desde el área de comunicación.

“La idea de visualizar el aula como lugar de encuentro es un buen comienzo para la transformación requerida, porque “es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes, donde una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores, porque es aquí donde el maestro se hace y se muestra, aquí los deseos se convierten en realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio donde debe ser”; pero ese espacio áulico habrá de reconfigurarse para que la interacción y la producción personal y colectiva de aprendizajes sea funcional y extensiva al contexto social, el escenario habrá de flexibilizarse para que prácticamente los estudiantes puedan hacer lo que se les pegue la gana para aprender, en el entendido que realizan acciones responsables y comprometidas para el desarrollo de competencias; la construcción de aprendizajes cognitivos, activos, afectivos y sociales habrán de originarse en la solución de problemas y desarrollo de proyectos que se extienden más allá de los límites escolares; los ambientes de interacción social deberán asumir la inclusión como cultura y dar la bienvenida a la diversidad; el ambiente áulico deberá representar símbolos que den identidad a todos sus integrantes y permitan cohesionar al grupo como un actor colectivo que se compromete con su sociedad” (Gamboa, Maldonado & Quiroz, 2019, p.21-22).

De acuerdo con la declaración de Incheon, en UNESCO (2018) “la educación inclusiva no se refiere de manera exclusiva al tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, la población indígena o aquellas que pertenecen a cualquier otro grupo vulnerable por el contexto; sino que señala la necesidad de fomentar comunidades educativas en donde la diversidad sea valorada y apreciada como la condición prevaleciente” (p.14).

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, para lo cual se utiliza metodología de investigación acción, apoyado en estrategias etnográficas que apoyan el sentido descriptivo interpretativo.

Se emplea una propuesta de intervención específica como estrategia de solución a un problema educativo en el marco de investigación acción; se analiza el proceso e impacto de la implementación de dicha estrategia de acción y se construye una descripción interpretativa que refiere a metodología y actitudes de los actores involucrados para realizar prácticas áulicas inclusivas.

Por otra parte, tomando como referente la importancia que tiene la comunicación para crear contextos de participación activa, no se puede apartar ésta de la adquisición de nuevas experiencias y conocimientos. Cabe mencionar, que durante las sesiones de trabajo se utiliza un programa específico con el fin de plasmar actividades encaminadas a la enseñanza de los sistemas alternativos de comunicación en el cual se precisa la adquisición de vocabulario enfocado a las necesidades básicas, que den pie a la independencia y autonomía.

La información se procesa a partir del análisis de las categorías esenciales que caracterizan el proceso observado y los registros derivados de entrevistas y charlas con los

actores; se establecen las conexiones a través de una red semántica y se redactan explicaciones hermenéuticas

RESULTADOS

Los resultados que se han obtenido han sido que la alumna lograra escribir su nombre propio con actividades de referentes de letras llamado alfabeto móvil con el cual se trabajó con ella 3 sesiones y se dejó de tarea reforzar esta actividad en casa de trazo de letras de su nombre, armar el nombre con el alfabeto, ver dibujos referentes al orden en el cual se escribe el nombre.

De igual manera hubo un buen resultado en cuanto a su socialización con los demás compañeros de grupo y con el maestro del aula ya que cuando ella llega por las mañanas saluda a quienes estén presentes, se expresa y menciona como se siente, si le gustan las actividades, juegos etc. Dice el nombre de los trabajos que realiza y le ve la funcionalidad a los objetos que lo rodean gracias a que se realizaron con ella los campos de maticos de la vida práctica como los son útiles escolares, objetos de casa, partes del cuerpo, los colores entre otros.

Por otro lado la alumna ha logrado discriminar e identificar el sonido de los animales en onomatopeyas basándose en videos, actividades de material manipulable en referentes, e identifica lo habitad de los animales y de los más comunes como los domésticos identifica el tipo de comida que les gusta y las características físicas de cada uno. De igual manera en las actividades sensoriales participa en las actividades y ya no se cohíbe para trabajar durante las sesiones de clase.

En relación a la metodología de atención y la congruencia con el enfoque inclusivo, se aprecia que realmente falta mucho por mejorar; incluso se aprecia cierta confusión en la interpretación del enfoque para atender la diversidad y entender que un objetivo importante de la educación inclusiva es, que todos los niños y jóvenes aprendan juntos; aunque se entiende que no aprenden lo mismo ni de la misma manera.

Es claro que el personal de los servicios de educación especial requiere mayor habilitación y capacitación sobre la metodología educativa para poner en práctica políticas inclusivas, propiciar prácticas inclusivas y generar y extender culturas inclusivas, más allá del ámbito escolar e incidir en el contexto social.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los seres humanos nacen listos para adquirir por medio del entorno que lo rodea un lenguaje, siendo este el que su familia y contextos usen. Es importante mencionar que las etapas en el desarrollo del lenguaje y del habla son las mismas para todos, sin embargo, las edades en que aparecen pueden variar de forma considerable, durante su progreso lleva tiempo aprenderlo, en la adquisición se presentan problemas con sonidos, palabras u oraciones que son difíciles para emitir por el poco conocimiento de su aparato fonoarticulador, de los conceptos y sus orígenes, de todo aquello que escuchan a su alrededor o hay un escaso léxico por parte de la familia quienes están más tiempo a lado del alumno. Por lo que es necesario estimular la adquisición del lenguaje y las habilidades comunicativas que requiere a su edad por medio de estrategias lúdicas.

Los niños aprenden al escuchar palabras, sonidos y gestos de otros cuando hablan, si esto no se estimula se comienzan a presentar dificultades en el proceso de adquisición del lenguaje, es aquí cuando aparecen los trastornos del desarrollo de la comunicación, ahora definido como trastorno del desarrollo del habla y de lenguaje, refiriendo al caso de estudio, sin especificación. Es por ello que es necesario que los padres, al ser los maestros de su proceso de adquisición, inicien con los estímulos y aumento del bagaje lingüístico de sus hijos desde temprana edad.

Este trastorno puede aparecer si el niño tiene una exposición escasa del lenguaje, esto sin ser con una causa evidente, por lo que sus características se ven reflejadas en la expresión oral y tienden a compensar ello con otros métodos comunicativos tales como los gestos y señas convencionales. Cada niño adquiere métodos para comunicarse con los demás con base a lo que su ambiente le ofrece, en caso de estar escolarizados, esto se vuelve más fácil ya que las maestras por medio de las actividades y ejercicios de estimulación temprana estimulan y contribuyen a la formación de estos.

REFERENCIAS

- Gadea, Nilza. (2016). La comunicación y el lenguaje expresivo. ABC-Escolar, Editorial Azeta S.A. Asunción. <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/la-comunicacion-y-el-lenguaje-expresivo-1500546.html>
- Gamboa Robles, Marco; Maldonado Julieta & Quiroz Angélica. (2019). Formación docente en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de matemáticas. Editorial Académica Española.
- Maldonado F., M. Julieta; Quiroz L., M. Angélica & Dinorah Burgos Corral. (2019). Prácticas docentes para favorecer la inclusión de alumnos con barreras en el lenguaje y la comunicación. En Investigación sobre Educación Normal, Año 3 Núm 3. ISSN 2594-1003. DGESEPE. México. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P610.pdf>
- Sans A., Boix C., Colomé R., A. López-Sala, Sanguinettia A. (2017). Trastornos del aprendizaje. En Revista de Pediatría Integral 2017; XXI (1): 23 - 31. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-01/trastornos-del-aprendizaje-2017/>
- SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Primera Edición. México.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

DISEÑO DE UN TABLERO DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA DE ACTIVIDADES COTIDIANAS EN UN AULA DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Lina María Guio Matheus
Ginna Viviana Pérez Reyes
Niyireth Ríos Forero
linguimath1103@gmail.com

RESUMEN

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA: Diseño de un tablero de comunicación para estudiantes de un aula de clase con diferentes diagnósticos teniendo más incidencia en el déficit del procesamiento cognitivo, lo cual limita el proceso de comunicación. **METODOLOGÍA:** Investigación descriptiva expuesta por medio de la sistematización de la experiencia teniendo la necesidad de comunicación entre el aula de clase catalogando unas características para el diseño de un tablero de comunicación. **RESULTADOS:** Elaboración de un tablero de CAA el cual cuenta con 18 fotografías que representan las acciones más reales de las actividades cotidianas que se desarrollan en el aula de clase de Educación Especial. El planteamiento de un sistema de CAA en el aula de educación especial, se podrá ofrecer una aproximación pragmática, pues los instrumentos de intervención plantean la enseñanza de un conjunto estructurado, los cuales permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación. **CONCLUSIONES:** Es indispensable desarrollar procesos de diseño de estrategias de comunicación en aulas con alumnos en situación de discapacidad logrando así implementar nuevas formas de comunicación.

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

La comunicación es un proceso por el cual el ser humano puede realizar un intercambio de información con una o más personas, este proceso neurológicamente es uno de los más complejos que los seres humanos ejecuta ya que se quiere transmitir un mensaje específico, con una estructura y significado coherente y definido; gracias a esto se plantea que los seres humanos son racionales, y se diferencian por el procesamiento avanzado que podemos tener al momento de expresar los pensamientos llegando a intercambiar información gracias a una serie de elementos neurológicos que permiten que sea un proceso complejo y a su vez eficaz logrando que el proceso de comunicación sea transmitido por medio de sonidos, señales, iconos, signos y demás.

Los signos son elementos utilizados por los seres humanos para proporcionar un determinado significado establecido al área del lenguaje, a la cual se necesita aplicar una representación; estos son válidos y se representan según el contexto desarrollado, permitiendo alcanzar así la unión de estos con "sistemas alternativos y aumentativos de comunicación los cuales tienen por objeto sustituir o aumentar el habla de personas con dificultades de comunicación verbal y/o auditiva." quien Consuelo Belloch Ortí en su artículo tecnologías de ayuda: sistemas alternativos de comunicación citando a Basil define que "la comunicación aumentativa y alternativa es un ámbito interdisciplinar que abarca un extenso conjunto de elaboraciones teóricas, sistemas de signos, ayudas técnicas y estrategias de intervención que se dirigen a sustituir y/o aumentar el habla". (peñacasanova,j., 1994, pág. 389)".(1)

Algunas personas no logran desarrollar este proceso de comunicación ya sea por una patología diagnosticada o un síndrome, los cuales presentan deficiencia intelectual, sensorial, mental y física que es característica de ellas, permitiendo así que no pueden desenvolver su correcta participación en determinadas actividades específicas de la sociedad.

Es así que cuando existe una discapacidad que no permite el adecuado desarrollo cognitivo de la trasmisión del mensaje, el fonoaudiólogo cumple una vital importancia en implementar sistemas de comunicación aumentativa y alternativa teniendo como objetivo lograr un intercambio de información llegando a sustituir en algunas ocasiones un lenguaje oral que no ha sido desarrollado en su totalidad o que no es comprensible, por una nueva alternativa que pueda mejorar la comunicación con su entorno.

Por tanto, este proyecto investigativo se basa en el diseño de un tablero de comunicación para estudiantes de un aula de clase con diferentes diagnósticos teniendo más incidencia en el déficit del procesamiento cognitivo, lo cual limita el proceso de comunicación; de esta manera se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo diseñar un tablero de comunicación aumentativa y alternativa de actividades cotidianas en un aula de clase en niños con discapacidad?

La institución a la cual se le diseña el tablero, es una institución que trabaja con educación especial, en la que asisten niños y adultos con distintas patologías de base, como lo son: Síndrome de Down con espectro autista, Autistas, Síndrome de Rett, Parálisis Cerebral, Déficit Cognitivo, entre otros, quienes tienen un proceso de comunicación limitado de forma moderada a severa llegando a tener una comunicación por medio de habla telegráfica, gestos o gritos.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo descriptiva cualitativa, que de acuerdo con Zorilla (1993) es una investigación que “busca desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) del fenómeno estudiado a partir de sus características. Describir en este caso es sinónimo de medir. Miden variables o conceptos con el fin de especificar las propiedades importantes de comunidades, personas, grupos o fenómeno bajo análisis. En algunos casos los resultados pueden ser usados para predecir.”

Los métodos aplicados fueron divididos en cuatro procesos importantes los cuales fueron:

- **Sistematización de la experiencia:** esta se define como “una actividad que permite construir y explicitar los saberes que han sido o están siendo producidos en una determinada experiencia por diferentes sujetos, mediante el análisis y valoración de acciones.” (3), logrando así la realización de la investigación, que nace de la necesidad de crear un diseño para la comunicación y el aprendizaje basadas en el uso de la comunicación aumentativa y alternativa y el tic en la Institución de Educación Especial, viéndose como necesidad la elaboración de un tablero de comunicación en el aula para el docente y los alumnos.
- **Revisión Sistemática:** Consiste en “un proceso desarrollado para identificar lo medular de una revisión de la literatura de interés para la práctica, realizando la búsqueda y extracción de lo más relevante acorde a criterios que han sido evaluados

y respetados por otros.” (4) planteando así que por medio de estos artículos vinculados al tema y los cuales son de interés que permitan plantear y justificar el respectivo análisis. Dicha revisión bibliográfica tiene el objetivo de generar nuevos conocimientos frente al tema planteado y generar una documentación y guía en los procesos de sistematización de la experiencia.

- **Entrevista:** Es una manera de entablar una conversación con un fin determinado para averiguar algún tipo de información sobre un tema explícito que el entrevistador plantea y el cual el entrevistado genera una respuesta a una serie de preguntas planteadas para algún tipo de investigación o de cualquier información que se desea obtener.

El tipo de entrevista que se planteó fue una entrevista estandarizada, donde se formulan preguntas y se obtienen respuestas, esta corresponde a un informe oral, en donde cada respuesta dada; es apuntada.

La siguiente información corresponde al formato de entrevista que se planteó a la docente titular a cargo del salón de clases, a quien se le formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué diagnósticos tienen sus alumnos en esta aula?
 2. ¿Cuáles son los rangos de edad de sus alumnos?
 3. ¿Cuáles son las formas de comunicación más comunes que ellos presentan dentro del aula?
 4. ¿Qué herramientas usa con sus alumnos para comunicarse?
 5. ¿Cuáles son las actividades cotidianas que realiza diariamente dentro del aula?
 6. ¿Qué tipo de estrategia comunicativa ha resultado durante la interacción con sus estudiantes en el salón de clases?
 7. ¿Alguna vez ha implementado algún tablero de comunicación en su aula de clases? o ¿había pensado en implementarlo?
 8. ¿Cómo es el proceso de comunicación con sus alumnos?
- **Tablero de Comunicación:** es así que para dar respuesta a la pregunta plantada se diseña un tablero comunicación físico, el cual Consuelo Belloch Ortí en su artículo tecnologías de ayuda: sistemas alternativos de comunicación argumenta que es uno los primeros sistemas alternativos fueron de comunicación que consisten en tableros rígidos y transparentes sobre los que se sitúan los signos que se utilizarán para establecer la comunicación entre dos interlocutores. los tableros de comunicación pueden ser diseñados a partir de diferentes símbolos, en función de las necesidades del usuario (dibujos, pictogramas, palabras, etc.).” (1)

RESULTADOS

El planteamiento surgió hacia la docente responsable del salón de clases indagando si su proceso de interacción y comunicación es demandante con sus alumnos, puesto que, en el Instituto de Educación Especial, se observó la necesidad de diseñar una herramienta de comunicación, ya que existían muchas necesidades de comunicación con los usuarios quienes adoptaban comportamientos de comunicación como gestos, gritos y señas.

La muestra estuvo conformada por la revisión sistemática de determinados artículos enfocados en la comunicación aumentativa y alternativa y el uso de tableros en las aulas de clases de discapacidad.

Debido a ello el primer paso fue proyectar en esta aula, el diseño del tablero de CAA, enfocado a actividades cotidianas que se realizan en el salón de clases.

Lo primero para realizar el respectivo procedimiento fue la realización de un consentimiento informado el cual fue dirigido a la directora responsable del Instituto, donde autoriza o aprueba la elaboración del tablero de comunicación para su aula de clase, teniendo en cuenta que este se desarrolla con fines académicos para el proyecto de sistematización, enfocado en la comunicación aumentativa y alternativa.

Durante el desarrollo de la entrevista a la docente titular del aula de clases se generan las siguientes respuestas según las preguntadas planteadas:

1. ¿Qué diagnósticos tienen sus alumnos en esta aula?
“En esta aula de clases tenemos desde: Síndrome de Down con espectro autista, Autistas, Síndrome de Rett, Parálisis Cerebral, Déficit Cognitivo.”
2. ¿Cuáles son los rangos de edad de sus alumnos?
“7 años y 28 años aproximadamente.”
3. ¿Cuáles son las formas de comunicación más comunes que ellos presentan dentro del aula? “La comunicación con los niños que no presentan ningún tipo de expresión es más difícil, como Sujeto 1 y 2 con Síndrome de Down y rasgos autistas, Sujeto 3 con Síndrome de Rett y Sujeto 4 y 5 con autismo, su forma de comunicación es por medio de gestos y gritos; les llama la atención mucho los dibujos y las imágenes, como Sujeto 1 que le encantan los videos”
4. ¿Qué herramientas usa con sus alumnos para comunicarse?
“Por medio de gestos o señas, ya que les indico lo que tienen que hacer, los llevo al lugar donde quieren ir y a veces los practicantes me ayudan a transportarlos.
5. ¿Cuáles son las actividades cotidianas que realiza diariamente dentro del aula? “Ir al baño, Leer cuentos, Hacer ejercicio, Rezar, Lavarse las manos, Pintar, Colorear, Comer onces, Comer almuerzo, Bailar, Jugar, Ver videos, Lavarse los dientes, Llevar sudadera, Llevar diario, Recortar, Escuchar Música y salir al patio”.
6. ¿Qué tipo de estrategia comunicativa ha resultado durante la interacción con sus estudiantes en el salón de clases?
“Ver videos, les llama mucho la atención, manejo el tema de las imágenes, los padres de familia han organizado carpetas donde está la fotografía de su hijo y las actividades cotidianas de la vida diaria que ellos realizan.”
7. ¿Alguna vez ha implementado algún tablero de comunicación en su aula de clases? o ¿había pensado en implementarlo?
“Hace muchos años, asistía aquí un niño, con el que implemente algunas imágenes sobre alimentos, prendas de vestir y demás funciones que el realizaba, pero fue hace muchos años, ahora no tenemos nada implementado.”

8. ¿Cómo es el proceso de comunicación con sus alumnos? “En algunos momentos, se torna más difícil la comunicación con los usuarios, más con aquellos que no tienen ningún tipo de expresión y eso me demanda mucho más tiempo para dedicarle a ellos”.

La pregunta que fundamenta el diseño del Tablero de CAA fue la quinta, en la cual se especifican las actividades cotidianas que se realiza diariamente dentro del aula de clases.

Por tanto la elaboración del tablero de comunicación, tuvo dos momentos de diseño, el primero donde se estableció el planteamiento en el que surge un sistema de comunicación basado en fotografías, las cuales se pueden definir como el arte de expresar, congelar o inmortalizar un hecho educando el ojo y la mente humana, se comenzó a trabajar con dos clases de fotografías; estas fueron seleccionadas representando las más reales a su contexto cotidiano y los dibujos animados, estableciendo así estos criterios puntuales e importantes, de selección.

Se realizó la búsqueda de aproximadamente 4 imágenes por actividad cotidiana realizada en el aula de clases, planteando por ejemplo que la fotografía correspondiente a la acción de lavarse los dientes, tenía entre 3 a 4 imágenes probables para el diseño del tablero.

Por esta razón para descartar cual sería la fotografía adecuada, se identificó a 4 sujetos del salón de clases a quienes se les expuso los modelos fotográficos, conociendo así su concepto respecto a la acción que ellos podían observar.

En consecuencia, con la observación conductual que se realizó, se evidencio, que ellos responden mejor a imágenes del contexto cotidiano (fotografías reales) y presentan cierta confusión con los dibujos animados.

A partir de ahí, del planteamiento y selección de las fotografías por su acción definida, se toma la decisión de diseñar y escoger la cantidad de fotografías necesarias que opino convenientes para el proceso de elaboración del tablero.

El diseño de este cuenta con 18 fotografías que representan las acciones más reales de las actividades cotidianas que se desarrollan en el aula de clase, encontrando así fotografías correspondientes a acciones tales como: Ir al baño, Leer cuentos, Hacer ejercicio, Rezar, Lavarse las manos, Pintar, Colorear, Comer onces, Comer almuerzo, Bailar, Jugar, Ver videos, Lavarse los dientes, Llevar sudadera, Llevar diario, Recortar, Escuchar Música y Armar rompecabezas, las cuales son las ordenes que la maestra puede mandar hacer en un contexto general en el aula de clases.



FIGURA 1. Representación gráfica del tablero Fuente: los autores

El material en el cual está elaborado el tablero corresponde una lámina de MF, con medidas de ancho 1 mt x 20 cms y ancho 80 cms, el cual está distribuido en 3 filas horizontales, con 18 fotografías de medidas de 18 cm x 25 cm, siendo estas visibles a los ojos de los alumnos.

El tipo de impresión de las imágenes es a laser, en material correspondiente a un acetato compacto, detrás de cada fotografía se realizó una conexión eléctrica con cinta Led, la cual está conectada a un switch, de esta manera la función de cada fotografía es individual y permitirá a la docente generar la orden y encender la fotografía correspondiente.

Como medio de refuerzo, el tablero de comunicación tendrá a un costado, 18 compartimientos y en cada uno de ellos habrá una serie de fichas semánticas organizadas, las cuales dependerán del significado de la imagen fotográfica, la función de estas es ser la representación del objeto o material que se pueda procesar para realizar la acción u orden establecida, por ejemplo cepillarse los dientes tendrá una serie de fichas semánticas como lo son: el cepillo de dientes, la crema dental, la toalla y el agua, formando así su respectivo conjunto.

También contará con un manual de instrucciones el cual será proporcionado a la docente titular del salón de clases, especificando así cada uno de los usos correspondientes que tiene el tablero.

Este instrumento de comunicación será diseñado para aproximadamente 17 alumnos de una de las aulas de clases del Instituto de Educación Especial, con edades comprendidas entre los 7 a 28 años, con diferentes patologías y discapacidades que afectan su correcto proceso de desarrollo de comunicación, excluyendo a aquellos usuarios que presenten déficit visual y retraso cognitivo severo, que no les permita comprender el significado de cada fotografía.

Con el objetivo de obtener una correcta sustentación teórica, se realizó la búsqueda de distinto material bibliográfico, utilizando un proceso de selección de artículos, trabajos de grado,

consultas en páginas Web, revistas online y toda clase de información que pueda documentar este valioso proceso. (Anexo Tabla 1)

Los sistemas aumentativos de comunicación, mejoran y refuerzan, aquel lenguaje oral que cuando, por sí sólo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con su entorno y aquellos sistemas alternativos de comunicación, sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente, reemplazando así cualquier tipo de expresión oral.

El diseño del tablero en relación con la comunicación aumentativa y alternativa es opción de vida también en que cada usuario puede comunicar alguna acción que desee realizar, la CAA permite, a quienes lo usan, elevar las potencialidades y transformar el concepto que tienen de sí mismos (5) permitiéndoles hacer una inclusión a la sociedad o al entorno en que comúnmente se desarrollan y que, por falta de un lenguaje comprensible, no les permite desarrollar una adecuada comunicación,

El planteamiento y realización de este tablero de comunicación y la evidencia de varios registros en los cuales se evidencia que en los últimos 5 años se trabaja todo por medios digitales llegando a La Teoría de Carga Cognitiva Multimedial propuesta por Richard Mayer (1998) en Multimedia Learning, quien orienta la creación de un material educativo digital, y explica y plantea las características necesarias para el entendimiento del ser humano, dando como factor principal el entendimiento por medio de dos canales de procesamiento de información: el auditivo y el visual (6); por tanto el sistema de comunicación que se diseñada excluye a usuarios con déficits visuales (ceguera total) y retrasos cognitivos severos que no logren la respectiva asociación y significado de una imagen.

Teniendo en cuenta lo anterior, el planteamiento de este diseño se establece como un método tradicional de forma física mas no tecnológica, ya que en este último se tiene en cuenta ambientes enriquecidos con tecnología y las adaptaciones deben proponerse de acuerdo a la realidad sociocultural de las personas con limitaciones y, en lo posible deberán estar al alcance de sus condiciones económicas evitando despertar falsas expectativas que pueden llegar hacer de difícil acceso financiero (5). Es así que este instituto no cuenta con todos los recursos económicos para establecer un sistema de CAA tecnológico, llegando a plantear esta investigación un material físico de fácil acceso para el docente y los estudiantes.

Asimismo se permite establecer y aclarar, que si la comunicación aumentativa va soportada con apoyos de alto desarrollo electrónico e informático, su impacto será mayor por cuanto estos dispositivos le posibilitarán interactuar en un mundo social y acceder a la información y al conocimiento local, nacional e internacional (5), por medio del manejo de software o programas que ahora permiten una rápida conducción de la información, por ello queda planteada la posibilidad de una futura modificación tecnológica al Logo Tablet.

Al plantear un sistema de CAA en el aula de educación especial, se podrá ofrecer una aproximación pragmática en la terapia de lenguaje, pues de esta manera los instrumentos de intervención plantean la enseñanza de un conjunto estructurado de códigos diferentes del habla, los cuales permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación.

Existen diferentes tipos de CAA, los cuales se adaptan a las necesidades y capacidades del individuo que se sirve de éstos. (7) llevando así a ello que el diseño de este

tablero puede ser aplicado a otros contextos, pudiéndose personalizar y modificar según la acción grupal o individual que se quiera implementar.

Es por ello que las personas que presentan dificultades de habla o de lenguaje dependen de la comunicación aumentativa y alternativa para complementar su dicción o como alternativa al habla no funcional. De acuerdo con Beukelman, D., & Mirinda, P (miembros de la ASHA) “Las herramientas especiales de comunicación aumentativa, como los aparatos electrónicos y los tableros de comunicación con dibujos y símbolos, ayudan a las personas a expresarse y comunicarse. Esto puede mejorar la interacción social, el aprovechamiento escolar y los sentimientos de autoestima” (2015, párr. 1-3) (6), de esta manera se plantea que cualquier implemento de CAA, logrará optimizar la expresión y comunicación de los usuarios y que este a su vez generará un adecuado intercambio de información, permitiendo desarrollar un proceso de comunicación entre emisor y receptor.

Las diversas patologías que pueden encontrarse en un Instituto de Educación Especial permite que implementando así los sistemas de CAA se lleve a cabo un beneficio a los usuarios, con alteraciones del lenguaje de diversa índole a los cuales se les imposibilitan o dificultan de manera considerable el lenguaje oral, entre los que pueden encontrarse algunos casos de PC espástica, ya que según mencionan algunos autores, son los pacientes con alteraciones del lenguaje más severas quienes se ven beneficiados por estos sistemas. Por otro lado, hay autores que señalan que la CAA puede ayudar a mejorar las producciones lingüísticas de personas que presentan un lenguaje oral, aunque poco funcional (7) el diseño de este tablero no solo es para pacientes con PC espástica si no también está diseñado a diversas patologías que se pueden encontrar en un aula de educación especial y que comprendan un déficit cognitivo.

Así mismo sigue siendo considerado que en el caso de los pacientes con PC, se emplean comúnmente los tableros de comunicación que consisten en un conjunto de códigos gráficos que, dependiendo del sistema, pueden tratarse de fotografías, dibujos representativos, dibujos abstractos o pictogramas y palabras escritas.

Estos códigos poseen significados específicos que por sí solos o combinados sirven como herramienta para construir diferentes expresiones que satisfagan las necesidades de comunicación del usuario (7) pero no solo el uso y manejo de ellos en estas determinadas patologías si no los Síndrome de Down con un retraso mental leve permitirá una más fácil comunicación por medio de imágenes y fotografías, los cuales permitirán establecerse en su medio.

A su vez, diversas investigaciones con población autista establecen estrategias que logran garantizar el éxito de esta función comunicativa, ya que se establece un proceso por medio de símbolos, los cuales permiten la ejecución significativa de los diversos contextos, en el cual el usuario autista se desarrolla habitualmente en el aspecto de interacción social.

Durante las prácticas formativas realizadas en la Institución se puede evidenciar mediante una observación conductual la cual facilita la capacidad de interpretación de algunas respuestas dadas por el usuario dentro de su ambiente escolar, llegando a identificar que el aprendizaje de la mayoría de estudiantes es por medio del uso de las imágenes reales (fotografías) que facilitan la comunicación entre lo que desea el estudiante dar a conocer o lo que el docente quiere que ellos realicen.

Las estrategias a implementar hacen parte del futuro uso del tablero “Logo Tablet” en el aula de clases a la docente y a sus alumnos, enfocando así no solo a los retos y dificultades que tiene la docente con el manejo de sus alumnos en el aula de clases, sino también en el proceso que lleva tratar de establecer alguna manera de comunicación para generar un intercambio de información.

Como parte del trabajo realizado y los antecedentes que se conocen de este lugar, se consta que nunca se había diseñado un sistema de comunicación de este estilo, solo se había planteado un trabajo personalizado con algunos usuarios el cual resulto favorable.

Se tienen muchas expectativas con la investigación, porque es una manera de hacer un proceso de inclusión desde el aula de clases y como se implementará este nuevo medio de comunicación al aula de clases y al Instituto y cuál sería su correspondiente uso, lo ideal es que cada fotografía sea enseñada respecto a su función y se logró la utilización de una actividad diaria, cumpliendo el objetivo de generar una comunicación docente estudiante entre el salón de clase, proporcionando una alternativa de comunicación entre los diversos diagnósticos de discapacidad permitiendo no solo un intercambio de un mensaje más eficaz respecto a docente-alumno, sino que también se planteará nuevas formas de interacción entorno a la comunicación en aulas con inclusión y con personas que presentan discapacidad.

CONCLUSIONES:

- Es indispensable desarrollar procesos de diseño de estrategias de comunicación en aulas con alumnos en situación de discapacidad porque cuando no se ha desarrollado una adquisición de ningún tipo de lenguaje, se lograría plantear la adecuación e implementación de nuevas formas de comunicación en estas aulas.
- La ejecución de este tablero cubrirá específicamente las necesidades básicas diarias grupales desarrolladas en el aula de clases, facilitando así la interacción y comunicación de la docente con el alumno permitiendo desarrollar una alternativa de comunicación.
- Implementar inclusión y apropiación en institutos de educación especial y aulas de clase con inclusión permitirá el uso de nuevas estrategias de comunicación para generar un ejercicio eficaz en el uso de nuevas técnicas empleadas logrando así una comunicación asertiva a los diferentes usuarios con mayor dificultad de comprensión y expresión.
- Se pudo desarrollar un proyecto, en el cual se diseña “Logo Tablet” un tablero de CAA enfocado a las actividades cotidianas de la vida diaria de un salón de clases, permitiendo ser un complemento de refuerzo en un salón de clases con alumnos con discapacidad, permitiendo así establecer cierto tipo de comunicación.
- Los recursos económicos que se invirtieron en el diseño del tablero, dieron un resultado fructífero, para el desarrollo del trabajo de campo, se seguirá con nuevas investigaciones en torno a dispositivos de comunicación

BIBLIOGRAFÍA

- Consuelo Belloch Ortí. Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/bellochc/pdf/pwlogo5.pdf> (consultado el 04 de Noviembre de 2016).
- Sanca Tinta Miler Daen. Tipos de Investigación Científica. *Revista de Actualización Clínica Investiga* 2011; 12.
- Alexánder Arbey Sánchez Upegui. El artículo sistematización de Experiencias :. Construcción de sentido de Una perspectiva Crítica Revista Virtual Universidad Católica del Norte 2010; (29)
- Eugenia Urra Medina René, Mauricio Barría Pailaquilén. La Revisión sistemática y Su Relación Con La Práctica Basada en la Evidencia en Salud. *Rev. Latino-Am. Enfermería* 2010.
- Diana J Lancheros C., Angela Ramos Carrillo, José L.Lara .. Modelo de Adaptación baño Ambientes Virtuales de Aprendizaje las Personas con Discapacidad párr .. *Revistas de la Universidad Nacional de* 2011; (3).
- García Nuria Martín. Programa de Intervención Educativa un Través de las TIC para alumnado con TEA en ordinario Centro de las Naciones Unidas. 2016; pág 24, 25.
- Javier Ibarra-L Villalobos, Laura Daniela Ruiz-Allec, Heidy Arrieta-Díaz, Yuritzi Leos-Ostoall. Terapia de lenguaje oral, y comunicación aumentativa y alternativa en Pacientes con parálisis cerebral espástica. *AMCAOF* de 2016; 5 (2).

LA MUSICOTERAPIA COMO MÉTODO ATENCIONAL PARA NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON TDAH

Marcos Fidel Barraza Consuegra
mabaco2304@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de este estudio tiene la finalidad de valorar los procesos educativos orientados desde una disciplina neurodidáctica cuyas prácticas están desarrolladas y afianzadas desde las neurociencias, las cuales tienen el propósito humano de apoyar la formación de los estudiantes diagnosticados con el trastorno de déficit de atención con hiperactividad, TDAH buscando desde las artes unas posibles alternativas que permitan un mejor tratamiento al emplear la musicoterapia como práctica educativa en la superación de algunas conductas de este trastorno.

Para la realización de este programa nos identificamos desde una línea de investigación cualitativa cuya recolección de datos está fundamentada por las entrevistas en profundidad, entrevistas informales y la bitácora del entrevistador o diario, para más confiabilidad en la actualidad se han realizados algunos estudios basados en el TDAH, con una población de niños diagnosticados con el trastorno los cuales están escolarizados en el plantel educativo, Instituto Técnico Industrial de Sabanalarga Atlántico, donde se proponen estos objetivos basados en la música y lúdica para dar una respuesta metodológica y educativa a los niños con la finalidad de reducir la sintomatología del déficit de atención. De igual manera se plantea la idea de introducir en las clases habituales este tratamiento llamado musicoterapia, donde los niños sean partícipes de una verdadera inclusión en dicho centro educativo, permitiéndoles un aprendizaje significativo, como a toda la población educativa y logrando de esta manera un acercamiento a la comprensión del origen del trastorno y sus implicaciones en el desarrollo neurobiológico, considerando las posibilidades de un tratamiento adecuado, apoyado en una práctica lúdica llamada Musicoterapia, contando con la formación adecuada de maestros en Educación Musical y la salud.

En la actualidad la musicoterapia es reconocida y recomendada por profesionales de la salud los cuales ven mejores alternativas que les brindan la terapia musical, permitiendo controlar los impulsos de una conducta interrumpida causadas por el TDAH las cual pueden ser minimizadas por la práctica de la musicoterapia, actividad que se puede desarrollar con los niños en los centros educativos y hogares, practicando un método terapéutico alternativo y sin las posibilidades de una medicación farmacológica para un tratamiento del Trastorno (TDAH)

INTRODUCCIÓN

Al comprender que la música es el arte que estudia los sonidos y la armonía que existe entre ellos, que posee una estructura mágica capaz de mover las fibras más ocultas de los sentimientos que dejó un viejo amor, ejerciendo un hechizo cargado de energía que impacta nuestro corazón evocando los recuerdos más gratos de nuestra infancia, dándole lucidez a nuestra imaginación y a la inspiración por la vida es posible comprender la importancia que históricamente ha tenido la música.

Se destaca que la música tiene el poder de despertar en los seres humanos la oración, el ánimo, el amor, el llanto, la alegría, el desahogo, los sentimientos, la pausa de una vida acelerada, y la inteligencia de aquellos seres despreocupados por la naturaleza, por ellos

mismos y los demás. Por tanto gracias a la música hacemos amigos por eso nos une, distingue naciones, culturas y pueblos pero nunca es motivo de guerra por su nobleza y belleza, es el idioma universal y también un sentimiento de paz.

Entonces debe quedar muy claro, que la belleza de la música es más que eso, más que el susurro de los cielos y la tierra, de las olas y las tempestades, del primer llanto de la vida y hasta el último suspiro, del ladrido de los perros callejeros, de la voz que me arrullaba, del canto de las aves, del zumbido del trompo que bailaba y hasta el sonido del serrucho de un viejo carpintero, sin embargo sigo pensando, que la música es más que eso.

Un día alguien pregunto “Maestro la música cura” y el sabio satisfaciendo su curiosidad le dio esta respuesta: “Hasta el alma.”

En lo que respecta a la musicoterapia, desde innumerables tiempos esta se a considero como una disciplina que usa el arte musical para ayudar a las personas en su estado emocional, la memoria y los cambios de conducta, permitiendo de manera sencilla sentar en las personas afectadas una estabilidad y autocontrol de sus impulsos. Continuando con lo anterior se mencionan muchos personajes de la historia como fueron los filósofos griegos quienes en sus relatos y escritos le dedicaron algunos apartes importantes a la música para referirse a la musa que los inspiraban. Se destacan entonces diversos trabajos de filósofos como: Pitágoras “padrino de la medicina por el sonido” (580-500 a.C.) (Sohns, E., & de Música, E. S. L. 2020). Consideraba que la música podía restablecer la armonía espiritual “medicina del alma”.

Platón (427-347 a. C.) (García Castillo, P. 2011). Las Leyes, considera que la música da serenidad al alma. Aristóteles (384-322 a. C.) (Chaparro Martínez, 2018) valoraba la música en su capacidad de facilitar una catarsis emocional.

De igual manera la musicoterapia ha tenido una participación directa en el desarrollo de la humanidad aportándole a las personas un acompañamiento atreves de los tiempos, brindándoles apoyo, entretenimiento, salud, imaginación, comunicación, herencia, identidad, capacidad en el desarrollo motriz y del lenguaje, se menciona que todos este suceso ocurre sin que las personas la perciban de esa manera, porque no detallan los procesos del éxtasis emocional que les aporta la música, pero esta participación de la música en la conducta humana se evidencia en las expresiones culturales y artísticas que van perfilando la identidad de los pueblos y los seres humanos como participantes de una misma sociedad.

Por otra parte, en una época el filósofo de origen Alemán Federico Nietzsche (1844-1900) llegó a sentenciar de manera espontánea que la vida deseada por el creador no tendría sentido sin la música, porque sin música la vida sería un error. Lo mismo que sin el amor, sin la gracia y el poder absoluto, Dios no sería Dios. Sería "ese concepto fallido" según (Fubini, E. 2002). Contextualiza en su libro Música absoluta y Wort-Ton-Drama en el pensamiento de Nietzsche, 33-47. Que la experiencia musical ha sido para él la vía principal para llegar a la experiencia filosófica, y sin la música no habría filosofía en Nietzsche ya que la música ocupa todos los centros neurológicos de la filosofía remplazando todo lo que en un sistema cualquiera es llamado a desempeñar la función de principio o fundamento.

Por todo lo anterior se considera que la música aparte de ser una rica expresión artística y cultural que puede moldear las conductas y las afecciones psicológicas, puede ser tomada también como una alternativa pedagógica en el proceso educativo.

Algunos estudios como los aportados por (Díaz, M. L., Bopp, R. M., & Gamba, W. D. 2014) manifiesta que se deben visionar diferentes estrategias pedagógicas, por medio de la práctica musical, buscando favorecer en gran medida a la población infantil en su proceso educativo, planteando objetivos nuevos ceñidos a facilitar los medios para una verdadera inclusión donde se pueda avanzar a un mejor desarrollo intelectual, motriz, conductual y de lenguaje, que permitan el fortalecimiento de dispositivos básicos del aprendizaje como la memoria, la atención, la sensibilización, la percepción y la motivación.

De esa manera considerando los diversos beneficios que ofrenda la música cuando se utiliza como alternativa terapéutica proyectada a la salud de las personas, siendo capaz de brindar entretenimiento y solución de diversas enfermedades emocionales, físicas, ambientales, genéticas y psicológicas, ese poder que ejerce la música en los sujetos tiene efectos colaterales positivos que implementa un cambio de actitud cuando se percibe, por sus efectos melódicos, rítmicos y armónicos, que son base fundamental del equilibrio emocional de los seres humanos.

Por todas estas posibilidades de bienestar que nos ofrece la música en la disciplina y la salud mental, este arte es considerada como un gran eje rica en recurso ambientales y motivacionales que puede aportar estratégicamente nuevos diseños de neurodidáctica a la pedagogía en los programas educativo, contribuyendo en los proceso de aprendizaje de los niños, enfocándolos a una atención continua en su desarrollo, con un método de aplicación basado en la lúdica y visionada a un mejoramiento del ambiente escolar de condiciones saludable para todos.

Estudios adicionales como los de (Saravia 2014) en el artículo titulado “La música también puede curarnos”, que aparece en la página electrónica Prensa libre. Con fecha 10 de septiembre, expone que la música tiene efectos positivos o negativos sobre todas las áreas que forman el ser humano, ya que puede aumentar o disminuir las emociones, pensamientos y la conducta de las personas; al ser escuchada o ejecutada.

Igualmente los diversos estudios realizados entre algunos investigadores como (Álvarez Nieto, 2004) demuestran la importancia de la música para las personas, por el desarrollo y el crecimiento intelectual que se adquiere a través de ella debido a la estimulación neuronal que ocurre en diferentes áreas del cerebro mientras se deleita la persona con una pieza musical, debido que la música es el estímulo humano producido, que más partes del cerebro activa mientras se participa con ella. Continuando con el mismo autor se destaca de acuerdo a sus aportes que al escuchar música o interpretarla, se mejora el sistema auditivo, se facilita la expresión de sentimientos e ideas, ayuda al desarrollo de la memoria, mejora las capacidades motrices, inspira las demostraciones afectivas, artísticas y creativas, favorece la integración sociocultural, así mismo amplía y mejora las posibilidades lingüísticas.

Por lo tanto empezar a educar los niños desde los 0 años de edad (feto) con la música, es totalmente posible, además les ayuda también, a mejorar las relaciones entre padres e hijos. De esta manera algunos apartes escritos que hacen referencia al Efecto Mozart, manifiestan que la exposición de un recién nacidos (neonatos y fetos) que se desarrollen en un ambiente musical especialmente erudita o clásica, permite un mejor alcance de la atención y la memoria, donde la condición musical va creciendo, al igual que su talento para el canto, el baile o la interpretación instrumental, aportándole la capacidad a los niños de seguir auditivamente el

movimiento melódico y rítmico de las canciones, recordando la letra y afinación adecuada haciendo uso de la memoria musical, al recordar y reproducir lo escuchado, mientras va socializando en su entorno va participa de la lúdica con los demás niños.

Todo esto fusiona con una variedad de redes y conexiones cerebrales que van permitiendo nuevas y posibles alternativas en los procesos mentales, de esta manera los expresa (Barrocal, J. A. J. 2011). quien manifiesta que cuando escuchamos la música que nos gusta, se activan y liberan distintas sustancias químicas en nuestro organismo que actúan sobre el sistema nervioso central, estimulando la producción de neurotransmisores como (Dopamina, Noradrenalina, Oxitócica, Endorfina...) obteniendo como resultado un estado que manifiesta la alegría y el optimismo en general.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día es de considerar la difícil situación que viven los docentes y estudiantes en las aulas de clases por causa de un trastorno conocido como TDAH el cual altera el comportamiento de los niños, y no les permite un aprendizaje adecuado en el proceso escolar, por tal motivo entidades dedicadas al salud se han manifestado al respecto de la siguiente manera con el propósito de informar a la población adulta la realidad del trastorno de déficit la atención por hiperactividad, según la Federación española de asociaciones de ayuda al déficit de atención e hiperactividad (FEAADAH) 2020, dice que El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una patología psiquiátrica que padece entre un 2 y un 5% de la población infantil. Considerándolo como un trastorno neurobiológico de condiciones ascendentes, de igual manera La Asociación Americana de Psiquiatría American Psychiatric Association, (2017) define que el TDAH es un síndrome neuropsiquiátrico de condiciones graves que afecta las habilidades cognitivas de las personas, desarrollando unas manifestaciones de conductas características del trastorno que se clasifican en una triada según el (DSM V 2014) ellas son: Inatención, hiperactividad e Impulsividad.

En otros aspectos, cuando nos encaminamos para identificar las causas del TDAH se considera que estas no son alentadoras porque aún se desconocen las causas según Martínez, A. M. S., & EP, E. (2010) manifiesta que se ha llegado a plantear que la influencia de un orden genético, es un causal primordial en su origen, claro está sin desvirtuar otras corrientes de causa como el estrés, el ambiente y los hábitos de consumo en tratamientos farmacológicos por parte de los padres, los cuales van alterando negativamente el desarrollo de distintas áreas cerebrales provocando una mala disposición de algunos neurotransmisores que alteran su actividad afectando la comunicación sináptica en una área del cerebro identificada como: corteza prefrontal, dispuesta a delegada las áreas motoras y premotoras que son encargadas del desempeño actitudinal de las personas, dando como resultados la incidencia de síntomas propios del trastorno. Según Muriel et al. (2013) considera que un 80%, de los casos son hereditarios; el 20% restante son condiciones multifactoriales de orientación genéticas, y otros patrones de condiciones ambientales, como el cuidado de la madre durante el embarazo; en prevención al suministro de drogas o sustancias psicoactivas.

Para continuar diciendo se ha logrado evidenciar que el TDAH se manifiesta en los niños antes de los 12 años y haciendo presencia más en niños que en niñas, por otro lado este periodo hace transito con la etapa de desarrollo escolar causando serias dificultades en todos los procesos de aprendizaje. De esta manera León Valladares, D. (2021). Considera que la

conducta del alumno que presenta TDAH, se ve enfrentada a unas condiciones no adecuadas en su diario vivir, por los comportamientos que se evidencian en su conducta o acciones, que van limitando su aceptación al grupo social y de compañeros de la escuela, siendo discriminado y lastimado emocionalmente por sus comportamientos incontrolados.

En otros apartes se manifiesta que el TDAH es un causal de problemas e incomodidades para las personas que desconocen su naturaleza, en este caso padres, profesores y adultos porque no relacionan el trastorno a un origen neurobiológico el cual está cimentado en diferentes áreas cerebrales y confirmado así por la Organización Mundial de la Salud y la American Psychiatric Association, (2017) donde se incluyen la afectación del desarrollo de la corteza cerebral, el tálamo, hipotálamo, lóbulos frontales y amígdalas en los niños que padecen TDAH. Estas áreas cerebrales alteradas no le permiten al niño ejercer las funciones de autorregulación, autocontrol de sus funciones y control de sus impulsos, originando conductas inadecuadas y problemas en su entorno.

Siguiendo el propósito científicos de aportar claridad a la investigación según Jiménez Díaz, M. J. (2019). manifiesta que se ciñe más al CIE-10, cuando describe que el Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad, es un trastorno neurobiológico que afecta a niños/as y que trasciende a la edad adulta, el cual se caracteriza por un patrón persistente de conductas inapropiadas que limitan las actividades diarias y el desarrollo normal de las personas, sobre todas aquellas que están fundamentadas en procesos de aprendizaje, relaciones sociales, familiares, educativas y estado emocional, de esta manera reitera que los niños con TDAH también pueden experimentar dificultades para mantener la atención, comenzar una actividad, organizarse y llevar a cabo tareas, teniendo en cuenta que debido al TDAH las funciones ejecutivas se encuentran alteradas.

Según Alexander Luria (1974) define qué. La atención es la capacidad del niño de enfocarse en una persona u objeto ignorando otras cosas, también está relacionada con la capacidad del niño de aprender y recordar, como características esenciales de la atención la selectividad y la permanencia, de igual manera es considerada como el factor responsable de extraer los elementos esenciales en el proceso que mantiene una vigilancia sobre la actividad mental, donde se puede considerar que todo niño con buena capacidad de sus funciones ejecutivas y memoria tiene buena atención

Asimismo para Thomas Brown (falta el año), el Trastorno por déficit de atención o TDAH produce problemas en los circuitos reguladores que comunican dos zonas cerebrales importantes en el proceso de la atención, como son: el córtex prefrontal y ganglios basales. Como parte del mismo proceso Mónica Roselli (2020) nos comparte en gran medida como las funciones ejecutivas manifiestan un grupo de habilidades cognitivas las cuales están consideradas y capacitadas para establecer metas, el desarrollo de planes de acción, la flexibilidad de pensamiento, la inhibición de respuestas automáticas, la autorregulación del comportamiento, y la fluidez verbal, las cuales cumplen unas tareas muy complejas, principalmente el de promediar a las personas la adaptación a nuevas experiencias y circunstancias de alto grado de complejidad.

De este manera las funciones ejecutivas se van desarrollando en el mismo proceso continuo de la infancia y la adolescencia bajo unas transformaciones de condiciones biológicas, ambientales y genéticas, paralelos a los cambios de maduración que moldean la corteza frontal

y sus respectivas conexiones con el resto del cerebro, finalizando en la formación de nuevas redes de comunicación capaces de permitir información por medio de la actividad sináptica y la acción continua de neurotransmisores como, (Dopamina, Noradrenalina, Serotonina y Acetilcolina) que transitan y regulan información en distintas áreas del cerebro con el fin de suplir necesidades adyacentes en actividades complejas, pero toda esta actividad maravillosa de continuidad biológica, se pueden ver alteradas y vulneradas, cuando las persona en su desarrollo cerebral, se enfrenta a una afección accidental u otras de condición biológicas como TDAH,TEA o en otros casos un SINDROME que comprometen diferentes áreas del cerebro.

Algunos estudiosos del tema como (Silverstein et al. (2020), nos referencia que las personas con TDAH por ende presentan unas disfunciones ejecutivas que implican deficiencias en los procesos cognitivos de autocontrol, de autorregulación, de planificación de tareas, dificultando la capacidad de mantener la atención, el inicio de actividades, el organizarse y llevar a cabo proyectos. Además, la literatura apunta a describir que las personas con TDAH muestran alteraciones afectivas, tanto en el campo motivacional como el campo emocional, ambos estrechamente relacionados con el desarrollo del auto concepto y la autoestima del niño.

Según Ramos Galarza, C., Cruz Cárdenas, J., & Silva Barragán, M. (2020). Basándose en las teorías de Alexander Luria, opinan que las funciones ejecutivas tienen la particularidad de brindarles a las personas una autonomía en sus habilidades, como la capacidad de autogobernarse, de escoger, de decidir por sí misma. Pero en procura en lograr tal autonomía, el individuo debe ser capaz de controlar y coordinar de forma consciente sus pensamientos, acciones y emociones. Esto nos demuestra firmemente que la regulación de pensamientos y acciones de las personas afectadas con este trastorno TDAH, no tiene la capacidad de autonomía, control sobre sí mismas y la toma de decisiones.

Como se entiende que el TDAH, tiene su aparición en las primeras etapas del desarrollo de la vida humana, resulta natural la coincidencia que los niños a temprana edad tenga como primicia de crecimiento intelectual incorporarse a la escuela, pero estando en ella, de inmediato se logran evidenciar los problemas o sintomatología de este trastorno como; la desatención, la hiperactividad y la impulsividad, siendo cada día estas conductas más reiterativas que a su vez van perjudicando el proceso pedagógico y socioeducativo del infante, haciendo esencial la participación del docente, la institución y la familia que tengan el propósito de ayudar o apoyar al estudiante mediante programas de participación multimodal.

Por otra parte manifiesta Anchatuña López, Y. M. (2022). Que la enseñanza por medio de la música permite la actividad de juegos rítmicos donde hay el control de la función motora, al igual que incentiva la memoria a corto, mediano y largo plazo, por medio del canto, la afinación el movimiento y el sentido auditivo esto permite que los niños, mediante la actividad de la lúdica modifiquen y desarrollen buenos hábitos un crecimiento de conductas nuevas, como un elemento clave en el proceso de integración al grupo infantil siendo más sociables. En consideración se entiende que la actividad musical como una metodología estratégica, permite que todos los recursos y capacidades de aprendizaje van fortaleciendo las destrezas anatómicas, la memoria, la evocación de experiencias, los recuerdos, la regulación y producción de hormonas, modula la velocidad de las ondas cerebrales, controla el estrés, incide en los latidos del corazón el pulso y la presión arterial, las cuales son funciones muy consideradas en los procesos cognitivos, ya que guarda conexiones sistemáticas, con la

creatividad, la solución de problemas, la motricidad, y la afectividad, siendo esta una acción vital, en los niños o niñas porque permite la manipulación de objetos y la relación; con el medio, permitiendo la conexión y vinculación de la memoria visual.

En la actualidad se conocen algunos programas musicales realizados en instituciones educativas, de la ciudad de Bogotá como son: Colegio Richard Wagner • Liceo Eucarístico Mixto Renfort / Colegio Personalizado • Colegio Albert Schweitzer • Gimnasio Especializado del Norte • Colegio Cedap. Estas escuelas son caracterizadas por su accionar atípico, por romper los lazos de una educación tradicional las cuales dimensionan las posibles alternativas neuropedagógicas para fortalecer las capacidades de los estudiantes afectados con el TDAH estos centros educativos los cuales son estratégicos y visionarios, tienen el propósito de ayudar a su comunidad educativa, desarrollando una metodología basados en la música con fines terapéuticos, con el firme propósito de crear hábitos de autorregulación y autocontrol en los niños.

Frente a este tema se manifiesta Parra, R., & Liseth, J. (2019). Cuando plantea que la Musicoterapia posee técnicas para la intervención del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Favoreciendo los procesos de aprendizaje de los infantes, buscando mejores posibilidades en la didáctica y la pedagogía, apoyándose en las neurociencias. Estas escuelas son caracterizadas como escuelas Alternativas por ir más allá de una educación tradicional, dimensionan las posibles alternativas para una educación estratégica.

Estas instituciones visionarias se identifican por ser modernas actualizadas, inquietas, investigadoras, ilusionistas, objetivas, estratégicas, planificadoras etc. Manteniendo una razón de peso bajo el interés en las artes, sobre todo el musical que buscan como propósito el proyectar los procesos de enseñanza a otro nivel emocional, teniendo el conocimiento que la música posee la particularidad de motivar e incentivar la atención mediante el proceso de aprendizaje basados en la lúdica, como también puede brindarle al estudiante un desarrollo cognitivo con más recursos en la imaginación, y la creatividad, cimentando sus propios pensamientos de juicio.

Según Benenson (2011) afirma que la musicoterapia es la ejecución sistemática del sonido. Para que la música e instrumentos puedan llegar a ser un método psicoterapéutico a través de un proceso dirigente donde el paciente logra la conexión que facilita la función sistemática y objetiva, de la atención y la sensibilidad, llegando a la rehabilitación para su unificación social y educativa para su bienestar psicológico, físico y emocional.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA (PREGUNTA PROBLEMA)

¿Qué estrategias musicales neurodidácticas contribuyen el fortalecimiento atencional de niños escolarizados de quinto grado diagnosticados con TDAH?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar estrategias musicales neurodidácticas dirigidas al fortalecimiento atencional de niños escolarizados diagnosticados con TDAH

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el nivel atencional, comportamental y rendimiento académico de niños diagnosticados con TDAH que se encuentren escolarizados en una IE Departamental
- Determinar el grado de conocimiento del docente frente a las estrategias utilizadas para fortalecer la atención de niños con diagnóstico de TDAH, que incluyan una mirada de la neurodidáctica y la música
- Elaborar una propuesta basada en los fundamentos de la musicoterapia y la neurodidáctica encaminada al fortalecimiento atencional en el aula de clases de niños con diagnóstico de TDAH

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Categorización del TDAH

Según Parra, R., & Liseth, J. (2019). El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es el trastorno del neurodesarrollo más frecuente en niños y adolescentes. Es un padecimiento que está en aumento, en especial en la población colombiana. Por su parte, la musicoterapia es una técnica psicoterapéutica no invasiva, que actualmente se está implementando en la intervención del TDAH. Por lo anterior, la presente investigación pretende identificar y analizar cuáles son los efectos de la musicoterapia como alternativa de intervención en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Para ello, se realizó un estudio de caso preexperimental, con un diseño pretest– postest, con un participante de 8 años, residente de la ciudad de Bogotá y diagnosticado con TDAH. Los resultados arrojados en el proceso de evaluación dan cuenta de la efectividad de la musicoterapia para la estimulación de la atención visual y auditiva, además, la musicoterapia permite disminuir la inquietud motora.

Parra, R., & Liseth, J. (2019). Musicoterapia: Técnica para la intervención del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

El TDAH es considerado como trastorno mental que dificulta el proceso de aprendizaje, las relaciones sociales y el buen desarrollo escolar del niño donde orígenes del trastorno es de procedencia Neurobiológico, de condiciones neuropsiquiatría, se entiende que este trastorno tiene sus inicios en la formación del feto, y es una enfermedad del sistema nervioso central que afecta al neurodesarrollo del infante. Catalá-López, F., & Hutton, B. (2022).

El déficit de atención dispersa (cuya abreviatura es TDA y TDAH si es con hiperactividad que es lo más frecuente) es un trastorno de procedencia poco clara, considerando su arraigo a factores genéticos y ambientales, dando la existencia de alteraciones en el sistema nervioso central, reflejando la persona una serie de manifestaciones no adecuadas.

El concepto de Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) configura un cuadro diagnóstico actualmente conocido y popularizado, destacando inicialmente que la hiperactividad se consideraba como manifestaciones de los trastornos de conducta, diferenciándolo de un síndrome, con características propias del trastorno, de esta manera se clasifica como “ la inestabilidad intelectual y física”, “ los defectos en el control de la moral”, “la conducta de rareza”, “ el niño turbulento” y “orgánico cerebral” Franquiz Santana & Ramos Martínez, (2016).

La historia es tan elocuente que, nos recuerda que han pasado más de cien años, desde que los primeros estudios realizados por Dr. George still, médico pediatra (ingles) (1902). Diera a conocer al mundo los primeros términos y definiciones de esta enfermedad mental, para determinar un posible diagnóstico, que no se conocía desde entonces como TDAH pero que los comportamientos observados en algunos niños, clasificaban para ser tenidos en cuenta.

En años posteriores el Dr. George Still. Publicó un artículo base, con ciertos criterios comportamentales de los niños afectados con tdah que luego se convirtió en un manual fundamental para identificar el trastorno de déficit de atención por hiperactividad, hoy en día esos términos y otros más son estudiados y mantenidos en un orden clasificatorio para la descripción de dicha enfermedad mental, y ser vital a la hora de poder aportar más a la superación de este trastorno, con la ayuda de la ciencia.

En los inicios del siglo pasado llegando a la actualidad de nuestros tiempos el término TDAH se le han adjudicado diferentes terminos. Estos desacuerdos demuestran las diferencias que existen al concepto del origen del TDAH.

Por estas consecuencias es menester realizar una apertura de ideas en la investigación que permita establecer orígenes de confiabilidad, comúnmente se seconoce con los terminos “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad” – TDAH- y llegar a establecer como es el proceso de evolución en el transcurso de los años. todo esto permitirá tener una mirada más general de su trayectoria y continuidad.

La historia manifiesta que el concepto TDAH.

Por otra parte Barkley (2006) considero en su trayectoria unos periodos en el siglo XX en la conceptualización del TDAH diciendo que el primer periodo, está considerado en la definición del término “Daño cerebral infantil”. Manifiesta este autor que los niños que padecen el trastorno TDAH presentaban actitudes impulsivas excesiva, que en resumidas cuentas se llegaba a considera la posibilidad de tener retraso mental, idealizándolos como niños que no controlan sus actos por sus actitudes inquietantes, impulsivas, violentas y con la poca capacidad para mantener la atención.

Categorización de la atención.

Atención: Se puede considerar como la capacidad que tiene un niño de enfocar una persona u objeto prestándole menos interés otras cosas, está actividad física y mental está relacionada con la capacidad del niño en sus procesos de aprendizaje y recordar,

Hoy reconocemos algunos tipos de atención.

Atención Interna: Presta atención a los procesos mentales.

Atención Externa: Presta atención a los estímulos externos del medio.

Atención Sostenida: Capacidad de mantener la atención y responder adecuadamente.

Atención selectiva. También recibe el nombre de atención focalizada, dada a un objeto en particular.

Atención dividida. Es la capacidad de atender y procesar simultáneamente a dos o más demandas o estímulos.

Atención alternada. Es la capacidad de cambiar el foco de atención de un estímulo a otro y coordinación de los movimientos, y del comportamiento entre otras tareas.

Categorización de la Musicoterapia

La musicoterapia es la práctica musical donde sus elementos (sonido, ritmo, melodía y armonía) Ser puede desarrollar por un musicoterapeuta calificado, con un paciente o grupo, en un proceso destinado a facilitar y promover comunicación, aprendizaje, movilización, expresión, organización u otros objetivos terapéuticos relevantes. Se ha demostrado que la musicoterapia mejora la atención y la concentración de los niños, a la vez que estimula la fijación de los nuevos contenidos. Además, es una herramienta para fomentar su imaginación, creatividad, formación de conceptos y agilidad mental

Algunas de las técnicas de la musicoterapia infantil son: cantar canciones, el “songwriting”, (Canciones con ritmos) crear canciones, los diálogos musicales que potencian aspectos ligados a la comunicación, las diferentes formas de improvisación que potencian, entre otras cosas, la expresión emocional del individuo, y actividades con la música, puede ayudar a los niños a conocer sus habilidades, mediante los sonidos, la interpretación de instrumentos y a si mostrar sus capacidades.

La musicoterapia en niños es la utilización de los sonidos con el objetivo de facilitar el aprendizaje, la estimular, la comunicación, el movimiento, la expresión y la organización en los niños. Además favorece la conciencia fonológica (Fonología, Parte de la lingüística que estudia los fonemas o descripciones teóricas de los sonidos vocálicos y consonánticos que forman una lengua. en los niños, lo que les ayuda en el aprendizaje de la lectoescritura. El caso es que este poder de la música no pasa desapercibido y son ya muchos los centros que la utilizan para ayudar a los niños a estimular o mejorar sus capacidades o, si es necesario, a ayudar en su desarrollo a aquellos que por alguna razón van más despacio que sus iguales.

La música puede ser un eje importante de actuación a la hora de tratar de desarrollar la vertiente cognitiva de un niño, lo social, lo emocional o lo motriz. Por poner algunos ejemplos, con la musicoterapia se pueden tratar retrasos del lenguaje, retrasos madurativos, problemas emocionales, de conducta, de aprendizaje. El mecanismo de la atención orientado con actividades musicales da como respuesta en el niño un proceso más receptivo al ambiente que le rodea y a las tareas más motivadoras. La experiencia musical temprana ejerce una gran influencia en el desarrollo intelectual, emocional y social del niño. Brown, Sherril y Gench (1981), llegaron a la conclusión que la participación con preescolares acelera y mejora aptitudes cognitivas y psicomotoras en primer lugar incrementando el hábito de escucha y en segundo lugar, colaborando en el desarrollo de los aprendizajes básicos como leer, escribir, etc. Según Anvari y colaboradores (2002), existen relaciones entre habilidades musicales, procesamiento fonológico y lectura temprana, llegando a la conclusión de la importancia de la música para prevenir dificultades de aprendizaje en la lectoescritura. También Álvarez (2004) estudio cómo se puede influir mediante la música como tratamiento para ayudar a la hiperactividad. “Los procesos psicológicos como la atención y la memoria han sido favorecidos mediante programas de intervención con tareas musicales” donde estos beneficios nos han llevado a diseñar una prueba para evaluar de base auditiva con elementos musicales, el Test de Atención y Discriminación Auditiva (ADA) ya que esta intervención ha comprobado que el Test ADA es una herramienta adecuada para medir la atención a niños hiperactivos, posteriormente los estudios sobre la actitud musical y su aplicación tiene la capacidad de desarrollar en los niños los

procesos de la atención beneficiando el desempeño de la educación en la educación desde su primer años de escolaridad.

Según García (1997), la atención es un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos u operaciones gracias a los cuales somos más receptivos a los sucesos del ambiente y llevamos a cabo una gran cantidad de tareas de forma más eficaz.

Existe una influencia de la conducta musical a favor de los procesos de atención, donde una serie de tareas se pueden adaptar al desarrollo del aprendizaje. En el caso de la "hiperactividad", se puede controlar en el aula cuando el ambiente es favorable con una atención equilibrada. Gardner (2001) ha comprobado que todos los individuos están dotados de dones y "el que aparece más temprano es el talento musical". Por lo que la vía auditiva se debe utilizar como recurso, ya que constituye un desarrollo básico para todos los demás sentidos.

Considerando que Acebes de Pablo, A., & Carabias Galindo, D. (2016). manifieta que la Musicoterapia, planifica que cuyo objetivo es obtener beneficios en la salud de las personas en diferentes ámbitos de la vida y en relación con patologías y enfermedades de diversos tipos, se propone en este trabajo con el objetivo de dar una respuesta educativa a los niños diagnosticados de Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) a través de la Educación Musical.

Se plantearon objetivos tanto didácticos como terapéuticos centrados en la integración de este tipo de niños en el desarrollo ordinario de las clases. La metodología empleada es de carácter mixto, combinando un enfoque cualitativo basado en estudio de casos múltiples y una técnica cuantitativa a través de tablas de observación con escala de valoración. La investigación desarrollada fue llevada a cabo con dos niños de tercer curso de primaria que respondían al diagnóstico del TDAH, de modo que fueron seleccionados como casos únicos y sujetos del estudio. Tuvo lugar en las horas de Educación Musical (una hora semanal) durante un mes, dedicándose una sesión para cada uno de los tres grupos sintomatológicos que presenta este trastorno, y otra para la mejora de los problemas de relación social asociados a esta sintomatología. Uno de los autores tuvo oportunidad, en su período de prácticas, de elaborar y llevar a cabo esta propuesta con el grupo descrito. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se evidencia cierta mejoría en los síntomas del trastorno y en el nivel de aprendizaje de los sujetos de estudio. Las conclusiones revelan que la Educación Musical brinda un espacio interdisciplinar idóneo para compaginar el desarrollo de competencias musicales con el tratamiento orientado a niños con necesidades específicas de apoyo educativo a través de la Musicoterapia.

Acebes de Pablo, A., & Carabias Galindo, D. (2016). El alumnado de primaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH): la Musicoterapia como herramienta integradora dentro del contexto del aula de música.

Categorización de la neurodidáctica.

En algunas políticas educativas y reformas curriculares se han dado a la tares de desarrollar propuestas innovadoras pedagógicas, que brinde un resultado satisfactorio al proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de hacer una paralela a los conceptos actuales de una sociedad necesitada. Por eso en las décadas actuales se ha procurado en

desarrollar algunos conocimientos de inteligencia basado desde las artes dando un abordaje de los procesos cognitivos que permitan una mejor concentración y desempeño en las aulas.

Durante mucho tiempo las escuelas modernas se han interesado en el tema musical como medio de favorecer en el niño sus procesos de aprendizaje diseñando procesos de una neurodidáctica que favorezca el método de enseñanza y la verdad es que el área musical tiene la particularidad de brindarle al estudiante un desarrollo con más recursos en sus desarrollo cognitivo.

La enseñanza musical ha ido demostrando que son muchos los beneficios que les brinda a los aprendices en la escuela, porque por medio del área musical se puede desarrollar en los infantes la sociabilidad, la función motora, procesos de desarrollo lingüísticos, el equilibrio en su sistema auditivo, la imaginación, el pensamiento, la creatividad y desarrollo cognitivo, a temprana edad y mayor flexibilidad, que van llevando a los niños a una comprensión más rápida del ambiente que los circunda, la actividad musical en las aulas de clase ha logrado establecer en los niños el poder controlar sus impulsos de intranquilidad o inquietud, evidenciados como trastornos, también se puede dosificar la mala atención o atención dispersa en los procesos de aprendizaje, donde el niño puede adquirir una posición autónoma que le permita regular mañana más tarde una serie de conductas que le han perjudicado en su proceso de aprendizaje puede llevar a otras áreas.

METODOLOGÍA

El método a utilizar es el Investigación Acción Educativa, con un diseño Mixto donde se combina la parte cualitativa y la parte cuantitativa, con un paradigma Sociocrítico y un alcance Transversal transeccional. La metodología que se aplicara es un proyecto que bases prioritarias de conducción la música. Tendrá su categorización en proyectar a una unas estrategias para alcanzar otros aprendizajes para los procesos de autocontrol, la propuesta, permite que el aprendiz logre el desarrollo de competencias que sean necesarias en una sociedad actual permitiendo las funciones de capacidades que les permita la solución rápida de problemas donde se intensifiquen los trabajos en equipo, la investigación, la innovación y el conocimiento. (Santillana Proyectos, 2021).

Algunas de las pautas en consideración que se llevaran a cabo, las describimos así:

- Ser inclusivo en todas sus actividades, para así no requerir de adaptaciones Significativas.
- Partir de situaciones de aprendizaje que provoquen motivación entusiasmo y curiosidad.
- Vincular en el desarrollo de actividades las emociones, pues son el motor del aprendizaje que motiva y facilitan el control de la atención.
- Realizar actividades que incluya todas las inteligencias múltiples (desde una perspectiva multi-e interdisciplinar).
- Hacer un trabajo constante, basado en las neurodidácticas que contribuya al aspecto creativo, lúdico y musical.
- Proporcionar a los docentes los procesos de enseñanza y aprendizaje para que la actividad logre ser significativo donde se aprender haciendo.
- Que desarrolle capacidades de análisis, síntesis y pensamiento creativo.
- La investigación y el aprendizaje tienen que estar basados en dos principios:

Autonomía y cooperación

- Respetar los ritmos individuales de cada niño y sus diferencias.
- Utilizar de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Crear en base a lo real y a la imaginación.
- La evaluación será formativa e incluirá la observación directa y continua, junto con una escala de estimación y registros anecdóticos. Se incluirá la coevaluación entre alumnado y la autoevaluación. También un diario de campo del alumno: cada uno tiene el suyo e irá recogiendo lo señalado en cada actividad.

Método GIM (Guided Imagery and Music) o IGM (Imagen Guiada y Música)

Este método fue diseñado por Bonny (1970) e incorpora música e imaginería mental. Mediante este método se pueden trabajar los miedos, ansiedades o pensamientos negativos. La imaginería mental fue definida por Hardy y Jones (1994,p. 67) como: La imaginería mental es una experiencia sensorial simbólica que puede ocurrir en cualquier modo sensorial. Introducción a la musicoterapia 90.

Así pues, la introducción de música en esta desarrollada técnica supuso una novedosa aportación. Es un método por el cual las personas experimentan imágenes y emociones mientras se hallan en un estado de relajación profunda y escuchando música clásica y la persona que experimenta estas sensaciones va informándole de sus sensaciones.

En la definición queda reflejado que la experiencia sensorial puede ocurrir de cualquier modo sensorial. Esto es porque las imágenes utilizadas pueden ser presentadas de diversas formas; visualmente o kinestésicamente (se siente en el cuerpo, como por ejemplo cargar un peso pesado), auditivamente u olfativamente. A partir de esas imágenes el terapeuta puede extraer temáticas sobre las que profundizar estableciendo asociaciones. La base neurológica de la eficacia de esta técnica se encuentra en el sistema límbico; la IGM reúne la percepción de la música, la producción de las imágenes y las emociones sensoriales (Goldberg, 1989).

El sistema límbico en el cerebro medio es el encargado de interpretar y sentir las emociones. Todas las conexiones provenientes de los sentidos auditivo, visual, kinestésico y gustativo establecen una unión sináptica con el tálamo, estructura neuronal desde la cual se envían los impulsos nerviosos a la corteza y al hipotálamo (responsable en la gestión de algunas emociones). Al utilizar el método de imagen guiada junto con música, se propicia que el sistema límbico trabaje para integrar la experiencia auditiva originada con la música, que se procesa en el tálamo y se une al procesamiento de otros aspectos sensoriales. Álamo envía información al hipotálamo influyendo en el importante papel que éste desempeña en la expresión y manejo emocional. Así pues, en resumen, este método integra el sistema límbico del cerebro.

RESULTADOS

Los objetivos de la fase de valoración, en primera medida se trataba de evidenciar las potencialidades y necesidades tanto de los estudiante con TDAH, llegando a reconocer en cada niño su calidad musical por naturaleza, teniendo esa consideración como base importante en los participante como factor motivacional estableciendo las categorías como marco de referencia.

De otra manera buscar capacitar y concientizar al estudiante de que él tiene las condiciones adecuadas para regular sus impulsos emocionales y motores, poniendo en práctica la atención visual y auditiva, la cual es aprendida en el desarrollo de las clases de artística musicales, donde estudiante a desarrolla el manejo del auto control, la confianza, la motivación y el auto estima, para llevar una vida académica con éxito.

Durante el desarrollo de las actividades se consideran 3 sesiones por semanas, cuya actividad están diseñadas con estrategias musicales activas y pasivas, permitiendo que cada niño desarrolle la improvisación y la interpretación de canciones infantiles diseñadas en torno a la improvisación y el trabajo con canciones en la modalidad de grupo compartiendo también la interpretación instrumental como elementos de una participación lúdica.

Para fortalecer este proceso los elementos como tambores, semillas e instrumentos de viento, son acondicionados para que permitan unos resultados óptimos al desarrollo cognitivo del infante, buscando como principio la motivación que lo lleve a la concentración de la actividad y el auto control del estudiante, para este proceso exitoso se debe contar con el apoyo de la institución, el profesorado, los padres de familia y el mu sicoterapéutico, se logra establecer a manera de acuerdo un horario, participativo y compartido con el equipo psicosocial, para que las actividades no interrumpan las actividades académicas y los participantes puedan desarrollar diferentes compromisos, a si buscando las mejores condiciones favorables en una buena calidad dinámica, expresión emocional, condición atencional escolares, control motriz y bajos tonos de impulsividad

CONCLUSIONES

Hoy en día se consideran importantes las neurociencias por los cambios de transformación que ha brindado a la educación y a la sociedad Colombiana, por eso en las últimos décadas se llega a considerar la inclusión de los niños que padecen el TDAH brindándoles la oportunidad salir adelante en sus estudios mediante estrategias neurodidacticas, desempeñadas en actividades lúdicas, artísticos y creativos, donde la música es la base de actividades capaz de proporcione nuevos hábitos en su conducta, favoreciendo el desarrollo de sus etapa escolar llegando ha dispersar una serie de conductas que dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje, de otra manera cuando los colegios consideran apoyar el proceso, se logra dimensionar y aprovechar las circunstancias, aportado muchos beneficios en el contexto funcional de las neurociencias. .

Cuando se tiene sentido de pertenencia y objetividad, estas diferencias de los niños pueden ser valoradas de momento, ya que estas diferencias son condiciones que permiten conocer y llegar más allá de las capacidades y limitaciones de los seres humanos, por eso se hace menester que la escuela valore las diferencias para realizar cambios y afrontar situaciones de transformación para mejorar el proceso de aprendizaje, estos cambios los cuales están estratégicamente diseñados para una neurodidactica musical, considerada como una didáctica nueva basada en unos modelos motivadores, permitiendo una expresión de creatividad y espontaneidad.

Por otra parte el trabajo grupal permite que los alumnos expresen libertad considerando una mejor manera elegir, pensar, crear conociéndose más y dándole formación a su personalidad, de crear un ambiente inspirador, fomentando un clima que tenga en cuenta su personalidad y sus gustos. etc.

La finalidad de la expresión artística, cuando integramos la música como elemento de aprendizaje, alcanzan de esta manera unas dimensiones interdisciplinarias que permiten las expresiones de sentimientos, dimensionando el autoestima y sobre todo restableciendo las relaciones sociales.

Considerando las dificultades que padece un estudiante en el aula de clase cuando presenta un déficit de atención, se puede evidenciar que el docente puede ser bastante creativo y recursivo, y es capaz de poner en prácticas algunas estrategias como didácticas para ayudar a la motivación e interés de dicho estudiante en el aula de clases, donde su principal objetivo es centrar al estudiante en la atención por medio de actividades motivaciones, como la música y la lúdica en este caso la musicoterapia como la interpretación instrumental o la escucha de melodías que logren apaciguar y centrar al estudiante, considerando que al realizar estas actividades llamada musicoterapia se puede lograr la concentración y atención de esta manera brindarle al estudiante la posibilidad de ser él quien tiene como solución y el hábito de autorregularse en sus actividades e impulsos emocionales y motor, de la misma manera llegar ha conocer cada niño diagnosticado con el trastorno de déficit de atención por hiperactividad para potencializar esas habilidades y encaminarlas en el área artística musical, buscando un mejor desempeño y condiciones favorables de aprendizaje por medio una neurodidactica musical.

BIBLIOGRAFÍA

- Acebes de Pablo, A., & Carabias Galindo, D. (2016). El alumnado de primaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH): la Musicoterapia como herramienta integradora dentro del contexto del aula de música.
- Alonso, V., & Bermell, M. ^a. A. (2008). La música como instrumento de evaluación con niños hiperactivos. *Boletín de psicología*, 93(1), 79-97.
- ANCHATUÑA LÓPEZ, Yajaira Maribel. 2022. El juego rítmico y la memoria visual de los niños de 4 a 5 años. Tesis de Licenciatura. Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Educación Inicial. URL: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/34853>
- Barkley, R.A. (2006) (Ed). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A han-dbook for Diagnosis and treatment* (3^aed). New York: Guildfor Press.
- Barrocal, J. A. J. (2011). Música absoluta y Wort-Ton-Drama en el pensamiento de Nietzsche. *Música absoluta y Wort-Ton-Drama en el pensamiento de Nietzsche*, 33-47.
- Benenson (2011). *Teoría de la Musicoterapia*. Madrid: Mandala Ediciones URL: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404203.pdf>
- Bourneville, D. M. (1897). *Le traitement médico-pedagogique des diferentes forms de l'idiotie*. Paris: Alcan
- Catalá-López, F., Hutton, B., Page, M. J., Driver, J. A., Ridao, M., Alonso-Arroyo, A., ... & Tabarés-Seisdedos, R. (2022). Mortality in persons with autism spectrum disorder or attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, e216401-e216401.
- Chaparro Martínez,(2018) N. A. *Sobre Pitágoras y yo (una historia de números y sonidos)*, de Eduardo Sohns. PUBLICACIÓN OFICIAL DEL DEPARTAMENTO DE ARTES

MUSICALES Y SONORAS (DAMUS), UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES (UNA), BUENOS AIRES, ARGENTINA, 91.

- Clouston, T. S. (1899) *Clinical Lectures on Mental Diseases*. Londres: J. & A. Churchill.
- De Jesus, A. C. (2019). Universidad Ana G. Méndez Recinto de Cupey Escuela de Educación Programa Graduado.
- DIAZ, L. C., & SANTILLANA, J. C. P. (2021). GRAVEDAD, MANEJO Y EVOLUCION DE LOS PACIENTES CON AGITACION PSICOMOTRIZ QUE INGRESAN AL DEPARTAMENTO DE EMERGENCIA DEL INSTITUTO NACIONAL DE SALUD MENTAL "HONORIO DELGADO—HIDEYO NOGUCHI, 2020-2021. Facultad de Medicina, 204306-204306.
- Díaz, M. L., Bopp, R. M., & Gamba, W. D. (2014). 13(1) Los beneficios que conllevan las actividades musicales en el niño Según lo señala Isabel Francisca Álvarez Nieto (2004: 3), Maestra de Educación Infantil en España.
- Escala de funciones ejecutivas basada en la teoría de Alexander Luria: EOCL-1 Ramos Galarza, C., Cruz Cárdenas, J., & Silva Barragán, M. (2020). URL:https://www.researchgate.net/profile/Carlos-RamosGalarza/publication/342412839_ESCALA_DE_FUNCIONES_EJECUTIVAS_BASADA_EN_LA_TEORIA_DE_ALEXANDER_LURIA_EOCL-1/links/5ef34010299bf15a2e9d05d0/ESCALA-DE-FUNCIONES-EJECUTIVAS-BASADA-EN-LA-TEORIA-DE-ALEXANDER-LURIA-EOCL-1.pdf
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C., & Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de neurología*, 25(148), 1989-1997.
- Federación española de asociaciones de ayuda al déficit de atención e hiperactividad (FEAADAH) 2020 Datos y cifras URL: <http://www.feadah.org/es/sobre-el-tdah/datos-y-cifras.htm>
- Fubini, E. (2002). Música, poética y educación en Platón. *Música, poética y educación en Platón*, 29-56.
- García Castillo, P. (2011). Teoría mimética de la música en la Política de Aristóteles.
- Gómez, F. J. R., & Cuadros, J. (2019). NeuroArte un programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas en niños con TD AH. *Inclusión y Desarrollo*, 6(1), 83-92.
- Imputabilidad de las personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) Jiménez Díaz, M. J. (2019).. 61-103. URL:<https://vlex.es/vid/imputabilidad-personas-trastorno-deficit-863716087>
- Ireland, W. H. (1877). *On idiocy and imbecility*. Londres: Churchill.
- L. J., García Ruiz, D. J., González Torres, H. J., & Puentes Roza, P. (2019). *Música y neurociencia: la musicoterapia*. Editorial UOC
- La conducta en el alumnado con TDAH. De León Valladares, D. (2021). URL: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25147/La%20conducta%20en%20el%20alumnado%20con%20TDAH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Macià, D. (2012). TDAH en la infancia y la adolescencia. Concepto, evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.
- Martinez, A. M. S., & EP, E. (2010). ¿Qué es el TDAH. Innovación y Experiencia, 28, 1-10.
[URL:https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/ANA_M_SIBON_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/ANA_M_SIBON_1.pdf)
- Martínez Corso, G., & Uassouf, L. (2019). Musicoterapia y psicología en el tratamiento de consumos problemáticos: Hacia una perspectiva de abordaje interdisciplinario en el marco de un hospital de día. In *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Maudsley, H. (1867). *The Physiology and Pathology of the Mind*. London: McMillan.
- MUSICOTERAPIA: TÉCNICA PARA LA INTERVENCIÓN DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) JEISNNY LISETH REYES PARRA
[URL:https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1427/Musicoterapia%202_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1427/Musicoterapia%202_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Parra, R., & Liseth, J. (2019). Musicoterapia: Técnica para la intervención del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- Ramos Martínez, S., & Franquiz Santana, F. I. (2016). TDAH: Revisión teórica del concepto, diagnóstico, evaluación y tratamiento.
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), e101-e108.

MÉTODO DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO MULTIMODAL DE TDAH EN LATINOAMERICA

Luz Elena Cunha
ideascdh@gmail.com

RESUMEN

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que presenta mayor prevalencia durante la etapa escolar. Por lo tanto, niños y niñas que presentan TDAH (trastorno de déficit atencional con hiperactividad), muestran dificultades en los contextos social, educativo, familiar donde se desarrollan.

Este método busca mejorar la calidad de vida de los niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH y de su familia, conjuntamente con los actores directos y responsables de la educación como es la institución educativa; mediante la utilización del **MÉTODO MILEC** basado en la intervención multimodal con base neuropsicológica dentro de la aplicación de métodos terapéuticos basados en la evidencia científica como es la terapia cognitivo conductual e intervención psicoeducativa.

La aplicación de este método nos permitirá apoyar y promover el desarrollo integral de las áreas cognitiva, afectiva y social de los niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH de Latinoamérica.

El procedimiento del Método MILEC, se inicia con la evaluación, intervención clínica y psicoeducativa y seguimiento de los avances y dificultades del proceso tanto para el usuario tanto de su núcleo familiar mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje personalizadas con el establecimiento de fases, rutinas y horarios específicos.

INTRODUCCIÓN

El trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en la última década es uno de los trastornos con mayor relevancia para el estudio de la neuropsicología, por lo tanto, existen múltiples dificultades desde el momento en las familias reciben el diagnóstico, en este sentido el sistema familiar es afectado por la limitada información del TDAH respecto a su origen, sintomatología, comorbilidad y sus consecuencias emocionales, cognitivas y conductuales, al no contar con adecuadas estrategias de afrontamiento y de resolución de problemas se genera dificultades en los padres con niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH, este desconocimiento provoca que los padres actúen de manera negligente con sus hijos, generando violencia física y psicológica hacia los menores de edad afectando sustancialmente la salud mental de todos los miembros del grupo familiar.

Por lo tanto, esta inexperiencia del manejo conductual, atencional y emocional de los padres y educadores ha generado interés en realizar este método de intervención multimodal, en este sentido se busca mejorar la calidad de vida de los niños y adolescentes con TDAH.

Se debe tener en cuenta que el TDAH es un trastorno multifactorial con comorbilidad con otros trastornos del neurodesarrollo como son dificultades de aprendizaje, trastorno negativista desafiante, ansiedad, depresión síndrome disejecutivo, etc. Por lo tanto, para los padres es importante encontrar respuestas a su problemática dentro y fuera del hogar. Dentro del contexto educativo se generan dificultades debido que la población objeto de estudio se

encuentra dentro en la etapa escolar generando dificultades para los padres debido el desconocimiento del proceso de inclusión educativa por parte de los docentes, puesto que el TDAH es considerado como una necesidad educativa especial no asociada a una discapacidad (LOEI), para los padres el proceso de inclusión educativa no cuenta con las estrategias metodológicas para la elaboración del DIAC, su percepción es que es limitada o insuficiente y en otros casos no existe debido a la falta de capacitación de parte de los docentes quienes mencionan desconocer de habilidades acordes a las necesidades de sus estudiantes o en otras ocasiones utilizan la excusa de la limitación del tiempo para realizar una planificación adicional a la que realizan con sus estudiantes neurotípicos.

Según Cornejo (2019), la prevalencia del TDAH en Latinoamérica	%	Población
México	14,6	
Venezuela	7,19	1141
Chile	5,85	898
Colombia	15,8	

Llanos (2019) dentro de la población infantil latinoamericana diagnosticada con TDAH asciende a 36 millones de personas desde edades tempranas con prevalencia en la edad adulta.

Objetivo general

Elaborar un método de intervención multimodal para niños y adolescentes y sus familias con diagnóstico de TDAH en Latinoamérica

Objetivos específicos

- Promover el conocimiento del TDAH entre los padres, educadores y sociedad latinoamericana acerca del TDAH.
- Implementar el método de intervención en los niños y adolescentes y sus familias con diagnóstico de TDAH.

Criterios de inclusión

- Niños, niñas y adolescentes con diagnóstico de TDAH.
- Familias sensibilizadas ante el diagnóstico de TDAH.
- Asistencia continua a los procesos de Psicoeducación.

Criterios de exclusión

- Adultos con diagnóstico de TDAH
- Niños y adolescentes con discapacidad intelectual.
- Inasistencia a los procesos de psicoeducación

POBLACIÓN

- 250 familias de niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH de nacionalidad Colombia, Costa Rica, Venezuela, México, Ecuador, Perú.

Vinculación con la sociedad y beneficiarios directos:

El METODO MILEC es un aporte para la comunidad científica y terapéutica dentro del establecimiento de una metodología basada en evidencia científica a partir de la experiencia profesional que viene aliada a conocimiento de cada caso, donde es oportuno para las familias de los hijos con diagnóstico de TDAH. Este método busca ocasionar cambios significativos a nivel cognitivo, emocional y socio-afectivo de los niños y sus familias frente al diagnóstico enmarcado como un trastorno del neurodesarrollo que tiene comorbilidad con otros trastornos que afectan de diversas maneras a la calidad de vida de manera directa o indirecta a quienes lo padecen.

De esta manera es relevante el tratamiento multimodal sobre todo el conocimiento de los factores que inciden en el desarrollo de su etiopatogenia de origen multifactorial, que “tiene origen neurobiológico y fisiológico donde se involucra el córtex prefrontal, ganglios basales, cuerpo calloso, y vermis cerebeloso, y dentro de los neurotransmisores asociados están la noradrenalina y dopamina” (Pelaez y Autet, 2015).

Dentro del contexto familiar y su estilo de crianza son factores que interviene a la hora educar a sus hijos, conocer el diagnóstico de trastorno de déficit de atención con hiperactividad es importante aplicar estrategias de resolución de conflictos, mejorar la comunicación entre sus miembros, enfrentar de manera asertiva cada situación que se presenta a diario, evitar los pensamientos catastróficos, reconocer las señales de alerta de respuesta frente a las conductas de sus hijos.

El proceso de educación de los padres es constante, por lo tanto se requiere identificar las señales que acentúan las posibles causas del estrés familiar, sabiendo que la familia es núcleo fundamental de adquisición de valores, identificación de sus emociones, resolución de conflictos, todo esto conlleva a desarrollar la destreza afrontamiento frente a eventos que pueden ser favorecedores para su desarrollo integral o por lo contrario puede ser un factor de riesgo y convertirse en conductas asociadas a la negligencia parental ocasionando que las funciones ejecutivas no sean adquiridas en los menores de edad provocando de esta manera disminución de las respuestas neuropsicológicas acordes a la situación.

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS PARA EL TDAH DE ACUERDO AL DSM V (2014)

A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en el funcionamiento o el desarrollo y que se caracteriza por (1) y/o (2):

1. Inatención: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos seis meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales.

Nota: Los síntomas no son solo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (17 y más años de edad), se requiere un mínimo de cinco síntomas.

a. Con frecuencia el individuo falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido comete errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (por ejemplo, pasa por alto o pierde detalles, no lleva a cabo el trabajo con precisión).

b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (por ejemplo, tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).

c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (por ejemplo, parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).

d. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (por ejemplo, inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).

e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (por ejemplo, presenta dificultad para gestionar tareas secuenciales o para poner los materiales y pertenencias en orden; muestra descuido y desorganización en el trabajo; tiene una mala gestión del tiempo; no cumple los plazos).

f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (por ejemplo, tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).

g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (por ejemplo, materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetera, llaves, papeles del trabajo, gafas, móvil).

h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).

i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (por ejemplo, hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).

2. Hiperactividad e impulsividad: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos seis meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales.

Nota: Los síntomas no son solo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso para comprender tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (a partir de 17 años de edad), se requiere un mínimo de cinco síntomas.

a. Con frecuencia el individuo juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.

b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (por ejemplo, se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).

c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (Nota: En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto).

d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.

e. Con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsara un motor” (por ejemplo, es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo

prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).

f. Con frecuencia habla excesivamente.

g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (por ejemplo, termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación).

h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno (por ejemplo, mientras espera en una cola).

i. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (por ejemplo, se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).

B. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.

C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (por ejemplo, en casa, en la escuela o en el trabajo; con los amigos o parientes; en otras actividades).

D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren en los funcionamientos social, académico o laboral, o reducen la calidad de estos.

E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental (por ejemplo, trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias).

Especificar si:

314.01 (F90.2) Presentación combinada.

314.00 (F90.0) Presentación predominante con falta de atención.

314.01 F90.1) Presentación predominante hiperactiva/impulsiva. Fuente APA

FASES DE METODO MILEC

➤ **FASE DE EVALUACIÓN INTEGRAL**

La evaluación psicológica es la principal herramienta para obtener un diagnóstico efectivo.

A continuación, presento la Batería de test que serán aplicadas a niños con síntomas de TDAH

Área de evaluación	Test – prueba	Autor
Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil	<ul style="list-style-type: none">• Test Neuropsicológico CUMANIN – CUMANES• NEUROPSI	(Portellano J, Mateos R, y Martínez R, 2000)
Funcionalidad familiar	FACES IV APGAR Familiar	Olson (1991)
Cuestionario déficit de atención, hiperactividad e impulsividad.	SNAPIV	Swanson y cols. (2006),
Atención sostenida y selectiva	Test D2	R. Brickenkamp 1962

Escalas Magallanes de Lectura y Escritura	Test TALE	Montserrat Cervera José Toro Carlos Urío (2000)
Prueba de competencias curriculares	Destrezas acorde al año de básica	R. Camino (2018)
Test WISC-V	<ul style="list-style-type: none"> • Velocidad de procesamiento • Memoria de trabajo 	
Prueba NESPLORA	Realidad virtual	
Número de sesiones para la evaluación	6 sesiones incluida la entrevista inicial	
Autora: Luz Elena Cunha		

➤ FASE DE INTERVENCIÓN - TRATAMIENTO

A partir de la GUIA NICE. (Fejerman & Grañana, 2017). El tratamiento para el TDAH a implementar se basa en intervención psicosocial, apoyo educativo y tratamiento farmacológico.

Cabe recalcar que las intervenciones psicológicas que han mostrado alguna evidencia científica de eficacia para el TDAH se basan en los principios de la terapia cognitivo-conductual (TCC). (Ministerio de sanidad política social e igualdad, 2010). Además, se estima la aplicación de estrategias basadas en estimulación neurocognitiva y apoyo psicoeducativo.

Tratamiento		Modelo	Tiempo
Psicosocial	Entrenamiento de Manejo Parental	Modelo de Barkley	10 - 20 sesiones
	Psicoeducación a los padres y entorno	Basado en el programa The Incredible Years (Webster-Stratton, 2004)	
	Método ABC de resolución colaborativa de problemas	Modelo cognitivo-conductual	
	Análisis funcional de la conducta		
	Economía de fichas		
Entrenamiento en habilidades sociales			
Tratamiento farmacológico	Metilfenidato	Acción de profesional de la salud (pediatría)	
Estimulación neurocognitiva	En base a la evaluación inicial mediante actividades lúdicas se estimulará las funciones cognitivas que presenta mayor debilidad.		
Apoyo psicopedagógico	Adaptación curricular con elaboración de DIAC acorde a la Necesidad Educativa Especial asociada o no a una discapacidad.	Acorde a la LOEI	
	Reeducación psicopedagógica		
	Apoyo pedagógico extra curricular		
	Entrenamiento a docentes con información científica del TDAH	Detección de señales de alerta del TDAH	

➤ Fase de Intervención Psicoeducativa en el Aula con TDAH

Según José Luis Galve Manzano (2018) menciona que la intervención psicoeducativa en el aula con diagnóstico de TDAH refleja de manera considerable el deterioro en las áreas académica, social o familiar. Sin embargo, a partir de una adecuada evaluación donde se

precisa que no todos podrán ser diagnosticados como TDAH, cabe recalcar que las principales características son problemas o dificultades en las áreas de atención y autocontrol. Para este estudio existen tres fases importantes de mencionar que son parte de la intervención psicoeducativa dentro de las aulas de clases. La primera fase, hace referencia al análisis de las características de ese alumnado concreto (reuniendo información, consultando a los otros profesores, a la familia, o incluso recibiendo información de los servicios externos a través de los padres) con la intención de plantear alguna hipótesis que explique la razón de las dificultades detectadas. La segunda fase, es la fase de constatación de necesidades educativas y toma de decisión, en la que el tutor/a y el equipo de profesores del curso en cuestión deben adoptar medidas de carácter ordinario. Por último, la tercera fase, que es la fase de determinación de posibles necesidades educativas especiales y la adopción de medidas extraordinarias.

En resumen, las tres fases son:

- a) Detección de dificultades.
- b) Traducción de dichas dificultades en términos de necesidades educativas.
- c) Diseño de la respuesta educativa en función de dichas necesidades.

La utilización de estas tres fases de intervención en el TDAH, resultan ser estos pasos mucho más prácticos y eficaces el proceso de tratamiento, con resultados basados en la evidencia científica.

CONCLUSIONES

Al ser el TDAH uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor prevalencia en la actualidad es importante para la población Latinoamérica estandarizar procesos para mejorar la calidad de vida de los niños y adolescentes y sus familias, con este método se pretende dar a conocer en todos los países latinoamericanos un protocolo de atención estandarizado a nivel escolar, social y familiar.

Si bien es cierto existen estos programas que son aplicados de manera individual y separados, el tratamiento multimodal permite realizar el seguimiento adecuado de los avances y dificultades del proceso terapéutico.

Esta propuesta está abierta a todos los profesionales interesados en continuar con el estudio del TDAH en la población latinoamericana.

INTELIGENCIA EMOCIONAL, FUNCIONES EJECUTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SABANALARGA, ATLÁNTICO

Marlis Merlec Merlano Ríos
marlimerlec17@gmail.com

Resumen:

Los procesos educativos se relacionan con diversos factores, y en la actualidad con el avance de la neurociencia se realizan varios estudios respecto a la educación y su relación con la neuropsicología. El proyecto de investigación pretende profundizar en un fenómeno educativo como lo es el rendimiento académico desarrollando así una propuesta enfocada en analizar la relación de la inteligencia emocional y las funciones ejecutivas como posibles predictores del rendimiento académico. Para este estudio correlacional y descriptivo se contará con una muestra de 100 estudiantes del ciclo de básica secundaria que se encuentran en edades promedio de 12 -15 años , de la Institución Simón Bolívar de Colombia en el municipio de Sabanalarga, Atlántico (Colombia). Para medir las funciones ejecutivas se utiliza la Batería de Funciones Frontales y Ejecutivas". Para la medición de la inteligencia emocional se utiliza la TMMS-23 (Trait meta mood Scale) Escala de evaluación de la inteligencia emocional percibida en adolescentes y se considera el rendimiento académico por medio de los reportes de notas. Dependiendo del tipo de relación encontradas en las variables inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico se puede tomar acciones para mejorar el rendimiento académico a través de la potencialización de la inteligencia emocional y de las funciones ejecutivas e incluso se podría diseñar posterior a esta investigación, un programa basado en contenidos curriculares de inteligencia emocional y ciertos componentes de las funciones ejecutivas.

Introducción

La relación entre la inteligencia emocional, las funciones ejecutivas y su incidencia en el rendimiento académico escolar se constituye en una temática de interés en el campo educativo. Cada vez hay más investigaciones que tratan de establecer asociaciones entre estas variables neuropsicológicas para tratar de explicar el bajo rendimiento académico, uno de los fenómenos educativos que cobra cada vez más auge en los diferentes estadios de aprendizaje de nuestros discentes.

Es por ello, que en este trabajo investigativo se ahondará en los sustentos teóricos de cada una de las variables antes mencionadas para tener una mejor comprensión de sus componentes, funciones, procesos asociados y bases neuroanatómicas.

Según Mayer y Salovey (1997, citado por Brackett y Peter, 2006) la inteligencia emocional (IE) es el conjunto de procesos mentales involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y gestión de los estados emocionales propios y ajenos para resolver problemas y regular el comportamiento. Las funciones ejecutivas (FE) son "la última instancia cerebral en el control, regulación y dirección de la conducta humana" (Bausela, 2005, p.86), o, dicho de otra forma, las funciones ejecutivas permiten al ser humano participar exitosamente en la sociedad, de una manera independiente, propositiva, autodirigida y autónoma (Lezak, Howieson, Bigler y Tranel, 2012) Es por esto que al analizar la relación entre la inteligencia emocional, las funciones ejecutivas y el rendimiento académico de los/as estudiantes, se

podría conocer y entender la correspondencia de esta relación; que, de ser positiva y significativa serviría de base para implementar estrategias y métodos que mejoren el rendimiento académico a través de estrategias de educación emocional y potencialización de las funciones ejecutivas; yendo un poco más allá, podría servir para replantear los contenidos del currículo educativo en el que se podría incluir contenidos académicos respecto a la inteligencia emocional y funciones ejecutivas, contribuyendo a que la educación formal o escolarizada sea integral y genere mayores y mejores competencias para una convivencia social pacífica, colaborativa y próspera.

Para este estudio correlacional y descriptivo se contará con una muestra de 100 estudiantes del ciclo de básica secundaria que se encuentran en edades promedio de 12 -15 años, de la Institución Simón Bolívar de Colombia en el municipio de Sabanalarga, Atlántico (Colombia). Para la medición de la inteligencia emocional se utiliza la TMMS-23 (Trait meta mood Scale) Escala de evaluación de la inteligencia emocional percibida en adolescentes y se considera el rendimiento académico por medio del reporte de calificaciones anual. Dependiendo del tipo de relación encontradas en las variables inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico se puede tomar acciones para mejorar el rendimiento académico a través de la potencialización de la inteligencia emocional y de las funciones ejecutivas e incluso se podría una diseñar un programa basado en contenidos curriculares de inteligencia emocional y ciertos componentes de las funciones ejecutivas.

Planteamiento del problema

El rendimiento académico se define como “un indicador evaluador del avance de los conocimientos que va adquiriendo el estudiante en su proceso de aprendizaje reflejado en una cartilla a través de cantidades numéricas, mismo que sirve para ir corrigiendo las falencias detectadas”(Martínez y Paladinez, 2016). Asimismo, García (2013) plantea que el rendimiento académico es “el encargado de indicar la valoración de las capacidades y conocimientos logrados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir lo que el estudiante obtenga como resultado al finalizar determinada materia, así se estará midiendo su rendimiento académico”.

Por otro lado, el bajo rendimiento académico se refiere a que el estudiante no ha alcanzado de manera apropiada los conocimientos propuestos de acuerdo al grado de escolaridad, además que no cuenta con las herramientas y competencias necesarias para la solución de problemas referente al material de estudio (García-Cruz; Guzmán y Martínez, 2007). Gimeno Sacristán (1982), afirmó que el concepto de bajo rendimiento escolar hace referencia a la falta de manejo de un tipo de cultura y de una serie de saberes convertidos en exigencias de la escuela.

El bajo rendimiento académico es una problemática que afrontan estudiantes y profesores en cada nivel educativo. Su importancia para el individuo y la sociedad se hace tangible a partir de dos elementos indispensables. En primer lugar, cuando el bajo rendimiento académico afecta la autorrealización profesional de los estudiantes, y en segundo lugar, cuando el nivel de conocimientos y habilidades adquiridas, no se encuentran acordes a lo que requiere su práctica profesional.

Las causas del bajo rendimiento académico pueden ser diversas, se pueden contemplar aquellas relacionadas con el aspecto, emocional, fisiológico, cognitivo, social,

económico y familiar. De acuerdo con Barahona (2014), estas causas no siempre van a depender del educando sino antes bien “deben buscarse más allá del estudiante mismo”.

En Latinoamérica, los estudiantes presentan un rendimiento académico bastante distante al de los países industrializados ya que no nos encontramos con una población que no logra los conocimientos mínimos para enfrentarse a las exigencias de la educación superior. Colombia, no se escapa de esta realidad y esto se ve reflejado en los últimos resultados que arrojó el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA 2018) “ Los estudiantes obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar. Si bien el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015.” Sin lugar a dudas estas cifras develan una problemática que toma cada vez más fuerza en nuestras escuelas y que merece de toda la atención de todos los maestros y del actual sistema educativo para mitigarla y promover de esta forma aprendizajes óptimos y significativos.

Ahora bien, según lo observado en la población estudiantil de básica secundaria de la Institución educativa Simón Bolívar de Colombia y conforme a lo manifestado por profesores, padres de familia, el rendimiento escolar de los estudiantes no ha sido el mejor. A pesar de utilizarse diferentes estrategias, entre ellas actividades de refuerzo, mayor dedicación a la explicación de las temáticas en clases, comunicación asertiva y continua entre padres de familia y docentes, el rendimiento escolar de los discentes no muestra signos de mejorar. Antes bien, la mayoría de los estudiantes persisten en un desempeño académico muy regular, (Básico) apenas cumpliendo solo con algunos logros propuestos para cada asignatura. Según el S.I.E.E (Sistema institucional de evaluación de los estudiantes) este desempeño Básico se contempla con un valor numérico que va desde 3.0 hasta 3.9 y en lo que refiere al desempeño deficiente (bajo) está comprendido con un valor numérico que va desde 1.0 hasta 2.9 Según las estadísticas arrojadas de los informes de notas de la I.E del primer corte de periodo académico del año en curso (2022), más del 25 % de los estudiantes muestran reprobación hasta de 15 asignaturas que en su defecto no logran recuperar en su totalidad pese que se hayan implementado diferentes estrategias y planes de nivelación. La reprobación o pérdida del año escolar junto con la deserción escolar son una constante en esta institución educativa.

Algunas de las principales causas asociadas a esta problemática expuesta, son la violencia intrafamiliar, los hogares disfuncionales, embarazos a temprana edad, adicciones, pobreza, limitaciones físicas y trastornos cognitivos por mencionar tan solo algunos, se convierten en barreras que no permiten a los estudiantes concentrarse en sus estudios ya que trasladan a la institución educativa todas esas dificultades que tienen en sus hogares y en su vida social. Antes bien, se mantienen desmotivados hacia las actividades académicas hecho que ha conllevado en la mayoría de los casos a la deserción escolar. Sin lugar a dudas, su estado emocional interfiere con las diversas actividades que se desarrollan durante la jornada escolar. Es importante destacar que los estudiantes del ciclo de básica secundaria se encuentran en plena adolescencia, etapa de desarrollo que les genera conflicto por los diversos cambios físicos y psicológicos que van presentando, sumado a la búsqueda de identidad propia.

Al respecto, Vega y Páez (2018) en su artículo científico ponen de relieve que el estado emocional que el discente va acumulando de todas sus experiencias obtenidas desde el entorno de casa, amigos y la escuela influyen en su desempeño cognitivo. Es por ello, que exponen una serie de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes con dificultades académicas que a su vez permitan disminuir los estados emocionales negativos de los jóvenes y su bajo rendimiento académico. Asimismo, con estas estrategias se busca crear un ambiente más favorable para el aprendizaje y las relaciones sociales entre los estudiantes y docentes.

Por su parte, Cáceres Mesa (2020) en su investigación hace una exploración inicial para diagnosticar como manejan la inteligencia emocional los estudiantes adolescentes de la Escuela "Telesecundaria 268", ubicada en zona de Tulancingo, Hidalgo, México. Este estudio estuvo orientado por un enfoque cuantitativo donde se tuvo en cuenta las dimensiones intrapersonal e interpersonal con el fin de diseñar estrategias didácticas que garanticen los fines de la educación en el nivel de secundaria. El autor reitera la necesidad de trabajar en una propuesta curricular que integre temáticas que favorezcan las habilidades de inteligencia emocional lo cual tendría efectos positivos en la convivencia escolar y el desempeño académico. Además, hace un llamado a los docentes a valorar la enseñanza del conocimiento emocional, una herramienta valiosa que deberíamos integrar en nuestros currículos como ese complemento para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Vandenbroucke, Spilt, Verschueren y Baeyens (2017), en Denver (EEUU) investigaron el efecto del apoyo emocional de padres y profesores en el rendimiento de la memoria de trabajo en 170 estudiantes primer y segundo grado, de siete años y 6 y 7 meses, en los resultados encontraron que los padres y los maestros influyen sustancialmente en el rendimiento de la memoria de trabajo de los estudiantes, al ofrecer un correcto apoyo emocional, aceptan que se requiere investigar respecto a los mecanismos subyacentes de estos resultados. Con este estudio han demostrado que la memoria de trabajo depende de la maduración del estudiante y que está influido por factores ambientales como las relaciones sociales afectivas, emocionales con su entorno. Y concluyen que los docentes además de preocuparse por la estimulación cognitiva de los estudiantes, tienen que reconocer a los aspectos y calidad de relacionamiento emocional y afectivo como un elemento clave e importante en los procesos educativos, más aun cuando existe la necesidad de actuar en prevenir e intervenir en la mejora de la memoria de trabajo.

Mejía (2018), analizó la relación entre la inteligencia emocional, el funcionamiento ejecutivo y el rendimiento académico en escolares y diseñó un programa de intervención para optimizar su aprendizaje. A partir de este estudio descriptivo correlacional donde se evaluaron la inteligencia emocional y las funciones ejecutivas los investigadores concluyen que hay una fuerte correlación entre la inteligencia emocional y las funciones ejecutivas, y entre las funciones ejecutivas y el rendimiento en matemáticas. A partir de ellas se diseña un programa de intervención enfocado al desarrollo de habilidades emocionales y competencias ejecutivas para favorecer el rendimiento académico.

Estos estudios hacen grandes aportes a la presente investigación ya que fortalece la idea de la necesidad de plantear nuevas alternativas que mejoren de manera significativa el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes a partir de la inteligencia emocional y el

fortalecimiento de las funciones ejecutivas. Dentro de dichas alternativas encontramos la neuropsicología como ese medio que nos aportará las estrategias para entender la conducta de nuestros alumnos en el aula, el ambiente que debe crearse para un adecuado aprendizaje, así como la forma de aprender de cada uno consiguiendo adaptar la forma de enseñar según como sus cerebros aprenden. Es por ello, que este proyecto investigativo pretende abordar esta problemática educativa analizando el tipo de relación que pueda establecerse entre las variables inteligencia emocional, funciones ejecutivas con respecto al rendimiento académico. Por lo tanto es preciso plantear el siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre funciones ejecutivas, inteligencia emocional y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes adolescentes de una institución educativa de Sabanalarga, Atlántico?

Objetivos

Objetivo general

- Analizar la relación existente entre inteligencia emocional, las funciones ejecutivas y el rendimiento académico en adolescentes de 12 a 15 años de una institución educativa de Sabanalarga.

Objetivos específicos

- Determinar el nivel de rendimiento académico de los participantes de la muestra.
- Describir los componentes de la inteligencia emocional y procesos asociados a las funciones ejecutivas de los participantes de la muestra.
- Establecer la relación existente entre inteligencia emocional y las funciones ejecutivas en los participantes de la muestra.
- Comparar la relación entre inteligencia emocional y las funciones ejecutivas con respecto al nivel de rendimiento académico de los participantes de la muestra.

Fundamentación teórica

Inteligencia Emocional

Para el presente estudio resulta relevante conocer las diferentes concepciones sobre la inteligencia emocional expuestas a continuación. Salovey y Mayer (1990), fueron los primeros autores que utilizaron el término de Inteligencia Emocional. Definieron este término como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propias así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones.

Goleman (1995), toma como base el estudio de Salovey y Mayer definiendo la Inteligencia Emocional como “la capacidad para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás, es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de otras facultades”. Asimismo, la concibe como “la capacidad para leer los sentimientos, controlar los impulsos, razonar, conservar la tranquilidad, ser optimistas cuando se trata de confrontar ciertas pruebas y mantenerse a la escucha del otro.”(p. 23)

Posteriormente Salovey y Mayer (1997), afirman que la Inteligencia Emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, la habilidad para entender la emoción, el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual. (p. 4)

Por su parte, Howard Gardner (1993) propone la teoría de las inteligencias múltiples donde distingue nueve inteligencias, de entre las que sobresalen la inteligencia interpersonal, aquella referida a la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas y la intrapersonal como aquella capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios. De este autor resaltamos el sentido que le otorga al concepto de inteligencia el cual tiene un enfoque más hacia la dimensión personal y emocional.

Un maestro sabio conoce el entorno y capacidades de sus estudiantes y como tal se preocupa porque estos logren explotar al máximo todas sus habilidades teniendo en cuenta sus diferentes tipos de inteligencia.

Bar-On (2006), postula la existencia de un conjunto de factores que explican el bienestar psicológico de las personas dentro de la Inteligencia Emocional, factores intrapersonales e interpersonales como: la autoestima; conciencia de las propias emociones; asertividad; independencia y el auto-desarrollo personal. Como factores interpersonales: la empatía, responsabilidad social y las relaciones interpersonales.

Márquez, Cleves y Velásquez (2011), sostienen que la Inteligencia Emocional interactúa con la cognitiva en los procesos de aprendizaje y en la vida cotidiana; no es posible excluir el aspecto afectivo y emocional en la formación de la persona, en las actividades laborales, en la convivencia y específicamente en las relaciones interpersonales, puesto que desde el punto de vista de los logros personales, contribuye a exaltar los sentimientos y acentuar las actitudes cuando se trata de tomar decisiones cruciales, de resolver problemas o conflictos de diversa índole, de interactuar con los demás en diferentes escenarios donde la empatía es el ingrediente indispensable para el buen entendimiento, y donde es necesario actuar con respeto a la diferencia, a tener en cuenta el punto de vista de los otros, favoreciendo el debate sobre dilemas morales o sobre casos que exijan decisiones de carácter ético.

Ahora bien, teniendo en cuenta más claro el concepto, se considera necesario aclarar la relevancia de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.

Bizquerra (2018), define la educación emocional como: “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, afirma el autor, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. (p.243).

Base neuroanatómica de la inteligencia emocional

En la actualidad se considera a los afectos, las emociones como una función en la que se implican varias estructuras y regiones del cerebro. De allí, que el llamado “cerebro

emocional" sea una red compleja de estructuras que se interconecta con funciones en varios ámbitos, no solo el afectivo (Silva, 2008).

El sistema límbico o parte emocional del cerebro, se encuentra alojado dentro de los hemisferios cerebrales; incluye el hipocampo donde se produce el aprendizaje emocional y se almacenan los recuerdos emocionales; la amígdala, considerada el centro del control emocional del cerebro; el tálamo, cuya función es procesar la información de los sentidos y convertirla en acción, es decir, dar respuesta emocional a las sensaciones; el hipotálamo interviene en la conducta emocional y la actividad endocrina; el sistema endocrino y el sistema nervioso autónomo.

En la persona, aquéllos actúan como centros de la afectividad donde se procesan las distintas emociones y se experimentan alegrías, penas, temores y angustias entre otras.

Como se puede observar existen diferentes centros o vías de la emoción; sin embargo, la amígdala parece ser la más implicada, en ella se distinguen de doce a quince regiones emocionales distintas de las cuales sólo se han identificado dos y son las vinculadas con el miedo; otras emociones pueden estar relacionadas con otras áreas. De acuerdo con Jensen (2004) la amígdala, indiscutiblemente, ejerce gran influencia en nuestro córtex, hay más entradas a partir de la amígdala al córtex que en sentido contrario; aún así la información fluye en los dos sentidos; en este aspecto, se entiende que el lado emocional es el que nos anima y no el lógico.

La amígdala reacciona con tal rapidez que la respuesta se da antes de llegar al córtex, según Goleman (1999) una señal visual va de la retina al tálamo [...] después el córtex emite la respuesta [...]. Si esta respuesta es emocional, una señal se dirige a la amígdala para activar los centros emocionales, pero una pequeña porción de la señal original va directamente desde el tálamo a la amígdala por una vía más corta, permitiendo una respuesta más rápida (aunque ciertamente también más imprecisa). De este modo, la amígdala puede desencadenar una respuesta antes de que los centros corticales hayan comprendido completamente lo que está ocurriendo.

Con lo anterior se deduce que la mente emocional es más rápida que la mente racional; esta se activa con rapidez sin detenerse a analizar las consecuencias de una acción, sigue una lógica asociativa y un pensamiento categórico. Sin embargo, se precisa hacer énfasis en que el sistema límbico está en constante interacción con la corteza cerebral. Es así como una transmisión de señales de alta velocidad facilita el trabajo conjunto del sistema límbico y el neocórtex, ello explica el control que ejercemos sobre nuestras emociones.

De otra parte, es evidente el papel especial que juegan los lóbulos prefrontales y frontales, en la asimilación neocortical de las emociones. Como directores de las emociones, los lóbulos ejecutan dos importantes funciones: moderan nuestras reacciones emocionales, frenando las señales del cerebro límbico y desarrollan programas concretos de actuación en situaciones emocionales determinadas, en tanto que la amígdala del sistema límbico acude en auxilio de situaciones emocionales extremas, el lóbulo prefrontal coordina nuestras emociones. Es así como el cerebro emocional, según Eduardo Punset, es el punto en el cual se forman los circuitos neuronales, que determinan cómo afrontarán ciertas situaciones niños y niñas en el aspecto emocional durante toda su vida; este circuito, al completarse el proceso, se cierra a los

dos años de vida; sin embargo, la expresión y control de las emociones se puede aprender después, pero siempre tendrá que partir de la base neuronal que se forma hasta la edad citada.

Modelos de Inteligencia emocional

Para García-Fernández y Giménez-Mas (2010) los modelos sobre inteligencia emocional se clasifican en: modelos mixtos y modelos de habilidades, y se los describen a continuación.

a) Modelos mixtos.

- *Modelo de Goleman*, (1995) que establece la existencia del Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico, sino que ambos se complementan. Describe como componentes de la IE a: Conciencia de uno mismo (*Self-awareness*), autorregulación (*Self-management*), motivación (*Motivation*), empatía (*Social-awareness*), habilidades sociales (*Relationship management*).
- Modelo de Bar-On, (1997) planteó el modelo y la medida a través del inventario EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory). Señala que la Inteligencia Emocional tiene los siguientes componentes: intrapersonal (asertividad, auto concepto, autorrealización, independencia), interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social), componentes de adaptabilidad (solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad), del manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de los impulsos) y, del estado de ánimo en general (felicidad y optimismo).

Utiliza el término “inteligencia emocional y social” al considerar que las competencias señaladas anteriormente son básicas para desenvolverse en la vida cotidiana. Según Bar-On (1997) la modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva.

b) Los modelos de habilidades.

Consideran a la inteligencia emocional como habilidades de procesamiento de información emocional, excluyen a los factores de personalidad. Señalan la existencia de que estas habilidades tienen como base neurológica los lóbulos prefrontales.

- *El modelo de Salovey y Mayer*, (1990) señala que la inteligencia emocional se compone de las siguientes habilidades: Percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, dirección emocional, y regulación reflexiva de las emociones; lo que sirve para promover el crecimiento personal. Postulan que la práctica y mejora continua potencia las habilidades emocionales.

Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas han sido definidas por varios autores como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognitivo y su organización en el tiempo y en el espacio para obtener resultados eficaces en la resolución de problemas (Pineda, 2000). Por ello, “las funciones ejecutivas serían un conjunto de factores organizadores y ordenadores subyacentes a todas las demás actividades cognitivas” (Serrano, 2007, p.11).

Las FE incluyen la organización, planificación, flexibilidad cognitiva y el auto monitoreo y autorregulación bajo las normas de comportamiento social, para la solución de un problema. Se consideran funciones cognitivas superiores, las cuales han sido consideradas hace más de 2000 años propias del lóbulo pre frontal Jódar (2004). Estas funciones regulan todos los procesos indispensables para la adaptación social, destrezas cognitivas y comportamentales requeridas para la interacción efectiva en un contexto sociocultural. Entre los aspectos o tipos de funciones ejecutivas se pueden enumerar la memoria de trabajo, la planeación, organización, la fluidez, flexibilidad, auto monitoreo, control inhibitorio, la atención, entre otras. Entre los autores que se ocupan de los componentes se destaca Lopera (2008) el cual plantea que las funciones ejecutivas contienen aspectos muy variados de programación y ejecución de las actividades cerebrales entre los cuales se puede destacar: iniciativa, volición, creatividad, capacidad de planificación y organización; fluidez y flexibilidad para la ejecución de los planes de acción; atención selectiva concentración, memoria operativa, monitoreo y control Inhibitorio. Debido a la gran variedad de definiciones existen también diferentes clasificaciones de sus componentes. Para Buller (2010) sus componentes son la flexibilidad mental como la capacidad de cambiar de acción cognitiva en función de las demandas de las tareas, incluyendo la capacidad de control inhibitorio; la memoria de trabajo; la planificación como la capacidad para llevar a cabo planes para la consecución de objetivos; la fluidez verbal; el control cognitivo y la regulación de la conducta social.

Según Knapp y Bruce (2013) las funciones ejecutivas se pueden clasificar en tres categorías de habilidades: el autocontrol, habilidad que ayuda a los alumnos a prestar atención y controlar la impulsividad evitando las interferencias; la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva que comprende el pensamiento creativo y la habilidad de adaptarse a los cambios, ayudando a los alumnos a canalizar su imaginación y creatividad para la resolución de problemas. Para Moraine (2014) sus componentes son la memoria, la capacidad de organización y la atención. Hay que destacar a Bagetta y Alexander (2016) que proponen tres componentes básicos imprescindibles para el éxito en el rendimiento académico y bienestar personal del alumno, que están directamente relacionados entre ellos y que permiten desarrollar otras funciones complejas como el razonamiento, la resolución de problemas o la planificación y son: el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades implicadas en la generación, la supervisión, la regulación, la ejecución y el reajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos, especialmente aquellos que requieren un abordaje novedoso y creativo (Gilbert y Burgess, 2008; Lezak, 2004. (Citado por Verdejo y Bechara, 2010)).

Base neuroanatómica de las funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas se encuentran localizadas en el lóbulo frontal, este se divide en dos zonas funcionales diferenciadas: la corteza motora y el área prefrontal y supervisa la actividad de las restantes áreas cerebrales programando y regulando todos los procesos cognitivos. Se localiza por delante de la cisura central y por encima de la cisura lateral y aunque se encuentra formado por diferentes áreas funcionales el área prefrontal es la más importante en el estudio de las funciones ejecutivas.

Según Portellano, Martínez y Zumárraga (2009) su principal función es el funcionamiento ejecutivo que permite programar, desarrollar, secuenciar, ejecutar y supervisar

cualquier planificación o conducta dirigida al logro de metas y toma de decisiones, así como el control de la atención. Por tanto, esta red extensa de funciones ejecutivas se encuentra fundamentalmente en la corteza prefrontal, localizada en la parte anterior del lóbulo frontal, y es el área cerebral mejor conectada del cerebro. Según Diamond y Ling (2016) es la región más moderna del cerebro, pero también es la más vulnerable pues el estrés, la tristeza, la soledad o una mala condición física pueden perjudicar su buen funcionamiento. Baddeley (2003) manifiesta que las funciones ejecutivas son uno de los componentes del constructo Memoria de Trabajo (MT) o Memoria Operativa. Este modelo hace énfasis en la función de almacenamiento temporal de la información de la MT, así como también en el procesamiento y manipulación de la misma, haciendo posibles procesos complejos como el razonamiento, el aprendizaje y la comprensión. La MT está compuesta por cuatro sistemas: el sistema ejecutivo central, el bucle fonológico, el registro viso-espacial (ambos componentes de la memoria a corto plazo) y el retén episódico. El bucle fonológico es un sistema de almacenamiento de información fonológica, que retiene a la misma por segundos. Esta información puede ser retenida por mayor cantidad de tiempo en este sistema al ser repetida, ya que es un sistema con una capacidad limitada, donde solo una cierta cantidad de ítems a la vez pueden ser almacenados en un tiempo también limitado. El registro viso espacial es un sistema de almacenamiento de información visual de capacidad limitada. Este sistema distingue información de naturaleza visual y de naturaleza espacial. Permite la manipulación viso espacial de las representaciones. El componente responsable de la conexión de la MT con la memoria a largo plazo (MLP) es el retén episódico. Constituye un sistema de capacidad limitada multimodal que permite la interacción de los distintos sistemas que componen la MT e integra información pertinente a la situación de la MLP. Por su parte, el ejecutivo central es el componente más importante y menos comprendido de la MT. El sistema ejecutivo central es el subsistema que define las funciones llamadas ejecutivas y es quien controla la actividad de los demás sistemas que forman parte de la MT. En este convergen conexiones que contienen información del medio interno del sujeto, la administración de la iniciativa para realizar una tarea, el manejo de representaciones mentales de la realidad y la interacción con el sistema de MLP. A partir de los planteamientos de los diferentes autores expuestos, las funciones ejecutivas se inician desde el nacimiento y alcanzan su máximo desarrollo de los 6 a 8 años, pero sólo se alcanza un total desarrollo hasta los 16 años, dependiendo del desarrollo del lenguaje interior, la aparición de las operaciones formales y la madurez de la zona prefrontal del cerebro.

Rendimiento académico

Figuroa (2004) señala que el rendimiento académico es el resultado de la asimilación del contenido de los programas elaborado para los estudiantes, la cual se expresa en calificaciones dadas en una escala convencionalmente aceptada. Rodríguez (como se citó en Escobedo, 2015) el rendimiento académico se manifiesta en las notas numérica que el alumno logra como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, este producto es medido por un conjunto de evaluaciones. Jiménez (como se citó en Edel, 2003) postula que el rendimiento escolar 34 es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p.2), se encuentra que el rendimiento del estudiante habría de ser entendido de acuerdo a sus procesos de evaluación, no obstante, realizar una simple medición o evaluación de los rendimientos logrados por los estudiantes, no es brindar por sí misma todas las pautas necesarias para el trabajo destinado a mejorar la calidad educativa. El

rendimiento académico es visto como el indicador clave para determinar si se han alcanzado los objetivos planteados por una institución educativa; asimismo, mide la calidad de la misma. De allí, la importancia de registrar el proceso de aprendizaje a través de programas de evaluación que reflejen el rendimiento académico de los alumnos (Commission on Higher Education, como se citó en Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). El rendimiento académico es una variable que es constantemente utilizada en el sistema educativo Colombiano, esta presenta diversos factores, tales como ámbitos personales, pedagógicos, familiares, socio ambientales y económicos (Adell, como se citó en Loayza, 2007). Según Cucho (2014), el rendimiento académico es aquella habilidad que ha alcanzado el estudiante para una materia en particular que muestra sus aptitudes necesarias para al momento de enfrentarse a temas específicos; se representa a través de un valor numérico o promedio dando a conocer el nivel de logro de los estudiantes en su aprendizaje alcanzado. El rendimiento académico es la suma de varios factores distintos y complicados que actúan en el estudiante, atribuido al nivel de logro del alumno en las tareas académicas. Se mide a través de las calificaciones adquiridas, con un valor cuantitativo, donde se muestran el estado de los cursos aprobados o desaprobados, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez, Ramón, Sánchez, Vélez Van, Roa, como se citó en Garbanzo, 2007). Se entiende por rendimiento académico, al sistema que mide los logros de los estudiantes y la construcción de sus saberes, los cuales se surgen por la utilización de las técnicas y metodologías educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos (Zapata, De Los Reyes, Lewis y Barceló, 2009).

Metodología

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma empírico-analítico, pues espera revelar las características fundamentales y las relaciones esenciales del objeto de estudio, a través de procedimientos prácticos con el mismo y diversos medios de investigación.

Basados en Radrikan (2005), se establece, además, que este estudio se define como empírico-analítico pues se orienta a obtener datos fácticos sobre los procesos de inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico, a partir de los cuales se puede caracterizar el comportamiento, al menos externo, del objeto de la realidad que es estudiado, así como aquellas relaciones esenciales del mismo que son accesibles a la observación. El proceso de investigación aquí adelantado, al partir del reconocimiento de los datos provenientes de la realidad objetiva, permite examinar detalladamente esa realidad desde la información empírica, es decir, acudir a la observación científica, integrada estrechamente a la construcción de hipótesis empíricas y una teoría orientadora, a la relación teoría-práctica, para luego llegar a la corroboración y generalización de los resultados.

Enfoque de investigación: Cuantitativo

El estudio se define esencialmente como cuantitativo ya que permite examinar los datos de manera numérica, es decir, es susceptible de análisis matemáticos (Cook. 2005), en este caso análisis comparativos, ubicándose en el campo de la estadística; además, para lograr sus propósitos parte de una realidad dada que puede fragmentarse para su estudio. La objetividad se garantiza a través de la exhaustividad de la medición, además del análisis e interpretación de los resultados a la luz del marco teórico construido para orientar el trabajo.

Por otro lado, el estudio se fundamenta en la coherencia entre los elementos que conforman el problema, el objetivo general y los específicos, en la clara definición de sus

aspectos principales, la delimitación de los conceptos, la precisión del problema y la relación entre las variables estudiadas.

El enfoque de esta Investigación será de orden cuantitativo por su naturaleza secuencial y probatoria, este enfoque se caracteriza por la rigurosa secuencialidad de sus pasos, a partir del análisis cuantitativo de la información recolectada. (Hernández, Collado y Lucio 2010), lo cual guarda relación con la investigación ya que se quiere probar relaciones entre tres tipos de variable siguiendo paso establecido abarcando un análisis de este.

Diseño de investigación: Correlacional

El presente proyecto es de diseño descriptivo, correlacional, no experimental, y de corte transversal ya que pretende describir las variables: inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico; y la relación existente entre ellas, sin manipularlas, y se realiza en un momento único, sin continuidad en el eje del tiempo, y en un lugar determinado.

El presente estudio se enmarca como correlacional, “ya que este tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Su utilidad radica en saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas” (Hernández, et al 2010, p. 81). Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas de recolección de datos, al decir de Arias (1999), son las distintas formas de obtener información para la investigación; y los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recogerla y almacenarla. De acuerdo con los objetivos del estudio se utilizarán como instrumentos de recolección de datos, en primer lugar, una Encuesta Sociodemográfica, constituida por tres apartados, dirigida a obtener información general del contexto social, económico, del rendimiento académico de la muestra y, con esto, corroborar la homogeneidad de la misma.

Por otro lado, se utilizará como técnica de recolección de datos la “Batería de Funciones Frontales y Ejecutivas” de Julio César Flores, Feggy Ostrosky Solís y Azucena Lozano en el año 2014. Esta Batería de Funciones Frontales y Ejecutivas que se presenta, es un instrumento que agrupa un número importante de pruebas neuropsicológicas de alta confiabilidad y validez para la evaluación de procesos cognitivos (entre ellos las funciones ejecutivas) que dependen principalmente de la corteza prefrontal. Las pruebas que conforman la batería utilizada se seleccionaron en base a su validez neuropsicológica: son pruebas ampliamente utilizadas por la comunidad internacional, con suficiente soporte en la literatura científica, con especificidad de área, determinada tanto por estudios con sujetos con daño cerebral, así como también con estudios de neuroimagen funcional que apoyan esta especificidad de área; este es un procedimiento de validez convergente y clínica propuesto para la neuropsicología (Stuss y Levine, 2002). Las pruebas que se seleccionaron para su aplicación son las siguientes, las cuales se tomaron por su actividad preferente en la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas

Este conjunto de 14 pruebas, se dividen en varios subapartados, en función de la zona del lóbulo frontal en la que se ubica cada una:

- Pruebas que evalúan las funciones que dependen de la corteza órbito-frontal: Stroop, Prueba de cartas Iowa y Laberintos
- Pruebas que evalúan funciones que dependen de la corteza prefrontal dorsolateral: Señalamiento autodirigido, Memoria de trabajo visoespacial secuencial, Memoria de trabajo Verbal, Prueba de Clasificación de cartas, Laberintos de nuevo, Torre de Hanoi, Resta consecutiva y Generación de verbos.
- Pruebas que evalúan funciones que dependen de la corteza prefrontal anterior: generación de verbos.
- Pruebas que evalúan funciones que dependen de la corteza prefrontal anterior: generación de clasificaciones semánticas, comprensión y selección de refranes y curva de metamemoria.

La evaluación de la inteligencia emocional se realiza mediante la Escala de Evaluación de la inteligencia emocional percibida en Adolescentes, adaptación a la población adolescente (TMM-S 23).

Posibles resultados

Teniendo en cuenta que esta investigación está aún en desarrollo, se pretende llegar a los siguientes resultados. En primer lugar, encontrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre funciones ejecutivas y rendimiento académico en los estudiantes de 12 - 15 años. En segundo lugar, encontrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico. En tercer lugar, encontrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre funciones ejecutivas e inteligencia emocional. En cuarto lugar, obtener un panorama amplio del rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, determinar si todas estas variables (inteligencia emocional y funciones ejecutivas) pueden ser predictores del rendimiento académico.

Conclusiones

Con los resultados de esta investigación, que, se espera muestren la relación significativa entre inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico, se pretende mitigar el bajo rendimiento académico, uno de los fenómenos educativos que afecta el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes adolescentes a partir de estrategias basadas en los constructos neuropsicológicos y neuropedagógicos. A partir de estas herramientas se busca gestionar en el aula de clases aprendizajes más eficientes y significativos.

Es por ello que al realizar procesos conscientes de enseñanza aprendizaje mediante el entrenamiento de las funciones ejecutivas y de la inteligencia emocional, considerada como el área comportamental del rendimiento académico, se lograría satisfacer las necesidades afectivas individuales de los estudiantes, lo que repercutirían no solo en un óptimo proceso de aprendizaje sino también en una mejor convivencia social. Dicho de otra forma, al fortalecer las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional a través del proceso educativo formal se estaría intentando disminuir las posibilidades de que los estudiantes se comporten de manera riesgosa (consumo de alcohol, drogas, embarazo adolescente, etc.) y tengan comportamientos desadaptados (violencia en todas sus manifestaciones, tendencia a comportamientos

delictivos, etc.). Entonces, como señala Ugarriza, Chávez y Pajares (2005) la escuela sería el espacio para aprender conductas emocionales y sociales apropiadas, mediante ensayo error, al igual que cualquier otra asignatura, con la guía de un adulto

Referencias

- Baddeley, A. D. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Review. Neuroscience*, 4, 829-839
- Barahona, Planck. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Revista Estudios Pedagógicos*. Volumen XL, No. 1. Chile (Pp. 25-39).
- Bausela Herreras, E. (2005). Desarrollo evolutivo de la Función Ejecutiva. *Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12(10), 85-93
- Brackett, M. A., & Peter, S. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41
- Baggetta P., Alexander P. A. (2016): Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *Mind, Brain, and Education* 10(1), 10-33. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1111/mbe.12100>
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems
- Bizquera, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2018/11/Educaci%C3%B3n-emocional-para-el-desarrollo-integral-en-secundaria.pdf>
- Burgess, P. W. (1997). Theory and methodology in executive functions research. En P. Rabbit (Ed.), *Methodology of frontal and executive function* (pp. 81- 111). Londres: Psychology Press.
- Cáceres Mesa, Maritza Librada, García Cruz, Rubén, & García Robelo, Octaviano. (2020). El manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria. Un estudio exploratorio en una telesecundaria en México Conrado, 16(74), 312-324. Epub 02 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300312&lng=es&tlng=e
- Cook, T. D. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos*. Quinta Edición. Morata. Madrid. 288
- Diamond, A. & Ling, D. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48
- Edel, R. (2003) El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. REICE. 1 2-3 <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Fernandez-Duque, D., Baird, J. A.; & Posner, M. (2000). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and Cognition*, 9, 288-307.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S., (2010). La Inteligencia Emocional y sus Principales Modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3 (6), 43- 52.

- García Ortiz Y, López de Castro Machado D, Rivero Frutos O. Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? EDUMECENTRO. 2014 [citado 3 Ago 2015] 6(2). Disponible en: <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/344>
- Gardner, H. (1993). *Múltiples Intelligencias*. New York: BasicBooks, Traducción española en Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós Ed. Paidós.
- Jensen, E. (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea; 2004.
- Knapp, F. y Morton, B. (2013). El desarrollo del cerebro y las funciones ejecutivas. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. <http://www.encyclopediainfantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/funciones-ejecutivas.pdf>
- Márquez, M, Cleves, N. & Velásquez, B. (2011). Incidencia de la Inteligencia Emocional en el proceso de aprendizaje. Universidad colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.
- Martinez Leon, Laura y Paladinez Velez, Merci (2016). Trastornos afectivos y su incidencia en el rendimiento academico de los estudiantes de la escuela de educacion basica Paul Percy Harry Bryan" de la ciudad de Machala perteneciente a la ciudadela el bosque. Tesis de Grado para el titulo de Licenciado en Ciencias de la Educacion, Mencion: Psicologia Educativa y Orientacion Vocacional. Universidad Tecnica De Machala.Ecuador <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/4599>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3- 31). New York: Basic Books.
- Mejía, R. A. (2019). Relación entre inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico en escolares. Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Moraine, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante: Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*. Madrid. Narcea
- Pérez, L., Ramón, J., Sánchez, V. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide
- PISA(2018).Programa for internatioanal student assessment. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, (185-211).
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. D. (2010). Metodología de la investigación Silva, J. R. (2008). Neuroanatomía Funcional de las Emociones. En A. Slachevsky, f. Manes,

- E. Labos, & P. Fuentes, Tratado de Neuropsicología y Neuropsiquiatría Clínica, 377-384. Buenos Aires: Akadia. quinta edición. Mexico DF: Mc-Graw Hill
- Stuss, D. T., & Levine, B. (2000). Adult clinical neuropsychology, lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, 401-403.
- Ugarriza Chávez, N., y Pajares Del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Personas*, 8, 11-58.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., & Verschueren, K. (2017). Keeping the Spirits Up: The Effect of Teachers' and Parents' Emotional Support on children's Working Memory Performance. *frontiers in Psychology*, 7, 94 - 105.
- Velez, M., Roa, N. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. En: *PSIC. Educación Médica*.2(8), 1-10.
- Vega, H., y Páez, Y. (2018). Estrategias Pedagógicas para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes con dificultades académicas del grado noveno del instituto Jorge Gaitán Duran. *EnfoqueLatinoamericano*, 1(1)30-60.
<https://doi.org/10.32012/26195399/rel11201817>

LA NEUROPEDAGOGIA EN EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD AUDITIVA: ESTUDIO DE CASOS

Gabriel Roman Melendez
garome11@gmail.com
Nubia Paola Marrugo
infocreainn@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio da cuenta de la evaluación neuro pedagógica a tres estudiantes en condición de discapacidad auditiva de la Institución Educativa Normal Superior de Cartagena, del segundo semestre del programa de formación complementaria. La evaluación neuro pedagógica abordó los ámbitos personales, familiares, sociales y educativos en el contexto escolar, en diferentes momentos con instrumentos confiables, los cuales arrojaron unos resultados y estos fueron analizados con la rigurosidad y pertinencia con la que amerita el caso, en pro de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes referenciados. Para recolectar información, se realizó una entrevista semiestructurada a los estudiantes en condición de discapacidad auditiva, padres de familias, observación no participativa en al aula de clase, actividad de recolección de información a estudiantes del aula del segundo año de la institución educativa Normal Superior como una evaluación grupal en el contexto educativo y aplicación de instrumentos (Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico en el acceso al currículo y observación docente: chek list),

En términos de resultados se puede inferir que los estudiantes en condición de discapacidad auditiva se encuentran adaptados al contexto educativo, cumpliendo actividades académicas de acuerdo con el currículo planteado para el programa, esto también se debe a que los estudiantes no oyentes tienen consciencia ante la discapacidad auditiva al aceptarse como estudiante inclusivo, manifestando no tener dificultades en la dinámica grupal y su interés para aprender la lengua de señas. En cuanto a la adquisición de conocimientos teniendo en cuenta las habilidades del lenguaje y distintas áreas evaluadas de los estudiantes en condición de discapacidad, se infiere que se necesita realizar un acercamiento a los docentes y utilizar otras técnicas de evaluación en espacios y tiempos determinados y adecuados.

INTRODUCCIÓN

Las neurociencias al servicio de la educación constituyen una nueva ciencia denominada neuroeducación o neuro pedagogía, convirtiéndose en un recurso útil para los maestros, en razón a que entre más instrumentos posea el profesor mejor será la prestación de su servicio educativo, logrando un doble beneficio: el individual en cuanto a su desarrollo profesional y el colectivo direccionado al servicio de la comunidad educativa a la que está dirigido (Arturo O. Selene, 2020). Las neurociencias son un aporte importante a la docencia y por ende a la educación en general y al proceso de enseñanza y aprendizaje en forma particular, convirtiéndose en un valioso apoyo para el desarrollo y desempeño de los futuros profesores al ser incluida como parte del currículo de las Licenciaturas en Educación de preescolar y básica primaria.

Desde otra mirada, la pedagogía se apoya con teorías pedagógicas que sustenten la práctica del docente y la neurociencia el funcionamiento del cerebro al momento de lograr un aprendizaje con el fin de conocer cómo aprende el cerebro y utilizarlo en la labor docente. La

unión de estas dos partes dio origen a la Neuro pedagogía. Un gran complemento de estos nuevos enfoques es la neuropsicología, la cual fundamenta la conducta y los procesos mentales que suceden en el infante y adolescente (Aguilar O. Marisol & Otros (2019).

OBJETIVOS

Objetivo General

Conocer el apoyo neuro pedagógico para fomentar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva de la Institución Educativa Normal Superior de Cartagena, en su programa de formación complementaria.

Objetivo Específicos

- Describir los fundamentos teóricos de la neuro pedagogía.
- Identificar el aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad auditiva
- Analizar los apoyos requeridos desde la neuro pedagogía en el aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad auditiva.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Neuropedagogía, se convierte en un gran apoyo al educador, quien no partirá de juicios empíricos al momento de detectar alguna barrera de aprendizaje o problema en sus estudiantes, sino al contrario, poseerá reflexiones valorativas sobre una base técnica previamente estudiada, ofreciéndole beneficios a los estudiantes tales como desarrollar reflexiones, análisis crítico y aplicación de los conocimientos en su vida diaria (Arturo O. Selene, 2020).

Arturo O. Selene (2020) en su obra "Plan de capacitación docente sobre una base neuro pedagógica para la enseñanza de lengua y literatura con dificultades atencionales", concluye que las nuevas disciplinas como, la Neurociencias, la Neuropedagogía, la Neuropsicología, la Neuro didáctica se convierten en un aporte importante en la cualificación del docente, al considerar los componentes pedagógicos desde el funcionamiento cerebral, permitiéndoles una mayor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje asumiendo una continuidad y compromiso con la educación innovadora pensada en el bienestar del educando. La neuro pedagogía según, De Melo F. Tarcisio (2012) debe ser considerada en teoría y práctica una actividad orientada por lo que conocemos del cerebro, estimulando la curiosidad de los pedagogos de modo a comprometerlos cada vez más con una educación eficiente y biológicamente significativa (equilibrada) en una sociedad culturalmente cambiante. Para el autor significa crear nuevos métodos, quizá más complejos y organizados, para capacitar a los profesionales de la enseñanza a enfrentarse con los nuevos retos derivados de la cultura y el mundo que nos rodea.

Ocampo G. Aldo (2016), pone de manifiesto que el fortalecimiento de las dimensiones lingüísticas, pragmáticas y semánticas en escolarizados con problemas para el desarrollo del habla y la escritura se logran a través del juego, la imaginación, la autonomía, la ludoterapia y la fantasía, es decir a través de la pedagogía práctica conocida como didáctica, la que adquiere mayor alcance cuando hace referencia a la neuro didáctica al permitir el desarrollo de la tridimensionalidad del cuerpo humano. En este sentido diferentes investigaciones en neuro aprendizaje y desarrollo cognitivo, manifiestan la correlación entre movimiento y potenciación

del aprendizaje, es decir, a mayor movimiento (calidad de movimiento) mayor calidad de aprendizaje.

Ortiz Ch. Víctor R (2021) en su tesis doctoral “Influencia de la aplicación de un programa neuro pedagógico en el mejoramiento del aprendizaje en el área de comunicación de los estudiantes”, pone de manifiesto que su aplicación comunica elementos necesarios para indagar cómo son los resultados de un mejor desempeño entre los miembros educativos en relación con sus aprendizajes. Sobre este aspecto considera relevante empezar a documentar las experiencias sobresalientes de los nuevos aprendizajes mejor logrados y su relación con la aplicación con el programa, así como el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes para tener herramientas de diagnóstico necesarios que ayuden a determinar el progreso en el aprendizaje y lo más importante, tener estrategias para mejorarlo.

La experimentación realizada en el programa neuro pedagógico y el mejoramiento del aprendizaje en el área atendida en los escolarizados hace inferir que cuando el programa neuro pedagógico se emplea positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay un mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes, concluyéndose que la aplicación del programa neuro pedagógico influye significativamente en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes intervenidos (Ortiz Ch. Víctor R, 2021)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Debido a que hay muy poca información actualmente sobre investigación de la neurociencia y de la neuro pedagogía que sea accesible a los educadores y maestros que expliquen los resultados básicos de la ciencia del cerebro y la psicología cognitiva y la neuropsicología, se hace necesario considerar los fundamentos teóricos de estas como una herramienta útil, complementado por un flujo de información en que los educadores aprenden sobre la neurociencia y la neuro pedagogía, de manera que se desarrolle la ciencia del aprendizaje, en forma interdisciplinaria dando primacía a ciertas disciplinas, para abordar diversas conjeturas, ideas e hipótesis que permitan probar/comprobar en sus diferentes derivaciones (De Melo F. Tarcisio, 2012).

Román & Otros (2021), citan a Alegre y Villar (2019), quienes ponen de manifiesto en su estudio sobre problemas emocionales y desarrollo del lenguaje en población con discapacidad auditiva, reconociendo la importancia de análisis de “las aptitudes psicolingüísticas de niños y adolescentes e investigar los problemas emocionales de niños y adolescentes como predictores de sus aptitudes comunicativas y de lenguaje” (Alegre y Villar, 2019, p. 6), para lo cual se requieren programas educativos para el desarrollo profesional del docente y cursos de formación a padres de familias.

La población en condición de discapacidad, conocida comúnmente como sordo adquiere como primera lengua la lengua de señas. El bilingüismo lo logran con el español escrito. Estudios relacionados con la neuro pedagogía y oyentes hacen referencia a la obtención de las competencias asociadas a dificultades o problemas que se puedan presentar en el desarrollo de la comunicación lingüística, mas no se cuenta con estudios que develen los resultados de aplicación de estrategias didácticas asociadas a población con discapacidad auditiva, razón por la cual se consideró pertinente desarrollar esta indagación que permita fundamentar futuros estudios que den respuesta a los procesos neuro pedagógicos como favorecedores del aprendizaje de los escolarizados en condición de discapacidad auditiva.

METODOLIGIA

Paradigma

El paradigma que sigue la investigación es el sociocrítico. Preciado en la crítica social auto reflexiva, este paradigma se argumenta en la idea de que el conocimiento se construye a partir de intereses puntuales derivados de las necesidades de los grupos (Hernández *et al.*, 2014). Esta investigación se adapta al concepto mencionado, ya que lo que se pretende es proponer alternativas que favorezcan el aprendizaje de estudiantes en condición de discapacidad auditiva. En ese sentido, responde a la necesidad de la muestra y a la comunidad educativa, principalmente a los docentes de la Institución Educativa Normal Superior de la ciudad de Cartagena, los cuales que deben garantizar mejores y variadas estrategias pedagógicas teniendo en cuenta la neuro pedagogía y neuro didáctica en su práctica pedagógica, para cumplir con el mencionado propósito.

Tipo y diseño de la investigación

El proyecto propuesto posee un enfoque mixto un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio” (Tashakkori y Teddlie, 2003, citado en Barrantes, 2014, p.100), vale mencionar que predomina lo cualitativo en esta investigación; basándonos en la característica de este enfoque, la correlación o el contraste de hipótesis no se realiza, ya que estas preguntas o premisas hipotéticas van surgiendo a medida que se vaya abordando la necesidad, lo cual indica que se perfeccionara en los avances, generando un mejoramiento continuo según Hernández *et al.* (2014).

Normalmente, el enfoque cualitativo presenta un análisis interpretativo de los datos recolectados. Es decir, al no existir parámetros comparativos puntuales, depende de la experticia del autor identificar los cambios que se dan durante el proceso de estudio (Schenkel & Pérez, 2018). Por lo anterior este enfoque se ajusta a lo que se pretende con la investigación planteada, pues la posición de los participantes merece un análisis particular en el cual, deben considerarse datos que no se tendrían en cuenta a la hora de hacer el análisis si se contempla una valoración netamente cuantitativa.

Método

El desarrollo del estudio siguió tres fases:

Etapa I: revisión bibliográfica: etapa en la cual se realiza una búsqueda literaria sobre los fundamentos teóricos de la neuro pedagogía, considerando especialmente aquellas aproximaciones —si se encuentra— hacia las Funciones Ejecutivas.

Etapa II: recolección de datos: etapa en la cual se diseñan y validan los instrumentos de recolección de la información, siendo aplicados a la muestra seleccionada de manera sistemática para la obtención de los datos cuantitativos y cualitativos de interés

Etapa III: análisis de datos: los datos recolectados en la Fase I y II, se organizan interpretan y triangulan, formando un buen insumo para la caracterización de la población seleccionada.

Unidades de análisis

Población

Otzen y Manterola (2017) comenta que una población es el número completo de individuos que son partícipes del fenómeno de interés. En el mismo sentido se expresa Ventura-

León (2017), para este, la población son todas las unidades que hacen parte del escenario objetivo. Pues bien, atendiendo los conceptos referenciados, en este proyecto de investigación, la población está representada por los estudiantes de segundo año de la Institución Educativa Normal Superior. Estos, a su vez, conforman una población extensiva del fenómeno de estudio, estando la población total en el orden de los (44) individuos que están en un rango de edad de entre los (20) y cuarenta (40) años. También se involucra a la población de padres de familia y/o cuidadores primarios y docentes

Muestra

De la población descrita se seleccionó, de manera no probabilística y por conveniencia investigativa, una muestra de 3 estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos empleados a lo largo de la investigación son los siguientes:

Revisión bibliográfica: se realizó una pesquisa de la literatura en relación con la neuro pedagogía

Entrevista semiestructurada a estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva y padres de familia: definida por Ríos (2019) como una técnica de recolección de información que consiste en la formulación de averiguaciones de libre respuesta orientados a conocer el contexto educativo, teniendo en cuenta las áreas en el que el ser humano se desenvuelve para un desarrollo integral.

Cuestionario de observación docente, Check List: este instrumento consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Chasteauneuf, 2009). Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2013 citado en Hernández et al, 2014). El cual recolecto información desde las áreas cognitivas, social y motor; lo que nos permite tener información suficiente para argumentar y dar respuesta a los objetivos propuestos.

Cuestionario Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico en el acceso al currículo: Este cuestionario fue tomado del libro evaluación psicopedagógica de Joan Bonals, Manuel Sánchez-Cano (COORDS), Cap.10 la evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdida auditiva escolarizado en modalidad oral por M.claustre Cardona Pera. CREDA del Braix Llobregat. M.claudre, (2005) El cual brinda información acerca de las habilidades del lenguaje con respecto a los aspectos comunicativos (expresión, comunicación, estilos de aprendizaje, acceso a contenidos curriculares y área personal).

RESULTADOS

DESCRIPCIÓN LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA NEURO PEDAGOGÍA

La neurociencia es un término explorado recientemente, la cual estudia el sistema nervioso y el funcionamiento del cerebro, lo cual puede aportar a la comprensión de procesos cognitivos y ayudar a superar problemas de aprendizaje.

El aprendizaje se da desde la infancia, en el cual el cerebro procesa y construye conocimientos los cuales ayudan al ser humano a reflexionar, decidir y actuar, volviéndose primordial para comprender qué, cómo y porqué se produce lo que sucede en el entorno.

La ciencia ha demostrado que el cerebro se va transformando a medida que el individuo aprende y de la interacción que tiene con su entorno, además ha mostrado que las habilidades y conocimientos que adquiere están en constante cambio. La comprensión del cerebro es considerada el nacimiento de una ciencia del aprendizaje, que permite estudiar y comprender el cerebro abriendo nuevos horizontes a la investigación educativa (ODCE, 2005). El cerebro puede ser modificado a través de la enseñanza, por lo cual se puede utilizar actividades lúdicas para lograrlo; así mismo se debe considerar que el cerebro es sociable ya que puede llegar a afectarle lo que sucede en su entorno, ahí la importancia del aprendizaje escolar, ya que el niño se estimula al relacionarse con los que le rodean, siendo su familia su primer gran estímulo y luego lo percibirá con su maestra y compañeros, desarrollando sus capacidades y habilidades sociales.

La Neuropedagogía es una nueva ciencia de la cual se habla recientemente, encargada de estudiar el cerebro como un órgano que es capaz de ser cambiado y moldeado por los procesos de enseñanza que apliquemos, brindando los conocimientos a los docentes, de manera que puedan adaptar sus metodologías de enseñanza según como el cerebro de cada uno de sus estudiantes aprenden, logrando a largo plazo, calidad educativa, porque sus enseñanzas serán adaptadas a las necesidades de cada alumno, permitiendo a los niños potenciar sus saberes.

La Neuro pedagogía ha sido poco investigada. La UNESCO en el 2015 menciona que los avances de la Neuropedagogía permiten ver que aún hay mucho que investigar y recorrer. Actualmente su importancia se evidencia mediante el uso de técnicas neuro pedagógicas para el mejoramiento de competencias académicas, y para facilitar el aprendizaje de contenidos escolares.

IDENTIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD AUDITIVA

La identificación de los aprendizajes y conductas de los estudiantes en condición de discapacidad auditiva son descritos teniendo en los aspectos personales descrito por los mismos sordos, así como el aspecto familiar descrito por la familia del sordo y complementado por el mismo sordo. Complementando el proceso se abordaron los aspectos social y educativo, el primero descrito por las familias y el segundo por los docentes.

- Identificación del aprendizaje desde el componente personal descrito por los sordos del caso estudio

Los estudiantes evaluados son conscientes de su discapacidad, lo cual facilita la adaptación al contexto escolar y favorece la adquisición de aprendizaje viéndose envuelto a solucionar inconvenientes a la hora de comprender temáticas. A continuación, se detallan los aspectos descritos:

- No se percibió conducta pasiva-soñolienta, estados de estupor a causa del medicamentos, cansancio físico o fatiga cognitiva.
- No tienen realizado una evaluación neuropsicológica.
- Los motivos de la causa de la discapacidad auditiva varían.
- Se evidenció apego emocional a los intérpretes, lo cual indica que son conscientes de sus emociones y sentimientos sabiéndolos manejar y expresar.

- Durante la evaluación se evidenció una buena actitud frente a las preguntas realizadas e interés ante el proceso de la evaluación neuro pedagógica en su totalidad, ya que no se manifestaron objeciones.
- Manifiestan tener la habilidad de leer los labios como estrategia para la comunicación con los no oyentes en caso de no tener cerca a la interprete.
- Dos de los evaluados manifestaron tener malestar psicológico.
- No pertenecen a asociaciones de sordos por motivos de gustos y personales.
- Una de las estudiantes en condición de discapacidad auditiva presentó varias intervenciones quirúrgicas, para corregir la fisionomía de miembros inferiores.

- Identificación del aprendizaje desde el componente familiar descrito por los sordos del caso y sus respectivas familias

Durante la entrevista manifestaron ser aceptados por la mayoría de sus familiares lo cual indica un grado de aceptación en el vínculo familiar y las relaciones que en estas se puedan dar. Detallándose a continuación las actuaciones consideradas:

- Uno de los estudiantes en condición de discapacidad auditiva presenta antecedentes familiares con esta condición.
- El acompañamiento familiar varía de acuerdo con el estudiante en actividades escolares en casa, por motivos diferentes.
- Por la narración de los estudiantes no oyentes la familia no se involucra lo suficiente en su proceso de aprendizaje dentro de la institución educativa normal superior.
- La lengua de seña es utilizando por los familiares cuidadores, sin embargo, no es precisa en cuanto a la realización de las señas, pero busca que los evaluados comprendan la idea de la conversación o la pregunta que se le está haciendo.
- Se evidencia sobre protección en una de las evaluadas
- Los padres de familias tienen la impresión de que los escolarizados son buenos estudiantes teniendo en cuenta la discapacidad, para ellos esto no es una limitación.
- Son conscientes del grado de esfuerzo que realizan ante el aprendizaje en una escuela.
- En la narración los estudiantes manifiestan que han sentido el apoyo que les han brindado sus familias a la hora de ir a las distintas terapias que fomentan habilidades para la comprensión del lenguaje, compra de pilas de audífonos o cambio de audífonos por EPS etc.

- Identificación del aprendizaje desde el componente social descrito por los sordos del caso estudio, familias, compañeros

En el componente social se declaran estudiantes que tienen buen desenvolvimiento en el área intra e interpersonal, teniendo en cuenta la discapacidad auditiva frente a los compañeros de clase y del resto de la comunidad educativa. Las actuaciones relacionadas son detalladas a continuación:

- Realizan actividades sociales que mejoran la comunicación y socialización con personas oyentes, lo cual indica que dentro de su grupo social frecuente se sienten aceptados. Vale mencionar que son de muy pocos amigos.

- Durante la evaluación grupal, al finalizar la actividad académica que estaba siendo presentada por el grupo de estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva, varios estudiantes aplaudieron

- Identificación del aprendizaje desde el componente educativo descrito por los sordos del caso estudio, profesores y compañeros

Los estudiantes manifestaron sentirse fatigados mentalmente al llegar a clase, relacionados con los hechos detallados a continuación:

- No tienen horario establecido de estudio.
- No tienen horario para dormir.
- Cuentan con pocas herramientas tecnológicas para estudiar.
- Manifiestan que, si tienen una buena atención en clase, pero a la hora de estudiar no se concentran.
- En el hogar no tienen un lugar propicio para estudiar.
- Se consideran responsables con sus actividades académicas.
- Se consideran buenos compañeros de clase.
- Manifestaron que las evaluaciones escritas le generan desconfianza a la hora de contestar, desconfiando de sus conocimientos.
- Manifiestan que les gustaría desarrollar más las habilidades de escritura.
- Manifiesta el querer aprender más vocabulario.
- Comenta que algunos docentes no utilizan estrategias pedagógicas que les facilite la comprensión de temáticas.
- Durante el año de la pandemia los padres fueron intermitentes en su proceso de aprendizaje
- Uno de los estudiantes no oyentes manifestó malestar psicológico por problemas familiares que interfieren en la concentración de la realización de actividades académicas en casa, ya que no se siente seguro en este lugar.
- Durante el año de la pandemia consideraron que su aprendizaje fue complicado y sienten que no aprendieron.

ANÁLISIS LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LA NEURO PEDAGOGÍA EN LOS ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD AUDITIVA.

Los fundamentos teóricos y prácticos de la neuro pedagogía en los escolarizados referenciados se hicieron a partir de los ¿resultados arrojados en la Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico en el acceso al currículo, así como también considerando los resultados arrojados en la lista de comprobación de observación docente-

- Resultados arrojados en la Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico en el acceso al currículo

Con base a la metodología planteada para la recolección de información de los estudiantes se obtuvieron los resultados relacionados con el área de comunicación, los ámbitos de expresión, estilos de aprendizaje, acceso a contenidos curriculares, social y el ámbito educativo, cuya información sistematizada es presentada a continuación:

Gráfico 1 Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico – ámbito de comunicación

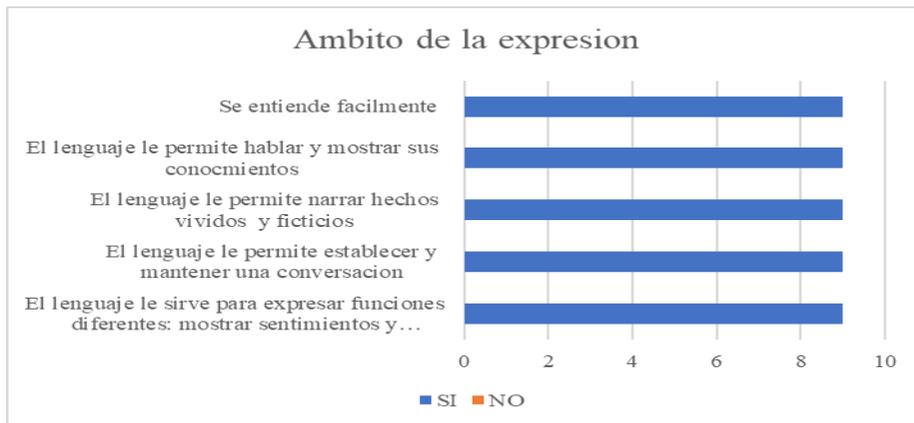


Fuente: Elaboración propia, 2022

Los resultados presentados en el grafico anterior muestra la realidad comunicativa de los estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva expresada por los docentes, según el currículo planteado por la Institución Educativa Normal Superior de Cartagena.

Al revisar el grafico evidenciamos que la comprensión por parte de estos estudiantes sobre sale, a pesar de sus limitaciones debido a los puntajes que se logran obtener, debido a que los docentes perciben una buena comprensión a la hora de evaluar temáticas teniendo en cuenta limitaciones y habilidades del lenguaje; sin embargo, se debe mencionar que hay habilidades del lenguaje que se sobrepone a otras según el estudiante con sus gustos y contextos.

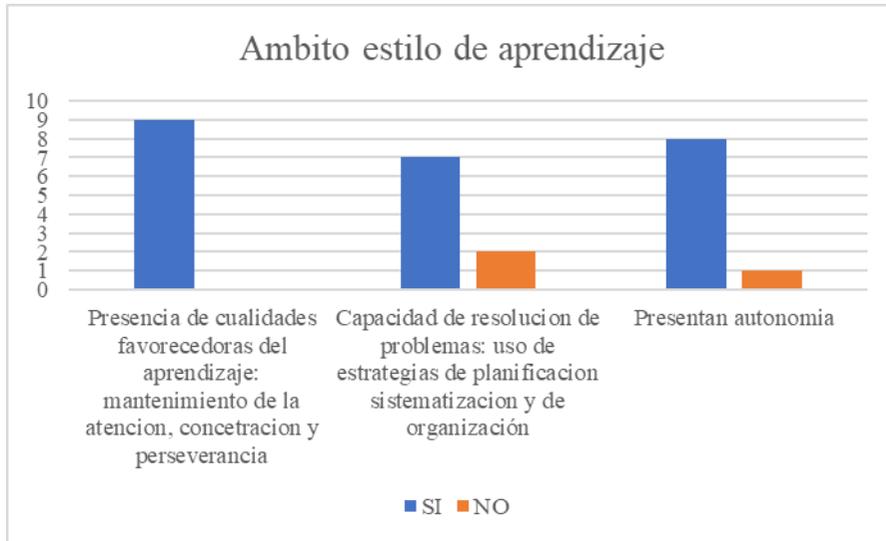
Gráfico 2 Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico – ámbito de expresión



Fuente: Elaboración propia, 2022

Según la gráfica de la expresión, los docentes evaluaron el área de la habilidad de expresión de los estudiantes no oyentes, de acuerdo con los ítems que le corresponden, en la cual se evidencia unanimidad dentro del grupo de docentes, esto indica que los estudiantes se hacen entender en el ámbito académico sin ningún inconveniente con la comunidad educativa de la Institución Educativa Normal Superior de Cartagena, en su programa complementario.

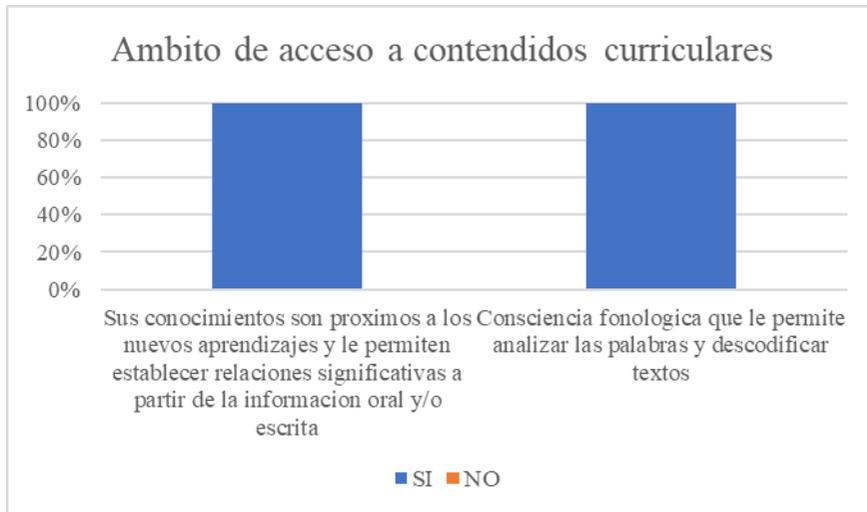
Gráfico 3 Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico – ámbito estilo de aprendizaje



Fuente; Elaboración propia, 2022

De acuerdo a la gráfica se evidencia en esa área que los estilos de aprendizaje no se ven afectados por alteraciones en las funciones cognitivas relacionadas a la atención, sin embargo la capacidad de solución de problemas según los docentes puede estar interfiriendo en su estilo de aprendizaje, de lo cual se puede inferir que provoca malestar en el estudiante a la hora de afrontar situaciones académicas en cuanto a la adquisición de conocimiento, que no vayan de acuerdo a su estilo de aprendizaje.

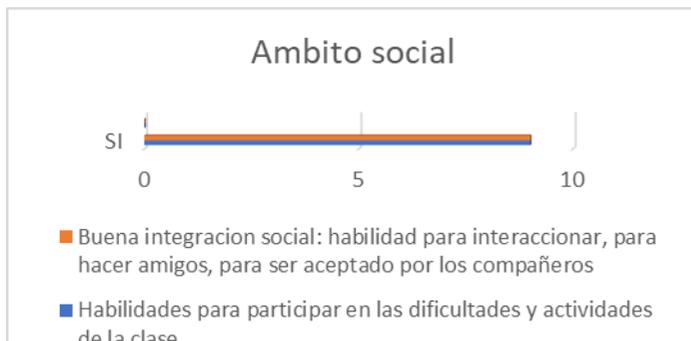
Gráfico 4 Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico – ámbito a contenidos curriculares



Fuente; Elaboración propia,2022

De acuerdo con la gráfica, los docentes manifestaron que los estudiantes pueden utilizar conocimientos previos para la adquisición de nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta su contexto académico, habilidades, fortalezas y debilidades para la interpretación y análisis de textos para luego decodificarlos aportando a su aprendizaje, lo cual ayuda a fomentar el lenguaje escrito, que para los estudiantes en condición de discapacidad sería la segunda lengua.

Gráfico 5 Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico – ámbito social



Fuente: Elaboración propia, 2022

Los docentes respondieron afirmativamente en forma unánime ante el ámbito social, teniendo en cuenta los ítems correspondientes, esto muestra una percepción del docente ante la socialización grupal en el ámbito académico.

Gráfico 6 Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüístico – área personal

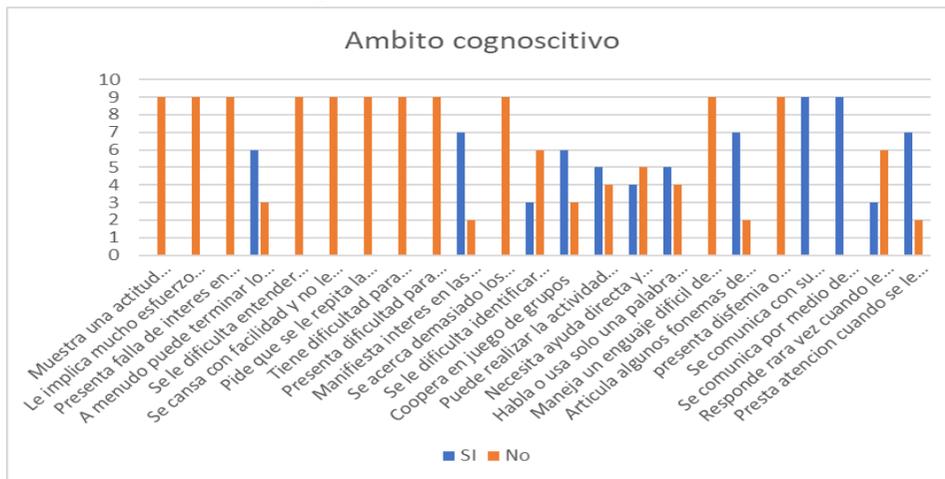


Fuente: Elaboración propia,2022

De acuerdo con esta grafica los docentes reconocen que los estudiantes con discapacidad auditiva se reflejan seguro de sí mismo, con una autoestima preservada y con un auto concepto claro, de lo cual se puede inferir que en actividades académicas las cualidades intra e interpersonales son reflejadas por los estudiantes, logrando una dinámica y comunicación asertiva

- Resultados arrojados en la lista de comprobación de observación docente

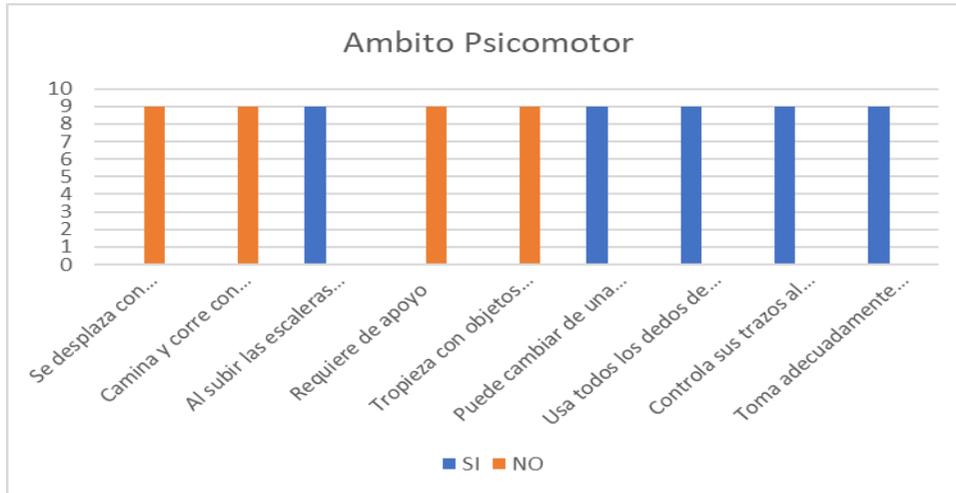
Gráfico 7 Ámbito cognoscitivo



Fuente: Elaboración propia,2022

En este grafico se puede observar que las respuestas de los docentes de acuerdo con los ítems que componen esta área varían notablemente, lo cual amerita un acercamiento más profundo en este ámbito y así abordar temas competentes del área cognitiva, logrando que se llegue a un buen abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes en discapacidad auditiva.

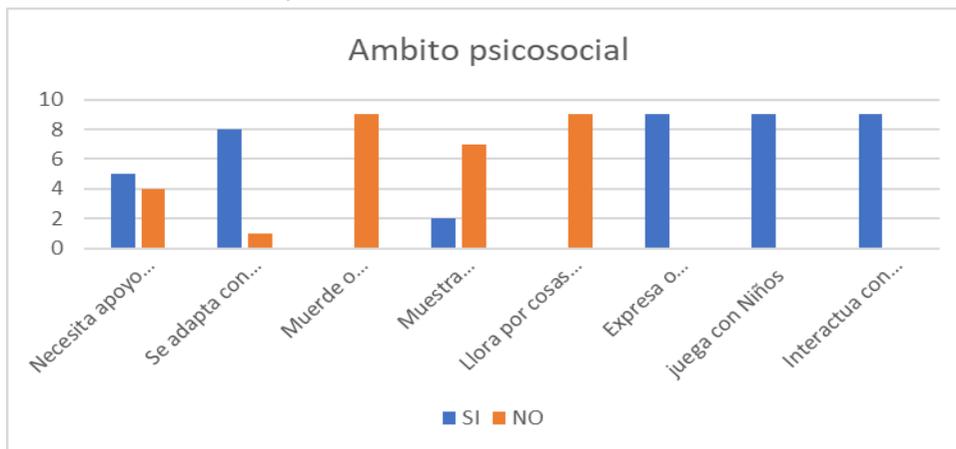
Gráfico 8 Ámbito psicomotor



Fuente: Elaboración propia,2022

En este gráfico se observa que los ítems presentados para la evaluación de este ámbito arrojaron el mismo puntaje, lo cual indica que el área motora se encuentra preservada en los estudiantes en condición de discapacidad auditiva.

Gráfico 9 Ámbito psicosocial



Fuente; Elaboración propia,2022

Las habilidades sociales evaluadas por los docentes en esta área psicosocial arrojaron puntuaciones fluctuantes, lo cual indica que se debe realizar un proceso de observación en periodos continuos y por un tiempo estipulado, para lograr conocer que factores interfieren en estas habilidades teniendo en cuenta la discapacidad auditiva.

- Resultados arrojados de la observación no participativa

- Bajo la observación se recopiló información que muestra la dinámica grupal en relación con la presencia de los estudiantes en condición de discapacidad auditiva, esta observación arroja la siguiente información:
- No se realizó actividad rompe hielo.
- Una de las docentes se acercó antes de iniciar la clase al grupo de estudiantes del segundo año.
- Los pupitres de los estudiantes se ubicaban en mesa redonda. El salón de clase es amplio y con buena luz.
- Los estudiantes en condición de discapacidad auditiva realizaron actividad programada con dominio del tema.
- La mayoría de los estudiantes no atendieron la explicación de la actividad presentada por el grupo de estudiantes oyentes.
- Una de las estudiantes en condición de discapacidad auditiva mostró una conducta de apropiación del tema y al final se evidenció una conducta infantil.
- Durante la actividad los estudiantes con limitación auditiva usaron tapabocas.
- Los docentes realizaron apreciaciones de acuerdo con lo solicitado para la actividad (apreciaciones con alta exigencia y contextualizadas).
- Los docentes no se encuentran en una posición estratégica para que todos los estudiantes atiendan a sus comentarios.
- El intérprete no se encuentra en una posición estratégica a la hora de realizar la interpretación de la lengua, para que el grupo de estudiantes oyentes se familiarizara con la lengua de señas.
- Algunos estudiantes aplaudieron y otros hicieron la seña del aplauso
- Los docentes realizaron la lista de comprobación

- Resultados arrojados de la recolección de información en el aula

En esta actividad se realizaron preguntas al grupo de estudiantes de segundo año de la Institución Educativa Normal Superior de Cartagena, las cuales recopilaron formación pertinente para la evaluación neuro pedagógica en el contexto del aula, las cuales dan respuestas según el área a evaluar desde una perspectiva grupal, inclusiva y académica.

- El grupo manifestó el interés y el querer de aprender la lengua de señas. Refirieron anécdotas relacionadas a la práctica educativa haciendo referencia que en el momento de no estar presente las interpretes los docentes no utilizaron otra estrategia pedagógica y los estudiantes en condición de discapacidad auditiva abandonaron el salón de clase.
- Los compañeros consideran que los 3 estudiantes no oyentes han tenido una buena adaptación grupal.

- Los compañeros de clase manifiestan no haber tenido inconvenientes con los estudiantes en condición de discapacidad auditiva.
- El grupo manifestó tener la intención de comunicarse con los estudiantes en condición de discapacidad auditiva sin la ayuda de la interprete y no se ha podido.
- El grupo manifiesta que en la evaluación que los estudiantes en condición de discapacidad auditiva se desconcentran con facilidad.
- El grupo de aula manifiesta que los estudiantes en condición de discapacidad auditiva tienen una buena disposición grupal e individual a la hora de realizar actividades académicas.
- El grupo de no oyentes refleja con su comportamiento ser responsables con su proceso académico.
- Los compañeros de clase manifiestan tener la impresión de que, a la hora de traducir la lengua de señas al lenguaje oral por parte de las intérpretes, son estas quienes responden por los estudiantes no oyentes, debido a la velocidad con que traducen la lengua de señas mientras el estudiante no oyente está contestando o dialogando con el compañero.
- En el grupo no se percibe por parte de los docentes trato diferenciado entre el grupo de estudiantes oyentes y los alumnos en condición de discapacidad auditiva.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Según los resultados arrojados de los instrumentos utilizados para la recopilación de información se puede inferir que los estudiantes en condición de discapacidad auditiva, se encuentran adaptados al contexto educativo, cumpliendo actividades académicas de acuerdo al currículo planteado para el programa complementario del segundo año de la Institución Educativa Normal Superior de Cartagena; realizado por el grupo de docentes, esto también se debe a que los estudiantes no oyentes tienen consciencia ante la discapacidad auditiva al aceptarse como estudiante inclusivo.

Gran parte de la adaptación de los estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva se les amerita a los alumnos oyentes, los cuales manifestaron no tener dificultades en la dinámica grupal y su interés para aprender la lengua de señas.

La adaptación como mecanismo de supervivencia del hombre permite el desarrollo de funciones ejecutivas como la atención, memoria, específicamente la memoria de trabajo, el lenguaje acorde y de acuerdo a la etapa evolutiva del sujeto y meta cognición como una función ejecutiva mucho más superior que las anteriores, haciendo posible que los estudiantes se desarrollen adecuadamente dentro de un contexto teniendo en cuenta limitaciones, factores que influyen positiva o negativamente, en pro de la adquisición de conocimiento.

Por tal razón la concentración, el sueño, la fatiga mental y física manifestada por los estudiantes evaluados y grupo de clase, se deduce que el estudiante no puede sacar provecho de todo su potencial, haciendo que la frustración sea un factor negativo a la hora de desenvolverse en el ámbito académico, teniendo en cuenta habilidades cognitivas que le permitan realizar en menor tiempo posible una actividad y mejorar su rendimiento.

Se le valora al grupo docente su tiempo y dedicación a la hora de responder los instrumentos suministrados, para la recopilación de información, lo cual garantiza un vínculo profesional, procesos de evaluación y otras actividades que ameriten su participación como ejemplo docente inclusivo favoreciendo las dinámicas de relación entre los implicados y la comunidad educativa de la Institución Educativa Normal Superior de Cartagena en su programa complementario.

Lo anterior, hace que se resalte su labor, compromiso con la formación y profesionalismo como docente; sin embargo, las respuestas del grupo docente muestran discrepancia entre lo expresado por el estudiante en condiciones de discapacidad auditiva, grupo de clase y los instrumentos realizados, ya que sus respuestas no coinciden. Los resultados de los instrumentos realizados, informan que no hay inconvenientes en la práctica educativa en cuanto a la adquisición de conocimientos teniendo en cuenta las habilidades del lenguaje y distintas áreas evaluadas de los estudiante en condición de discapacidad; de lo cual se puede inferir que los resultados no son confiables y se encuentran sesgados por factores desconocidos que intervienen en la respuesta; por ende se necesita que se realice un acercamiento a los docentes y se utilicen otras técnicas de evaluación en espacios y tiempos determinados y adecuados.

Recomendaciones

- Implementar dentro del plan educativo formación en la lengua de señas y para los docentes de la institución educativa Normal Superior de Cartagena.
- Evaluar la dinámica grupo de aula y docente en la práctica pedagógica.
- Capacitar al docente en temáticas como: inclusión, neurodiversidad, neuro pedagogía, neuro didáctica y neuroeducación.
- Fomentar el uso de estrategias neuro didácticas en la práctica pedagógica que facilite la comprensión de temáticas en caso de que lleguen a faltar las intérpretes.
- Las interpretes deben tener un lugar estratégico para la interpretación de la lengua de señas propiciando el acercamiento de los estudiantes oyentes con la lengua y es más fácil su aprendizaje.
- Los estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva necesitan de acompañamiento psicológico.
- Los estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva necesitan valoración por neuropsicología.
- Fomentar la relación entre escuela y familia, para favorecer las dinámicas familiares y el compromiso de estas en la educación y formación de los estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar O. Marisol, Conde B. Camelia & Hernández T. Moisés (2019). Importancia de la inclusión de la neuro pedagogía en la formación docente en las escuelas normales
- Arturo O. Selene (2020). Plan de capacitación docente sobre una base neuro pedagógica para la enseñanza de lengua y literatura a niños de diez a doce años con dificultades atencionales

- Barrantes, R. (2014). Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto. San José, Costa Rica: EUNED.
- Hernández et al. (2014). La investigación cualitativa a través de la entrevista: Un análisis mediante la teoría fundamentada.
- Chasteauneuf, C. (2009). (chasteauneuf, 2009, en Sampieri,2014, Metodología de la investigación p.217). http://www.sageereference.com/casestudy/Article_n282.html
- Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades, 23(41), 65–91. <https://doi.org/10.>
- De Melo F. Tarcisio (2019). Neurociencia + pedagogía = Neuro pedagogía. Repercusiones implicaciones de los avances de la neurociencia para la práctica educativa.
- Familias latinas y jóvenes: un compendio de herramientas de evaluación = Latino Families and Youth: A Compendium of Assessment Tools. Washington,DC: OPS, 2013 https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/50623/9789275074473_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.
- Joan Bonals, Manuel Sánchez-Cano (COORDS). Evaluación psicopedagógica de, Cap.10
- M.claustre Cardona Pera. CREDA del Braix Llobrega (2005). La evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdida auditiva escolarizado en modalidad oral Cap.10 Pg.234-238
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ocampo G. Aldo (2016). ¿cómo fomentar la lectura en niños y jóvenes con discapacidad?: desafíos desde la educación inclusiva y la neuro didáctica.
- Ortiz Ch. Víctor R. (2021) Influencia de la aplicación de un programa neuro pedagógico en el mejoramiento del aprendizaje en el área de comunicación de los estudiantes
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. Int. J. Morphol, 35(1), 227-232.
- Robles Pastor, B. F. (2019). Población y muestra. Pueblo continente, 30(1), 245-246. <http://doi.org/10.22497/PuebloCont.301.30121>.
- Ríos, K. M. (2019). La entrevista semi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología.
- Schenkel, E. N. y Pérez, M. I. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. ACTA Geográfica,12(30), 227-233. <http://dx.doi.org/10.5654/acta.v12i30.5201>
- Ventura Leon, José Luis. ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. Rev Cubana Salud Pública [online]. 2017, vol.43, n.4.

PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS MULTIMEDIA COMO ESTRATEGIA NEURODIDÁCTICA DE MOTIVACIÓN LECTORA

Christian Ávila Martínez.

khristianavila08@gmail.com

Liliana Beatriz Herrera Nieves.

lilianaherrera@mail.uniatlantico.edu.co

Universidad del Atlántico

RESUMEN

La investigación reflexiona acerca de la neurodidáctica como disciplina alternativa para la construcción de estrategias que permitan la motivación por la lectura. Reconoce la importancia de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, y propone la construcción de trabajos multimedia utilizando dispositivos móviles, para estimular habilidades de pensamiento y fomenten la lectura.

Enmarcada dentro de un paradigma sociocrítico, y un diseño investigación-acción, el estudio contó con la participación de estudiantes de décimo grado de una institución pública del municipio de Repelón, Atlántico. El proyecto parte de un diagnóstico de la población, sobre la importancia de la lectura, sus motivaciones y el uso de tecnologías. Posteriormente se diseñó una propuesta pedagógica que reconoce la producción audiovisual en cuatro momentos para favorecer los aspectos motivacionales, estimulando habilidades de pensamiento, funciones ejecutivas, toma de decisiones, control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva.

Se llevó a cabo una propuesta pedagógica de producción de contenidos multimedia para fomentar la motivación de la lectura. Los resultados muestran que la incorporación de las tecnologías, mediante la producción de contenidos multimedia favorece la motivación de los estudiantes y a la vez potencia la habilidad lectora, impactando positivamente en el proceso de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad indispensable para el desarrollo mental de todos los estudiantes, en especial en los jóvenes y adolescentes, puesto que su mente necesita de pensamientos que generen en ellos motivaciones (Ramos & Jiménez, 2015). Es el medio más eficaz para la adquisición de conocimientos ya que enriquecen nuestra visión de la realidad, intensifica el pensamiento lógico y creativo, y facilita la capacidad de expresión. Leer permite desarrollar la racionalidad, que es dinámica y se ejerce en el hecho de razonar, mientras se dialoga con lo leído. (Delgado, 2007). Según Dueñas Lorente (2019), el fomento de la lectura se construye a partir de experiencias lectoras placenteras, por lo tanto, es importante atender a las motivaciones de los estudiantes en edad adolescente. Uno de los mayores retos que enfrentan los docentes es la aplicación de métodos de enseñanza que les permita estimular en los estudiantes la motivación hacia la lectura, ya que este proceso es fundamental para el acceso al conocimiento y aprendizaje. De igual forma existen habilidades importantes que pueden favorecer el éxito académico de un estudiante, tales como la atención, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, puesto que favorecen el desarrollo del proceso lector. Por lo anterior se hace necesario, adaptar los aprendizajes al desarrollo de estas habilidades de acuerdo al proceso de maduración del adolescente y considerar la metodología y evaluación para el fomento de la lectura.

En Latinoamérica, se observan serias dificultades en comprensión y motivación a la lectura, en jóvenes y adolescentes. Los escasos hábitos de lectoescritura, la limitada autonomía en el desempeño académico y la búsqueda de un saber instrumental constituyen algunos de los rasgos poco favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje. Existen diversos factores que influyen en el distanciamiento significativo hacia la lectura. Se observa falta de interés personal, social, motivacional que redundan en un cariz académico no solo individual sino institucional. De la Puente, (2015) hace un análisis de la relación entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos; pretendiendo encontrar las raíces del problema del bajo rendimiento en lectura en los jóvenes, ya que ésta se considera la puerta de entrada al desarrollo social, económico, cultural y académico de los jóvenes, que, a futuro, se enfrentarán a su vida laboral. Así mismo, Vygotsky, citado por Ramírez, (2016), plantea que la lectura es un proceso cognitivo socialmente mediado, por lo que, independientemente de la habilidad en la codificación, si el alumno vive en un medio en el que la lectura se ve como algo agradable, leerá, pero si en su medio no se lee, resultará muy difícil que lo haga. Según la teoría, propuesta por Ramírez el profesor debe mediar entre el texto y el alumno creando una Zona de Desarrollo Próximo, es decir, dando los apoyos necesarios para su comprensión.

La neurodidáctica es un novedoso enfoque que promueve el desarrollo de nuevas técnicas de aprendizaje como parte del proceso del desarrollo cerebral, permitiendo el avance cognoscitivo bajo la conceptualización científica de las neurociencias, la tecnología, la educación. La neurodidáctica desde los lineamientos pedagógicos y didácticos constituye una fuente de intervención con miras a contrarrestar problemáticas en las aulas de clases, amparadas bajo la necesidad de diseñar estrategias que apunten a la estimulación de habilidades cognitivas. Partiendo de esa reflexión, la investigación tuvo como objetivo fundamentar desde la perspectiva teórica y empírica, acciones neurodidácticas para motivar la lectura en los estudiantes de décimo grado, mediados por el dispositivo móvil a través de trabajos multimedia. Para lo anterior, se partió de una caracterización del estado inicial de la motivación por la lectura y del uso de dispositivos móviles por parte de los jóvenes y se encontró que los estudiantes no se interesan en la lectura, existiendo factores esenciales que afectan primordialmente aspectos académicos, sociales, culturales, que inciden en el desarrollo biopsicosocial del alumno, dejando relegado a una población desde lo académico y lo científico (Piedras, 2015).

El desinterés por este hábito ha ido aumentando, inducido por la falta de cultura lectora que actualmente se observa en los jóvenes de la comunidad, quienes priorizan actividades relacionadas con la televisión, juegos digitales, redes sociales, factores sociales y ambientales donde la gran mayoría no toma a la lectura como medio significativo de formación personal y social, y no contar con suficientes modelos de personal lector que promuevan la construcción de nuevos esquemas. De igual forma, se observó que en la institución educativa se han venido utilizando métodos tradicionalistas de enseñanzas de lectura que, en momentos, no se ajustan ni al interés ni la visión del alumno, debilitando las expectativas educacionales, sociales y tecnológicas.

ABORDAJE TEÓRICO

En esta investigación se parte de la premisa que las instituciones educativas deben relacionar los libros con la consecución real de la información, el placer y el entretenimiento.

Por su parte los medios audiovisuales pueden motivar la lectura por su gran influencia y poder sobre la población de cualquier edad (Delgado, 2007). Por lo anterior, es importante adecuarse a unos cambios sociales radicales, que generen un nuevo tipo de persona para conectar o sintonizar con ella, siendo imprescindible la incorporación de nuevas tecnologías y las nuevas formas de expresión.

Lo audiovisual debe comprenderse como una forma diferenciada de procesamiento de informaciones (Alba, 2008). Por ello, se busca diseñar unas estrategias que enmarcadas en el neurodidáctica y las tecnologías pretendan la potencialización de los procesos académicos en los estudiantes de décimo grado. El objetivo de la neurodidáctica es potenciar el desarrollo de nuevas estrategias basadas en las teorías de las neurociencias, que dan cuenta del manejo de las emociones y su relación con el aprendizaje mismo que se puede conceptualizar como la creación de memorias impulsadas por estímulos que lo potencian o inhiben. El aprendizaje tiene relación directa no solo con la memoria, sino fundamentalmente con los estímulos emocionales, de los que depende qué y con qué profundidad se aprende (Benavides & Flores, 2019)

Es importante señalar que la propuesta pedagógica busca solucionar problemas de motivación hacia la lectura, ya que desde el planteamiento de Cavallo y Chartier (1997), consideran que la lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás. Es también una relación social que ha cambiado a lo largo de la historia. Medina et al. (2014) señalan que en los enfoques actuales se concibe la lectura como un proceso multidimensional, de modo que leer implica desarrollar distintos conocimientos y habilidades por lo que el aprendizaje del lenguaje oral y escrito resulta de vital importancia desde los primeros años de escolaridad para la proyección en diversos ámbitos de la vida de las personas.

La propuesta presenta no solamente variables como la neurodidáctica y la tecnología sino las emociones, como vehículo que abona en el proceso lector y, por ende, en el aprendizaje. Esto quiere decir, que el alumno se construye como ser dentro de una sociedad mediado por emociones y que éstas influyen positiva o negativamente. Mora, (2013), parte de la premisa de “solo se puede aprender aquello que se ama”, bajo conceptos como neuroeducación o funcionamiento del cerebro. Defiende la necesidad de integrar mecanismos bajo la partícula neuro a la realidad educativa del aula. Así, según señala este autor:

El binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro”. Por lo que la Neurociencia trata de establecer la conexión que permita entender el origen del deseo por aprender, en la medida en que se logren determinar las causas que motivan al alumno darle la significancia al aprendizaje, donde el docente logre determinar los nodos en la compleja red neurológica que permita intervenir o estimular, creando ambientes propicios para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Gildardo citado por Falconi et al. (2016). Por ello, es pertinente, hacer ver a todos los docentes que la puerta de entrada al conocimiento es la emoción. Y que es con la emoción como despierta la curiosidad de la que se sigue la apertura automática de las ventanas de la atención, lo que pone en marcha los mecanismos neuronales del aprendizaje y la memoria (Mora, 2013). Bisquerra, (2005), plantea que las emociones se generan habitualmente como respuestas a un acontecimiento externo o interno. De allí, que a mayor satisfacción o placer

provocados por los distintos estímulos darán origen a mayores redes neuronales que serán la base de mejores aprendizajes. Desde el campo de la Psicología Evolutiva ha sido frecuente interpretar el desarrollo emocional como una parte integrante del desarrollo cognitivo.

Desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, (2001) las competencias cognitivas se definen como un conjunto de habilidades. Entre las que destacan la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Para Bisquerra, (2005), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del progreso cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo. Es el cerebro, de acuerdo a la información recibida, la procesa desde la diversidad de sus regiones, haciendo una interconexión que hace complejo no solo para la aprendiza sino por las manifestaciones emocionales y sentimentales que ello suscita (Damasio, 2010).

ABORDAJE METODOLÓGICO

Enmarcada en un paradigma sociocrítico, el estudio se desarrolló con un método investigación-acción, concebido por Elliot (1990) como aquella emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

Este método se acoge porque, en primer lugar, tiene su origen en los presupuestos que desde la pedagogía se plantean a las problemáticas que el maestro identifica en el grupo base. En segundo lugar, porque las acciones pedagógicas y/o didácticas planteadas se desarrollan en el marco del currículum y buscan dar solución a las falencias o necesidades encontradas en el grupo muestra. En tercer lugar, la investigación se inscribe en el modelo Investigación- acción porque el proceso parte de la pregunta sobre un elemento de la realidad escolar, con el fin de aplicar estrategias metodológicas, a partir de un proceso metódico, sistemático y tecnológico.

La población se caracteriza por ser jóvenes que están en nivel de educación media en una institución educativa de orden público en el municipio de Repelón, Atlántico, que tienen un intervalo de edad entre 14 a 16 años y quienes están cursando décimo grado. Para la caracterización, se dio prioridad a la recogida y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos en un único estudio en el que los datos fueron recogidos concurrentemente o secuencialmente, e implica la integración de los datos en una o más etapas en el proceso de investigación. Los conceptos cuantitativos se vislumbran en los análisis de las encuestas y porcentajes de resultados académicos por parte de los estudiantes base del proyecto. Por su parte el matiz cualitativo porque pretendió la indagación sobre cómo los recursos digitales median en la motivación por leer, para lo cual se desarrolló una observación participante.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El diagnóstico inicial permitió identificar que existe una necesidad de implementar acciones o estrategias que permitan motivar la lectura, empleando recursos digitales que pueden favorecer el mejoramiento de la motivación en los procesos lectores. El diseño de estrategias neurodidácticas mediadas por TIC se soporta de acuerdo opinión de padres de

familia y docentes en donde coincidían en la falta y desinterés de los estudiantes por la lectura como aspecto primario para el buen desarrollo de una formación académica, social, económica y cultural. La observación permitió evidenciar que los estudiantes muestran distancia y rechazo a actividades largas de lectura, generando actitud de indiferencia, de desánimo frente al texto.

Es necesario que el docente evalúe su práctica pedagógica e intente nuevas rutas para llegar a los jóvenes, aprobando aplicar las estrategias que se diseñen y que puedan permitir un cambio en la conciencia de adolescente sobre la lectura. Los estudiantes manifiestan aceptación y buen manejo tienen sobre los medios virtuales en un mundo donde se considera como nativos digitales, muestra, además, sus percepciones sobre la valía que tienen sobre la motivación y el estado del proceso lector en que se encueran. Nuevas estrategias de evaluación pueden fomentar hábitos lectores, al relacionarlos con los intereses, gustos y aficiones de los estudiantes y reconociendo la importancia de la motivación (Dueñas Lorente, 2019). Las manifestaciones artísticas y audiovisuales fomentan la reflexión e interpretación de las obras literarias leídas, por lo cual, pueden influir positivamente en el proceso lector.

Es importante mencionar la motivación que tienen los alumnos por la utilización de los medios digitales, teniendo un manejo interesante y significativo. Esto se referencia a variables como temas, edad y al conocimiento y exploración del mismo dispositivo. Es a partir de estos aspectos que se pensó en la oportunidad de diseñar estrategias didácticas mediadas por TIC para suplir la necesidad que presentaban en cuanto a la motivación por la lectora.

El principal resultado de la investigación, lo constituye una propuesta pedagógica que replicó la directriz propuesta por Castro et al (2014), bajo el supuesto de que la producción audiovisual debe anexarse al proceso de enseñanza-aprendizaje e incorporar el uso de imágenes y sonidos para trabajar en cuatro momentos los aspectos motivacionales con ayuda de las diversas aplicaciones del dispositivo móvil. De igual forma, la propuesta atiende las investigaciones de Dueñas Lorente (2019), donde se sugiere que los docentes de jóvenes lectores deben diversificar las formas de evaluación de la comprensión lectora, alejándose de las estrategias tradicionales, y en este caso sacando provecho de los recursos tecnológicos. La experiencia educativa se desarrolló en cuatro escenas o momentos ordenados cronológicamente y organizadas en torno a dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué? ¿quién/es?, ¿con qué? y ¿para qué? Estos se organizaron en momentos y se explican a continuación.

Momento 1: contacto con la producción audiovisual

Con el objeto de tomar contacto con lo audiovisual como herramienta educativa se proyectaron algunos elementos para desarrollar estrategias o acciones audiovisuales sobre la temática en cuestión y se analiza su contenido, la relación del tema con las imágenes, el papel de la música y la narración a través de las voces y textos. Luego, a partir de un tema propuesto por el equipo docente, los estudiantes traspasan sus ideas a una secuencia de imágenes para otorgar un título que sintetice la idea central.

En este momento es posible que se produzca una acción dinámica de conectividad entre las diferentes áreas del cerebro, lo cual contribuirá a aumentar en el alumno el procesamiento de la información, fortalecimiento su capacidad de síntesis, de comprensión e interpretación de la información y, en consecuencia, la toma de decisiones con base en la disponibilidad de más información perceptual. Aquí se pretende que se fortalezca la zona

prefrontal, específicamente ciertas funciones ejecutivas. También se busca la recuperación de la información a partir de representaciones internas.

Momento 2: estudiantes realizadores de audiovisuales

Este momento estuvo fuertemente centrada en el trabajo de los grupos de manera colaborativa. En este momento se busca que los estudiantes investiguen y desarrollen:

- Lectura comprensiva de bibliografía, Selección y jerarquización de ideas y conceptos centrales relacionados al tema específico.
- Selección de la herramienta TIC a través de la utilización del dispositivo móvil (presentación multimedia, video, secuencia de fotografías, podcast, tweets, narraciones, WhatsApp, etc.) en base a criterios de comunicabilidad y capacidad para su producción.
- Realización del material audiovisual como resultado del trabajo grupal como resultado de la investigación, la reflexión y síntesis. Este momento está relacionado con las estrategias metodológicas.

Momento 3: estudiantes expositores y evaluadores

En la tercera instancia, el protagonismo en el aula de clases es asumido por los estudiantes a partir de la presentación y defensa oral de los trabajos con el apoyo y proyección del material multimedia. Esta etapa es muy interesante, ya que busca el desarrollo y fortalecimiento de competencias lingüísticas como mecanismos que garantizan coherencia y cohesión en los enunciados y en los textos.

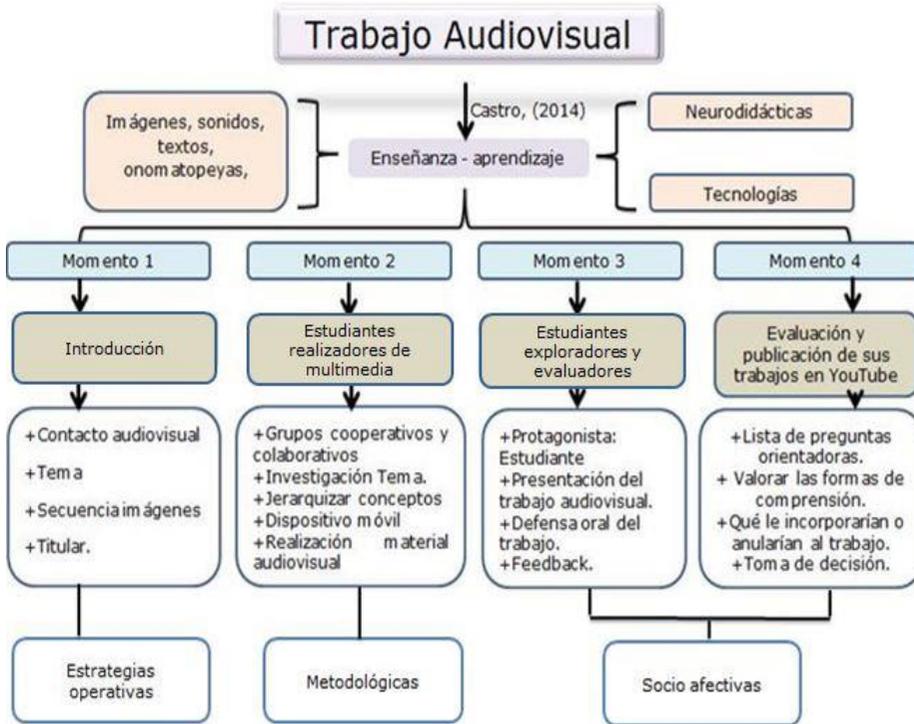
La principal acción en este momento es fortalecer las competencias de hablar y a escuchar, a leer y a escribir para la interacción comunicativa, pero así mismo, alcanzar nuevos conocimientos que le permitan mayor conectividad sináptica en la formación coherente y cohesivos de sus pensamientos para ser exteriorizados o transformados en discurso; así mismo, aprende a autorregular la información; es decir, fomenta la conciencia de los propios recursos cognitivos, el control voluntario en su proceso de comprensión lectora, y el carácter autorregulatorio del proceso de resolución de problemáticas que la lectura pueda plantear. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento.

Momento 4: evaluación y publicación de sus trabajos en YouTube

En este momento, se entregó una lista de preguntas orientadoras acerca de la lectura propuesta través de tweets, utilizando la red social Twitter, WhatsApp o Facebook Messenger, que debían contestar apoyados en la lectura realizada y la visualización del video fabricado por un grupo de estudiantes.

Un aspecto interesante, es que el alumno debe estar presente construir variadas formas de interpretar el texto. Siendo reflexiva, creativa y sagaz a la hora de complementar, cambiar o recrear de manera diferente la lectura llevada al video. Así mismo, sus compañeros podrán participar a través de su apreciación el trabajo desarrollado, realizando con esto, un proceso de coevaluación. La Figura 1 presenta los momentos de la metodología.

Figura 1. Metodología de producción audiovisual adaptado de Castro et al (2014)



Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos están valorados sobre la identificación de actividades desde el campo de la pedagogía, que se desarrollan a partir de la implementación de enfoques novedosos como las neurodidácticas y la tecnología. Esta última, centrando su importancia por la situación de la pandemia del virus Covid-19, el cual ha forzado a reestructurar nuevas formas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y generar nuevos espacios, aprovechando la utilización de las tecnologías y los ambientes virtuales de aprendizaje. Fomentando la lectura móvil y redescubriendo vías a que conduzcan a motivar a los estudiantes, mediadas por la tecnología reconociendo la proliferación sin precedentes que esta ha tenido en los últimos meses.

Es así, como se crearon once estrategias para desarrollar con los estudiantes de manera flexible y dinámica. Estas estrategias están asociadas a el modelo de Boscán (2011), observando un interés en el estudiante desde el momento mismo de la conformación de los grupos cooperativos y colaborativos. Esto debido, al liderazgo que asumen algunos estudiantes y permite la socialización de texto leído. Contribuyendo con aspectos como la autoestima, la valoración del sujeto entre grupos, la importancia de las habilidades de cada uno, la reflexión, la criticidad. La reflexión lleva a destacar que este tipo de propuestas pedagógicas favorece el aprendizaje de estudiantes adolescentes considerando que:

- Promueve la investigación, sensibilización y apropiación de los aspectos sociales, culturales y educativos de su contexto.
- Crea contantemente zonas de desarrollo proximal, a través del uso y apropiación de la herramienta tecnológica, fortaleciendo el binomio emoción-cognición.
- Genera fortalecimiento del aspecto lingüístico y escritural, reflejado en la creatividad de los textos finales utilizados en el desarrollo del trabajo multimedia.
- Crea ambientes de dialogo y discusiones pertinentes, en la que se analiza, identifica, selecciona, se sintetiza el trabajo.
- Se fortalece la memoria de trabajo desarrollando intertextualidad, metáforas. De igual forma, se mejora la atención a través del fortalecimiento de la memoria visual y auditiva; hace uso de la flexibilidad cognitiva a partir de los distintos elementos propuestos por cada uno de los estudiantes del grupo; así como el control inhibitorio.
- Da sentido a la motivación como mecanismo indispensable en el desarrollo neurodidácticos en los procesos de aprendizaje adecuados.
- Desarrolla trabajos audiovisuales a partir de la propia creatividad, imaginación y fantasía, generando proceso de reflexión de su propio producto y el de los demás.

Para la evaluación de las actividades, se diseñaron rubricas, considerando que estas permiten obtener una medida aproximada del producto multimedia y del proceso de aprendizaje del estudiante. La Figura 2 presenta un ejemplo de rúbrica utilizada para evaluar dos de las once actividades.

Figura 2. Metodología de producción audiovisual adaptado de Castro et al (2014)

RÚBRICA DE EVALUACIÓN					
PARAMETROS A EVALUAR	MUY LOGRADO (4)	LOGRADO (3)	POCO LOGRADO (2)	SIN LOGRARLO (1)	PUNTUACIÓN
Evoca los sucesos más importantes de la lectura					
Identifica escenas importantes en el texto narrativo leído.					
Sintetiza adecuadamente cada escena identificada.					
Investiga en el dispositivo móvil lectura(s) y videos y confrontarlos con sus propias ideas.					
Reflexiona como grupo colaborativo y respetar las opiniones de sus integrantes.					
Reconoce personajes en la lectura propuesta.					
Sabe de la trascendencia de los personajes en la obra.					
Caracteriza el personaje y lo comparte con sus compañeros.					
Se conectan de manera coherente los diálogos de los diversos personajes dentro del salón de clase.					

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación resalta la importancia de considerar la emoción, neurodidácticas y el uso apropiado de tecnologías móviles para favorecer la lectura, como proceso fundamental en el aprendizaje de adolescentes. Tiene una utilidad práctica y metodológica, puesto que busca el diálogo de estrategias neurodidácticas, a través de la utilización multimedia que ofrece la tecnología para el desarrollo de la lectura; y el estudio de la emoción como elemento fundamental colocarla al servicio de los docentes enriqueciendo su práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje e identificando nuevas fuentes que induzcan a la estimulación motivacional, para así, apuntar al mejoramiento de la calidad de la educación. Es importante destacar las principales conclusiones y recomendaciones.

- Todos los miembros de la comunidad educativa deben generar cambios en la búsqueda de motivar la lectura en los entornos áulicos con el objeto de apoyar, enriquecer y construir procesos educativos adecuados que potencialicen y favorezcan al desarrollo escolar de los estudiantes.
- El diseño de creación de trabajos multimedia como estrategia neurodidácticas para motivar la lectura en los estudiantes de décimo grado en el municipio de Repelón, Atlántico, genera un abanico de herramientas puestas a ser utilizadas en la búsqueda de potenciar el aprendizaje.
- El empleo de las tecnologías como herramientas de mediación para la motivación lectora llamó la atención en los estudiantes. Primero, porque destacó el uso del dispositivo móvil; segundo, porque se convirtió en otra manera de motivarlos hacia la lectura y tercero, porque el uso de la herramienta propuso cambios sustanciales en la manera de adaptarse a la nueva propuesta. Precisamente a esto se refiere la plasticidad cerebral.
- La creación de trabajos multimedia como estrategia neurodidáctica para motivar la lectura brinda actividades que pueden contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje, estimulando procesos emocionales y habilidades cognitivas.
- Adoptar desde las demás áreas del saber en la institución educativa, con la intención de generar un proceso integrativo, transversal, soportado desde su planeación curricular, mallas de aprendizaje y dispositivos básicos de aprendizaje.
- Impulsar la vinculación de nuevos proyectos tecnológicos que impulsen a la lectura para beneficio de la asignatura de Lengua y Literatura que se imparte en la institución educativa.
- Priorizar el uso de nuevas técnicas y metodologías para implementar la lectura en los estudiantes que se encuentran desmotivados y no perciben el beneficio de la misma.
- Fomentar en los estudiantes la práctica y hábito de la lectura en las diferentes asignaturas para que se sienta en un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje en ellos mismos.
- Incentivar la utilización de libros y otros materiales que beneficien la lectura en los estudiantes que recién se están abriendo paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Reconocer que la era de la tecnología en la que nos encontramos ofrece cantidad de información y variados recursos educativos los cuales sugerimos que se deben emplear con mucho tacto y mucho sentido pedagógico en cualquier área del conocimiento.
- Hacer seguimiento y darles continuidad a las actividades programadas en el proyecto para mejorar el proceso educativo.
- Realizar seguimiento continuo a los tipos de estrategias implementada por los docentes, buscando siempre innovar para mejorar la calidad educativa.
- Mejorar lo referente a la instalación permanente a redes de wifi que permita el desarrollo en el proceso de la propuesta para beneficio de los estudiantes.
- Determinar pautas claras de respeto en el uso del dispositivo móvil, a fin que se convierta en un elemento mediador para la motivación de la lectura y no en un elemento distractor en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Desarrollo de líneas de acción novedosas por parte de los docentes, enmarcadas en los principios, misión, visión, modelo pedagógico institucionales y referentes de calidad, que impacten en la consolidación de los saberes desde su contexto y aporten a la formación en competencia de los estudiantes.
- Adaptar las estrategias neurodidácticas a los intereses, edad, ritmos de los estudiantes, puesto que pierden el interés con las estrategias conocidas y se desdibuja el proceso motivacional clave en la propuesta.
- Tener presente los conocimientos base de los procesos neuro funcionales que consolidar la práctica pedagógica, para responder puntual y adecuadamente ante la necesidad de la educación a través del fortalecimiento de habilidad cognitivas o Funciones ejecutivas definidas.
- Aporta al uso adecuado de la herramienta tecnológica en su proceso de motivación lectora, creando permanentemente, el mismo estudiante con las actividades neurodidácticas, su zona de desarrollo próximo; relacionando en la práctica, los conocimientos tecnológicos, los adquiridos dentro y fuera del aula y propiciando plasticidad cerebral.

REFERENCIAS

- Alba Gutiérrez, G. (2008). Usos del audiovisual en las aulas colombianas. *Actualidades Pedagógicas*, 1(51), 31-43.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1117&context=ap>
- Benavides, V. & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Revista Wimb Lu*, 14(1), 25-53. <https://doi.org/10.15517/WL.V14I1.35935>.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Vol. 19. num. 3. pp 95-114. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 19(3), 95-114
- Boscán, A. (2011). Modelo didáctico basado en las neurociencias para la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Estrategias neurodidácticas*.

- Castro, N. Goñalons, G. Guastavino, M., & Sobol, B. (2014). Producción de audiovisuales como estrategia de aprendizaje activo. RedUNCI. IX Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología. Universidad nacional del Noreste. Argentina.
- Cavallo, G. y Chartier R. (1997). Historia de la lectura en el mundo occidental. Editorial Taurus.
- Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?; tr. F. Meler Ortí, Barcelona, Destino.
- De la Puente, L. (2015). Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de lima. [Tesis de Maestría]. Archivo digital Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (3), 39-53.
- Dueñas Lorente, J. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y Textos*, (50), 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Las Neurociencias: Una visión de su aplicación en el aula. *Revista Órbita pedagógica*. Vol. 4, No. 1. <http://education.esp.macam.ac.il/article/1742>
- Falconi, A., Alajo, A., Cueva, M., Mendoza, R., Ramírez, S. & Palma, E. (2017). Las neurociencias. Una visión de su aplicación en la educación. *Revista de Entrenamiento*, 4(1), 61-74.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Paidón. Barcelona.
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Revista PSYKE*. v. 23. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>
- Mora, F. (2013). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama Madrid: Alianza Editorial, pp. 224
- Piedras, E. (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. UNESCO Publishing.
- Ramírez, R. (2016). La lectura como actividad placentera: Estudio comparativo sobre del Center For Teaching And Learning y El CEIP La Raza. [Trabajo de fin de grado] Archivo digital Universidad de Sevilla.
- Ramos, L & Jiménez, M. (2015). Factores sociales y su incidencia en la lectura de los estudiantes de décimo año de educación general básica del colegio fiscal técnico laurel año lectivo 2014 – 2015. [Proyecto de investigación]. Archivo digital Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.

ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS DE MOVIMIENTO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE EDUCADORES INFANTILES

Fátima Patricia Lewinnek Serrano
fatimalewinnek@hotmail.com
Adriana del Rosario Pineda Robayo
Adripineda10@hotmail.com
Universidad del Atlántico

RESUMEN

Los procesos innovadores en las didácticas en el aula del siglo XXI se presentan como una inminente necesidad para docentes de Educación Infantil, quienes deben afrontar las exigencias que el nuevo siglo trae consigo. En este sentido la investigación tuvo como objetivo diseñar una propuesta de desarrollo profesional para docentes de Educación Infantil a través del movimiento como estrategia neurodidáctica de innovación. Las categorías que se estudian son, movimiento, neurodidáctica y desarrollo profesional docente. El estudio se basa en los aportes que la neurociencia cognitiva suministra en su concepción acerca del movimiento con autores como, Damasio (2015) Llinás (2003), Luria (1979) y Lieberman (2001) Así mismo se amplía la relación de la pedagogía con dicha categoría bajo la mirada de autores como Breithecker (2001, 2003, 2010, 2013,2017) y Zimmer (2012, 2014^a, 2014). Medina (2000), vezub (2007, 2013) y Vaillant (2016) aseguran los aportes necesarios para profundizar en el desarrollo profesional docente, así como Hermann (2004, 2009), Arnold (2009), Paniagua (2013) y Forés y Ligoiz (2011) en la neurodidáctica.

Desde el paradigma constructivista y utilizando como método la Investigación Acción aplicada a la práctica de los profesores, se generó la posibilidad de vivenciar estrategias neurodidácticas centradas en el movimiento y fundamentadas en el funcionamiento cerebral. La población participante han sido 13 Docentes que laboran en la Escuela Normal Nuestra Señora de Fátima de Sabanagrande. Los resultados demuestran la alta valoración por parte de los docentes de propuestas de desarrollo profesional aprendidas en el contexto de su acción pedagógica y respaldadas por la perspectiva neuropedagógica desde la cual amplían sus concepciones frente a como aprenden los estudiantes y como los docentes pueden redireccionar su práctica. Esta propuesta de estrategias fomenta la reflexión permanente del docente para su continuo desarrollo profesional siendo el movimiento como estrategia neurodidáctica que permite el aumento en sus posibilidades de innovación de acuerdo al perfil del docente que las ejecute.

INTRODUCCIÓN

Vacíos en la formación de los maestros, los escasos apoyos en la etapa de inserción en la docencia y las dificultades de pertinencia que tienen algunos programas de educación continuada, son situaciones para valorar desde la investigación y la formación de los nuevos docentes, así como de las propuestas que propenden por el desarrollo profesional de los profesores.

Al mismo tiempo, son los docentes quienes desde su quehacer deben ser parte de la solución promoviendo espacios donde la reinención de la forma tradicional de educación sea pilar para motivar su propio desarrollo profesional. Como premisa, esta investigación

demuestra que el movimiento, visto desde la neurociencia cognitiva y la pedagogía, fortalece una didáctica innovadora dentro del aula de clases. El docente así está en capacidad de resignificar conceptos y rutinas de indagación para avanzar hacia una didáctica reflexiva y transformadora.

El artículo se fundamenta en las reflexiones de Medina et al (2000), Vezub (2007, 2013), Vaillant (2016), sobre desarrollo profesional del docente; Calvo & Rendón (2004); Pineda & Felicetti (2017), en el tema de formación de docentes, Herrmann (2004, 2009) Arnold (2009) y Paniagua (2013) acerca de la neurodidáctica y a Breihecker (2001, 2003, 2010, 2013, 2017),

Zimmer (2012, 2014^a, 2014), Damasio (2015) y Llinás (2003) en el movimiento.

Desde una metodología cualitativa y utilizando el método de Investigación Acción se realizaron talleres de neurodidácticas centrando al movimiento como estrategia con la participación de 13 docentes de la institución, estando ellas en su propio contexto laboral propio del enfoque cualitativo, los resultados evidencian que el movimiento es la base para la transformación del pensamiento del docente, en la medida que le permite redescubrir su capacidad para utilizar experiencias sensoriales que conllevan a favorecer la ampliación de las redes neuronales, en un proceso cíclico, constante y permanente.

Reflexión: Movimiento y Neurodidáctica una sinergia productiva

El desarrollo del pensamiento es un tema de estudio para autores como Damasio (2015) y Llinás (2003), quienes confirman al movimiento como la fuente para el desarrollo del pensamiento, pues es este el que propicia la movilización del sistema nervioso central. A partir del desplazamiento de los seres vivos pluricelulares, (Llinás 2003), desde un “criterio de reacción” se suplen las necesidades en su equilibrio fisiológico, (Damasio 2015).

El cerebro utiliza como recurso fundamental al movimiento para explorar el medio, este, siembra permanentemente las bases del desarrollo intelectual en el niño, ayudando en la creación de las redes neuronales a partir de la creación de sinaptogénesis, como lo mencionan Bahr et al (2012), Frischenschlager (2012), (Breithecker 2001, 2003,2013).

En la evolución del lenguaje del ser humano, el movimiento marca una pauta muy importante teniendo en cuenta que según los estudios de Liebermann (2001) las estructuras subcorticales como los ganglios basales y el cerebelo, encargadas del control motor junto con el lóbulo frontal, sufrieron un cambio fundamental en su funcionamiento. A partir del momento en el que el hombre comenzó su desplazamiento por bipedestación surgieron nuevas necesidades que transformaron dichas estructuras para elaborar los procesos del pensamiento en cuanto a operaciones cognitivas, comprensión de la sintaxis y al control del habla.

Los circuitos neuronales de las estructuras subcorticales transformadas para el funcionamiento del lenguaje presentan una gran conectividad con los lóbulos frontales los cuales coordinan el control motor en el plan de acción y en el movimiento intencionado. El movimiento intencionado es el movimiento voluntario que lleva una intención para alcanzar la meta intrínseca Luria (1979), dicha meta elaborada por el pensamiento es el lenguaje mismo que estructura un plan el cual está trazado tanto por el lóbulo frontal, como por las mismas estructuras subcorticales y corticales que desarrollaron la intención en movimiento.

Una vez dadas las estructuras funcionales para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, este se define como la imagen del pensamiento, siendo así la función que se desarrolla a través de la experiencia multisensorial y que se presenta durante el contacto con el medio circundante, dicha experiencia confirma las bases, la evolución y desarrollo del lenguaje en el niño.

Una vez el niño entre en contacto con el objeto a conocer, con cada acercamiento, roce, olor, sabor, imagen en su forma o color y en sus sonidos; se van generando el número de percepciones y experiencias que enriquecen los mapas cerebrales una y otra vez hasta lograr un pensamiento marcado por imágenes flexibles, (Damasio 2015), y al cual se le sumará la palabra o nombre del objeto el cual recibió el niño de parte del adulto, Vigotsky (1995), Zimmer (2014, 2014a).

Según la autora Renate Zimmer (2014) el lenguaje se presenta a partir del desarrollo motor en el niño, "lenguaje es primero un paso motórico-corporal", es decir que el lenguaje solo se forma a partir de las interacciones que se logran con el movimiento.

En el jardín infantil, el movimiento debe estar directamente ligado al aprendizaje del lenguaje, así, Zimmer (2014, 2012) afirma que la conectividad que tiene la acción o el movimiento con el desarrollo del pensamiento en el niño demuestra la fundamental alianza que debe haber en las didácticas para el desarrollo del lenguaje y las didácticas del desarrollo del movimiento. El lenguaje debe ser enseñado a través del movimiento, mas no como figuras aparte descontextualizadas unas de las otras.

En el aula de clases, se debe presentar una marcada tendencia a manejar el movimiento como estrategia didáctica, debido a su gran capacidad de promover el funcionamiento cerebral desde la estimulación de la circulación sanguínea, el fomento de la oxigenación cerebral, el aumento del flujo de los neurotransmisores como la dopamina y la serotonina quienes cumplen la función de despertar las sensaciones motivantes y así mejorar la atención en un tema; así como otras funciones significativas para el surgimiento de nuevos aprendizajes como la neurogénesis y la sinaptogénesis, Breithecker (2001, 2003,2013), frischenschlager (2012), Hermann(2009) y Bahr et al. (2012).

Desde la escuela en movimiento, el autor Breithecker (2010) propone una serie de 3 factores que favorecerían una clase conformada por los beneficios del movimiento, expone un mobiliario ergonómico en el cual los estudiantes tengan la posibilidad de desplazarse dentro del aula, resolver tareas en movimiento, así como la aplicación de proyectos abordados desde la acción y las evaluaciones realizadas con movimiento.

El docente debe tener claridad de la importancia del movimiento en el aula teniendo en cuenta que el movimiento involuntario que reacciona a la necesidad de estimular los sensores del cuerpo, llamado por el autor Breithecker (2017) moción, es una manifestación del cuerpo a despertar el equilibrio entre "cuerpo-mente y espíritu". Al cuerpo moverse y acomodarse y desacomodarse presenta la reactivación del tono cortical desde la información sensorial, propioceptiva y vestibular que necesita para ponerse en alerta nuevamente y conservar su atención en el entorno.

De esta misma manera hace la neurodidáctica un fuerte llamado al docente por su ejemplar responsabilidad en la formación personal del individuo y en el proceder de una clase adecuada para el funcionamiento cerebral que espera un aprendizaje significativo.

La neurodidáctica, la cual debe estar en la cotidianidad del aula, Forés et al. (2011), le entrega esta responsabilidad al docente, teniendo en cuenta que las redes neuronales que conforman el lóbulo prefrontal se desarrollan y maduran durante los primeros 7 años de vida y son estas las que definen las bases del comportamiento del niño en la sociedad, aquellas normas y conductas que son formadas en el núcleo familiar Hüther (2009). Teniendo en cuenta la modernidad, el docente formaría parte de este tan importante núcleo debido al tiempo que pasa con el niño durante el día y casi todos los días de la semana en su aula de clases.

Así mismo la dirección de un aprendizaje significativo como fin requiere de unas estrategias diseñadas por el docente que propicien el flujo de los neurotransmisores como la dopamina y serotonina antes mencionados, para generar una clase motivante en la que se conserve la atención del estudiante, en una atmósfera agradable, mas no una producción inadecuada de noradrenalina que frenaría la emoción positiva para el aprendizaje bajo estrategias desafiantes, Paniagua (2013) Hermann (2009).

La neurodidáctica estudia las estrategias apropiadas para lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes basándose en todos los aportes que desde la neurociencia cognitiva puede encontrar, para transformar así las didácticas tradicionales en didácticas innovadoras que aborden las necesidades que la neurodiversidad presenta en el aula del nuevo siglo XXI.

Teniendo en cuenta dichas necesidades autores como Calvo y Rendón (2004) y Pineda y Felicetti (2017) en Colombia, así como Mir y Ferrer (2014) en España y Aguerrondo (2009) en Argentina, demuestran como la realidad docente se presenta como un quehacer desafiante al contrastar las pedagogías aprendidas en su formación docente con las vivencias y requerimientos en el aula del siglo XXI.

El requerimiento de una nueva identidad docente que lleve didácticas innovadoras, como lo afirman, Sancho Gil et al. (2014), es una realidad que amerita un cambio de paradigma, desde la pedagogía transmisiva a una pedagogía innovadora en la cual la clase no gire en torno al saber del docente, sino a la experiencia del estudiante con el objeto de estudio y así mismo su posibilidad de aprender de esta, transformando activamente sus mapas cerebrales al respecto.

Las didácticas de las clases deben tener como eje central el ciclo de aprendizaje desde el funcionamiento cerebral propuesto por Arnold (2009), el cual comienza por una experiencia concreta con el objeto de estudio, seguido de un análisis y reflexión de lo percibido, para seguir con un planteamiento y solución de un problema, terminando en la aplicación de dicho plan. Este proceso cíclico es fundamentado por el movimiento.

Sin el movimiento no podría existir un proceso de aprendizaje debidamente llevado, ya que en todos los momentos de éste se encuentra el movimiento como precursor o protagonista de ello. No puede existir experiencia concreta sin un mínimo de desplazamiento o movimiento, así como las áreas corticales relevantes para el proceso de pensamiento y lenguaje se activan mientras se procede a un planteamiento y plan para la solución de un problema.

Para la consolidación del ciclo del aprendizaje significativo, que como tal sigue al funcionamiento cerebral, requiere al movimiento para la aplicación de la propuesta durante la solución del problema. Lo que demuestra así que son las didácticas de movimiento las que,

al favorecer los estadios de un completo ciclo de aprendizaje, deben estar constantemente en los procesos educativos propuestos día a día por los docentes en la educación infantil.

Si el niño presenta una gran necesidad de movimiento debido a su desarrollo evolutivo, el cual le exige valorar sus sistema sensorial, vestibular y propioceptivo permanente, Breithecker (2001), ¿Por qué no utilizar estrategias centradas en el movimiento? El niño prueba su equilibrio y las posibilidades de su cuerpo en expansión todos los días y cada hora, esta necesidad solo se desvanece cuando llegan a la adolescencia, Breithecker (2001); Campo (2004)

El Ministerio de Educación Nacional, MEN (2017), apunta a las estrategias didácticas de interacción con el medio para favorecer sus procesos de desarrollo y aprendizaje reconociendo que esta es la manera como el infante aprende y ésta debe estar dentro de los lineamientos del curriculum en la educación infantil.

Curiosamente, dichas estrategias poco se encuentran en el aula de clases de los niños en el preescolar y mucho menos en los primeros años de primaria, es frecuente encontrar los niños sentados en su pupitre atendiendo las indicaciones de su docente quien no les permite la interacción de manera tácita y sus posibilidades de desplazamiento se darán solo en la hora de educación física o en su pausa fuera del salón de clases.

A la poca oferta de estrategias de interacción y movimiento propuestas por los docentes, se les considera para esta investigación como un problema que amerita una propuesta al cambio en los mapas cerebrales condicionados a una pedagogía transmisiva, que cargan creencias desde la infancia del docente y que se afianzan durante su formación profesional, Camilloni et al (2003).

La pedagogía activa que propone la neurodidáctica, Hermann (2009) y el aula con movimiento, Breithecker (2003, 2010, 2013, 2017), requiere de transformación en los mapas cerebrales docentes propiciando sinaptogénesis y génesis neuronal que modifiquen la conducta a desarrollar didácticas desde el movimiento teniendo en cuenta el funcionamiento cerebral.

Análisis: Investigación y Desarrollo Profesional Docente desde la Neurodidáctica

Al indagar por las características de una propuesta de desarrollo profesional dirigida a docentes de educación infantil y que su vez este utilice estrategias neurodidácticas basadas en el movimiento, se procedió a analizar los saberes teóricos y experienciales que poseen los docentes en educación inicial alrededor del movimiento, para posteriormente desarrollar y evaluar la incidencia de talleres de movimiento trabajados con los docentes en su contexto de acción.

La investigación realizada bajo un paradigma constructivista que busca la transformación en realidades diversas, desde un enfoque cualitativo abordando la experiencia y saberes de cada una de las docentes participantes y teniendo en cuenta la innovación que busca en el cambio de su quehacer al llevarse a cabo en el propio contexto laboral, el método realizado es de participación-acción, de modalidad práctica, haciendo uso de la reflexión y el diálogo para llegar al cambio del pensamiento práctico. los agentes externos se involucran como asesores y orientadores en el proceso.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, ubicada en el municipio de Sabanagrande, departamento del Atlántico. Tradicionalmente, ha sido reconocida como una Institución de alto nivel por su excelencia académica y por ser formadora de docentes a nivel regional.

El enfoque cualitativo exige una muestra que no podrá estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados, sino por un “todo” sistémico con vida propia. Por ello se impone la profundidad sobre la extensión y la muestra se reduce en su amplitud numérica (Martínez, 2006). Es por lo que la investigación fue realizada con el apoyo de 13 docentes que desempeñan su labor en los niveles transición, primero, segundo y tercero de Básica Primaria.

Como procedimiento a conocer sus saberes previos, respondiendo al primer objetivo específico, con respecto al movimiento y la neurodidáctica, las docentes arrojaron un mínimo de saberes acerca del funcionamiento cerebral y de la neurodidáctica, así como el uso del movimiento como estrategia de gran valor para el ciclo de aprendizaje. El movimiento era utilizado entonces como estrategia para la recreación y el entrenamiento físico de sus estudiantes, mas no aprovechado como estrategia de base para transformar el conocimiento de sus estudiantes.

Para el plan de acción se llevó a cabo la propuesta de desarrollo profesional docente que conformada y diseñada desde el ciclo de aprendizaje propuesto por Arnold (2009) en el cual se plantea la estrategia de movimiento como experiencia concreta, seguida de una reflexión y explicación desde el funcionamiento cerebral, para luego estimular a las docentes a generar inquietudes con respecto al tema y así mismo una aplicabilidad durante el proceso.

La propuesta, se diseña desde un paradigma constructivista y un enfoque cualitativo siguiendo la línea de la investigación acción-participación. se conforma por tres talleres cada uno expone una categoría de estrategias de movimiento diseñadas por la investigadora las cuales se vivenciarán respondiendo a las necesidades típicas de un aula de clases.

Los talleres aplicados comienzan con el taller 1, denominado El movimiento como Estrategia Neuroactivante de la Concentración. En este taller se presenta el movimiento como el iniciador del arousal, encendiendo el tono cortical de las docentes a partir de estrategias de movimiento basadas en el funcionamiento cerebral. Con la estrategia, el paso de la energía al inicio y en medio de la reflexión y aprendizaje teórico acerca de los conceptos de neurodidáctica se realizó la estrategia Upper body-lower body attention, de división segmentaria -movimiento y atención, teniendo en cuenta la necesaria pausa activa que estimula el esfuerzo cognitivo Schmidt et al. (2016)

Las docentes reconocieron las estrategias de movimiento aplicadas en este taller como experiencias concretas que propiciaban efectivamente un estímulo a la atención. Conocieron aportes de la neurodidáctica y comprendieron como los sensores se activan a través del movimiento para proporcionar el equilibrio de mente y cuerpo y así recuperar el tono cortical. Se motivaron a aplicar nuevas estrategias para recuperar la atención de los estudiantes, tanto al principio como durante la clase, ejecutándolas en equipos durante el taller como última estrategia para cerrar el primer ciclo de aprendizaje.

Los resultados de la experiencia arrojaron en su reflexión que: existen diferentes maneras de emplear el movimiento, que el movimiento es un factor fundamental para el

aprendizaje de los niños, manifestaron reconocer la importancia de las pausas activas para la activación de la atención, así mismo lo relevante que es la neurodidáctica para el proceso de aprendizaje. El movimiento también fue reconocido como agente motivante para el estudiante y la importancia de la experiencia concreta.

El Movimiento como Precursor de la Experiencia Multisensorial, se denominó el segundo taller aportando el conocimiento de una segunda categoría de estrategias de movimiento en el cual se desarrolla la categoría de estrategias multisensoriales para comprender el funcionamiento cerebral desde la creación de mapas cerebrales. Se lleva a cabo un doble aprendizaje ya que se utiliza el tema de ciencias, El bosque tropical seco, en el cual se vivencia multisensorialmente las características de este y se representan las neuronas y su sinaptogénesis creando un nuevo aprendizaje.

A la pregunta abierta en relación con su experiencia en el taller, expresaron la importancia de aprovechar la sensorialidad para desarrollar aprendizaje, manifestaron lo divertido que es, encontrando la relevancia del movimiento para propiciar la experiencia concreta multisensorial, con frases también como, que se aprende a través de la experiencia, que el movimiento impulsa la experiencia a través de los sentidos y que la experiencia concreta debe involucrar más sentidos, las docentes demostraron la motivación por aprender y así propiciar el surgimiento de un nuevo aprendizaje.

Aplicando el tercer taller, Expresión Corporal como Estrategia de Movimiento en el Aula de Clases, la expresión corporal representa tanto el proceso de evolución del movimiento en el niño (Stockoe, Harf 1984), como su necesidad y el uso de las habilidades motrices, para desarrollar un tema en movimiento. En este caso se abordó el tema de ciencias, El crecimiento de las plantas.

Este taller comprendió estrategias de desplazamiento desde los niveles bajo, medio y alto y posturas para la comprensión del esquema corporal, ejercicios de espacialidad, relaciones interpersonales, equilibrio estático y dinámico.

Al finalizar el taller fue evaluado con las intervenciones de las docentes a la pregunta ¿Qué aprendí hoy?, ellas consideraron la categoría de la estrategia de Expresión Corporal como innovadora, nunca habían vivenciado un proceso así, no la conocían y apuntaron aprovecharla para el próximo tema de clases, El Poema. Respondieron también que sería una estrategia de ayuda para los momentos en el que las estudiantes se dispersan ya que favorecería el proceso de aprendizaje sintiéndose con libertad al tirarse en el suelo y así mayor cercanía de las estudiantes con la docente.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La propuesta fue evaluada mediante una pequeña encuesta a las docentes, así como cada taller al finalizar.

En los resultados arrojados por la evaluación a las docentes participantes, encontramos la importante disposición que presentaron la gran mayoría de ellas a moverse y disfrutar de cada una de las experiencias de movimiento, manifestando también un gran interés por lo aprendido en cuanto al funcionamiento cerebral y su relación con el movimiento.

Debido a que la transformación de los mapas cerebrales y por lo tanto el desarrollo del pensamiento se produce a partir de la vivencia, ésta debe estar en cada una de las propuestas de desarrollo docente, así como se vivenció en esta propuesta de investigación.

Todas las estrategias se pueden innovar constantemente en su forma, así como en la creación de nuevas categorías dentro de las estrategias neurodidácticas de movimiento.

El movimiento como estrategia neurodidáctica es una temática cambiante que solo la vivencia puede modificar y que está en un proceso de crecimiento junto con el proceso que la neurodidáctica está abarcando en el medio educativo.

Por medio de esta investigación se determinó que, a partir de los talleres desarrollados, las docentes emplean la misma estrategia de expresión corporal, el roll playing y el movimiento como precursor de la experiencia multisensorial como estrategias neuroactivantes de la concentración; lo cual sería completamente asertivo y abonaría aún más el proceso de crecimiento en su desarrollo profesional docente asumiendo el movimiento como estrategia presente en el aula de clase.

El movimiento fue reconocido como el precursor de la experiencia multisensorial concreta y presente en la aplicación del plan acción durante un proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta el ciclo de aprendizaje propuesto por la neurodidáctica desde Arnold (2009), el movimiento si demuestra estar claramente presente en la idea de las docentes.

La transformación, que según Vezub (2013) se considera como el objetivo de todo proceso de desarrollo profesional docente, fue conseguida en este estudio, ya que se logra reconocer un espacio de innovación por parte de las docentes y que las estrategias de movimiento propuestas son empleadas en su diversidad y en frecuencia, es decir, no se deja de lado el movimiento en su quehacer pedagógico.

La propuesta de desarrollo profesional docente se enmarcó en parámetros en los que el docente no solo escucha una cátedra de capacitación, sino que vivenció cada una de las mencionadas estrategias de movimiento de manera corporal, buscando una experiencia sensorial concreta que permita la creación de nuevos mapas cerebrales, los cuales según Damasio (2015) y Llinás (2003) son la fuente para la transformación y el nuevo aprendizaje.

De cada experiencia del movimiento como estrategia neurodidáctica se daba paso a una reflexión, se comparaba con la teoría y se proponía cómo aplicarlas en el aula de clases. De esta manera se continuaba cuidadosamente el proceso del ciclo de aprendizaje propuesto por Arnold (2009) y así lograr la transformación en su práctica pedagógica.

Se recomienda continuar con un proceso de transformación de las didácticas docentes en la medida en que se dé un acompañamiento, apoyando las planeaciones y la aplicación en el aula. Las didácticas se pueden transformar con frecuencia y reforzar el ejercicio de ampliarlas en la medida en que sea constante su aplicación.

A nuevas propuestas relacionadas con las necesidades de las docentes se le debe dar prioridad para continuar con el desarrollo profesional docente requerido en su vida laboral que, como lo menciona Medina et al (2009), este debe ser permanente.

El movimiento en el docente es la transformación en el docente, es decir, la propuesta y sus talleres centrados en el movimiento como estrategia, modificó los mapas cerebrales que

transformaron el abordaje de la didáctica en el aula de clases. Las docentes comenzaron a aprovechar dichas estrategias vivenciadas a favor de un proceso de aprendizaje significativo.

La innovación en la elaboración de estrategias para el aula docente centradas en el movimiento logra satisfacer necesidades presentes en las aulas del siglo XXI que permitirán a las docentes estar más acorde con las exigencias del tiempo contemporáneo.

Esta neurodidáctica del movimiento se encuentra en constante cambio y transformación para ser estudiada en aumento de categorías e innovación de estrategias y así los docentes sigan fortaleciendo su identidad docente hacia la pedagogía activa y la innovación, transformando de este modo su paradigma pedagógico tradicional.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2009). Formación Docente en la Sociedad del Conocimiento. Revista: Estudos em Avaliação Educacional. Vol. 20. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/239590148_Formacion_docente_en_la_sociedad_del_conocimiento
- Arnold, M. (2009). Brain-based Learning and Teaching- Prinzipien und Elemente. En U. Herrman (comp). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz. Weinheim und Basel.
- Bahr, S., Kallinich, K., Beudels, w., Fischer, C., Hölter, G., Jasmund, C., Krus, A., Kuhlenkamp, S. (2012). Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. Revista: Motorik, Schorndorf, 35, Heft 3, pág. 98-109. https://www.hofmann-verlag.de/project/zs_archiv/archiv/Motorik/2012/Motorik-Ausgabe-September-2012.pdf
- Breithecker, D., (2001) Bewegung ist ein kinderspiel. Die Entwicklung Ihres Kindes fördern. Mosaik, München.
- Breithecker. D., Dordel, S. (2003) Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern und Leistungsfähigkeit. Haltungen und Bewegung Vol 3. P. 5-15.
- Breithecker, D. (2010). Bewegte Schule-Bewegte Köpfe. Chance einer Förderung der Lern und Leistungsfähigkeit? Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung. e. V. Wiesbaden
- Breithecker, D. [Susanne Fertl]. (2013). Dr. Dieter Breithecker. <https://www.youtube.com/watch?v=kGkHoPKglzM>
- Breithecker, D. [Hacienda La Puente Unified School District]. (2017). 21st Classroom. <https://www.youtube.com/watch?v=iYNLdAYeY3M>
- Calvo, G., Rendón, D., Rojas L., (2004). Un diagnóstico de la Formación Docente en Colombia. Revista Colombiana de Educación. Vol 47. Segundo semestre. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519/4546>
- Camilloni, A. R. W., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/el%20saber%20didactico%20Camilioni.pdf>

- Campo, G. (2004). El juego en la educación física, juegos pedagógicos y de tradición. Kinesis, Mexico.
- Damasio, A. (2015). Y El cerebro creó al hombre. Destino, Barcelona.
- Forés, M. A., Lligoiz, M., Torre, M. E., & In Universitat Oberta de Catalunya,. (2011). Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida. Barcelona: UOC.
- Frischenschlager, E. Gosch, J. (2012). Active Learning - Leichter lernen durch Bewegung. Aprendizaje activo - Aprendizaje más fácil a través del movimiento. Journal Education & Teaching, Vol. 162 1/2, pp. 131-137. ISSN: 0014-0325. Disponible en: <http://leichter-lernen.schule/onewebmedia/Aktives%20lernen.pdf>
- Herrman, U., (2004) Gehirn Forschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernen: Auf dem Weg zur einer Journal Neurodidaktik zeitschrift für Pädagogik 50, pagina 471-474
- Herrman, U. (2009). Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. En U. Herrman (comp). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz. Weinheim und Basel.
- Hüther, G. (2009). Die Ausbildung von Metacompetenzen und Ich-Funktionen während der Kindheit. En U. Herrman (comp). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz. Weinheim und Basel.
- Lieberman, P., (2001). Human Language and Our Reptilian Brain: The Subcortical Bases of Speech, Syntax, and Thought. Journal Perspectives in biology and medicine. Vol 44. DOI 32-51. 10.1353/pbm.2001.0011.
- Llinás, R. R. (2003). El cerebro y el mito del yo: El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Luria, A. (1979). El cerebro humano y los procesos psíquicos. Fontanella, Barcelona.
- Martínez, Miguel. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). Revista de investigación en psicología, ISSN-e 1560-909X, Vol. 9, N°. 1, págs. 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Medina, A. y Mata, S. (2000). Didáctica General, Pearson Educación. Madrid
- MEN-Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá. ISBN 978-958-785-067-3. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Mir, M.L., Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(2), 235-255. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4737862.pdf>
- Paniagua, M. (2013). Neurodidáctica: Una nueva forma de hacer Educación. Revista Fides Et Ratio. Vol.6, n. 6, pág. 72-77.
- Pineda, A., Felicetti, V. (2017). Formación de Profesores de Educación inicial en Brasil y Colombia: Comprensión Hermenéutica del Discurso del Profesor Egresado. Revista: Diálogos Latinoamericanos, Vol. 26, Pág. 69-83. <http://lacua.au.dk/publikationer/dialogoslatino/dialogos-latinoamericanos-26/>

- Sancho Gil, J., Hernández-Hernández, F., Martínez-Pérez, S., Paulo Padilla, P., Montané-López, A., Herraiz-García, F., Larraín Pfingsthorn, V., Creus, A., Domingo Peñafiel, L., Vidiella Pagés, J. (2014). La Construcción de la Identidad Docente del Profesorado de Licenciatura en Educación Infantil y Primaria en la Formación Inicial en los Primeros Años de Trabajo. I. Sistema Universitario Vasco IT-563-13. España http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50728/1/Esbrina-Aprender_docente_p11-23.pdf
- Schmidt, M., Benzing, V., Kamer, M., (2016). Classroom-Based Physical Activity Breaks and Children's Attention: Cognitives Engagement Works. *Journal Frontiers in Psychology*. 1(7). 1474. ISSN: 1664-1078. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.01474>
- Stockoe, P., Harf, R., (1984). La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes. Paidós Ibérica, S. A. Barcelona
- Vaillant, D. (2016). Trabajos colaborativos y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vezub, L. (2007). La Formación y el Desarrollo Profesional Docente Frente a los Nuevos Desafíos de la Escolaridad. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Argentina. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas De Educación*, 6(1), 97-124. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es
- Vigotsky, L., (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Zimmer, R. (2012). *Kinder Gärten in Bewegung. Was Zeichnet eine Bewegungskindergarten aus*. Motorik, März. Vol 35, n.1, pág. 14-22.
- Zimmer, R. (2014). *Sprach förderung durch Bewegung*. Herder GmbH. Freiburg in Breisgau.
- Zimmer, R., (2014a) *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Manual de percepción sensorial. Fundamentos de la educación holística. Herder GmbH. Freiburg in B

NEURODIDÁCTICA MUSICAL Y COMPETENCIA LECTORA

Ángela de Jesús Marín-Niebles

Universidad del Atlántico

admarin@mail.uniatlantico.edu.co

Yaritza Dayana Mora-Saucedo

Institución Educativa San Juan de Tocagua

ydayanamora@mail.uniatlantico.edu.co

Tatiana Paola Pupo-Quintero

INTEC Sabanagrande

tpupo@mail.uniatlantico.edu.co

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un estudio investigativo dirigido a fortalecer la competencia comunicativa lectora en estudiantes de Sexto grado, mediante una estrategia neurodidáctica musical. La problemática atendida se deriva de la identificación -en los resultados consecutivos de Pruebas del Estado- de las dificultades en los aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje. El trabajo siguió los fundamentos teóricos de Cassany (2009, 2021), Marzano et al. (2014), Condemarin (2014) e Iversen et al. (2016). La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, fue de tipo descriptivo y se desarrolló siguiendo el método etnográfico. Se estableció como unidad muestral los resultados de la Pruebas Saber en Lenguaje de los estudiantes de 5º grado y un conjunto de canciones que ellos suelen escuchar. Como técnicas e instrumentos se usaron el sondeo, el análisis documental y la valoración de expertos. Se tomó como fundamento para la consolidación de la estrategia tres aspectos: las características del neurodesarrollo de niños de 11 a 13 años, la música y textos de canciones vallenatas que fueran ricos en recursos literarios. Dentro de las conclusiones se destacan los beneficios de la neurodidáctica musical en la activación de las zonas cerebrales responsables de competencia comunicativa lectora, impulsando de esta manera, los procesos de aprendizaje de los jóvenes en etapa escolar.

INTRODUCCIÓN

Desde su mismo nacimiento como disciplina la neuropedagogía ha jugado un rol fundamental en la comprensión de los procesos de pensamiento, especialmente en los relacionados con el aprendizaje. En concordancia con lo anterior, y como consecuencia de la búsqueda de estrategias para despertar el interés de los educandos hacia el desarrollo de la competencia lectora, se reconoce la importancia de la música por la facilidad con la que los estudiantes se conectan con ella desde muy temprana edad (Ángel-Alvarado, 2013).

En el marco de los estudios de Maestría en Neuropedagogía, se identificó la escasez de investigaciones a nivel local en esta disciplina; especialmente, de investigaciones que den cuenta de las implicaciones de la música en el fortalecimiento de las competencias lectoras. Este interés tomó fuerza a partir de conocer que la competencia comunicativa ha adquirido mayor importancia en la labor pedagógica y -paralelamente- se ha generado un decrecimiento en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estatales.

Dentro de las estrategias que el Estado Colombiano posee para asegurar la calidad de la educación, se encuentra el *Sistema Nacional de Evaluación* integrado por las *Pruebas Saber*; estas, son lideradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES.

Con estas evaluaciones el Gobierno Nacional monitorea el sistema educativo y sustenta la toma de decisiones que buscan fortalecer las competencias básicas y ciudadanas (ICFES, 2016). Es por esta razón, que desde el año 2015, el Ministerio de Educación Nacional – MEN- los utiliza en dos de los cuatros componentes evaluativos del *Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE*.

Anualmente, el ICFES realiza la aplicación de las *Pruebas Saber 3°, 5° y 9°* pretendiendo ubicar a los evaluados en uno (1) de los cuatro (4) niveles de suficiencia: Insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado. Con miras a mejorar la calidad educativa de todos los colegios, la Secretaría de Educación del departamento del Atlántico, a través del plan de Desarrollo 2016-2019, empezó a implementar el proyecto *Atlántico, líder en Saber*, en el cual se expresa que “el mayor reto en el sector educativo es mejorar la calidad educativa. Actualmente, más del 70% se encuentran ubicados en las categorías C y D, lo que evidencia el bajo desempeño en términos de calidad en el Departamento” (Secretaría de Educación del departamento del Atlántico, 2016, p. 49).

La anterior situación no es ajena a la *Institución Educativa Francisco Cartusciello del municipio de Sabanagrande*, pues al comparar los resultados de las Pruebas Saber 5° en el área de lenguaje correspondientes a los años 2016 y 2017, se observan falencias en la Competencia Comunicativa Lectora - CCL, evidenciadas en la disminución de las calificaciones y en los bajos porcentajes obtenidos. Para el año 2016, el ICFES reportó que se presentó debilidad en el componente semántico y fortaleza en el componente sintáctico; mientras que, en el año 2017, hubo debilidad en ambos componentes. Es decir, la dificultad en la CCL aumentó prueba tras prueba. Estas fallas en los estudiantes se traducen en:

- dificultad para recuperar información explícita e implícita contenida en el texto,
- deficiencia en la relación de textos entre sí,
- dificultad para recurrir a saberes previos y ampliar referentes e ideas,
- debilidad en la identificación de la estructura explícita del texto,
- recuperación inadecuada de información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos y
- análisis inapropiado de estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos (ICFES, 2016).

A lo largo de los años, el lenguaje ha sido una de las herramientas de enseñanza que han utilizado los docentes para propiciar el aprendizaje en sus estudiantes. Por ello, el lenguaje confluye a erigirse en medio de un sistema funcional; por un lado, de forma psíquica relacionada con el pensamiento y por el otro, vinculado a la producción de sonidos y palabras. Mora (2020) expresa que, la neurodidáctica se constituye en una perspectiva educativa científica que permite evolucionar y transformar positivamente el aprendizaje de las personas en los diferentes escenarios; por ejemplo, la escuela. Asimismo, plantea:

la lectura no tiene en su nacimiento base genética. Es un proceso cerebral que ocurre como consecuencia de una presión cultural selectiva y que tiene como base las propiedades intrínsecas, plásticas, del cerebro. Leer es percibir, sentir y conocer el mundo a través del descifrado de símbolos. Y es con la lectura, con lo leído, como el mundo ha tomado ventaja de la más grande y verdadera revolución humana. (p.19)

Para Condemarín (2014), la competencia comunicativa de la comprensión lectora es aquel proceso interactivo que sustenta su base desde la información recibida y captada por el lector a partir de lo que el emisor plasme en un texto; para ello, se tiene en cuenta la edad, grado de instrucción, nivel socioeconómico, contenido y complejidad del texto, factores psicolingüísticos sintácticos y semánticos para el logro del significado. En este sentido, la lectura exige una serie de habilidades cognitivas como el lenguaje, abstracción, memoria y atención. Esta última, es imprescindible para lograr una adecuada decodificación de los estímulos y comprensión del discurso (Rosselli, Matute & Ardila, 2016). Es por eso por lo que Carboní- Román, Del Río Grande, Capilla, Maestú & Ortiz (2006) sostienen que:

algunas investigaciones han identificado específicamente tres circuitos implicados en la lectura: el dorsal (temporoparietal), el ventral (temporooccipital y basal temporal) y el frontal inferior. El circuito dorsal incluye las circunvoluciones temporales superior y media, así como el giro angular y supramarginal de la región parietal inferior. Estas áreas se relacionan con el procesamiento del lenguaje y parecen estar involucradas en el procesamiento fonológico automático y el acceso al léxico. El circuito ventral, sin embargo, está relacionado con el procesamiento global de la palabra, el cual sostiene la identificación fluente y rápida de palabras en lectores experimentados. Se ha observado principalmente la activación del giro fusiforme izquierdo en tareas que impliquen el procesamiento de cadenas de letras, por lo que algunos autores lo describen como 'el área de la forma visual de la palabra'. Finalmente, el circuito anterior parece estar involucrado en la lectura de pseudopalabras y palabras reales no frecuentes; específicamente, Broca participa en el proceso de conversión grafema-fonema. (p. 172)

En la lectura se realizan simultáneamente procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Aragón-Jiménez, 2011). Por tanto, el lector debe llevar a cabo una serie de operaciones cognitivas complejas (Cuetos-Vega, 2015).

En la búsqueda de solucionar las dificultades esbozadas en líneas anteriores, se plantea la música como alternativa; puesto que este arte se convierte en manera diferente e innovadora de estimular el aprendizaje de los estudiantes (Jensen, 2013; Jensen & McConchie, 2020). Por ello, la música debería estar presente en la mayoría de las materias curriculares de las escuelas educativas; su utilización en el área de Lenguaje, y en especial de las estrategias neurodidáctico-musicales, fomenta la competencia comunicativa lectora.

En el ámbito educativo, la música se convierte en un estimulador de la relajación mental y corporal del aprendiz, favoreciendo de esta manera el estudio. Por tanto, el uso de la música en el salón de clases permite el establecimiento de condiciones ambientales que enriquecen - no solo el aprendizaje- sino que previenen estados de estrés, afianzan lazos de amistad entre los compañeros, impulsan la creatividad o motivan a los discentes para seguir perseverando con sus asignaciones. En este sentido, la vinculación de la música y la neurodidáctica es importante porque promueve el aprendizaje y fortalece las habilidades de pensamiento. La neurodidáctica

ha aportado descubrimientos que permiten comprender la diversidad de funciones del cerebro, y, por tanto, la diversidad de habilidades que una persona puede desarrollar, es muy interesante utilizarla como estrategia de atención a la diversidad. Los

conocimientos proporcionados por este campo permiten a los maestros comprender mejor el proceso de aprendizaje de sus alumnos. De esta manera podrán adaptar sus métodos de enseñanza en función de las necesidades del aula y proporcionar los recursos adecuados para promover una mayor inclusión de los mismos. (Fernández-Palacio, 2017, p. 263)

La neurociencia cognitiva, de acuerdo con Carballo-Márquez & Portero-Tresserra (2018), es una disciplina que ha venido experimentado un importante avance en las últimas décadas, específicamente en lo que respecta al desarrollo tecnológico de las técnicas de neuroimagen; estas, han permitido a su vez estudiar el cerebro humano en vivo y en diferentes edades mientras lleva a cabo diversos tipos de tareas cognitivas. Además, las expertas en mención sustentan que, en el campo educativo, el neurodesarrollo está entrando en un proceso de transformación; inclinándose así sobre una corriente de renovación y cambio pedagógico basado en la práctica reflexiva. De manera que se deja entrever, que esta disciplina pretende integrar los conocimientos neurocientíficos acerca de cómo funciona y aprende el cerebro en el ámbito educativo, alineando el propósito de responder con precisión y objetividad los interrogantes que se formulen.

Lo anterior, incide directamente en la edad de los niños que participaron en el estudio, teniendo en cuenta que el periodo de tiempo entre los 11 y los 13 años, es cuando el estudiante refleja una calma en su Yo interior; por tanto, se convierte en una etapa de cuidado y rigor para que los docentes se empoderen y se apropien de fortalecer los valores en la realidad cotidiana y desarrollen metodologías a través de la neuroeducación. De manera que, aprovechando estos desafíos, se promueve en los estudiantes de sexto grado una comprensión lectora más fluida, más atractiva y descifrable.

Teniendo como punto de partida las consideraciones expuestas en el párrafo anterior, el modelo de aproximación teórica, científica y disciplinar, que viabiliza la comprensión y resolución neuropedagógica de la problemática planteada, es la elaboración y puesta en marcha de la propuesta denominada *FOCLEC una estrategia Neurodidáctica musical*. Esta propuesta, va encaminada al fortalecimiento de los componentes semántico y sintáctico en la CCL de sexto grado; puesto que –como se mencionó– los resultados de las Pruebas Saber analizadas, mostraron que estos dos componentes son los que presentaron dificultad progresiva. Las orientaciones neurodidácticas fueron planeadas con el propósito de fortalecer los procesos neuropsicológicos implicados en la lectura, asociados a las habilidades de pensamiento, que de manera concreta responden al cumplimiento de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* propuestos por el MEN (2018).

Desde la perspectiva neurocientífica, se toman las consideraciones de Marzano et. al (2014), visto desde los elementos de la cognición aplicadas a la neuropedagogía. Articulando su propuesta de 21 operaciones cognitivas, las cuales, compiladas en ocho habilidades de pensamiento, prueban que los estudiantes estimulen su cerebro y se adecuen de manera dinámica al aprendizaje. En este sentido, se seleccionaron habilidades correspondientes a la competencia comunicativa lectora: 1) habilidades para recopilar información, 2) habilidades de organización, 3) habilidades de análisis y 4) habilidades de memoria. Desde la pedagogía, los aportes de Cassany (2021) son tomados en cuenta para la organización de las estrategias; en especial las 22 técnicas de lectura.

La realización de este estudio se consideró útil e indispensable dado que, las actividades propuestas usan la canción como herramienta para construir vocabulario, identificar formas verbales, destacar significados dentro de un texto, reconocer patrones de organización sintáctica, todos los cuales confluyen en el fortalecimiento directo de la CCL. Asimismo, a lo largo de la investigación se pudo establecer que la estrategia neurodidáctica musical diseñada, podría ser implementada en el resto de las instituciones del departamento, debido a que fue pensada y sustentada desde las neurociencias, la música, la lengua castellana, los niveles de neurodesarrollo y las necesidades específicas del grado, atendiendo el propósito del programa *Atlántico Líder* en la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa.

METODOLOGÍA

La metodología planteada responde a la pregunta formulada en la problemática: ¿qué estrategias neurodidácticas fortalecen la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Francisco Cartusciello del municipio de Sabanagrande, Atlántico? Para ello, se identificaron las categorías de *Competencia Comunicativa Lectora, Estrategia Neurodidáctica, Canción y Neurodesarrollo* en las edades comprendidas entre los 11 y 13 años, las cuales fueron sometidas a análisis a partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos usados en la investigación.

Enfoque, Método, Tipo de investigación y Diseño

La investigación realizada es de enfoque cualitativo, ya que se interesó “en cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (Bernal, 2016, p. 60). En este sentido, con este enfoque se pudo caracterizar los desarrollos de la CCL en la población escogida para el estudio.

Teniendo como punto de partida las consideraciones expuestas en el párrafo anterior, la investigación se delineó de tipo descriptivo, a partir de buscar el diseñar estrategias de trabajo para fortalecer los componentes semánticos y sintácticos del lenguaje.

El método utilizado fue el etnográfico, siguiendo las elaboraciones teóricas de Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres (2020), pues permitía hacer una fotografía real de las características de desarrollo de los estudiantes, las cualidades sonoras de las canciones y la pertinencia lingüística de sus textos.

Población y Muestra

Para la investigación se estableció como unidad muestral los resultados de las Pruebas Saber en Lenguaje de los estudiantes de 5º grado de la Institución Educativa Francisco Cartusciello de Sabanagrande, correspondientes a los años 2016 y 2017; estos, se compararon a partir de los componentes que esta prueba evalúa para la CCL. Asimismo, se seleccionó como edad de referente las que se reúnen cotidianamente en el curso sexto grado en las escuelas oficiales y un conjunto de canciones que suelen ellos escuchar.

Técnicas e instrumentos de investigación

Sondeo.

El término es definido por la RAE (2018) como “investigación de la opinión de una colectividad acerca de un asunto mediante encuestas realizadas en pequeñas muestras, que se juzgan representativas del conjunto al que pertenecen”. Este instrumento se diseñó

utilizando dos preguntas cerradas con escala de valoración numérica del 1 al 6. El sondeo fue efectuado de manera aleatoria y se aplicó a un grupo a 113 estudiantes de sexto grado, correspondiendo esto al 31.2 % del total de estudiantes del curso en mención en la institución educativa. La primera pregunta buscó conocer los géneros de su preferencia y la segunda, los géneros más escuchados en el medio que los rodea.

Análisis documental.

Según Rubio Liniers (2020), “el análisis documental es un trabajo mediante el cual por un proceso intelectual extraemos unas nociones del documento para representarlo y facilitar el acceso a los originales. Analizar, por tanto, es derivar de un documento el conjunto de palabras y símbolos que le sirvan de representación” (p. 1).

Esta técnica fue fundamental en la investigación, en el ámbito de necesitar utilizar canciones como estrategia neurodidáctica. Para el caso de este estudio hicieron parte de la muestra canciones de género vallenato seleccionadas a partir de subcategorías como el valor cultural del género musical en la región y las características del componente lector que fortalece. Lo anterior permitió escoger ocho (8) canciones para impulsar la competencia comunicativa lectora; cuatro (4) para el componente semántico y cuatro (4) para el sintáctico.

De igual manera, el análisis documental se aplicó para identificar los cuerpos de conocimiento que se han adelantado en la CCL; así mismo, para poder establecer el análisis comparativo de los resultados de las Pruebas Saber 5°, extrayendo datos arrojados en las pruebas con relación a los componentes y las debilidades encontradas.

Juicio de expertos.

Para la valoración de la información en el presente trabajo, se consideró pertinente escoger una serie de jueces que evaluaron la propuesta *FOCLEC* en cada una de sus partes con el fin de garantizar la pertinencia y confiabilidad de esta. En el desarrollo de esta técnica se seleccionaron tres (3) expertos con amplio conocimiento en la temática, evidenciado a través de una ficha biográfica y una autovaloración de competencia en la temática. Los expertos establecieron la validez del diseño de la propuesta, valorando su pertinencia y claridad. A su vez, efectuaron el proceso de validación como pares ciegos y consignaron sus apreciaciones utilizando una escala numérica de 1-5 en donde: 1 = Nada pertinente/claro, podría eliminarse, 2 = Poco pertinente/claro, 3 = Normal, regular, ni bien ni mal, 4 = Pertinente/claro y 5 = Muy pertinente/claro

Al recibir diligenciado el formato de validación, se llevó a cabo la sistematización del juicio expresado por los expertos usando la matriz que se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Matriz para sistematizar la validación de los expertos.

Ítem	Pertinencia					Claridad				
	Experto					Experto				
	1	2	3	Total	%	1	2	3	Total	%
Preliminares										
Conceptos Previos y Terminología FOCLEC										
Resultados esperados con el diseño de FOCLEC										
Diseño y operatividad de la propuesta										

Fuente: Adaptado de Marín-Niebles & Carbó-Ronderos (2018).

Finalizado el proceso de validación se procedió a realizar los ajustes a la propuesta.

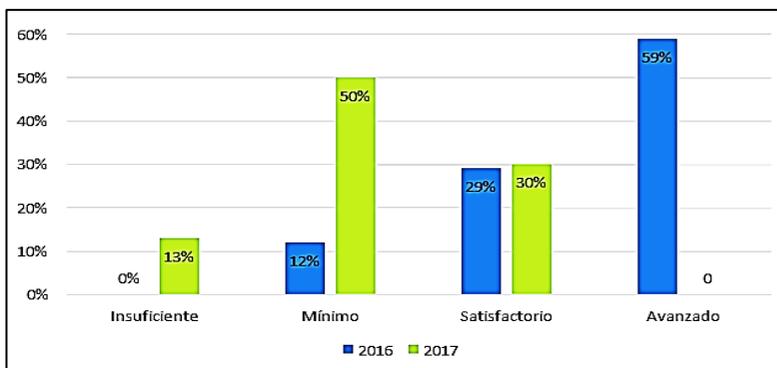
DISCUSIÓN

Se presenta seguidamente los resultados del análisis comparativo de los exámenes Estado de quinto grado, los datos recabados con el sondeo y los parámetros para la selección de canciones.

Análisis comparativo de las Pruebas Saber 5°

En relación con las Pruebas Saber 5° en Lenguaje de la Institución Educativa Francisco Cartusciello de Sabanagrande, se pudo establecer el comparativo histórico que muestra el estado de la competencia, las debilidades y fortalezas que posee la misma. Los porcentajes comparativos, de los años 2016 y 2017, mostraron que los niveles de insuficiencia aumentaron. Esto evidenció dificultades progresivas en las competencias lectora. La ilustración 1 muestra los porcentajes obtenidos en cada nivel de forma general.

Ilustración 1. Comparativo Histórico Pruebas Saber Lenguaje 5° 2016-2017.



Fuente: Construcción de las autoras.

Se observó que, por ejemplo, el nivel insuficiente de los estudiantes aumentó de un 0% a un 13%; asimismo, el nivel mínimo incrementó del 12% al 50% respectivamente; mientras que el nivel satisfactorio mantuvo la curva de desempeño con un 29% y 30%. Por su parte, el nivel avanzado disminuyó significativamente de un 59% a un 7%.

Con respecto a la Competencia Comunicativa Escritora, en el año 2016 presentó debilidad, la cual fue superada en los resultados del 2017. Mientras que, la Competencia Comunicativa Lectora presentó debilidad progresiva.

Como seguimiento a la problemática, se consideró necesario establecer de forma más precisa, por medio de la prueba, el punto donde se debían focalizar las acciones de seguimiento. Es por esto, que se tomaron las consideraciones del ICFES (2016), en el análisis de los tres componentes que deberían ir en mejoría, pero que, prueba tras prueba, vienen presentado retroceso. A partir de estos datos se apreció que los estudiantes pasaron de quinto a sexto grado con la dificultad reflejada en las pruebas; específicamente en los componentes semántico y sintáctico del lenguaje.

Sondeo

Se utilizó para establecer los intereses musicales de los estudiantes. Para ello, a través de un cuestionario de dos preguntas de tipo cerrado, se les pidió listar una serie de géneros musicales teniendo en cuenta su preferencia (Tabla 2):

Tabla 2. Preferencia musical de los estudiantes.

Género musical	1	2	3	4	5	6
Reggaetón	74	27	8	1	2	1
Vallenato	13	29	43	10	9	9
Balada	2	0	22	29	21	39
Merengue	0	1	7	46	33	26
Champeta	15	50	18	13	15	2
Salsa	9	6	15	14	41	28

Fuente. Construcción de las autoras.

Para la pregunta *De los siguientes géneros musicales, ¿cuáles son los más escuchados a tu alrededor?* De acuerdo con la votación de los estudiantes, el vallenato es el género más escuchado, seguido por el reggaetón y la champeta (tabla 3).

Tabla 3. Género musical más común.

Género musical	1	2	3	4	5	6
Reggaeton	28	33	27	4	6	15
Vallenato	36	34	22	8	0	13
Balada	4	14	42	14	21	18
Merengue	15	29	39	9	10	11
Champeta	22	27	60	1	1	2
Salsa	18	16	15	16	29	19

Fuente. Construcción de las autoras.

Selección de canciones

Después de haber analizado los resultados de las Pruebas Saber y tener identificados los componentes en los cuáles se presentó la debilidad, se determinó para el diseño de la estrategia neurodidáctica musical el trabajar con una serie de canciones teniendo en cuenta los siguientes aspectos categoriales:

- Resultado del sondeo aplicado a estudiantes.
- Etapa del neurodesarrollo a la que podrían dirigirse por su contenido temático.
- Valor estético y cultural del género en la región.
- Características del componente que fortalece.

Los resultados mostraron que los géneros a considerar fueron el reggaetón, la champeta y el vallenato como tercera opción. Seguidamente, se procedió a analizar el valor cultural y estético de cada uno de ellos; estableciéndose que, el vallenato es uno de los géneros más escuchados en el ambiente de los estudiantes y que, además, este tiene una riqueza

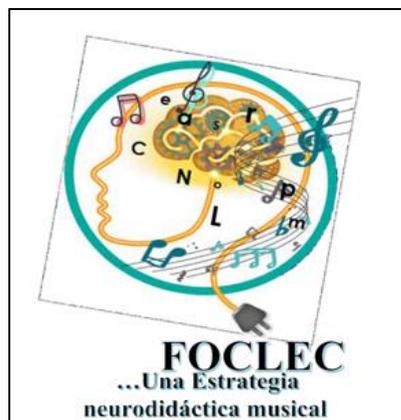
estética y cultural muy importante para la región Caribe, puesto que posee elementos que caracterizan las costumbres y valores de la costa. Investigaciones como la de Pedroza, Marín & Trujillo (2017), expresan el valor de las músicas de acordeón, debido a la riqueza de su narrativa de origen tradicional en la costa Caribe colombiana.

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis lingüístico y estético de los textos vallenatos, concluyéndose que las canciones vallenatas cumplían con las condiciones para el trabajo de fortalecimiento del componente Semántico y Sintáctico, evidenciadas en: 1) contenido temático que recoge la lírica campesina, el sentir, vivir y actuar del pueblo y 2) la identificación de modalidades textuales como la descripción, la narración y la explicación. Por lo tanto, se extrajeron de sus textos, elementos lingüísticos que favorecieron el trabajo para el fortalecimiento de la CCL.

FOCLEC. Una Estrategia Neurodidáctica Musical

A partir del planteamiento del problema y la fundamentación teórica expuesta en este documento nace *FOCLEC: una Estrategia Neurodidáctica Musical* que plantea una serie de orientaciones metodológicas para el fortalecimiento de la CCL en estudiantes de sexto grado, utilizando como herramienta neurodidáctica la canción.

Para el diseño de la propuesta, se valora y entiende la diversidad cultural, demográfica y social de las instituciones educativas. Los docentes, en su autonomía curricular, podrán realizar un análisis, adecuar y adoptar cada uno de los elementos dentro del marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, FOCLEC, les ofrece herramientas claves, que serán fundamentales para que el aprendizaje en el aula sea divertido, exitoso y eficiente.



Fundamentación teórica.

Primeramente, en el diseño de esta propuesta se utilizaron los planteamientos teóricos de Iversen et al (2016), para establecer lo que sucede en un cerebro estimulado musicalmente. En segunda instancia las acepciones de Marzano et al. (2014), visto desde los elementos de la cognición aplicados a la neuropedagogía, articulando su propuesta de veintiún (21) operaciones cognitivas, las cuales compiladas en ocho (8) habilidades de pensamiento, permiten que los estudiantes estimulen su cerebro y se adecuen de manera dinámica al aprendizaje.

De igual modo, en la organización de las estrategias se tuvo en cuenta la propuesta de Cassany (2021) para crear lectores competentes. Este autor plantea veintidós (22) técnicas de lectura de las cuales se extrajeron las primeras dieciséis de acuerdo con la problemática que se deseaba atender (Tabla 4):

Tabla 4. Técnicas de lectura y habilidades de pensamiento.

Técnicas de lectura (Cassany, 2021)	Habilidades de pensamiento (Marzano et al., 2014)
<i>Explora el Mundo del Autor</i>	1. Habilidades para recopilar información
1 El propósito o la intención	• Observar
2 Descubre las conexiones	• Formular preguntas
3 Retrata al autor	2. Habilidades de memoria
4 Describe su idiolecto	• Almacenar
5 Rastrea la subjetividad	• Recordar
6 Detecta posicionamiento	3. Habilidades de organización
7 Descubre lo oculto	• Comparar
8 Dibuja un mapa sociocultural	• Clasificar
<i>El Género Discursivo</i>	• Ordenar
9 Identifica el género y descríbelo	• Representar
10 Enumera los contrincantes	4. Habilidades de análisis
11 Has un listado de voces	• Identificar atributos y componentes
12 Analiza las voces	• Identificar relaciones y patrones
13 Lee los nombres propios	• Identificar ideas principales
14 Verifica la solidez y la fuerza del discurso	• Identificar errores
15 Halla las palabras disfrazadas	
16 Analiza la jerarquía informativa	

Fuente: Construcción de las autoras.

Todo lo anterior trazó una ruta de trabajo en el diseño de FOCLEC, planteándose como objetivos:

- Fundamentar el uso de una estrategia neurodidáctica, teniendo como herramienta mediadora las canciones vallenatas.
- Determinar el esquema de trabajo que favorezcan el fortalecimiento de la Competencia Comunicativa Lectora, en los componentes Semántico y Sintáctico.
- Sugerir una ruta neurodidáctica por componente, con actividades enlazadas a canciones de las músicas de acordeón.
- Establecer los resultados esperados, la estructura y operatividad de la estrategia.

Orientaciones sobre el esquema y los componentes para el trabajo con FOCLEC

FOCLEC, consta de una serie de orientaciones neurodidácticas proyectadas al trabajo de los componentes Semántico y Sintáctico de la CCL, en estudiantes de sexto grado, cuyas edades oscilan entre los 11 a 13 años. Estas orientaciones están asociadas a una serie de canciones –cuatro (4) por cada componente- que fueron escogidas teniendo en cuenta el valor estético del lenguaje, los elementos lingüísticos presentes en los textos, la relación entre la letra de las canciones y su articulación con los contenidos de sexto grado y las preferencias de la población. El esquema para describir las orientaciones neurodidácticas se dividió en tres apartados: 1) Conceptos previos, 2) Resultados esperados y 3) Diseño y operatividad de la propuesta.

Conceptos previos.

Esta primera sección da a conocer la terminología empleada en las orientaciones, con el objeto de facilitar su comprensión y uso por parte de los docentes. Por tanto, se conceptualiza aspectos como *Neurobiológico*, *Pedagógico*, *Neuropedagógico*, *Lengua Castellana* y *Música*. Las definiciones se derivaron de la fundamentación teórica por la cual se rige FOCLEC. Este primer apartado está diseñado a modo de glosario, para facilitar el entendimiento y manejo por parte del docente.

Resultados esperados con el Diseño de FOCLEC.

Su fin es exponer los logros a alcanzar con esta propuesta y los beneficios que esta podrá brindar en aras de fortalecer la CCL, dejando claro la relación entre la problemática planteada y el abordaje para solucionarlo y finalmente el impacto esperado.

Por eso, a partir de una serie de actividades, intervenciones en el aula, ejercicios y prácticas pedagógicas articuladas, se busca el fortalecimiento de habilidades comunicativas como: el saber escuchar, el saber hablar, la lectura crítica, la comprensión e interpretación de textos.

En este sentido, las orientaciones para el trabajo en el aula están encaminadas a lograr que las estrategias neurodidácticas musicales, entren a concebirse como un proceso de comunicación, de reflexión y de resolución de problemas de rendimiento académico. Esto implica que los docentes, puedan reflexionar acerca de las motivaciones y estímulos que en tal aspecto recibirían los menores para leer, sobre las inclinaciones y conocimientos del tema, sobre la situación de comunicación y sobre las ideas a expresar.

Cada sugerencia fue planeada esperando fortalecer los procesos neuropsicológicos implicados en la lectura, asociados a las habilidades de pensamiento, que de manera concreta responden al cumplimiento de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018). Lo anterior, proporciona a los estudiantes de sexto grado el conocimiento necesario para propiciar el fortalecimiento de la CCL.

En este camino, se promueve en el aula escolar los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, los cuales tendrán que articularse como un conjunto coherente de conocimientos y habilidades, con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes de los niños, y que, por tanto, permitirá profundas transformaciones en el desarrollo de las personas. Su impacto dará lugar a elementos esenciales para construir rutas de enseñanza, a través de

canciones que forman parte del contexto en el que están inmersos los estudiantes, siendo de esta manera significativo ver cómo se puede aprender desde la cotidianidad.

Diseño y operatividad de la propuesta.

La estructura de la propuesta incluye una introducción, la explicación metodológica para la operatividad, la explicación de las etapas y las orientaciones neurodidácticas sugeridas para los componentes semántico y sintáctico. Para la aplicación de esta sección, cada docente tomará decisiones dentro de su autonomía, relacionadas con las características del contexto y las particularidades del grupo.

Metodología

FOCLEC se estructura en dos bloques, uno para el componente semántico y otro para el Sintáctico. Al inicio de cada bloque se presenta las afirmaciones del ICFES (2016) sobre el componente y la segunda con las canciones del género vallenato seleccionadas. Con el fin de esquematizar la ejecución de esta propuesta, se determinaron tres etapas para el trabajo de las orientaciones neurodidácticas: 1) Dispongámonos al Aprendizaje, 2) Desarrollo Cognitivo y 3) Reflexión (Metacognición).

Dispongámonos al Aprendizaje (8 a 10 Minutos).

En esta etapa se motiva al estudiante a participar de cada una de las actividades de manera activa. Es el instante en el cual se le emociona positivamente para que su disposición al aprendizaje sea la mejor. Este momento será el primer filtro por medio del cual los educandos se incorporarán a los procesos de comprensión lectora iniciales, reflejando la necesidad de fortalecer neurodidácticamente su aprendizaje. El docente debe considerar los diferentes ritmos de desarrollo de cada uno, sus capacidades, intereses, conocimientos, y dificultades, para adaptar las estrategias de aprendizaje a las necesidades del grupo. Todo esto, con el fin de empezar a reorientar los procesos educativos de manera oportuna y lograr así su mejoramiento y avance, de aquí la importancia del monitoreo permanente que permita el ajuste inmediato para alcanzar los resultados esperados.

Desarrollo cognitivo (30 a 40 Minutos).

En esta etapa se van a impulsar los procesos neuropsicológicos; de manera especial las habilidades cognitivas como la atención, memoria, percepción y análisis, pues son importantes para el aprendizaje. Las actividades que se planeen deben estar pensadas para desarrollar estas habilidades, lo que no significa que deban trabajarse todas en una sola clase; se puede, según la necesidad, trabajar una, dos o más de acuerdo con lo que se quiera lograr en el estudiante.

Se considera importante anotar que esta etapa invita a los docentes a ponerse a la vanguardia en el uso de las estrategias neurodidácticas musicales a su alcance; con el objeto de promover, con base a las canciones propuestas, el crecimiento cognitivo en los estudiantes; asimismo, buscando a que ellos, desde temprana edad, logren fortalecer su competencia comunicativa lectora.

Reflexión (Meta cognición - 8 a 10 Minutos).

Esta fase reviste de importancia y vitalidad en el desarrollo de las actividades, puesto que su propósito es que, a través de las canciones, se puedan proponer espacios de reflexión que permitan que el estudiante autoevalúe su proceso lector; de esta manera, el discente podrá

manifiestar tanto las emociones vivenciadas, como los aprendizajes, fortalezas adquiridas o las acciones que demandaron mejoramiento en el desarrollo de la clase.

Este tercer momento puede ser llevado a cabo a través de preguntas, de dibujos que se relacionen con lo aprendido o expresarlo a través de símbolos, entre muchas otras formas que permiten autoevaluar creativamente el proceso y finalizar la clase con la misma motivación con la cual se inició.

Estas orientaciones permiten que los estudiantes se contextualicen con relación a su idiosincrasia sociocultural, y no a la aplicación irreflexiva de directrices que no son congruentes con el entorno. Se espera que cada sesión tenga una duración máxima de 60 minutos; lo que permitirá llevar a cabo la secuencia de cada una de las etapas mencionadas anteriormente.

La aplicación de cualquiera de las actividades sugeridas, permitirá la activación de diferentes zonas cerebrales, que en correspondencia con cada una de las etapas propuestas, impulsan el fortalecimiento de la CCL desde esta nueva perspectiva; la cual, tiene en cuenta el desarrollo temático del área en Sexto grado, las habilidades de pensamiento necesarias para llevar una acertada ruta funcional de lectura, las implicaciones pedagógicas propias del grado y los procesos cognitivos: lenguaje, abstracción, atención y memoria. Por tanto, la aplicación de estas estrategias activas interdisciplinarias, fortalecen significativamente las habilidades comunicativas en los estudiantes, especialmente en lo que corresponde a la comunicativa lectora.

Orientaciones neurodidácticas componente semántico.

A continuación, se expone un ejemplo de trabajo de la estrategia neurodidáctica musical en el fortalecimiento del componente semántico. Primeramente, se recuerda las afirmaciones del componente semántico propuestas para el grado quinto y un listado de canciones sugeridas (Tablas 5 y 6).

Tabla 5. Afirmaciones para el Componente Semántico

Componente	El estudiante
Semántico	Recupera información explícita contenida en el texto.
	Recupera información implícita contenida en el texto.
	Relaciona textos entre sí y recurre a Saberes previos para ampliar referentes e ideas.

Fuente: Tomado de MEN (2018).

Tabla 6. Canciones Sugeridas para el Componente Semántico.

Canciones	Intérprete
Ella es mi fiesta	Carlos Vives
¡Qué bonita es esta vida!	Jorge Celedón
Mi biografía	Diomedes Díaz
Diez razones para amarte	Martín Elías

Fuente: construcción de las autoras.

Dispongámonos al Aprendizaje.

Ambientación: Antes de iniciar la actividad, y de acuerdo con la canción se escoja, se puede ambientar el aula de clases o el espacio donde se llevará a cabo esta unidad neurodidáctica. Por ejemplo, para la canción *Ella es mi fiesta* se puede decorar el espacio con globos, serpentinas y mensajes de festejo o amor. O, en el caso de la canción *¡Qué bonita es esta vida!*, se utiliza mensajes positivos y alusivos a la importancia de la vida; esto, se convertirá en una opción de estímulo sensorial que logra despertar el interés del estudiante hacia el nuevo aprendizaje.

Acercamiento a la temática: Una vez realizada la ambientación se procede a formular preguntas generales que pueden ir desde las razones de la decoración hasta aspectos de la cotidianidad del estudiante relacionadas con la canción. Este tipo de cuestionamientos estimulará la amígdala, la cual es la encargada de las emociones y la que controla las respuestas de miedo o satisfacción. Si las emociones generadas son positivas, habrá disposición hacia el aprendizaje.

De acuerdo con las técnicas de lectura que propone Cassany (2021) se propone formular preguntas como: ¿te gustan las canciones del autor?, ¿Has escuchado hablar de él?, ¿qué conoces acerca del intérprete de la canción?, ¿cuáles crees que son los protagonistas de la canción?, ¿a quién va dirigida?

Al recoger las opiniones o respuestas de los estudiantes se está promoviendo la participación; por eso, es importante pedirles que infieran información sobre la descripción del lugar y el tiempo en que se desarrolla la trama de la canción.

Desarrollo Cognitivo.

Una de las formas de trabajar esta etapa de la propuesta es siguiendo secuencialmente las orientaciones y adaptarlas a las necesidades del grupo de estudiantes.

Extrayendo información explícita: En el componente semántico, se trabaja como primera medida la información explícita, la cual consiste en extraer literalmente el contenido del texto, es decir, como lo expresa el autor. Algunas opciones de trabajo son:

- Entregar la letra de la canción y pedirles a los estudiantes que la lean mentalmente, para que luego identificar en el texto las palabras que no conozcan, subrayándolas y buscando su significado.
- Sonar la canción y pedir que la escuchen sin mirar el papel. Después de una primera audición, se vuelve a colocar, con la diferencia que en este se les pedirá a los estudiantes que la escuchen atentamente y vayan siguiendo la letra. En esta parte se diferencia el oír del escuchar.
- Formular preguntas explícitas sobre el texto, de tal forma que los estudiantes puedan comparar entre leer la canción sin escucharla y escucharla leyéndola.

Extrayendo información implícita: Dentro del componente semántico se da la recuperación de información implícita en el texto. Es decir, que el estudiante debe ser capaz de extraer datos relevantes sobre lo que está leyendo. Para fortalecer este ítem se recomienda:

- Invitar a los participantes a encontrar los personajes presentes en el texto. Para esto, se debe explicar que no siempre la información de los personajes se encuentra de manera explícita y que hay que inferir a partir de las situaciones que el texto presenta.
- Formular preguntas cuyas respuestas ayuden a extraer información de la canción, que no se encuentre de manera literal en el texto. Por ejemplo: ¿cuáles son las emociones que se manifiestan en el texto? Una guía para las preguntas se encuentra en los planteamientos de Cassany (2021).

De acuerdo con los contenidos programados para Sexto grado, el estudiante debe reconocer los recursos literarios y extraerlos del texto cuando se encuentren de forma implícita. Para fortalecer esta habilidad, se puede pedir a los estudiantes que identifiquen las frases en las cuales se muestran figuras literarias. Ejemplo: en la canción: *Ella es mi fiesta*: la frase *era tan linda que alumbraba las estrellas*. En este sentido, la lírica de la canción sirve para afianzar los conocimientos semánticos y sintácticos del lenguaje.

Reflexión (Metacognición).

En esta etapa los estudiantes deben ser conscientes de lo aprendido en clase y realizar el cierre de la secuencia. Las sugerencias son las siguientes:

- Formular preguntas que incentiven la reflexión sobre lo aprendido y su contribución o no al aprendizaje.
- Organizar un juego evaluativo con balotas que contengan una serie de palabras, conceptos o dibujos; los estudiantes van sacando las fichas de una bolsa respondiendo a lo en la actividad.
- Al finalizar, se propone conversar con los estudiantes utilizando algunas de las técnicas de lectura propuestas por Cassany: ¿cómo les pareció el mensaje del autor de la canción?, ¿son todas las palabras empleadas en la canción conocidas por ustedes?, ¿les gustó la forma cómo se trabajó en clase?, ¿diferencias un sinónimo de un antónimo?, ¿cuál es el eje temático de la canción?, ¿con que otro texto o canción puedes relacionar lo trabajado hoy?

CONCLUSIONES

En lo que concierne a la neuropedagogía como una disciplina en construcción, se pudo identificar que es un campo de estudio que busca posesionarse en el departamento del Atlántico, buscando transformar el quehacer pedagógico a través de conocer cómo aprende el cerebro, para qué y por qué aprende como órgano social. Visto desde esta perspectiva, la estrategia diseñada resultó pertinente, en la medida que tiene aplicación en estudiantes con edades entre los 11 a 13 años y puede ser utilizada por docentes de cualquier área del conocimiento.

El análisis de las *Pruebas Saber 5* evidenció una disminución considerable en los niveles de suficiencia en la competencia comunicativa lectora, especialmente en los componentes semántico y sintáctico. En este sentido, la estrategia neurodidáctica musical atiende estos componentes ayudando a eliminar las deficiencias que traen los estudiantes de años anteriores.

Durante la investigación, se identificó que las canciones ricas en recursos literarios son una buena alternativa para promover las habilidades cognitivas relacionadas con el proceso

lector, teniendo como sustento principal su lírica y el pertenecer a géneros musicales de preferencia para el estudiantado.

La validación de *FOCLEC* realizada por los expertos permite establecer que esta estrategia neurodidáctica musical coadyuva el aprendizaje, propiciando que los estudiantes sean impulsados para desenvolverse de manera más eficiente en su vida académica, comunicativa y social.

Cuando se escuchan canciones de gusto o interés para el oyente, se liberan los neurotransmisores responsables del placer y sensación de bienestar como la dopamina, lo que dispone positivamente al individuo al aprendizaje. Por tanto, desde la labor docente se hace necesario buscar estrategias que fortalezcan la competencia lectora, de una manera dinámica y participativa; despertando en los estudiantes la motivación e interés por aprender.

Los sonidos de la música son estímulos que potencian y activan varias zonas en el cerebro. Por ello, la utilización en esta estrategia neurodidáctica de canciones vallenatas posibilita el desarrollo de los contenidos de Lenguaje del Sexto grado de forma novedosa. Asimismo, el abordaje en la escuela del trinomio cerebro-música-lectura genera muchos beneficios para el aprendizaje; ya que además de fomentar bienestar, favorece los espacios agradables en el aula de clases.

REFERENCIAS

- Aragón-Jiménez, V. (2011). Procesos implicados en la Lectura. *Innovación y Experiencias Educativas*, (39), 3–11.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf
- Ángel-Alvarado, R. (2013). La música y su rol en la formación del ser humano.
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122098>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación* (3^{ra} ed.). Pearson Education.
- Carballo-Márquez, A., & Portero-Tresserra, M. (2018). *10 ideas clave: Neurociencia y Educación: aportaciones para el aula* (1^{ra} ed.). Editorial Grao.
- Carboní-Román, A., Del Río Grande, D., Capilla, A., Maestú, F. & Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. *Neurología*, 42(S2), S171-S175.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/672163/bases-carboni_rn_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sophia*. Instituto Europeo. Universidad Sofia.
- Cassany, D. (2021). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Condemarín, M. (2014). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Ariel Educación.
- Cuetos-Vega, F. (2015). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Editorial Médica Panamericana.
- Fernández-Palacio, A. (2017). Neurodidáctica e inclusión educativa. *Publicaciones educativas*(80), 262-266.
https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_080_mar.pdf
- Gobernación del Atlántico. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019*.

<https://www.atlantico.gov.co/index.php/politicas-planes/plandesarrollo/6720-plan-de-desarrollo-2016-2019>

- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza-Torres, C. (2020). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6^{ta} ed.). Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, (2016). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/176813/Lineamientos+para+las+aplicaciones+muestral+y+censal+-+saber+3+-+2016.pdf/0b1e42bc-9f14-38c1-6708-be4463c77802>
- Iversen, J.R., Baker, J., Smith, D., Jernigan, T. (2016, julio 9). *SIMPHONY: Studying the impact music practice has on neurodevelopment in youth. Mid-term results* [Conferencia]. International Conference on Music Perception and Cognition.
- Jensen, E. (2013). *Engaging Students with Poverty in Mind: Practical Strategies for Raising Achievement*. ASCD.
- Jensen, E. & McConchie, L. (2020). *Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn*. Corwin.
- Marín Niebles, A., & Carbó Ronderos, G. (2018). *Prácticas de enseñanza en la formación de licenciados en música: Música y pedagogía*. Editorial Universidad del Atlántico. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/omp/index.php/catalog/catalog/book/45>
- Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., Paynter, D., Pollock, J., & Whisler, J. (2014). *Dimensiones del aprendizaje*. ITESO.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (1^{ra} ed.).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018). *Derechos Básicos de Aprendizaje, v.2*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107746>
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura: De la emoción a la comprensión de las palabras* (1^a ed.). Alianza Editorial.
- Pedroza, M., Marín, A., & Trujillo, A. (2017). *Congas y músicas de acordeón. Ejecución del Son y Puya Vallenatas* (1^{ra} ed.). Universidad del Atlántico.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2016). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. El Manual Moderno.
- Rubio Liniers, M. C. (2020). *El análisis documental. Indización y resumen en bases de datos especializadas*. http://eprints.rclis.org/6015/1/An%C3%A1lisis_documental_indizaci%C3%B3n_y_resumen.pdf
- Secretaría de Educación del departamento del Atlántico (2016). *Estrategia “Atlántico Líder en Saber*.

NEUROPEDAGOGÍA Y EDUCABILIDAD FUNDAMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN Y SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

María Bernarda Fuentes González
mbfuentes@mail.uniatlantico.edu.co
Juan Eladio de la Hoz Blanco
juandelahoz@mail.uniatlantico.edu.co
Universidad del Atlántico-Colombia

RESUMEN

El objeto de este estudio es presentar desde la neuropedagogía, estrategias pedagógicas que contribuyan a procesos de educabilidad pertinentes y necesarios para la plasticidad del ser humano como un ser multidimensional, tiene como centro de la reflexión las relaciones interpersonales. El referente empírico son los (as) estudiantes de la Institución Educativa Distrital Taganga, esta investigación se asume desde un paradigma cualitativo y un tipo de investigación acción – reflexión, estableciéndose un diálogo de saberes donde hace presencia la pedagogía, la neurociencia expresada en la neuroeducación y neuropedagogía, sociología, psicología y filosofía, para asumir al ser humano como un ser BIOPSIOSOCIONEUROCULTURAL.

INTRODUCCIÓN

En Colombia los conflictos se han venido evidenciado a lo largo del tiempo, tal como se muestra diariamente en las transmisiones de los medios de comunicación y las redes sociales, situaciones como riñas entre pandillas e hinchas de equipos de fútbol, peleas, asesinatos, violaciones y secuestros se suman a las problemáticas de conflicto de nuestro país. Los niños y adolescentes viven este tipo de situaciones ya sea como espectadores o víctimas, convirtiéndose en seres poco tolerantes, con carencia de valores, creciendo bajo la cultura de solucionar todo a la fuerza y por sus propias manos, afectando así las relaciones interpersonales en el ámbito familiar, social y escolar. A partir de la situación planteada la problemática de convivencia también es evidente en la Institución Educativa del corregimiento de Taganga, ubicada en la ciudad de Santa Marta departamento del Magdalena.

Cabe resaltar que el estudiantado reside en los barrios aledaños de la institución los cuales son de un estrato socioeconómico uno y dos, en donde suceden situaciones de conflictos constantemente, existiendo pocos valores en los hogares; dichas situaciones las replican en la institución educativa, generando constantes situaciones de conflictos, las cuales afectan la convivencia institucional, y por consiguiente el clima escolar.

Partiendo del rol del docente y la solución de conflictos interpersonales con el fin de disminuir la violencia escolar en la institución, es en donde radica la importancia de esta investigación, planteando como objetivo principal, analizar a partir de la neuropedagogía los procesos pedagógicos que contribuyan a la educabilidad y solución de conflictos interpersonales en los estudiantes del IED Taganga, evidenciando la importancia de la educabilidad y la neuropedagogía, la primera con el objetivo de transformar al estudiantado, dependiendo de las condiciones del estudiante, teniendo en cuenta sus competencias y como los contenidos de la enseñanza pueden adecuarse mediante un proceso de recontextualización, a esas competencias.

Por su parte, la Neuropedagogía con el objetivo principal de estudiar los fundamentos neurobiológicos de las funciones y capacidades humanas que se manifiestan en los procesos educativos.

La articulación de estas dos categorías que orientan y sustentan esta investigación se hace desde la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, quién plantea que la moralidad no es simplemente el resultado de procesos inconscientes (super-yo) o de aprendizajes tempranos (condicionamiento, refuerzo y castigos), sino que existen algunos principios morales de carácter universal, que no se aprenden en la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro.

La tarea de los docentes es transformar al estudiantado en aras de contribuir a un desarrollo personal de forma integral. Se hace necesario fortalecer los procesos de educabilidad, teniendo en cuenta los aportes de la neuropedagogía los cuales ayudaran a la solución de conflictos interpersonales, dándole respuesta a la pregunta que orientó el problema de esta investigación ¿Cómo generar desde la Neuropedagogía, procesos pedagógicos que contribuyan a la educabilidad y solución de conflictos interpersonales en los estudiantes de la I.E.D Taganga?

Para dar respuesta al problema formulado, se desarrolla un diálogo de saberes donde hace presencia las ciencias de la educación con las neurociencias, entretejiéndose un proceso interdisciplinar y transdisciplinar que da como resultado una interacción epistemológica de saberes que se aportan desde la pedagogía, didáctica, sociología, psicología, filosofía, antropología, historia, economía entre otras, con la neuroeducación entendida como la disciplina de las neurociencias que tiene como objetivo:

El desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, al combinar la pedagogía y los hallazgos en la neurobiología y las ciencias cognitivas. Se trata así de la suma de esfuerzos entre científicos y educadores, haciendo hincapié en la importancia de las modificaciones que se producen en el cerebro a edad temprana para el desarrollo de capacidades de aprendizaje y conducta que luego nos caracterizan como adultos. (Manes y Niro, 2019, p. 26)

Este proceso de diálogo interdisciplinar y transdisciplinar facilita las herramientas metodológicas, teóricas, conceptuales para interpretar y comprender al sujeto educable como un ser Biopsicosociocultural. (De la Hoz y Hard, 2017).

Por consiguiente, el diálogo de saberes interdisciplinar, transdisciplinar, que se asume facilita la interpretación y comprensión de la multidimensionalidad y complejidad del ser humano; comprendido como un ser biológico, producto de un proceso de hominización, entendida como el conjunto de procesos biogenéticos y evolutivos que han permitido el surgimiento del actual homo Sapiens Sapiens a partir de un grupo de primates homínidos de la era terciaria. Que como un organismo vivo, cumple tres funciones vitales: función de nutrición, función de relación y función de reproducción.

La primera, hace referencia a las relacionadas con la respiración y alimentación de las células: respiración, alimentación, circulación de la sangre y excreción. La segunda, Son las relacionadas con el control del cuerpo por parte del cerebro y el sistema nervioso y, la tercera no es vital para un individuo, pero necesaria para la conservación de la especie.

El ser humano como un ser psicológico, se caracteriza por los actos de conciencia, mediados por la cognición y la base instrumental del cerebro, dándose la conjugación mente, cuerpo y espacio, generándose un fuerte debate aun si saldar, entre los que considera que la consciencia “es una manifestación más de la fisiología del cerebro” (Ferrús, 2018, p. 12) frente aquellos que piensan que los procesos mentales no son independientes de ciertos procesos cerebrales, pero se caracterizan porque implican propiedades nuevas que no estaban contenidos en los meros procesos cerebrales (Rojas, 2018, p.239).

Ya lo definía el filósofo estagirita griego Aristóteles, el hombre como *Zoon politikón* “un animal político” o “animal cívico” el ser humano como un ser social, que interactúa con los otros seres humanos, en un espacio geográfico y un tiempo histórico determinado, que construye comunidades, sistemas de valores y creencias para el desarrollo de la convivencia al interior de la ciudad, en este orden de ideas, la ciudad, al igual que la escuela es un espacio de convivencia, donde el ser humano en los tiempos contemporáneos desarrolla las competencias cívicas o ciudadanas, es el aprender a convivir juntos.

La dimensión neurológica hace parte de la función vital del ser humano, tal cual como se expresa en las líneas anteriores, a través de ella se da la función vital de relación, que permite percibir todo lo que ocurre a nuestro alrededor y reaccionar de una forma adecuada.

El sistema nervioso puede considerarse como una red de comunicaciones altamente sofisticada que a través de señales eléctricas que se suceden en milésimas de segundo comunica al ser humano con el medio que lo rodea. Para conocerlo mejor es aconsejable dividirlo en tres partes: el sistema nervioso central, el sistema nervioso periférico y el sistema nervioso autónomo (Toro y Yepes, 2018, p. 1).

El sistema nervioso cuenta con un potente órgano llamado cerebro, que no solamente tiene un origen biológico, sino que en su dinamismo se está construyendo permanente, a través de la interacción con el medio, a decir de Alonso y Esquisábel (2018)

Nuestro cerebro tiene una enorme capacidad de reorganización durante toda la vida, hay muchas evidencias de que sigue sumando neuronas en la etapa adulta y que, en paralelo, es modelado hasta el último de nuestros días por los aprendizajes, la experiencia y los retos a los que lo sometemos (p.76).

Manes y Niro (2014) sostienen que el cerebro humano es la estructura más compleja en el universo. Tanto que se propone el desafío de entenderse a sí mismo.

El cerebro dicta toda nuestra actividad mental desde procesos inconscientes, como respirar, hasta pensamientos filosóficos más elaborados.

Por lo tanto, comprender al ser humano como un ser Biopsicosociocultural, es integrarlo en todas sus dimensiones, es superar el debate nature vs nurture, cada día existe mayor consenso, que si bien es un órgano biológico donde la herencia juega un papel fundamental, el ambiente que le rodea, la crianza, la educación, en términos generales la interacción con un medio cultural enriquecido se convierte en un potente factor de desarrollo humano, de ahí que la neuropedagogía, como disciplina de la neuroeducación parta del principio que no puede haber mente sin cerebro, ni cerebro sin contexto social y cultural, para el desarrollo de los procesos de educabilidad y enseñabilidad.

Todo este proceso se sustenta en teorías como el aprendizaje social de Bandura, Vygotsky y Feuerstein, las cuales observan que el sujeto está en una constante adquisición de conocimientos, relacionándose con el entorno para así fortalecer sus vínculos afectivos y las relaciones interpersonales, todo esto respaldado en las Neurociencias ya que somos seres biológicos y por ende se debe tener en cuenta al cerebro como social el cual direcciona nuestro comportamiento de acuerdo a la interacción que tenemos con el medio, generando así una conciencia social (es decir, lo que sentimos sobre los demás) y aptitud social, definida por Goleman como la que posibilita interacciones sencillas y eficaces favoreciendo así las relaciones sociales.

Con respecto a la educabilidad radica en la posibilidad que tiene el hombre de formarse, Educabilidad significa la cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo personalizan y socializan” (Fermoso citado en Ministerio de Educación 2010, p.20).

La educabilidad involucra actividades y formas para el desarrollo de las potencialidades del ser humano, por lo que resulta necesaria para la autorrealización, la personalización y la socialización personal.

La educabilidad no puede desprenderse de las condiciones materiales de vida del sujeto educable, ajustadas a la dimensión social, económica, cultural, familiar y afectiva, este concepto no se refiere a aspectos hereditarios inmodificables de orden biológico o genético, sino a los aspectos susceptibles y de transformación del ser humano mediante políticas de orden social y procesos educativos, la deficiencia en estos procesos se ve expresado en el deterioro de los procesos de socialización primario y cognitivos básicos.

Tedesco (2014) afirma:

La educabilidad se refiere a dos tipos de factores distintos: a) un desarrollo cognitivo básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y b) una socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta a la familia, como la escuela (P.92).

Cabe definir también otra de las categorías de esta investigación, la cual es la neuropedagogía, es una rama de la neurociencia encargada de estudiar el cerebro humano desde su aspecto social y las necesidades que esto implica para él en su proceso de formación. Su objeto de estudio es la vida del hombre, y en especial, el cerebro del mismo, entendido no como una computadora, sino como un órgano social que necesita del abrazo, de la recreación y del juego para su desarrollo (Avendaño, Cardona, y Restrepo 2015).

La neuropedagogía es una ciencia naciente que tiene por objeto de estudio el cerebro humano, que debe ser entendido como un órgano social capaz de ser modificado por los procesos de educabilidad y enseñabilidad, se sustenta en el principio de la plasticidad cerebral, que consiste en que se adapta a las situaciones cambiantes y a los desafíos de la existencia, pero, al mismo tiempo, da forma a nuestra vida al escoger nuevas conductas, experiencias, emociones y vivencias.

La neuropedagogía realiza una invitación a los maestros como agentes potencializadores de los procesos de educabilidad y enseñabilidad, para reflexionar y actuar sobre el sentido de la educación, los fundamentos teóricos prácticos que debe orientar a estos procesos, retoma de la pedagogía los interrogantes sobre: ¿el cómo, el por qué y, hacia dónde se debe dirigir la educación? e incorpora los aportes que desde la neurociencia, expresados a través de la neuroeducación, la información sobre los procesos neuronales; la neurociencia al estudiar los procesos neuronales, (que son el sustrato de los procesos cognitivos humanos), han permitido comprender la función de las diversas estructuras corticales y subcorticales en la integración de la percepción, el lenguaje, la memoria, la función visuoespacial, la praxis, la atención, la función ejecutiva y la toma de decisiones, que permite la interpretación y una mejor comprensión de lo que ocurre entre el educador y el sujeto educable en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

METODOLOGÍA

La investigación va más allá del acto de interrogar, cuestionar la realidad circundante, este es un prerrequisito para dar inicio a ese proceso, hace parte de la cultura científica que ha de crearse desde las instituciones escolares para desarrollar el hábito de la investigación. La investigación ordena, sistematiza, direcciona desde el método científico lo que desde la capacidad de asombro el ser humano aborda como problema de investigación (De la Hoz, 2018).

Esta investigación al pretender contribuir a la modificabilidad de la educabilidad de los estudiantes del IDE Taganga, se sustenta desde el paradigma Crítico-social, es decir, dicha transformación parte desde dos aspectos, el primero es el rol del docente el cual es de suma importancia en los procesos de educabilidad ya que son actores principales en la transformación de los estudiantes, convirtiéndolos en seres integrales en donde no solamente van a la escuela a adquirir conocimientos, sino a desarrollar habilidades sociales que favorezcan la convivencia en su contexto, y el segundo son los aportes de la neuropedagogía como ciencia que estudia el cerebro como órgano social siendo capaz de fortalecer la relación neurobiológica con el contexto.

Se parte del concepto de cognición social planteado por Butman, como un proceso neurobiológico, psicológico y social en el que los seres humanos perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales con el objetivo de buscar una respuesta adecuada para una buena interacción con los individuos, de igual forma, los postulados de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein, que parte del principio que el ser humano es modificable, lo cual es una cualidad del ser humano como producto de su cambio permanente, de su capacidad de adaptarse a ellos y a las condiciones de su entorno, sosteniendo que la inteligencia es la capacidad de los organismos de modificar sus estructuras mentales para asegurar una mejor adaptación a las realidades cambiantes a la que está expuesto el organismo, adaptación son los cambios que sufre el organismo como respuesta a la aparición de una nueva situación que requiere tales cambios, toda modificación es un cambio cualitativo intencionado; un cambio estructural es algo que cambia el repertorio del individuo que implica una nueva tendencia o necesidad, una nueva capacidad y una nueva orientación o dirección en el obrar, modificar es crear nuevas disposiciones en el ser humano, es ampliar el mundo de las relaciones, superando

la percepción episódica de la realidad, es crear en el individuo nuevas perspectivas, nuevos significados. (Belmonte, 2003).

Por ser una investigación cuyo problema radica en la comunidad educativa, y lo que se busca es la transformación social de realidades, se puede sustentar desde un enfoque cualitativo ya que no solo un hecho tiene sentido si es verificable en la experiencia y en la observación, sino que se necesita una estructura diferente que posibilite comprender la compleja y cambiante realidad humana y social.

Ahora bien, desde las diferentes perspectivas que existen en la investigación educativa como lo son la investigación acción educativa, investigación reflexión e investigación educativa, esta investigación está orientada bajo el enfoque de investigación- acción- reflexión porque lo que se busca como resultado es la transformación y el cambio de la realidad en la comunidad educativa de Taganga.

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar, para definir con claridad el problema para luego especificar un plan de acción.

La población seleccionada son los docentes, estudiantes y directivos docentes de la I.E.D Taganga, ubicada en el corregimiento que lleva su mismo nombre de la ciudad de Santa Marta.

Para recolectar la información durante el desarrollo de la investigación, se aplicaron entrevistas dirigidas a estudiantes, docentes y directivos docentes, además de la técnica de observación, y la revisión documental. Con el objetivo final de proponer un sistema de acciones pedagógicas orientadas a la solución de conflictos en el aula de clases.

En este orden de ideas, la técnica a utilizar en esta investigación es la triangulación teniendo en cuenta los datos de las entrevistas, observación, revisión documental y lo que plantea la teoría de acuerdo a las categorías de la investigación.

Se aplicó en total 11 entrevistas a docentes de bachillerato y 40 entrevistas a estudiantes entre los grados de 6° y 7° aplicando la técnica de la saturación. Para las entrevistas se tuvieron en cuenta cinco componentes: la mirada que tienen los docentes y estudiantes del ser humano, neopedagogía, educabilidad, conflicto y preguntas donde se articulan todos estos componentes.

La institución cuenta con docentes los cuales poseen diferentes profesiones a pesar de la amplia experiencia como docentes no cuentan con postgrados realizados, solo una de las entrevistadas realizó un postgrado, pero este no tiene relación con educación (Recursos humanos).

Con relación a la convivencia de los participantes en la institución la mayoría coinciden en expresar que ha sido buena, esto corresponde a la relación entre pares docente-docente y estudiante-estudiante; pero a pesar que los entrevistados la califican como buena, también mencionan que entre los estudiantes se presentan muchos conflictos, esto se corrobora con las respuestas de los docentes, al mencionar que les sorprende el comportamiento de los estudiantes y sus actitudes, debido a que son groseros e irrespetuosos, a diferencia de los estudiantes que no expresan las discrepancias entre ellos, lo cual lleva a la siguiente situación,

o son los estudiantes que no son autocríticos entre ellos o son los docentes que identifican este problema.

Las observaciones realizadas en el transcurso de esta investigación permiten afirmar que los docentes tienen la razón, pero también nos lleva al interrogante ¿Qué están haciendo los docentes para resolver este problema o identificar las deprivaciones que presentan los estudiantes en su proceso de educabilidad y que afecta la convivencia?

En cuanto a los momentos más significativos que se viven en la escuela de las respuestas dadas por los estudiantes se pueden asumir dos miradas, la más tradicional sería que los estudiantes son flojos y no les gusta el colegio y una mirada crítica que lleva a otro tipo de interpretación y es que los estudiantes no se sienten motivados por los procesos de educabilidad que se llevan en la escuela, y están pidiendo a gritos la lúdica en sus procesos, lo cual la escuela en estos momentos la desconoce. Por otro lado, se puede concluir que los estudiantes no están tan motivados en su jornada escolar, o le dan más importancia al juego y a descansar que a lo que realizan en las clases, esto se puede sustentar en la observación que se realizó en la institución, ya que muchos de los docentes no utilizan estrategias pedagógicas que motiven al estudiante, y están enmarcados en una metodología tradicional, la cual debe ser actualizada o articulada con otros modelos de aprendizaje más significativos para los estudiantes.

Para el docente de la IED Taganga el papel del estudiante en su rol como docente es primordial, teniendo en cuenta que se trabaja por ellos y para ellos y que se debe involucrar el componente personal en el sentido de que lo ven como sujeto humano.

Al triangular esta respuesta con la observación y la respuesta de los estudiantes la realidad es otra, si bien algunos estudiantes se sienten motivados, otros les da sueño y pereza, lo que puede llevar a inferir que si bien el centro del proceso de formación son los estudiantes estos se sienten desmotivados.

Por otro lado, se encuentra una población estudiantil que han tenido la experiencia de estudiar en Santa Marta y al regresar a Taganga, esta población menciona que se les hacía difícil estudiar por fuera ya que no conocían a sus compañeros de clase, mientras que en Taganga todos se conocen, es decir, que conocer a la población los hace sentir más cómodos, aumenta su adaptación y motivación, por ende, el contexto social en esta población estudiantil tiene mucha incidencia.

Para indagar en la categoría de Neuropedagogía se le pregunta a los entrevistados ¿Qué es el ser humano?

Para los estudiantes entrevistados, el ser humano es una persona que tiene vida pero que destruye todo, mientras que para los docentes el ser humano es una persona con valores, sentimientos, actitudes en el que cada día aprende y esto se le aporta a su vida y a su ser.

A pesar que los estudiantes no tienen una definición estructurada de lo que es el cerebro, referenciaban su definición con ideas sueltas mencionando que en el cerebro están los pensamientos, ideas y todo lo que la persona aprende y, por ende, está relacionado con la educación, ya que guarda lo que se aprende en el colegio, también planteaban que el cerebro controla todo y es el que piensa y actúa.

Por su parte, algunos de los docentes mencionaban que el cerebro lo controla todo y dentro de esto las emociones las cuales se deben saber manejar, reafirmando lo que sustenta la inteligencia social propuesta por Goleman, donde menciona dos procesos importantes del cerebro humano vistos desde la cognición social, -la cual es la encargada de entender los sentimientos de los demás, interpretarlos y poder actuar correctamente frente a esto- el primero de los procesos es la conciencia social, es decir, lo que sentimos sobre los demás y el segundo la aptitud social, refiriéndose a lo que hacemos con esa conciencia.

Es importante mencionar que en esta categoría se buscaba indagar sobre que tanto conocían los docentes sobre neuropedagogía y neurociencias, a lo que casi todos los docentes respondieron que han escuchado el término, pero no tienen claridad en su significado por ende, no pueden dar una definición sobre ello, sin embargo una minoría mencionaba que la neuropedagogía estudia como el hombre aprende, además ayuda a diseñar estrategias para desarrollar el aprendizaje en una persona, se centra en ayudar a los estudiantes a pensar de una manera diferente, ayudarlos en su parte personal teniendo en cuenta las múltiples problemáticas, y así poder guiarlos.

Los docentes entrevistados mencionaban que el cerebro tiene muchas funciones, entre las cuales están las emociones, saben que se debe incentivar y motivar al estudiante a realizar actividades innovadoras, y a no quedarse solo con lo que les plantea el docente en las clases sino ir más allá, enamorarles de la investigación y la lectura crítica de las situaciones, convirtiéndose en personas analíticas y críticas, preparándolos con competencias para la vida y logrando en los estudiantes de la institución una transformación social, convirtiéndolos en seres críticos y autorreflexivos. Pero todo esto a pesar que ellos mismos lo expresan en su discurso, no lo colocan en práctica, por ende, es importante sensibilizarlos sobre la importancia de la Neuropedagogía.

En cuanto al componente de educabilidad todos los entrevistados están de acuerdo en que los valores que tienen las personas influyen en su comportamiento, plantean que dichos valores ayudan a ser mejores personas cada día, para los entrevistados esta formación se inicia desde el hogar y se refuerza en la escuela.

Además, concuerdan en que los estudiantes de la IED deben ser estudiantes que apliquen el valor del respeto, y la tolerancia, para lograr ser disciplinados; sus padres los deben educar con el ejemplo, pero muy poco lo hacen, esto se ha observado muy frecuentemente, algunos padres son un poco permisivos y no les imparten autoridad a sus hijos, al contrario, algunas veces refuerzan sus malas conductas, es decir, no los están educando con un buen ejemplo.

Lo anterior lleva a inferir que si en la familia no se dan procesos de educabilidad significativos que potencialicen los procesos de socialización primario y cognitivos básico, los resultados en la escuela van a ser precarios y, si a esto se le une la indiferencia de los maestros para identificar las deprivaciones o carencias por las que pasan los estudiantes la situación se vuelve más desalentadora, ya lo decía Tedesco (2014)

Las informaciones disponibles en las dos últimas décadas indican que las familias, en una proporción importante, no podrían garantizar a sus hijos las condiciones materiales de vida que permitan el desarrollo cognitivo básico. Pero, además, también se habrían deteriorado las posibilidades de garantizar la socialización sobre la cual se apoya el aprendizaje escolar (p. 93)

Para los estudiantes los docentes de la institución les dan buenos ejemplos y consejos, esto se debe seguir reforzando en el aula de clases y todo el escenario escolar, para que los estudiantes sigan asimilando la importancia de los valores; debe ser un trabajo constante y en equipo por parte de todos los docentes y directivos docentes.

El proceso pedagógico, para los maestros según sus respuestas a la entrevista, además que se debe reconocer la importancia de formar personas útiles y con buen desenvolvimiento social, se debe encaminar a los estudiantes a continuar en el proceso de formación superior, el proceso pedagógico para los participantes de la entrevista, debería ser planteado en tres componentes: Un primer componente que sería el disciplinar relacionado con los conocimientos, el de una formación ciudadana contextualizado y por último, que estos procesos estén basados en los parámetros indicados por el MEN enriquecido con la dimensión personal del docente.

Con relación a la categoría de educabilidad los docentes no pudieron dar una definición clara de esta categoría, algunos mencionaban que puede ser la habilidad para educar o, como la misma palabra lo dice viene del concepto de educar, con esto se puede afirmar, que los docentes no están actualizados en términos de educación, por eso la importancia de la actualización en seminarios, postgrados, los cuales ayudaran a darse cuenta que la educabilidad no es observable solo en el desarrollo de la clase, sino en la posibilidad de abrir espacios de reflexión sobre las problemáticas que suceden en la comunidad educativa. Teniendo en cuenta la importancia de los valores y la motivación que como docentes deben propiciar para mejorar todos estos procesos.

Los entrevistados están de acuerdo en que los mensajes que proporcionan las noticias, novelas y redes sociales influyen en el comportamiento de los estudiantes dentro de la institución, además de las problemáticas sociales que existen en el corregimiento. Para algunos de los entrevistados muchos de los estudiantes llevan los problemas de la calle al colegio y, así generar un “desquite” como ellos mismos lo expresaban, mientras que para los otros no se ve reflejado las problemáticas de Taganga en el colegio.

Esto se puede sustentar en la teoría cognitivo social de Bandura citado en Pascual, (2009) el cual mencionaba que las personas aprenden en un contexto social y el aprendizaje se facilita a través de los conceptos de modelado, imitación y observación, es decir, los estudiantes están imitando y observando todas esas conductas que le muestra la sociedad para luego reproducirlas en su contexto.

Los conflictos en el manual de convivencia están planteados como faltas leves, graves y gravísimas y el respectivo procedimiento frente a las mismas, cabe mencionar que la clasificación de estos conflictos no está tipificada como actualmente los exige el ministerio de educación de acuerdo a la Ley 1620 de 2013.

De manera generalizada se puede decir que a los maestros se le plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cómo contribuyen los procesos pedagógicos a la educabilidad de los estudiantes? ¿Cómo contribuyen los procesos de educabilidad a la solución de conflictos interpersonales en los estudiantes? ¿Cuál es la importancia de la neuropedagogía y las neurociencias en la educación? desde la neuropedagogía, ¿cómo podemos desarrollar estrategias para la solución de conflictos?

A pesar que muchos docentes tienen claras algunas estrategias para lograr su solución es importante mencionar que debe ser un trabajo más constante para que se pueda disminuir esta problemática.

A pesar de no tener los conceptos claros, algunos de los docentes respondieron que los procesos pedagógicos contribuyen a la educabilidad en el mejoramiento de su rendimiento académico; a mejorar la educación y a que los estudiantes sean más útiles a la sociedad; de igual forma, expresaron que les permite acercarse a los estudiantes y de esta manera poder ayudarles o plantearles soluciones a sus problemas; en la formación académica y comportamental; a la formación integral, académica, convivencial, en armonía con la familia y proyectos institucionales, sostienen que entre más interactivos y dinámicos sean, más aceptabilidad tendrán entre los estudiantes; se aprende con el ejemplo; los procesos pedagógicos buscan que los estudiantes sean sujetos sociales de conocimiento, es decir, que no solo desarrollen procesos cognitivos elevados, sino que sean ciudadanos de bien.

De ahí se desprende que los procesos de educabilidad contribuyen a la solución de conflictos interpersonales en los estudiantes, cuando el estudiante asimila los aspectos puntuales que se refieren al comportamiento es capaz de proceder correctamente en la solución de conflictos, pero se necesita que los maestros logren identificar las deprivaciones o carencias que tiene el sujeto educable, las cuales pueden ser de orden: biológico, psicológicas, neuronales, sociales, culturales, de ahí que se entienda al sujeto humano como un ser Biopsicosociocultural, por ello desde la neuroeducación se invita a un diálogo de saberes para interpretar y comprender esta realidad, compleja del sujeto humano.

Entre más desarrollada la parte racional del estudiante a través de todas las disciplinas del conocimiento, mejor puede plantearse soluciones a los conflictos interpersonales; hablarles de empatía y de ponerse en los zapatos del otro, actitudes positivas de frente a la vida.

Es aquí, donde la neuropedagogía, juega papel fundamental, en el manejo de las decisiones, las emociones, los sentimientos, las empatías, la autoconfianza, la conciencia y la autonomía procesos que están íntimamente, ligados al funcionamiento del cerebro, pero de igual forma a los procesos de plasticidad que este sufre como producto de los ambientes enriquecidos o empobrecidos a los que se ve sujeto.

De ahí, que se reivindique como estrategias para la solución de los conflictos el trabajo colaborativo, ejercicios que permitan buscar la reflexión de los estudiantes y actividades que generen la conexión entre ellos.

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes en cuanto a las categorías de la investigación se puede plantear lo siguiente:

- ✓ Desde la Neuropedagogía se puede identificar cuáles son los procesos pedagógicos que contribuyen a la educabilidad de los estudiantes, partiendo de la concepción del cerebro como un órgano social en donde queda almacenado todo lo que se aprende, pero para esto se deben utilizar estrategias pedagógicas las cuales despierten la motivación del estudiante, y es a lo que apunta hoy en día la educación. Aboliendo así el modelo tradicional e impartiendo el modelo colaborativo asociado con la transformación personal del estudiante.

- ✓ Los procesos de educabilidad contribuyen a la solución de conflictos interpersonales en los estudiantes del IED Taganga, es importante mencionar que los conflictos vivenciados en la institución se originan desde lo que viven en sus hogares y en el corregimiento en general, esto confirma lo que plantea esta investigación, que en el comportamiento del ser humano también influye el contexto reafirmando lo que menciona Bandura y Tedesco desde una postura sociocultural. Para mejorar esta problemática el papel del padre de familia es fundamental en la educación de sus hijos, inculcándoles valores, los cuales deben ser reforzados por los docentes a la hora de educar.
- ✓ Se hace necesario que exista una armonía entre lo que dicen hacer los docentes, la fundamentación teórica que sustentan estos procesos y los documentos, por tanto, se convierte en una necesidad impostergable que la comunidad educativa de manera concertada asuma la actualización de los orientadores del quehacer educativo como son el manual de convivencia y el proyecto educativo institucional.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión se puede afirmar que la educación como una práctica social situada y los docentes como intelectuales de la cultura y de la educación debe estar sometida permanentemente al ojo crítico de este; por tanto, le corresponde a los maestros por medio de sus competencias para investigar (observar, preguntar, interpretar, describir, analizar, sintetizar, relacionar, inferir leer y escribir) desarrollar la capacidad de asombro y admiración para problematizar la realidad cotidiana de la escuela para abordar sus problemas y a través de procesos de investigación brindar alternativas de solución desde su propia cotidianidad.

Desde esta perspectiva, fue que se abordó esta investigación que permite dar respuesta desde la Neuropedagogía y la educabilidad a los problemas convivenciales interpersonales que se presentan en la institución educativa Taganga, la cual se realizó, partiendo de la premisa conceptual que la escuela es un organismo vivo integrado por seres humanos que tienen un carácter multidimensional y que para su estudio tiene que darse un diálogo de saberes que conlleve a su interpretación, comprensión y transformación desde su propia realidad: Biológica, psicológica, social, neurológica y cultural, lo que permite concluir que si se quiere abordar la complejidad del ser humano su convivencia y sus relaciones interpersonales se tiene que romper con aquellas metodologías que segmentan el saber, que no permiten el conocimiento del todo en las partes y las partes en el todo.

Este tipo de investigaciones que se realizan desde la neuropedagogía abre un filón en el nuevo quehacer académico de los docentes para intervenir con plena conciencia en la solución de conflictos convivenciales interpersonales, pasar de sujetos pasivos operarios de un currículo y manuales de convivencias diseñados desde contextos externos de la escuela y “expertos” que desconocen su realidad a convertirse en sujetos activos que piensan, actúan y proponen nuevas formas de asumir los problemas que afectan la vida escolar.

Esta investigación, más que cerrar un proceso, abre todo un escenario para ser abordado, nacen nuevos interrogantes, inquietudes que estimulan el intelecto del maestro sobre todo bajo el contexto en el que se enmarca la sociedad colombiana, que coloca como reto a la educación y a la escuela en particular, formar sujetos humanos para la paz y la convivencia, retos que no se podrán asumir de manera significativa dando la espalda a los aportes que desde

la neurociencias, neuroeducación, neuropedagogía se brindan a los procesos de educabilidad, aportes que no pueden ser desapercibidos por los maestros y mucho menos ignorarlos.

REFERENCIAS

[Alonso, J y Esquisábel, I. \(2018\). ¿El cerebro nace o se hace? Genes y ambiente, España: Bonallettera Alcompas, S.L.](#)

[Avendaño, A; Cardona, E; Restrepo, V. 2015. La neuropedagogía como recurso para las estrategias de comunicación en niños. Recuperado desde \[https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3392/NEUROPEDAGO G%20C3%8DA%20COMO%20RECURSO%20PARA%20LAS%20ESTRATEGIAS%20DE%20COMUNICACI%20C3%93N%20EN%20NI%20C3%91OS.pdf?sequence=1\]\(https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3392/NEUROPEDAGO%20G%20C3%8DA%20COMO%20RECURSO%20PARA%20LAS%20ESTRATEGIAS%20DE%20COMUNICACI%20C3%93N%20EN%20NI%20C3%91OS.pdf?sequence=1\)](#)

Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101>.

Belmonte, L. (2003). El perfil del profesor mediador pedagogía de la mediación, Madrid: Santillana.

De la Hoz, J. (2018). Fundamentación epistemológica de los procesos de investigación, cultura de paz e investigación educativa. Cedotic, Vol. 3. No. 2. 234-256. Recuperado desde <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2089/2897>.

De la Hoz, J y Hard, E. Las salidas de campo estrategia didáctica para el desarrollo de competencias investigativas en el área de ciencias sociales. Ciencias Sociales y educativas, vol. VII Nro. 39-48. Recuperado desde https://issuu.com/revistacienciasocialesyeducativas/docs/rcsevolviinro4_final

[Estrada, J y Salazar, C. 2014 Fundamentos teóricos de la pedagogía de las emociones positivas. Recuperado desde \[https://www.researchgate.net/publication/282863041_Fundamentos_teoricos_de_la_pedagogia_de_las_emociones_positivas\]\(https://www.researchgate.net/publication/282863041_Fundamentos_teoricos_de_la_pedagogia_de_las_emociones_positivas\)](#)

Ferreira, T. (2012). Neurociencia + Pedagogía = Neuropedagogía: repercusiones e implicaciones de los avances de la Neurociencia para la práctica educativa. Recuperado desde https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2075/0341_Ferreira.pdf?sequence=1

Ferrús, A. (2018). ¿Qué es la consciencia? Una aproximación desde la neurociencia, España: Bonallettera Alcompas, S.L.

Gallego, R y Pérez, R (S.F). Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/5861/5274>

Herrera, K y Rico, R (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/273895685_El_Clima_Escolar_Como_Elemento_Fundamental_de_la_Convivencia_en_la_Escuela

- Machado, A; González, G; Carbonel, T. (2012). Estrategias pedagógicas para la solución de conflictos escolares. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4496067.pdf>.
- Manes, F y Niro, N. (2019). Usar el cerebro conocer nuestra mente para vivir mejor, Colombia: Grupo Editorial Planeta
- Maso, J. (2012). Resolución de conflictos: Prevención e intervención. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd169/resolucion-de-conflictos-prevencion-e-intervencion.htm>
- Ministerio de educación. Ley 1620. Recuperado de la página web https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-322721.html?_noredirect=1
- Ministerio de educación nacional (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Recuperado desde https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Rojas, O. (2018). Filosofía y psicología de Paltón al presente, Medellín, Colombia: Editorial universidad de Antioquia
- Tedesco, J. (2014). Educar en la sociedad del conocimiento, México: Fondo de Cultura Económica
- Toro, J y Yepes, M (2018). El cerebro del siglo XXI, Colombia: Editorial el manual moderno

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES: UN ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA DISCURSIVA Y LA NEUROPEDAGOGÍA.

Rosaura Miranda Padilla
rosauramiranda@mail.uniatlantico.edu.co

Juan Eladio de la Hoz Blanco
juandelahoz@mail.uniatlantico.edu.co
Universidad del Atlántico

RESUMEN

Considerando que la pedagogía discursiva en el campo de la educación superior ha redundado en beneficios, pues con ella se reconoce que los estudiantes son capaces de aprender en qué condiciones usar el conocimiento, se desarrolló este estudio que tiene como principal fuente la investigación que se realizó en el marco de los estudios de maestría que lleva por título: “Consolidación en las Prácticas Educativas de los Docentes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico de una Pedagogía Discursiva y un Enfoque Neuropedagógico” por consiguiente, tiene como referente empírico la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico. El propósito es la consolidación de las prácticas educativas de los docentes desde una pedagogía discursiva y un enfoque neuropedagógico. Se trató de una investigación cualitativa, a través del método etnográfico que permitió la observación participativa para la recolección de los datos, por medio de entrevistas, focus group y revisión documental desde los docentes y estudiantes de la licenciatura en estudio, de manera que se logró develar la disonancia existente en el campo pedagógico – didáctico y práxico, consolidar un diálogo de saberes con la comunidad académica, donde la neuropedagogía se convierte en un puente para una pedagogía discursiva.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo, en todos los niveles siempre se hace imprescindible la presencia de docentes con sensibilidad y compromiso social para el alcance de los objetivos pautados dentro de los planes de estudios, así como el desarrollo de competencias que permitan fijar en el estudiante en formación los procesos de análisis, interpretación y producción textual, de manera que se apropien de los saberes.

Se devela en este marco el componente pedagógico como otro aspecto relevante en la reflexión permanentemente sobre la práctica docente para contribuir al mejoramiento en el quehacer educativo, en armonía con la creación de aulas heterogéneas donde se planifiquen y diseñen ambientes propicios para el desarrollo de las habilidades comunicativas y la reflexión sobre las didácticas de las disciplinas.

En la educación superior, tales atributos se hacen mucho más necesarios ante la complejidad que caracteriza los conocimientos en este nivel, como el caso del programa de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico sumergido en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y la misión institucional que precisa replantear la formación discursiva del docente desde una visión teórica-práctica en consonancia con las competencias pedagógicas e investigativas en las áreas del lenguaje, la literatura y la pedagogía de la lengua.

A través de la pedagogía discursiva ya se han estimado beneficios directos dentro del contexto universitario, en tanto se reconoce que los estudiantes son capaces de aprender en qué condiciones pueden usar el conocimiento, así como también de involucrarse en actividades creativas para la resolución de los problemas y que entiendan las implicaciones de tal conocimiento. Este artículo refiere a un estudio que procuró presentar un estado del discurso pedagógico y sus implicaciones dentro del programa de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana en la Universidad del Atlántico, con motivo de resaltar la importancia de la generación de un discurso pedagógico actualizado.

Se emprendió el estudio desde una teoría del discurso pedagógico con el enfoque que deviene de la neurociencia, su componente pedagógico y la neuropedagogía, que redundan en la necesidad de un diálogo interdisciplinar para comprender a profundidad los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad, analizando las tesis fundamentales de Ávila Rafael (2007), las cuales resumen que *“la educación es a la pedagogía como la práctica es a la teoría”* (p.16); en todo caso la neuropedagogía sería la teoría que concebiría la educación, desde el campo del conocimiento de las neurociencias, en oposición a las prácticas vigentes. Siendo su objeto de estudio, la interacción de la experiencia docente— el lenguaje y la memoria humana; la idea es que el educador tome distancia de su rutina diaria, y se cuestione acerca del ser y sentido de su labor diaria, logrando teorizar sobre la educación, dinamizando el discurso pedagógico; Aunado a esto, es propio hacer énfasis en el problema de la práctica, la lógica interna y aspectos cruciales de la recontextualización y el discurso pedagógico en el proceso de formación del sujeto educable.

En Colombia las reformas implementadas en el modelo educativo parecen no haber mejorado de forma total la práctica pedagógica, esto se ve reflejado dentro del programa de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, en el cual se han desarrollado reajustes curriculares como respuesta a las diferentes demandas del contexto. En él se precisa replantear la formación discursiva del docente, desde una visión teórica – práctica – situada en consonancia con las competencias pedagógicas e investigativas en las áreas del lenguaje, la literatura y la pedagogía de la lengua materna. (Universidad del Atlántico, 2019).

Para responder a las necesidades que implica una formación de calidad que beneficie a los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana no se muestra un programa que conlleve a la transformación pedagógica necesaria de los futuros maestros que egresarán en esta área con respecto a sus habilidades cognitivas y experiencias en torno al discurso lingüístico; estos datos corresponden a la realidad obtenida a través de la observación crítica y análisis del plan de estudio que conforma al pensum académico, el cual presenta debilidades estructurales por su distanciamiento entre el saber pedagógico y la praxis generada a través de diferentes dinámicas didácticas; de allí que el discurso pedagógico-didáctico se vehiculiza de manera no concertado, entre los docentes que comparten las mismas asignaturas, sin reunir los dispositivos metodológicos necesarios que se requieren en la mediación entre el desarrollo de competencias comunicativas y el desempeño del docente en formación.

Es decir, se requieren procesos cognoscitivos para fortalecer el currículo del programa desde una visión neuropedagógica, mediada por la consolidación de un enfoque discursivo que

permita concebirla como: un espacio donde el sujeto humano mantiene un conjunto de relaciones con todo lo que tiene que ver con el aprender y el saber (Durkheim, 1993). Es fundamental indagar qué concepto de competencia desarrolla el educador (formador de formadores), en el ámbito de las didácticas, en la planeación de las unidades de formación, las competencias que aún no alcanzan a desarrollar procesos de aprendizajes significativos que dinamicen la acción didáctica y pedagógica.

Para ello, se conceptualiza la pedagogía discursiva a partir de “un entretendido social del lenguaje desde una perspectiva sociológica, biológica, psicológica, y ontológica del ser humano”; sobre la base de la interacción experiencia– lenguaje–memoria de los sujetos de saber; en la cual den a conocer sus experiencias individuales, y luego de ser traducidas, mediante el lenguaje, dentro de un contexto social de intercambios entre pares, se construye o reconstruye la práctica pedagógica; la idea es llegar al consenso de un nuevo aprendizaje, que el educador tome distancia de su rutina diaria, se cuestione acerca del ser y sentido de su labor diaria, logrando teorizar sobre la educación; dinamizando el discurso pedagógico.

En este horizonte se debe considerar que el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo, la argumentación hace parte de su mundo cotidiano; no hay conversación, discusión, declaración, opinión en la que no subyazca un esfuerzo por convencer. El hecho de vivir en sociedad no significa que todos los individuos piensen de la misma manera. Es aquí, donde los sujetos del saber (docentes y estudiantes en formación) tienen la necesidad de evaluar racional y críticamente ideas con las que se les intenta persuadir, que, en otras palabras, requiere buscar los procedimientos más adecuados para presentar sus puntos de vista de tal modo que sean aceptados y compartidos por las personas razonables. (Díaz, Álvaro, 2009)

Al pretender reconstruir un entretendido social del lenguaje se busca que las prácticas educativas; de acciones recurrentes que contrarrestan acontecimientos inesperados mediadas por prácticas sociales habituales en las facultades de educación; se percibe al estudiante en formación como sujeto biológico pedagogizado con gran recursividad lingüística, que demanda de aulas heterogéneas para dar a conocer lo que realmente sabe y aprende (resultados de aprendizajes). A través de metodologías emergentes consensuadas, didácticas, interestructurante y dialógicas. En cuanto, el docente en su rol protagónico de formador se reconoce como agente activo de una comunidad académica, que domina una disciplina específica; sin embargo, en su discurso horizontal debería priorizar la escucha, más que el control y dominio, que conduzca a un dialogo interdisciplinar e intersubjetivo (entre pares, estudiantes, saberes y comunidad académica)

En la actualidad, estudios neurocientíficos longitudinales han demostrado que la mielinización de la corteza pre frontal puede seguir hasta los veinte años, de acuerdo con la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2010), los cuales retan a la educación a innovar los currículos desde una mirada prospectiva de la condición humana a través de la neuropedagogía, con lo que se puede conseguir el entendimiento de las operaciones realizadas por la mente y lo que ocurre cuando el sujeto del saber interpreta, argumenta y propone una solución frente a una problemática, con el funcionamiento de sus procesos cerebrales, mentales y culturales, propios de la comunicación verbal y no verbal. (Pinzón & Téllez, 2016).

Por ende, resulta imperativo que toda acción enunciativa discursiva que está inserta en el contexto educativo tenga sentido para el sujeto que aprende desde su condición, física, biológica, síquica, cultural, histórica y neuronal. Así, se configuró como propósito principal del estudio consolidar una pedagogía discursiva en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico para la recontextualización de la práctica educativa con prospección neuropedagógica. La cual constituye una “alternativa de aproximación entre la neurociencia y la pedagogía, a partir de la consolidación de un discurso interdisciplinario.

Alarcón (2011), igual que Tarazona (s.f.), define el discurso pedagógico como un uso específico del lenguaje (estructura discursiva) en el contexto profesional que implica procesos y conocimientos (cognición) ideológicos, lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, discursivos y didácticos orientados a una actuación eficiente en el intercambio de mensajes dentro del proceso educativo.

En este sentido, es justo llevar a la práctica la Pedagogía Discursiva con Enfoque Neuropedagógico como epicentro de los espacio reflexivos, mesas de diálogo, para la consolidación de las prácticas educativas en la formación superior y que con ella se propicie en los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana la búsqueda del desarrollo cognitivo, el fortalecimiento del saber lingüístico sobre las bases corticales cerebrales responsables de direccionar el acto educativo mediado por una prospectiva neuropedagógica, la cual implica considerar un debate epistémico para su consolidación.

De este modo, se recurre a una transición conceptual reconstructiva que logra comprender las operaciones realizadas por la mente y lo que ocurre cuando el ser humano conecta sus experiencias con el lenguaje y su memoria para interpretar, argumentar o proponer una solución o diversas soluciones a un problema determinado; con ello no solo se permite dar solución a la problemática lecto-escritura, sino desarrollar un vínculo pertinente con el nivel educativo de los seres humanos (Pinzón & Téllez, 2016).

Así mismo, se considera que el docente tiene el compromiso de implementar prácticas pedagógicas creativas e innovadoras que contribuyan a la construcción de una sociedad íntegra y heterogénea que impacte en el ámbito educativo, en cuanto a resultados de aprendizajes; Es decir, la tarea investigativa es tomar como objeto de estudio el discurso pedagógico que realizamos los docentes en la institución, y romper con la práctica de orden mecanicista, para dar accesibilidad a una nueva formación, la neuropedagogía, a modo de alcanzar una construcción discursiva y una actividad cultural muy consciente, producto de la conciencia reflexiva sobre lo que se hace en las prácticas educativas.

Todo esto conlleva a formular la siguiente pregunta: ¿Cómo consolidar en los discursos de las prácticas educativas de los docentes de la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana una pedagogía discursiva desde un enfoque neuropedagógico? A través del objetivo general que permite recontextualizar desde una pedagogía discursiva y un enfoque neuropedagógico el discurso de la práctica educativa del docente de la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El lenguaje ha ocupado un lugar privilegiado que por siglos ocupará la razón. Según Echeverría (2003), se trata de un fenómeno social que ha permitido en el campo educativo la emergencia de nuevas posturas, concepciones y teorías orientadas a recontextualizar la acción

pedagógica, lo que ha servido de pretexto a un equipo de educadores para dar teorización acerca del diario quehacer de la praxis pedagógica desde una nueva visión multidisciplinar, prospectiva y una pedagogía discursiva sobre la enseñanza de los docentes en la búsqueda de llenar por medio de la interacción vacíos existentes, resolver exigüidades latentes, apoyados en otras ciencias como la sociología (Bernstein, Durkheim, Morín), la Psicología (Vygotsky), la Biología, (Maturana, Echeverría) derivadas del estudio de la herencia y el código genético.

Es de ahí, que surgió la idea de consolidar una pedagogía discursiva como entretejido social del lenguaje, que haga frente al tipo de educación segmentada que desde los inicios del siglo XX se tuvo como pretensión convertir la pedagogía en una ciencia bajo la percepción del denominativo “Ciencias de la educación” conformada por un conjunto de disciplinas; que reducen la acción pedagógica a la clase, al programa, a la operalización del currículo, al examen, pensando la pedagogía en función de la relación: conocimiento-sociedad-cultura y resultados, de manera que la subordinación de la misma pedagogía en las denominadas ciencias de la educación, se acentúa tanto más en el saber pedagógico en el cual se ha despojado el eje maestro- escuela- sociedad- estado- cultura, donde la escuela se ha transformado en una empresa que mercadea servicios y la pedagogía en un carácter instrumental.

Cuando el educador se percata de los métodos que utiliza, sus fines y su razón de ser entra en su condición crítica y está dispuesto a modificarlas, si llega a convencerse de que la meta perseguida no es la misma o de que los medios que se deben utilizar deben ser diferentes (Durkheim, 1993). Se vuelve un desafío reflexionar sobre la práctica en la mente del educador al pensar, sentir y entender las demandas que le genera el contexto social y cultural desde la diversidad de lecturas de mundo, de posturas y contradicciones, percibiéndose como un ser humano total, discursivo, auténtico y crítico, siendo capaz de contextualizar el conocimiento.

Se destacan en consecuencia los fundamentos epistémicos de entretejido social del lenguaje entre el campo pedagógico, neuropedagógico y la pedagogía discursiva, considerando que la caracterización permite ubicar a la pedagogía más allá de los umbrales de la simple instrumentalización de métodos de enseñanza que limitan la práctica del educador en las instituciones universitarias, en particular la que se observa en los educadores de la Facultad de las Ciencias de la Educación en la Universidad del Atlántico, la cual podría ser más efectiva en su proceso sino se encasillara en la mecanización, limitando “la recursividad lingüística propia del educador, base de la reflexión y la razón humana que deriva de la ontología del lenguaje, como interpretación sobre el significado del fenómeno humano” (Echeverría, 2003, p. 32).

Por tanto, la pedagogía discursiva se conceptualiza sobre la base del lenguaje como entretejido social de coordinaciones de acciones concurrentes consensuadas entre fundamentos sociológicos, psicológicos y biológicos del conocimiento pedagógico. Esta idea discursiva surge en parte de la restructuración del conocimiento europeo que se dio en siglo XX, en la cual Bernstein (1996) tuvo la oportunidad de diferenciar el discurso desde los campos de singularidad (local) y regionalización (oficial), es decir, estructuras de conocimiento especializados (disciplinas, introyección) vs recontextualización de singularidades orientados hacia la práctica interdisciplinar, (proyección). Estos en conjunto conforman el discurso pedagógico, como principio recontextualizador, el cual según Bernstein (2000), es el que se apropia, recolecta, receta, relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio

orden (p.63). En otras palabras, es la configuración de la conciencia ocupacional del docente. De allí que se parta de un puente epistémico para entrelazar los fundamentos de las neurociencias al ámbito de la Pedagogía y comprender de manera interdisciplinaria y multidisciplinaria la incidencia del Sistema Nervioso en el aprendizaje (Calzadadilla, 2017).

Las acciones comunes que habitualmente practican los docentes en la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana se consideran como contingentes que no cuentan con la totalidad del consenso del cuerpo docente para actuar, (entrevistas personales, 2019). De modo que es necesario generar estrategias recurrentes que contrarresten los acontecimientos inesperados. (Echeverría, 2003)

Se puede deducir que en las elaboraciones cognoscitivas, heteroestructurantes propias del educador del programa, es necesario incorporar la experiencia vivencial la autoestructurante e interestructurante, para que no solo quede plasmada una huella de conversión sintáctica de conocimientos concretos y abstractos, sino la debida recursividad del lenguaje, producto del entretejido social, educador-aprendiz que a última instancia, aproximan a la neurociencia con la pedagogía, asegurando el discurso neuropedagógico como propuesta educativa Inter dialógica entre la escucha y el habla.

El desafío que tiene el neuropedagogo en la actualidad frente al acto educativo es asumir una postura de actor principal, proyectando a profundidad conocimientos, interacción social, así como identidad profesional. De acuerdo con De Mello (2012), la neuropedagogía debe ser en teoría y práctica una actividad orientada al estudio del cerebro, desde la curiosidad de los pedagogos a modo de comprometerlos con una educación eficiente y biológicamente significativa en una sociedad cambiante, lo que invita a crear nuevos métodos para formar a los profesionales de la enseñanza a enfrentarse a esta derivación del individuo que aprende.

En tal sentido, expresa que esta rama dispone de ciertos conocimientos aplicables a la nueva conceptualización de la actividad educativa, donde la neurociencia y la pedagogía disponen de sus propios contenidos específicos, pero con la existencia de un puente entre ambos se pueden aproximar sus procesos de aprendizaje. En cuanto a la neurociencia, se destaca que se han dado pasos importantes en el intento de comprender al cerebro a partir de trabajos interdisciplinarios, combinando enfoques y otras disciplinas, para dar respuesta a interrogantes relativos a la percepción, la memoria, el aprendizaje o el lenguaje, no es viable aislarse de las otras ciencias, de manera que se requiere estar abiertos a los aportes de la Psicología, Pedagogía, Filosofía, Lingüística, Ciencias Cognitivas y Sociales.

A tal fin, la neuropedagogía tiene como objetivo que todo agente educativo sea capaz de conocer y entender de qué manera aprende el cerebro humano, así como el procesamiento de las emociones y pensamientos que se relacionan con esta tarea, cuyos datos serían por demás relevantes para innovar en la intervención pedagógica en las aulas y transformar la educación del futuro (Ramírez, 2013).

La neuropedagogía preserva ciertos principios que garantizan los aprendizajes, entre ellos la consideración de que el cerebro tiene ritmos, que la memorización es útil para aprender al igual que la motivación, así como otros componentes que sirven y aportan cuidado al cerebro (movimiento, hidratación, consumo de frutas) y la necesidad de sentir afecto para el logro del aprendizaje (Ramírez, 2013).

De este modo se configura una visión emergente desde la cual se puede gestar la pedagogía discursiva necesaria en la licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico. Se requiere que los educadores comprendan la relación que existe entre el sujeto que aprende, la conducta, el aprendizaje y los procesos cognitivos, partiendo que el humano necesita de la emoción para aprender, se hace necesario dejar atrás los procesos mecánicos, dualistas y plantearse nuevas formas emergentes de aprendizaje, creando nuevas metodologías, estrategias y técnicas apropiadas que permitan enriquecer el proceso educativo, así como experiencias placenteras y significativas en los aprendices.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta el problema de investigación, objetivos y dinámica teórica del estudio se asumió dentro de un paradigma cualitativo bajo el método etnográfico, que permitió una observación participativa para la recolecta de datos y de este modo poder recontextualizar la praxis del educador de la Facultad de Ciencias de la Educación donde la neuropedagogía se convierta en un puente epistémico en la búsqueda de una pedagogía discursiva que asuma al ser humano como un ser multidimensional. Murillo & Martínez (2010) destacan que la mayor parte de las investigaciones etnográficas en el ámbito educativo se orientan hacia lo que se denomina microetnografías o bien el enfoque sobre una unidad social y ante una situación concreta.

Todo esto con el fin de recontextualizar los planes de estudio de la licenciatura en la innovación, formación y preparación profesional. Este diseño cualitativo demandó que la recolección de datos se diera por medio de interacciones dialógicas entre los sujetos participantes de la investigación, para percibir la realidad social y psicoafectiva e interpretarla en su forma natural, tal y como se desarrolla o encuentra el contexto, recogiendo la información de las acciones, gestos y lenguaje de los educadores y aprendices, así mismo permite observar historias de vidas, darle significados, e intentar analizarlas exhaustivamente.

Es importante señalar, que la población general de la investigación está representada por un grupo de cinco (5) educadores que hacen praxis educativa en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, de igual manera aprendices y personal administrativo, y además un grupo de diez (10) estudiantes seleccionados de manera aleatoria para el desarrollo del grupo focal. Esta muestra poblacional se acoge a la base de la Teoría Fundamentada (TF) de Glaser & Staruss (1967), a través de la cual no se cuentan personas, así que normalmente no hay un número predeterminado de entrevistas o un número predeterminado de lugares; hablamos de la saturación porque el análisis es un concepto y lo que se busca es desarrollar conceptos en cuanto a sus propiedades y dimensiones; el producto final es una descripción fundamentada con una serie de conceptos bien desarrollados o una teoría que también se desarrolla a partir de sus propiedades y dimensiones, pero incluye, además, procesos y variaciones. Bénard, Silvia (2016)

Cuadro 1 Población participante.

Área del Programa Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana Universidad del Atlántico	No. de Docentes
Didáctica	2
Desarrollo Humano y Pedagogía	2
Investigación	1
Total	5

Fuente: Universidad del Atlántico (2020)

Como formadores de formadores, estos y todos los docentes tienen el reto de innovar para lograr grandes cambios que contribuyan a entender la diversidad y trabajar para la diversidad, dejar de actuar de manera mecánica, facilista y empezar a comprometerse a enamorarse de lo hermoso que es educar por los valores, respeto y solidaridad.

Cuadro 2 Técnicas empleadas para el estudio investigativo.

Técnica	Instrumento	Categoría de estudio
Observación Registro documental	Guía de observación	Cartas descriptivas
Entrevista	Entrevista a profundidad semiestructurada	Opinión para propuesta de consolidación
Grupo focal	Reflexiones	Opinión de estudiantes

Fuente: Elaboración propia (2020)

La idea de Entretrejer un paradigma emergente que deleve el lenguaje, la palabra o el discurso que transita en las aulas, en la comunidad académica de la Universidad del Atlántico que favorezca la formación de educadores, desde las dimensiones: ontológicas, sociológicas, biológicas y psicológicas; surgió en julio de 2018, luego de superar ciertas interrupciones propias del Alma Mater, se extendió su finalización y sustentación el proceso investigativo hasta 2020. Para ello, se recurrió al muestreo teórico con **la técnica de la saturación** que consiste en alcanzar el punto en la investigación, donde la recolección de los datos parece ser contraproducentes porque lo “nuevo” que se descubre no le añade a mucho a la explicación; Esta sustentada en (TF) la cual exige examinar datos de documentos (cartas descriptivas, Proyecto Educativo Programático PEP), entrevistas de profundidad; personales y transcritas, Grupos focales; como una forma de aproximarse a la realidad social de manera diferente. En otras palabras, “la realidad empírica es vista como una interpretación en curso de significaciones producidas por los individuos insertos en un proyecto común de observación” (Sudabby, 2006).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Las entrevistas que se obtuvieron tras el acercamiento a la población docente seleccionada para este estudio permitieron revelar los conocimientos, iniciado con el significado que otorgan particularmente a la docencia, la cual consideran en general como una vocación en que permite la formación de futuros educadores de manera integral, pese a las limitaciones con que acarrea la profesión, ya que para todos prácticamente representa más que un oficio la tarea de enseñar a enseñar.

La mayoría contempla una educación de calidad como un hecho que definitivamente contará con la contribución de todos, en especial los docentes consideran que deben ser escuchados y tomados en cuenta en todos los procesos. Manejan por demás, una visión de la pedagogía como la posibilidad de viabilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto coinciden en que pueden aportar mucho más al desarrollo de tareas, cursos y actividades ejecutadas en el programa, a través de su participación. Asienten que conocen muy poco o nada del plan de estudio del programa de Lengua Castellana, lo que tal vez no limita su entrega en la formación pero que en cierta medida deja en vilo muchos aportes que puedan hacer.

En cuanto a la valoración de sí mismos, su desempeño e incluso la consideración de sus momentos críticos, expresan que son los estudiantes los que más aprecian su esfuerzo y que sería de gran motivación que la institución les concediera más reconocimiento y valoración profesional. En este punto se les indagó sobre el conocimiento de los docentes en relación con la implementación de la neurociencia dentro del plan de estudio de la carrera, la cual consideran una temática muy importante para el mayor afianzamiento de los procesos de comprensión y construcción del lenguaje.

Estuvieron de acuerdo con que la relación intergrupala que existe en el ambiente laboral es determinante para la integración de ideas, dado que también se destaca el concepto de neuropedagogía y la aplicación de la neurociencia en la formación del lenguaje, desde la comprensión de cómo el cerebro se inserta en ese proceso de importancia para el aprendizaje de la lengua en este caso.

Queda visto que la neurociencia está entrando en la educación y en el campo pedagógico, pues es importante el sujeto que maneje quién es, consciente de su cerebro, de sus emociones de la experiencia, en la búsqueda de relaciones consensuadas, a través del lenguaje; por ende, vale la pena además mirar lo que opinan también los estudiantes, en especial lo de los últimos semestres de la carrera y así compensar lo ya expresado por los docentes, en cuanto a los aspectos analizados. Se presenta a continuación pues los resultados de un focus group realizado entre estudiantes de la carrera, donde se manifestaron opiniones libres en relación con las consideraciones ya descritas en la entrevista.

La técnica del grupo focal permitió profundizar en este trabajo sobre las reflexiones principales concentradas finalmente en cuatro aspectos específicos: la consideración de la docencia y la pedagogía, el núcleo común de la carrera, el plan de estudio de la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y finalmente la neurociencia y neuropedagogía como nuevo conocimiento.

Al menos diez (10) estudiantes fueron reunidos por sus características similares de pertenecer a los tres últimos semestres del programa, de manera que con mayor fundamento lograron generar aportes de interés sobre lo planteado. Iniciando con su visión sobre la docencia y la pedagogía, la mayoría está claro con mencionar que se trata de una profesión, y no tanto un oficio, que los apasiona por demás y les permite empaparse de todo aquello que nutra el ejercicio de educar a otros, como la concepción sobre pedagogía sobre la cual confluyen en que se trata de esa ciencia cercana a cualquier forma de educación, considerando que la viabiliza a través de sus herramientas y acciones.

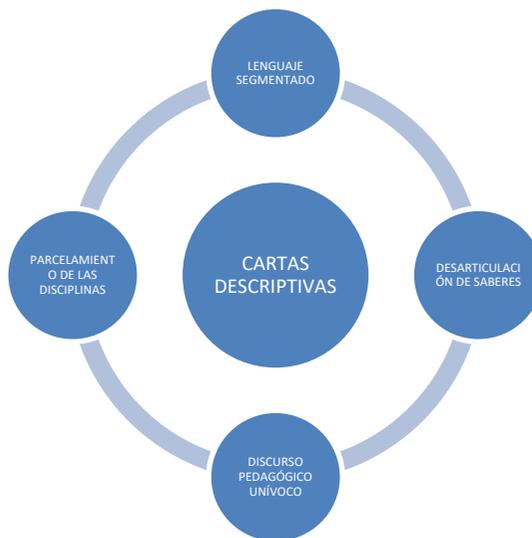
Los estudiantes no manejan información amplia sobre el núcleo común del programa; aunque reconocen que la integración entre didáctica, pedagogía, práctica e investigación es lo que los hace verdaderamente docentes, no alcanzan a dilucidar en qué fase de su estudio se encuentra tal unificación y configuración de estas disciplinas. Han declarado que creían que en la práctica docente es cuando se ponía en marcha el núcleo común, pero quedaron claros en que se da durante su estudio, aunque no se declare formalmente así de parte de los docentes. Manifestaron pocas apreciaciones sobre el conocimiento y manejo del Plan de estudio de su carrera universitaria; algunos expresaron haber tenido inconvenientes para comprender ciertas nociones formativas y tal vez puede estar adjudicado al desconocimiento de este plan.

Al ser indagados sobre el reconocimiento de la neurociencia y la neuropedagogía dentro de la formación profesional que han tenido, la generalidad de los estudiantes referenció que pocos docentes incorporan el tema en sus clases. Coinciden en que se maneja más lo relativo a la neuropedagogía, sobre la cual destacan tener interés debido al beneficio que les otorga manejar ese conocimiento en su práctica.

Insistieron en la necesidad de comenzar a tener bases de carácter más biológico para profundizar en la enseñanza del lenguaje, así como también alcanzar nuevos saberes, por lo que sugieren se les informe mucho más acerca de la importancia de las áreas corticales que tiene todo ser humano y su relación con su aprendizaje en el proceso educador.

Por otro lado, se obtuvo la observación y registro documental realizada por la investigadora sobre las cartas descriptivas del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, todas consideradas como una construcción discursiva institucional. Se muestra en un mapa breve los aspectos destacados al analizar la configuración de tales documentos, los cuales dan pie al desarrollo de este trabajo (Ver figura 1).

Figura 1: Mapa observacional de cartas descriptivas



Fuente: Elaboración propia (2020)

El análisis llevó descubrir que en las Cartas Descriptivas hay evidencia de diferentes disciplinas que posicionan sus lenguajes de manera segmentada, sin la articulación de saberes, pues se tiende a particularizar y parcelar el conocimiento pedagógico, didáctico, lingüístico-literario e investigativo. Los contenidos temáticos no poseen una secuencia lógica entre los semestres y no se evidencia una construcción unificada por el colectivo de los educadores de la Universidad del Atlántico. Se pudo observar la ausencia de una correlación temática en los diferentes niveles de cada disciplina, así como la desvinculación entre el discurso pedagógico y el quehacer docente.

DISCUSIÓN Y VALORACIÓN

La pedagogía discursiva se reconoce sobre la base del lenguaje para las coordinaciones de acciones concurrentes consensuadas entre fundamentos sociológicos, psicológicos y biológicos del conocimiento pedagógico, lo cual data desde la reestructuración del conocimiento europeo que se dio en siglo XX, momento desde el cual se logró diferenciar el discurso desde las estructuras de conocimiento especializados frente a la recontextualización de singularidades, hacia la práctica interdisciplinar, lo que conforma el discurso pedagógico, como principio recontextualizador que se apropia y relaciona otros discursos “para establecer su propio orden” (Bernstein, 2000, p.63).

A través del saber pedagógico se piensa la enseñanza y las formas de aprender, conocer, así como el proceder en la educación, las particularidades y condiciones o estrategias bajo las cuales se debe educar. De manera que dentro de la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de la UA se localiza como parte de un núcleo común de formación un conglomerado donde se encuentra inmersa la didáctica, la investigación y el lenguaje, pero aún sin manifestaciones explícitas o completamente claras e identificables por parte de la mayoría de sus educadores y estudiantes.

La investigación dentro de este ámbito que articula las neurociencias, la pedagogía y la neuropedagogía, se realizó a fin de determinar sus repercusiones e implicaciones en la práctica educativa, al colocar de relieve la complejidad del cerebro y su estudio como eje para el desarrollo de la educación (De Mello, 2012).

En tal sentido, emerge la aplicación neurocientífica en el campo pedagógico de modo que se establece dentro del aprendizaje las habilidades lingüísticas, donde la influencia de los estímulos ambientales es determinante. Esta cita abre el espacio para especificar los resultados correspondientes con el manejo de la neurociencia y neuropedagogía dentro del plan de estudio de la carrera de licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, en tanto se evidenció en los docentes poco conocimiento al respecto, y en los estudiantes prácticamente ninguno.

Es propio recalcar además el trabajo De Mello (2012) quien interrelaciona el cerebro-social generando en el sistema neuronal interconexiones, y a medida que va experimentando plasticidad explica que se va intercomunicando la nueva información con la previamente adquirida, provocando cambios: en el pensamiento, emociones, fisiológicos y predisposiciones al aprendizaje.

En cuanto a la neuropedagogía, Ramírez (2013) indica que esta preserva ciertos principios que garantizan los aprendizajes, como la consideración de que el cerebro tiene ritmos, que la memorización es útil para aprender al igual que la motivación, así como otros componentes que sirven y aportan cuidado al cerebro (movimiento, hidratación, consumo de frutas) y la necesidad de sentir afecto para el logro del aprendizaje.

Se nota la relevancia de una y otra ciencia para el campo educativo, y de hecho la población participante habría aseverado la necesidad de profundizar sobre ambas durante la formación académica, a modo de incorporarla y emplearla en la realidad educativa que vivencian cada día, siendo el educador el soporte del saber pedagógico y la pedagogía una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso (Bernstein, 2000).

Al referir que al interior de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana se debería concebir una formación comunicativa con base en el lenguaje que dinamicen las relaciones de interacciones sociales entre los miembros de una misma comunidad, la realidad se contrapone ante la presencia de un discurso segmentado por la cultura que especializa las actividades y las prácticas en diferentes competencias desarticuladas, denominado por Bernstein (2000) discurso horizontal.

De este modo, se prevé que las consideraciones ya localizadas, frente a los fundamentos e incluso investigaciones que conforman la teorización de este estudio, permitan afianzar una propuesta viable para la recontextualización de la praxis del educador de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, a través de la consolidación de una pedagogía discursiva con prospección a la neurociencia y neuropedagógica que permita dar sentido a su práctica educativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se develó la disonancia entre en el campo pedagógico-didáctico-práxico en el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollan los docentes del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, a partir de la observación de la investigadora y la revisión documental de las cartas descriptivas de la carrera. Con esto se pudo concluir que diferentes disciplinas posicionan sus lenguajes de manera segmentada, sin la articulación de saberes y con tendencia a la fragmentación del conocimiento pedagógico, didáctico, lingüístico-literario e investigativo, siendo este el núcleo común dentro de la carrera en cuestión.

Los contenidos temáticos no poseen una secuencia lógica entre los semestres y no se evidencia una construcción unificada de parte de los educadores de la Universidad del Atlántico; en consecuencia, se procedió dentro del trabajo a generar un diálogo de saberes desde la Pedagogía Discursiva, Neuropedagogía y Didáctica, así como otros campos disciplinares con el ánimo de reelaborar los saberes que circulan en el programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico.

Lo descrito permitió concluir que tanto docentes como estudiantes conciben aun un discurso pedagógico incipiente en materia de la incorporación de nuevos conocimientos que pueden devenir de la neurociencia y la neuropedagogía propiamente dicha como herramientas para la significación y profundización de su práctica educativa. Es fundamental reflexionar sobre cómo se está haciendo el trabajo docente dentro de la licenciatura; es necesario un consenso para coordinar acciones y desarrollar una pedagogía discursiva de acuerdo al proceso bihemisférico del sujeto que aprende.

Tanto los docentes como los estudiantes del programa desconocen particularidades alusivas al plan de estudio, así como también conocimientos sobre los beneficios de la neurociencia para el aprendizaje; no obstante, se puede tomar la base fundamental que ya se tiene sobre la neuropedagogía y su aplicación en la educación, ya que se manejan las conceptualizaciones y su practicidad necesaria, con lo cual se puede comenzar a profundizar con respecto a la neurociencia.

En aras de proponer la consolidación de la pedagógica discursiva como entretejido social del lenguaje para transformar la praxis educativa de saberes segmentados que se desarrollan en el Programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la

Universidad del Atlántico, se plantea la necesidad evidenciada de integración, no solo de componentes clave como son las disciplinas que conjugan el núcleo común del programa, sino también de sus actores; los docentes solicitan participación en los procesos de transformación, y los estudiantes no se quedan atrás pues se manifiestan ávidos de conocer muchas más experiencias y saberes que mejoren su práctica educativa.

Se debe recurrir a una propuesta de consenso del sujeto ontológico, biológico, sociológico, psicológico y que parta el discurso a través de las mesas de diálogo, para no seguir imponiendo el discurso magistral desde las cartas descriptivas hasta el final del proceso, comenzando por una adecuación curricular para vincular a los estudiantes del viejo pensum con nuevo pensum, y los del reintegro.

REFERENCIAS

- Ávila, P. (2007) *¿Qué es la Pedagogía? 25 tesis elementales pero fundamentales*. Tomado de Fundamentos de Pedagogía: hacia una comprensión. Editorial Nuevas Américas. Colombia: Bogotá
- Bénard Clava Silvia, (2016). *Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa* C.P. 20131, Aguascalientes, Ags. www.uaa.mx/difusion/index.ht. Primera edición electrónica,
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, Control Simbólico*. Ediciones Morata, S.L. Madrid:
- Bernstein. B. (2000) *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Edición Colección Seminarium Magisterio.
- Calzadilla, P. (2017) *La Integración de las Neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la Educación Inicial y Básica. Caso Cuba*. Redalyc.
- De Mello, J. (2012) *Neurociencia + Pedagogía + Neuropedagogía: Repercusiones e implicaciones de los avances de la Neurociencia en a la Práctica educativa*. Universidad Nacional de Andalucía.
- Díaz, A. (2009) *La Argumentación Escrita*. Universidad de Antioquía. Colombia,
- Durkheim, E. (1993) *Educación y Aprender en la Biología del Amor*. Recuperado de: <https://documentop.com/educar-y-aprender-en-la-biologia-del-amor...EDUCAR Y APRENDER EN LA BIOLOGIA DEL AMOR. Éducation et pédagogie, Pa-ris, Puf/Quadriage, 4eme édition, p.69>.
- Echeverría, Rafael (2013) *Ontología del Lenguaje*. (sexta edición). Santiago de Chile: Edita y distribuye Comunicaciones Noreste Ltda.
- Pinzón, D. & Téllez, F. (2016) "Herramientas Neuropedagógicas: Una alternativa para el mejoramiento en la competencia de resolución de problemas en matemáticas; *Escenarios*; (12) 2; 45-59.
- Ramírez, C. (2013) *Neuropedagogía*. <http://comohacercerebro.blogspot.com/2013/07/neuropedagogia.html>
- Pensamiento & Gestión, (2015) 39. Universidad del Norte, 119-146, Barranquilla. Colombia.

LA INCIDENCIA DE LA NEUROPEDAGOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL PROCESO LECTOR

Wendy Johanna Orozco Castro
coordinadorscb@gmail.com

Nancy Carolina Jacobus De la Hoz
nancyjacobus16@yahoo.es
Universidad Maimónides

Resumen

Este artículo destaca la incidencia de la neuropedagogía en la enseñanza del proceso lector, soportada en los avances del cerebro como órgano social. Ante la necesidad de actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el Ministerio de Educación Colombiano busca fomentar el uso de estrategias asertivas en el aula que den respuesta a las dificultades en el proceso lector en los estudiantes de primer a tercer grado de básica primaria. De ahí, la necesidad de actualizar la práctica educativa en el uso de estrategias neuropedagógicas, encaminadas a la formación integral de los estudiantes a través de la estimulación cognitiva y emotiva para favorecer ambientes armónicos en el aula. Situaciones que parecen causales pero no son concluyentes, como lo es la ausencia de hábitos lectores, trastornos cognitivos o la falta de acompañamiento en casa, desconociendo la importancia de estimular la conciencia fonológica, fonética y fonética desde el aula.

El objetivo es actualizar las estrategias empleadas por el docente en la enseñanza del proceso lector, apoyadas en los principios del neurodesarrollo, neuropsicología del lenguaje, bases anatómicas cerebrales, funciones ejecutivas, y modelos óptimos de lectura; fundamentados en los postulados de Ferreiro (2000), Borrero (2008), Cuetos (2012), Ardila, Rosselly & Matute (2008-2010), Portellanos (2018), entre otros. La investigación fue de corte cualitativo con el método de acción participativa.

Introducción

La función principal de los educadores es la formación integral de sus estudiantes, por ende el desarrollo de sus competencias comunicativas, cognitivas, afectivas, sociales y culturales que optimizan sus capacidades en la resolución de conflictos, interacción y toma de decisiones en cualquier contexto. Dentro de las competencias significativas en el estudiante se encuentra la comunicativa, por su transversalidad, compuesta por cuatro habilidades básicas: leer, escribir, escuchar y hablar. Siempre se ha visto la lectura como un proceso esencial en el desempeño del individuo durante todas las etapas de su desarrollo y su incidencia en la calidad de vida, lo que conlleva al éxito, la adaptabilidad o el fracaso académico o profesional.

Uno de los problemas apremiantes en Colombia, es el bajo nivel de lectura de sus habitantes, afirmación corroborada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (desde ahora ICFES por sus siglas) y por la experiencia de múltiples docentes, pedagogos y profesionales cercanos a la educación colombiana, que han visto el deterioro educativo del proceso lector.

De Zubiría (2016), postula que en “Colombia leemos poco y lo hacemos muy mal; mucho peor de lo que la gente supone” situación que se refleja en el análisis realizado por la OECD (2018) a través del análisis de los resultados de las pruebas PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) practicada a estudiantes de 15 años

de varios países del mundo en el año 2018, el cual arrojó que el 47% de los bachilleres colombianos, están por debajo del mínimo en la prueba de lectura. Sólo tres de cada mil estudiantes alcanzaron el nivel de lectura crítica, muy pocos asumen una postura argumentada frente a los textos que leen. Se concluye, que los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura.

Si esta situación es el reflejo de muchos años de estudio y estadía de los estudiantes en las escuelas los resultados no son nada alentadores, el ICFES, en las pruebas aplicadas en tercero, quinto, noveno y undécimo grado, concluye en el último análisis que desde el 2012, los estudiantes muestran deficiencias en el proceso de lector y a partir de ese año no se han impulsado cambios, es decir que persisten las deficiencias en la lectura y su comprensión de los alumnos de básica primaria y secundaria.

Una posible causa de estos desalentadores resultados son las falencias en la aplicación de los modelos de lectura, la formación que reciben los estudiantes y el perfil profesional de los nuevos educadores quienes no están cumpliendo con el desempeño acorde con su grado o competencia, por las dificultades presentes en la lectura y escritura. El tutor o docente, que no tiene consigo el hábito de la lectura difícilmente puede reflejar o transmitir esa pasión para descubrir las magias de las letras escritas. "Si los docentes no leen son incapaces de transmitir el placer de la lectura, todos los chicos pueden aprender si los maestros se lo proponen" (Castorina, Ferreiro, Goldin, & Torres, 2000, p.6).

Como puede inferirse, es necesario buscar soluciones a la gran deficiencia en la enseñanza del proceso lector, haciendo uso de la fundamentación neurocientífica y sus aportes en los diversos campos de la educación, para potencializar y enriquecer la labor de los maestros a través de estrategias neuropedagógicas que dinamicen la enseñanza de la lectura en el aula de clases a través de actividades creativas. Para maximizar el potencial cognitivo, intelectual, comunicativo y emocional de cada educando, es necesario que el maestro se apropie de los conceptos básicos sobre neurodesarrollo, procesos cognitivos, funciones ejecutivas, estimulación de neurotransmisores, entre otros; los cuales consolidan su práctica educativa.

Sin embargo, se destaca que la lectura requiere dedicación, ejemplo, hábito lector, estrategias asertivas, enseñanza contextualizada y estímulos positivos constantes por los actores educativos; considerando que las edades más propicias para enriquecer el proceso lector están entre los seis y diez años, por ser uno de los periodos con mayor sinapsis en desarrollo de las habilidades del pensamiento, receptividad lingüística, competencias comunicativas y procesos inherentes al lenguaje en los niños, enriquecidos por la interacción social. (Ardila et al., 2010), pone de manifiesto que entre los seis y los doce años existe una mayor receptividad del aprendizaje de los niños, siempre y cuando se realice la estimulación adecuada; pues es en esta etapa donde hay mayor estimulación y receptividad, por todo el proceso madurativo que empieza a gestionarse a nivel físico, anatómico, funcional y procesos químicos del sistema nervioso. (p.1)

En otros términos, al empezar básica primaria, alrededor de los 6 años, el niño alcanza un vocabulario productivo de unas 2.600 palabras y comprensivo de entre 20.000 a 24.000; a los 8 años, el niño es extremadamente hablador, verbaliza ideas con facilidad, comunica sus sentimientos y tiene pocas dificultades en las relaciones comparativas. Desde el punto de vista fonológico, entre los 6 y 8 años, el niño

adquiere prácticamente todos los sonidos de la lengua y se pronuncia adecuadamente. A partir de los 10 años, se tiene una excelente comprensión y a los 12 años ya alcanza un vocabulario comprensivo de unas 50.000 palabras; bajo la influencia de la escuela, fortaleciendo la atención selectiva, visual, auditiva, la memoria operativa y maduración cerebral. (Laza & De la Rosa, 2016, p.11)

Es crucial, que el docente conozca y reconozca los cambios cognitivos, comunicativos, psicológicos y sociales que sufre el individuo durante su neurodesarrollo, teniendo en cuenta que “es un proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio, que da como resultado la maduración orgánica y funcional del sistema nervioso, el desarrollo de las funciones psíquicas y la estructuración de la personalidad” (Ramírez, 2015, p.1)

Para consolidar y dar validez a la investigación, se requirió de elementos metodológicos que amplían la visión de la problemática, siguiendo los principios de Bonilla & Rodríguez (1997) “la regla de oro del método científico es abordar el conocimiento de la realidad social a partir de sus propios parámetros... es decir, conocer la realidad respetando sus particularidades”. El paradigma empleado es el socio crítico, por ser su objeto de estudio un fragmento de la sociedad y las relaciones que establecen los individuos dentro de un contexto sociocultural, en este caso maestros y alumnos, lo que genera una relación horizontal de diálogo permanente, reflexivo, activo y transformador mediado por el reconocimiento y el respeto de la individualidad, que busca analizar y comprender los fenómenos que intervienen en la interacción social.

Esta investigación se fundamenta en la relación teórica- práctica del enfoque cualitativo, señalada por Blasco y Pérez (2007:25), “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas”. Por ello, es de tipo descriptivo pues su principal objetivo es caracterizar y transformar las deficiencias encontradas en las prácticas de la enseñanza de la lectura en los estudiantes de primer a tercer grado de básica primaria.

El diseño seleccionado fue de Investigación Acción Participativa, su finalidad es dar solución a problemas cotidianos con el objetivo de mejorar actividades concretas, programas, procesos y reformas estructurales. Para Sandín (2003, p. 161) la investigación acción-participativa pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. Desde esta misma óptica, Carr y Kemmis (1986:177) señalan que toda IAP cumple con tres condiciones: el proyecto surge de una práctica social, el avance del proyecto se da por ciclos de planeación, acción, observación, reflexión y la participación puede ser ampliada gradualmente con un control colaborativo.

Como resultado de la investigación se obtuvo un módulo que contiene la compilación de estrategias neuropsicológicas, en el que se integraron conceptos fundamentales del neurodesarrollo, aspectos conceptuales y teóricos que sustentan el proceso lector y cómo repercuten las funciones ejecutivas en el aprendizaje. En una segunda etapa se exponen los métodos pedagógicos para la enseñanza de la lectura y las dificultades que se pueden presentar reflejados en trastornos específicos del aprendizaje; en la tercera etapa se suministran las estrategias neuropsicológicas y dinámicas que enriquecen el trabajo en el aula y la importancia de la estimulación emotiva.

Con respecto, a las estrategias sugeridas para la enseñanza y afianzamiento de la lectura, es necesario establecer como hipótesis que la clave para tener un buen proceso lector es estimular la conciencia fonológica, fonémica y fonética entendidas como:

Según Bravo (2002): “La conciencia fonológica es la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar sobre el lenguaje oral, es decir ser capaz de identificar los sonidos o fonemas de una palabra” (p. 166). Además la conciencia fonológica es una capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, desde la toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, las palabras y sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas. (Villalón 2008, p. 88).

Por otro lado, la conciencia fonémica es un componente metalingüístico, entendido como la capacidad de identificar, discriminar y manipular los fonemas (sonidos lingüísticos) de una palabra, para construir nuevas, no todos los niños alcanzan a desarrollarla espontáneamente, por la carencia de hábitos lectores y la falta de estimulación temprana a través de la lectura de cuentos; para desarrollar esta habilidad se debe combinar, segmentar y manipular fonemas. (Borrero, 2008, p.60)

La fonética, es la capacidad de pronunciar sonidos al relacionar los aspectos sonoros y visuales, sobre todo en lo referente a la identificación y manipulación de los fonemas. En otros términos es “la correspondencia entre las letras y los sonidos” (Borrero, 2008a, p.100). Un buen lector se caracteriza por tener un procesador fonológico eficaz que permita ir incorporando nuevas palabras a su léxico mental, desarrollando la memoria asociativa, atención, decodificación, fluidez, vocabulario, ortografía, cohesión, razonamiento y memoria funcional en los estudiantes.

En otros términos, en el aula se debe disponer de estrategias neuropedagógicas centradas en la necesidad de desarrollar desde edades tempranas hábitos de reflexión consciente sobre la conciencia fonológica, fonémica y fonética sin fracturarse por ser complementarias, El conocimiento sobre ellas permitirá a los docentes aplicar de manera adecuada estrategias neuropedagógicas, así como prevenir y erradicar problemas en la adquisición de la lectura. Por otro lado, la conciencia fonética y fonológica no son habilidades que se adquieren de manera espontánea, sino a través de la estimulación adecuada durante la educación primaria, necesarias para el éxito en el aprendizaje de la lectura y el desarrollo del cerebro lector, fortaleciendo la atención, percepción y autorregulación.

Es indispensable tener en cuenta que la lectura no es una capacidad innata del individuo, es una capacidad adquirida a través de la enseñanza y contextualización del aprendizaje, en la que intervienen múltiples procesos atencionales, perceptivos, fonológicos, lingüísticos, memoria de trabajo, memoria a corto y largo plazo, que requieren de estimulación, tiempo y práctica

Ahora bien la conciencia fonológica, fonémica y fonética deben ser estimuladas en edades muy tempranas con estrategias neuropedagógicas cotidianas, creativas y lúdicas que transformen el código gráfico al verbal, con el cual se aumentan la atención, regulación de movimientos sacádicos (movimientos rápidos y simultáneos que realizan ambos ojos cuando están observando hacia un punto en la misma dirección), sensibilidad al contraste, la

descodificación perceptiva de los signos gráficos, la memoria visual ortográfica entre muchos otros procesos; generando soltura y fluidez lectora, definida como la capacidad de expresar con agilidad ideas, compuestas por la asociación y relación de palabras, de una manera clara y entendible en el entorno lingüístico que le da sentido y significado a lo comunicado en la lectura.

La lectura puede definirse desde múltiples perspectivas, Adams (1990), soporta que “la lectura es el resultado de tres procesadores: el ortográfico, el fonológico y el semántico, al leer el cerebro conecta lo que ve, lo que oye y lo que sabe”. (p. 89). Por otro lado, esta puede entenderse como un proceso de naturaleza intelectual donde intervienen funciones sensoriales, psíquicas y cerebrales, que se enlazan para realizar la decodificación, comprensión e interpretación de un conjunto de signos o de un lenguaje, que podrá ser visual o gráfico, táctil o sonoro.

Desde otro punto de vista, Daniel Cassany considera que:

Leer es comprender un texto con una actitud interpretativa, valorativa y crítica que favorece aspectos como: la adquisición de un nuevo vocabulario; fluidez y riqueza de la sintaxis; una correcta ortografía y utilización adecuada de los signos de puntuación y la expresión escrita. (Cassany, Luna, & Sanz, 2003, p.42-44).

Sin duda, los sistemas cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la lectura permiten considerarla como una complicada actividad, un sistema funcional, que conlleva variadas habilidades cognitivas, rutas léxica - subléxica y procesos neuropsicológicos. En la lectura se realizan simultáneamente procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos; en el que el lector lleva a cabo una serie de operaciones cognitivas complejas (Cuetos, 2012, p.137)

Los avances neurocientíficos actuales muestran las diferencias estructurales y funcionales del cerebro entre los buenos lectores y aquellos alumnos con dificultades lectoras, dando pie a identificar modelos lingüísticos, neurológicos y psicolingüísticos que contribuyen a la construcción de estrategias más útiles, innovadoras y pertinentes en la escuela, Portellanos (2005) señala que el lenguaje expresivo tiene su sede en el lóbulo frontal en el que existen asimetrías entre ambos hemisferios, en el lóbulo frontal izquierdo encontramos el área de Broca, encargada de los aspectos fonológicos del lenguaje oral, así como de la expresión escrita, mientras que el área de Wernicke en el hemisferio derecho controla la prosodia del lenguaje expresivo y los gestos con significado emocional. Por lo que se puede establecer que el lenguaje no se localiza en un área específica, sino por el contrario depende de múltiples actividades y funciones cerebrales, que se relacionan entre sí. (p.102)

Es así, como los avances en la neurociencia cognitiva aplicada, asignan un papel fundamental al cerebro como artífice de todos los aprendizajes, por lo tanto, no puede pasar inadvertido por la escuela; el docente necesita incorporar el conocimiento funcional del cerebro, como base del aprendizaje y por ende en la construcción de estrategias para emplear en el aula de clases y de esta manera fortalecer las funciones ejecutivas que intervienen en el desarrollo madurativo del estudiante. De ahí que Portellanos, (2018a), señala que “se aprende desde el cerebro y a su vez todo aprendizaje transforma el cerebro” (p, 17). Estar al tanto de los nuevos avances y estrategias aportadas por la neuropedagogía es una tarea imprescindible de todo educador.

Las estrategias neuropedagógicas, pueden definirse como el conjunto de acciones que tienen como finalidad incidir y fortalecer los procesos de enseñanza - aprendizaje, a partir de los conocimientos de cómo aprende, procesa la información y controla las emociones del cerebro. Lo que llevó a Rosselli (2003) a postular que:

A pesar de que la estimulación ambiental es decisiva para el desarrollo adecuado del lenguaje, la adquisición del lenguaje depende de un proceso de maduración cerebral. El control de los movimientos finos y el desarrollo de habilidades simbólicas son indispensables para un adecuado desarrollo del lenguaje. (p.3)

En definitiva, entre menor riesgo de dificultad tenga el estudiante en el proceso lector, habrá mayor maduración de las funciones ejecutivas (desde ahora FE) y por ende el rendimiento académico será alto; de ahí que la lectura sea un instrumento eficaz en la adquisición del conocimiento en las diversas áreas, lo que favorece el desarrollo de la competencia lingüística en la educación básica primaria.

Simultáneamente se puede atribuir el término de funciones ejecutivas (FE) a Lezak (1983), al definir las como capacidades mentales esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente, como son la planificación, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva entre otras. (Citado por Ardila, Rosselli, Matute, Jurado y Ostrosky-Solis, 2008), de igual forma se pueden definir las FE como un sistema multidimensional: de la conducta, la cognición humana, y del funcionamiento emocional, que cubre un rango amplio de funciones corticales, que dependen de múltiples factores, tales como; la maduración, la naturaleza, la complejidad de la tarea cognitiva, el desarrollo de la actividad ejecutiva y la familiaridad con el tipo de tarea. (p.2)

Todo el fundamento científico, lleva a resaltar la importancia del docente en la enseñanza del proceso lector y la necesidad de actividades asertivas que tengan en cuenta el ritmo de aprendizaje del educando, su interés y deficiencias. Existen múltiples modelos de lectura que se pueden emplear en el aula, pero la clave está en el uso de la lúdica como puente entre el conocimiento y la emotividad, los cuales estimulan los neurotransmisores asociados al aprendizaje como son: la endorfina encargada de generar bienestar, la dopamina de propiciar la creatividad, imaginación y receptividad cognitiva, la acetilcolina que fortalece la atención, la concentración y el pensamiento lógico y sin duda la serotonina que nos ayuda a regular los estados emocionales del niño y que es simple activarlas a partir de actividades como: el uso de rimas, la relación imagen y sonido, sopa de letras, trabalenguas, juegos de roles, aliteraciones, entre muchos otros.

Por lo mencionado anteriormente, se resalta que el cerebro está conformado por millones de conexiones o circuitos neuronales y cada uno de ellos funciona interactivamente en las diferentes áreas cerebrales. Dentro de estos circuitos, se encuentran biomoléculas que permite la neurotransmisión; es decir, la transmisión de información desde una neurona hacia otra neurona mediante la sinapsis, que hacen contacto con los neurotransmisores, que propician aprendizajes más significativos, teniendo en cuenta que la lectura activa propicia procesos neuronales básicos para el aprendizaje, como la plasticidad sináptica o la neurogénesis.

En concordancia, los estados emocionales del individuo influye proporcionalmente en el aprendizaje, gracias a la amígdala, órgano encargado de facilitar o impedir el paso del

conocimiento o información del hipocampo a la corteza prefrontal, sede de las funciones ejecutivas, teniendo claro que si el estudiante está feliz o motivado obtendrá un aprendizaje significativo por ser más receptivo, atento y veloz en el procesamiento cognitivo, lo que le permitirá tener mejores resultados en las pruebas académicas estandarizadas, pero si por el contrario se siente desmotivado o ridiculizado fracasará en cualquier actividad por muy innovadora que sea.

Brevemente se mencionan algunos de los enfoques más representativos de la lectura: los modelos jerárquicos ascendentes (Bottom Up) y descendente (Top Down) clasificados así por (Solé, 1998). El primero resalta el valor de la palabra, que permite el reconocimiento entre la grafía y el fonema, el segundo hace referencia al uso de la frase para clasificarla luego por palabras hasta llegar a descomponerla totalmente, y por último el contextual es una ampliación de los métodos anteriores usando varias frases.

Como podrá evidenciarse, no existe un mejor o único método para enseñar a leer, existen varias formas para enseñar y miles de aprender. Es así como el maestro se convierte en la herramienta más poderosa de esta investigación para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje lector, postulando que si integra los conocimientos neuropedagógicos a las prácticas educativas, será invencible ante las dificultades. En síntesis, la calidad de un maestro determina el rendimiento académico de sus estudiantes.

La lectura, favorece significativamente procesos cognitivos como la atención, la memoria a corto y largo plazo, la percepción, así como el desarrollo de la expresión oral, la creatividad, el desarrollo madurativo y el perfeccionamiento del lenguaje que inciden proporcionalmente el rendimiento escolar.

1. La conciencia fonológica es la principal habilidad pre-lectora que desarrollan los estudiantes, esta permite fortalecer en el discente procesos como la atención, memoria, percepción y discriminación auditiva. Para estimular la conciencia fonológica en los estudiantes, según (McLaughlin y Fisher 2002) citados por (Borrero, 2008, p.145) tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a. La unidad de sonido (palabra, rima, sílaba, fonema)
- b. Tener claro el tipo de operación que se desea hacer con dicha unidad (segmentación, combinación o manipulación)
- c. Si la actividad es estrictamente oral o involucra objetos concretos (fichas, letras plásticas) la conciencia fonológica es estrictamente auditiva.
- d. Una enseñanza explícita (directa) y sistemática (de menor a mayor dificultad)
- e. Enfatizar la manipulación de sonidos fuertes en la práctica, en grupos pequeños de 3 a 5 niños. Tiempo promedio diario de 10 a 15 minutos. Con el objetivo de consolidar el aprendizaje de los fonemas.

2. No importa el método que se emplee en la enseñanza de la lectura, sea ascendente o descendente, lo realmente decisivo, son las estrategias que utilice el docente en el desarrollo de las competencias comunicativas, conciencia fonológica, fonémica, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión en las actividades.

3. Estimular el cerebro del niño a través del juego, pausas activas y afectivas que generarán un sentimiento de bienestar aumentando las conexiones neuronales o neurotransmisores que

permitirán la receptividad y almacenamiento permanente de los nuevos conocimientos. La enseñanza es una labor o actividad que requiere de múltiples factores para que sea exitosa, no es sólo transmitir una información, es verificar que sea almacenada significativamente en espacios armónicos, que fortalezcan el potencial cognitivo

Desde el punto de vista neuropedagógico, la intervención del maestro es decisiva para estimular el lóbulo frontal y las áreas parietotemporales requeridas para el análisis y producción de la lectura. De aquí, que la enseñanza de la lectura sea una ardua tarea de los maestros; la mala instrucción generaría traumatismos y dificultades irreparables para la vida de los niños, por ejemplo el bajo desempeño a nivel personal y laboral que demostraran en los contextos comunicativos en los que se desenvuelven. Resaltando que el cerebro humano aprende a leer para activarse, fortalecerse, actualizarse y se transforma en función de la experiencia. (Wolf, 2008).

En palabras de Campos, (2010): “Lo más importante para un educador es entender a las neurociencias como una forma de conocer de manera más amplia al cerebro (...) para que a partir de este conocimiento pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje (...)” (p.5). En esta misma línea mencionaba (Hart, 2010) de la Asociación de Neuroaprendizaje Cognitivo: “Educar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin haber visto nunca una mano”. Lo anterior, da margen para reconocer la importancia del papel del docente en la enseñanza de la lectura y la necesidad de una formación permanente (Vasco, 1996, p.10). Estos autores sostienen que la labor del maestro cobra valor y refuerza su sentido estricto de incidencia en el alcance de los logros propuestos para el aprendizaje de los estudiantes, como resultado de un proceso de reflexión y transformación del docente, en las prácticas pedagógicas y la complejidad de los procesos que se desarrollan en la escuela.

Contar con estrategias neuropedagógicas de intervención en la enseñanza de la lectura es ofrecer a los maestros conocimientos necesarios para comprender el cerebro y participar activamente en el desarrollo de todos los procesos cognitivos y madurativos del ser humano; a través de actividades y recursos significativos para el estudiante, en el que entra en juego la disposición del educador por enseñar y crear nuevas herramientas para aprender. “Aprender a leer sólo es posible por la plasticidad del diseño cerebral, y cuando se logra, el cerebro del individuo cambia para siempre” (Wolf, 2008, p. 86). En otros términos, cuando un individuo lee, el cerebro se modifica fisiológica e intelectualmente para siempre generando procesos superiores de análisis, criticidad y producción. Leer no solo es decodificar; es acercarse al discente a mundos poco explorados, a construir historias, a reír, a llorar, dar rienda suelta a la imaginación y lo más importante el enriquecimiento personal y profesional para desenvolverse en la vida.

Referencias

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge:MITpress
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., Jurado, M., & Ostrosky-Solis. (2008). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 8(1).
- Ardila, A., Rosselli, M., & Matute, E. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México. Editorial El Manual Modern

- Blasco, J., & Perez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. (Editorial Club Universitario, Ed.) (1st ed.).
- Bonilla, C., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del Dilema de los Métodos: La investigación en las ciencias sociales*. In 132-145 (p. 334). Colombia.
- Borrero, L. (2008). *Enseñando a leer: teoría, práctica e intervención*. Bogotá, Colombia. Grupo Editorial Norma.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (28), 165–177.
- Campos, A. (2010). *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*, 143. Recuperado de www.unesdoc.unesco.org.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona. España. (Universidad Arcis, Ed.) (1st ed.).
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona. España. (S. Editorial GRAÓ, de Irlf, Ed.) (9th ed.).
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Goldin, D., & Torres, R. M. (2000). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres* (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://elfondoenlinea.com/Detalle.aspx?Ctit=103002R>
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid, España. Editorial Médica Panamericana (4 edición).
- De Zubiría, J. (2016). Pruebas Saber 11: nivel de lectura sigue siendo falencia del país. Retrieved April 3, 2019, from <https://www.semana.com/cultura/articulo/pruebas-saber-11-nivel-de-lectura-sigue-siendo-falencia-del-pais/507868>
- Dubois, M. (1990). "el factor olvidado en la formación de los maestros," 1. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Dubois.pdf
- Dubois, M. (2000). *La lectura en la formación y actualización del docente* 1 Comentario sobre dos experiencias, 2, 11. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Dubois.pdf
- Ferreiro, E. (2000). *La formación como lector y escritor: un reto para el docente*, 10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571013>
- Hart, L. (2010). *Nueva visión de la enseñanza con la Neuroeducación en el aula*. Recuperado de <http://revistaventanaabierta.es/1591-2/>
- Icfes., Cortés, V., Ramírez, Ó., & Ramírez, M. (2014). *Prueba de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado*. Recuperado de <https://iedjesusdenazaret.files.wordpress.com/2017/06/anexo-1-prueba-lectura-tercer-grado-2.pdf>
- Laza, N., De la Rosa, R (2016). *Revista desarrollo del lenguaje*. Recuperado de <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/02/14-4-1.pdf>

- Ministerio de Educación, C. (2012). *Políticas y Sistema Colombiano de formación y desarrollo profesional docente*, 179. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Portellanos, J. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. España. (S. A. U. Mcgraw-hill/interamericana de españa, ed.) (1st ed.).
- Portellanos, J. (2018). *Neuroeducación y Funciones Ejecutivas*. Madrid, España.
- Ramirez, S. (2015). *Neurodesarrollo y Atención temprana del Desarrollo Infantil. (Una mirada neuropsicológica) - PDF*. Argentina. Recuperado de <https://docplayer.es/23380767-Neurodesarrollo-y-atencion-temprana-del-desarrollo-infantil-una-mirada-neuropsicologica.html>
- Rosselli, M. (2003). *Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 1). [publisher not identified]. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100005
- Sandin, M. P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 16. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art_2.pdf
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona. (editorial Graó, Ed.) (8 Edición).
- Vasco, E. (1996). *Maestros, Alumnos y Saberes Investigación y Docencia en el Aula. Colección Mesa Redonda*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/maestros-alumnos-y-saberes>
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. (tesis doctoral) Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Wolf, M. (2008). Proust and the Squid. Retrieved August 26, 2019, from <http://www.learnosmas.com/2016/06/01/cerebro-lector/>

PROYECTOS INCLUSIVOS

CAPACITACIÓN A DOCENTES Y FAMILIAS DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD QUE RECIBEN ATENCIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA REGULAR DEL SECTOR RURAL Y ZONAS SOCIALMENTE COMPLEJAS

Mirtha Leyva F., Adys Remón A., Imilla Campo V., Yaima Demósthene S., Leslye Alvarez R.
ICCP-Unicef Cuba
iccp@iccp.rimed.cu

RESUMEN DE CUALIDADES

Ya que, en medio de las condiciones difíciles que atraviesa Cuba, se trata de un proyecto: humanista, inclusivo y potenciador de calidad educativa, de alcance Nacional, que se concentra en enfrentar los desafíos y brechas que imponen la vulnerabilidad por ruralidad o estructuras sociales complejas para la atención de educandos con Discapacidad intelectual o trastorno del espectro de autismo. Una obra de infinito amor y entrega, que encontró modos de implementación imprevistos para su ejecución durante la pandemia mundial por Covid-19. y que ya tiene a su haber la producción de materiales impresos elaborados con estos propósitos y la implementación de alternativas de capacitación y acompañamiento a docentes y familias que han favorecido los educandos beneficiarios del proyecto.

¿Cómo surge?

Programa social de Unicef cuba: componente: Cada niño/a aprende

Al término del ciclo anterior de cooperación con Unicef Cuba (2014-2019) se realiza un análisis de logros, lecciones aprendidas, datos y estudios anteriores para detectar desafíos y brechas que ameriten ser solucionadas por las vías de la investigación científica y la cooperación que realiza esta entidad.

I. Área de resultado: Acceso incrementado y sostenido a la educación primaria, secundaria y para el aprendizaje en primera infancia. (Basado en datos que expresan que la Participación es equivalente a correlación matrícula/ población del grupo de edad.)

Desafíos

- No hay brechas identificadas relacionadas con el acceso.
- La política educativa cubana garantiza para cada niño una escuela.
- *Las brechas están enfocadas en la participación en el rango de edad de 15 a 18 años donde la escolaridad es de un 89 %. La causa identificada aplica a la falta de motivación y por tanto está relacionada con el área de mejora en los resultados del aprendizaje y Mayor acceso al desarrollo de habilidades que permitan la plena participación en la sociedad, incluyendo el trabajo productivo y motivador.*

Brechas: La necesidad de:

- Estrategia de trabajo con las familias.
- Apoyo en creación de condiciones materiales para diseñar una escuela inclusiva desde su organización escolar, así como de sus condiciones físicas.

II. Área de resultado: Mejora en los resultados de aprendizaje.

(Basado en: Datos de promoción de la dirección de estadísticas; estudios actuales en la valoración del aprendizaje en niños con NEE; estudios realizados sobre familias y discapacidad focalizada en discapacidad intelectual y correlación de familias con discapacidad intelectual con hijos también con la misma condición; correlación de las familias en situaciones de vulnerabilidad social con niños con alguna discapacidad. Y en estudio de necesidades de medios indispensables para garantizar una atención a la diversidad de situaciones de discapacidad en la educación regular)

Desafíos

- Niños de 0 a 6 años con necesidades educativas específicas (en lo adelante: NEE) no alcanzan los logros del desarrollo alcanzable de acuerdo a sus potencialidades.
- Falta de preparación del personal docente que trabaja en el nivel educativo de la 1ª infancia.
- Déficit de personal docente especializado para este grupo de edades.
- Falta de preparación de la familia. Estrategia de educación familiar
- Insuficiente atención a los educandos con NEE asociadas o no a una discapacidad.
- Deficiencias en el proceso educativo de la primera infancia y en el proceso de enseñanza- aprendizaje en primaria.
- El docente no cuenta con los recursos para brindar atención adecuada.
- Familia, en muchas ocasiones, no preparadas en la atención de sus hijos e hijas con NEE.
- Baja frecuencia y poco aprovechamiento del vínculo entre el hogar y la institución educativa
- Necesidad de trabajar a nivel social (con énfasis en las comunidades rurales o socialmente complejas) en las representaciones sociales, actitudes y actuación sobre las personas en situación de discapacidad.
- Prácticas pedagógicas excluyentes no identificadas por sutiles y naturalizadas
- Ineficiente práctica de atención diferenciada (hacer cosas diferentes a los otros, en vez de hacer las mismas cosas con recursos, apoyos y métodos o procedimientos distintos)

Zonas geográficas del país: Principalmente en La Habana y Holguín

Brechas: La necesidad de:

- Estrategias de capacitación y preparación del personal docente.
- Estrategia de comunicación y capacitación a las familias.
- Trabajar en la preparación del maestro.
- Acompañamiento en los diagnósticos.
- Apoyo en creación de condiciones materiales para diseñar una institución educativa inclusiva en zonas vulnerables (tanto urbana como rural) desde su organización y funcionamiento, así como de sus condiciones físicas.

Desafíos identificados	Retos/brechas.
<p>Insuficiente preparación de agentes de la enseñanza regular <u>de las zonas rurales</u> que atienden a niños, niñas y adolescentes con discapacidad, incluyendo a niños y niñas de la primera infancia. Mayor incidencia de discapacidad intelectual y niños que tienen trastornos de espectro autista. Dificultad de la atención en entornos inclusivos.</p>	<p>A nivel del sector rural la atención de niños, niñas y adolescentes en la enseñanza regular es más común, al ser menor el servicio de la escuela de enseñanza especial en municipios o lugares más alejados.</p> <p>La escuela regular en el sector rural no está suficientemente preparada desde sus recursos humanos y sus recursos materiales para brindar una atención diferenciada a niñas, niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad, sobre todo con aquellos que tiene discapacidad intelectual y espectro autista.</p> <p>Es por esto que se hace necesario diseñar estrategias educativas para la atención a los niños con necesidades educativas especiales en las zonas rurales, mediante el trabajo articulado de preparación de docentes.</p> <p>Acciones necesarias son dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acompañamiento pedagógico a los docentes en el fortalecimiento del desarrollo profesional y el empleo de recursos educativos; -Facilitar procesos que aseguren aprendizajes de calidad en los niños con NEE a través de proyectos educativos cooperativos estrechamente vinculados con la identidad local (mediante el trabajo articulado con el equipo de docentes y la comunidad); - Producción de material educativo; fortalecer la motivación de los niños con NEE hacia el aprendizaje y la posibilidad de utilizar herramientas cognitivas y actitudinales contextualizadas y brindar asesorías de alternativas de trabajo del grupo en la atención a la diversidad.

Participantes del estudio de cierre de ciclo por la parte de Educación:

- Dra. C. Marlen Triana Mederos– Directora de la Educación Especial del Ministerio de Educación. Mined.
- MSc. Marian Chorens Cruz – Directora del CELAEE; investigadora del ICCP
- Dra. C. Imilla Cecilia Campo Valdés– especialista del CELAEE, investigadora del ICCP
- Dra. C. Mirtha Leyva Fuentes– especialista del CELAEE, investigadora del ICCP
- Dra. C. Yaima Demósthene Sterling – especialista del CELAEE, investigadora del ICCP
- MSc. Leslye Álvarez Rodríguez – especialista del CELAEE, investigadora del ICCP
- Dra. C. Caridad Rosario Zurita Cruz – especialista del CELAEE, investigadora del ICCP
- MSc. Jesús Rodríguez Flores– Funcionario del Departamento de Educación Primaria que atiende al sector rural en el Mined
- Yainelis Sanchez-Funcionaria de la Dirección de relaciones internacionales del Mined

Participante por la parte de Unicef Cuba:

MSc. Mayra García Cardentey- especialista en comunicación social. Unicef Cuba

Todo esto dio lugar a un nuevo ciclo de cooperación con Unicef Cuba, concretado en un proyecto de investigación con colaboración de gran pertinencia, alcance social y valía.

Proyecto “Capacitación a docentes y familias de los niños con discapacidad que reciben atención educativa en la enseñanza regular del sector rural y zonas socialmente complejas”

Órganos Nacionales de contrapartida: Ministerio de Educación (Mined).

Entidad cubana contraparte oficial del proyecto ejecutora y técnica: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) del Mined.

Dra. C. Silvia Navarro Quintero. Directora General)

Dra. C. Adys Yadira Remón Amarelle. Directora del proyecto y Directora de Servicios educativos del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP

Otras instituciones que colaboran en la realización del proyecto:

- Dirección de Educación especial del Ministerio de Educación.
- Departamentos de Educación Especial de las Direcciones Provinciales y municipales de Educación. (DPE y DME)
- Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO- Provinciales y municipales)
- Facultad de Educación Infantil de las universidades del país.

Contraparte extranjera: Fondos de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). Cuba

El proyecto cuenta con el aporte externo de un presupuesto que aporta en moneda libremente convertible y con el aporte una parte del presupuesto en moneda nacional CUP de la contraparte cubana que corresponde al Mined.

RELACIÓN DE LA ENTIDAD CUBANA CON LOS BENEFICIARIOS DEL PROYECTO:

La educación especial articula con todos los niveles educativos: primera infancia, primaria, secundaria básica, preuniversitario, técnica y profesional y de jóvenes y adultos, porque en todos existe la presencia de educandos con necesidades educativas especiales (o específicas) asociadas o no a discapacidad, que precisan de respuestas educativas personalizadas.

En la actualidad asciende de manera significativa la cifra de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad, que reciben atención en las instituciones y modalidades de la educación general y técnica (educación regular). Esta realidad es el motivo por el cual se decide aprovechar la voluntad de la cooperación en desarrollar un proyecto que se oriente hacia el perfeccionamiento de la atención educativa integral que se le brinda a la población con discapacidad, en zonas vulnerables por rurales o condiciones socialmente complejas, desde la perspectiva del mejoramiento de la preparación de los docentes y sus familias.

Número y características de la población a saber:

En Cuba (en el momento inicial del proyecto) existen, aproximadamente, 11 337 niños y adolescentes con necesidades educativas especiales, matriculados en la educación general y técnica, a partir de la posibilidad que tienen los padres de elegir la modalidad donde desean que sus hijos reciban la atención. En este universo 4 846 presentan discapacidad intelectual (DI), 4 105 educandos de ellos se encuentran en el nivel primario y 240 presentan trastorno del espectro de autismo (TEA), de los cuales 125 están en el nivel primario. Se seleccionaron las provincias que reportan mayor población con estas características según información estadística.

Provincia Beneficiarios (según la cantidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con NEE que reciben atención educativa en enseñanza regular) en zonas rurales y socialmente complejas.

1. La Habana 1036
2. Holguín 808
3. Santiago de Cuba 1265
4. Pinar de Río 934
5. Ciego de Ávila 1531
6. Villa Clara 931

TOTAL 6505

HISTORIA, FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DEL PROYECTO.

Antecedentes:

En Cuba la política educacional promulga, como uno de sus principios, la atención diferenciada y la integración de educandos que asisten a sus instituciones educativas. El propósito del Sistema Educativo Cubano, es que todos los niños que nazcan en el país tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, a partir de sus capacidades individuales y las potencialidades de su desarrollo. La inclusión educativa marca un espacio en donde niños, niñas, adolescentes, educadores, familias y comunidad, independientemente de sus condiciones, pueden conseguir altos niveles de desarrollo y sentirse una parte importante e insustituible de su entorno social. Así concebida la inclusión educativa en Cuba, presta especial atención al perfeccionamiento de las prácticas educativas inclusivas que aseguran el tránsito exitoso por los diferentes niveles educativos, a partir de elevar la preparación, no solo de directivos y docentes, sino de familias y otros agentes educativos para el desarrollo de estos educandos, teniendo en cuenta los niveles de complejidad en su diagnóstico.

Aun cuando en el período comprendido entre el 2014-2019 (ciclo de cooperación) se implementó un sistema de talleres a docentes y directivos para mejorar la calidad de la atención educativa, se presentan insuficiencias que limitan los logros en el aprendizaje, como el derecho a aprender y no solo a acceder y que ponen en riesgo que puedan lograr su máximo desarrollo y enfrentar con independencia su inclusión social. Tal situación, implica nuevos retos y desafíos al sistema educativo en general y a las instituciones en particular, sobre todo cuando el análisis de la inclusión educativa se enfoca desde las perspectivas de derecho y equidad. Esas insuficiencias están en el orden de la teoría y la práctica y ellas a su vez, se pueden constituir en puntos de partida para buscar soluciones. A decir de José Martí “es un crimen el divorcio entre la educación que se ofrece en una época y la época...” y “...cualquier esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades naturaleza y porvenir del que la recibe”

José Martí.

FUNDAMENTACIÓN

En el actual escenario cubano punto de partida, (2018-2019) según los resultados del último Censo poblacional de 2012, más de 584 700 niños y adolescentes residían en zonas rurales.

Los problemas o brechas identificados por los investigadores del entonces Centro de Referencia Latinoamericano de la Educación Especial (CELAEE) desde el trabajo de campo y las investigaciones consultadas en la atención a los niños con discapacidad que conviven y se educan en zonas rurales, con una prevalencia de discapacidades de 1.76 por 100 niños o adolescentes y una prevalencia en zonas rurales ligeramente superior que en zonas urbanas, van desde la debilidad de preparación de los docentes en una configuración educativa y didáctica para atender las necesidades educativas especiales, poca preparación de las familias de estos niños para contribuir a su desarrollo integral, la dispersión y aislamiento de las escuelas rurales; las restricciones de conectividad, hasta el propio desaprovechamiento de las potencialidades del territorio con una estructura organizativa heterogénea y singular.

Es esperable y necesaria la comprensión del sentido de la urgencia que tiene el empoderamiento por los docentes y las familias, de la aceptación a la diversidad y la atención al desarrollo integral y sostenible de estos niños. Lo que supone hacer corresponder los esfuerzos cubanos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de toda Forma de Discriminación contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, documentos rectores internacionales que nuestro país ha hecho suyos. Para tal fin se propone distinguir, dentro del entramado de situaciones y relaciones, las expectativas y necesidades sentidas del niño con discapacidad en zona rural, de sus familiares, del personal docente y la visión de la comunidad en sentido general, es decir partir del diagnóstico actual, para escalonada y paulatinamente ir acercando las prácticas educativas a sus necesidades reales.

OBJETIVO PRINCIPAL Y ESPECÍFICO

Objetivo general:

Contribuir al accionar de una atención educativa de calidad a niños con discapacidad en zonas rurales, mediante el diseño de estrategias educativas, dirigidas a la preparación de docentes y familias.

Objetivos específicos:

- Ofrecer acciones metodológicas que garanticen la convocatoria, sensibilización y capacitación de los docentes para la atención educativa a educandos con discapacidad intelectual y otras condiciones complejas del desarrollo.
- Facilitar la preparación de las familias para la atención socioeducativa de calidad a los niños con discapacidad en un marco de aprendizaje de cooperación y reciprocidad.
- Modelar buenas prácticas inclusivas.
- Mejorar los recursos metodológicos para la atención educativa a los niños con discapacidad.

Viabilidad y sostenibilidad El proyecto se hace viable y sostenible a partir de que el sistema nacional de educación reconoce que los educandos con discapacidad requieren de una didáctica enriquecida para su atención en cualquier contexto en que se encuentren, con el empleo de los recursos necesarios, apoyos, creatividad y tenga en cuenta el ritmo peculiar de cada educando, de manera permanente y que optimice sus posibilidades.

Además El Sistema Nacional de Educación se encuentra ejecutando El tercer momento de perfeccionamiento; en el que se elaboran nuevos materiales (planes de estudio, programas,

orientaciones metodológicas, libros de texto, cuadernos para todos los años de vida/grados y materiales de apoyo a docentes) y se experimentan nuevas formas de trabajo mediante el proyecto educativo institucional que viabilice una concepción curricular desarrolladora (estilo de dirección democrático y participativo; interrelaciones entre agentes y agencias; trabajo metodológico; trabajo en red; proceso de enseñanza desarrollador y currículo: integral, flexible, contextualizado y participativo), permite que el proyecto sea viable y sostenible, ya que dará respuesta a la diversidad de necesidades de todos los educandos, el logro de una educación de calidad, garantiza su acceso, permanencia, participación y aprendizaje y toma como eje central la inclusión educativa para las políticas educacionales desde la primera infancia.

Duración: La duración del proyecto es de 5 años, comprendido entre el 2020 y 2024.

PARTICIPANTES:

Participantes del proyecto por la parte de Educación:

- Dra. C. Marlen Triana Mederos– Directora de la Educación Especial del Ministerio de Educación. Mined.
- Dra. C. Silvia Navarro Quintero. Directora General del del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP
- Dra. C. Adys Yadirá Remón Amarelle. Jefa del Proyecto y Directora de Servicios educacionales, del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP
- Dra. C. Imilla Cecilia Campo Valdés–investigadora del ICCP
- Dra. C. Mirtha Leyva Fuentes– investigadora del ICCP
- Dra. C. Yaima Demósthene Sterling –Investigadora del ICCP
- MSc. Leslye Álvarez Rodríguez – investigadora del ICCP
- Dra. C. Caridad Rosario Zurita Cruz – investigadora del ICCP
- Dr, C, Pedro Luis Castro Alegret- Investigador del ICCP
- MSc, Marian Chorens Cruz. Investigadora del ICCP
- MSc. Jesús Rodríguez Flores– Funcionario del Departamento de Educación Primaria que atiende al sector rural en el Mined
- Yainelis Sanchez-Funcionaria de la Dirección de relaciones internacionales del Mined

Participantes por la parte de Unicef Cuba:

MSc. Mayra García Cardentey- Master en desarrollo social. Unicef Cuba

ACCIONES EJECUTADAS

Sistematización teórica para la conformación de la *Fundamentación teórico-metodológica de la estrategia de educación y orientación a familias y docentes que atienden niños con Discapacidad intelectual y autismo en zonas rurales / socialmente complejas.*

Creación del Sistema instrumental

Sensibilización y Diagnóstico

Acciones de Capacitación

Creación de grupos de acompañamiento, apoyo y capacitación en las plataformas de WhatsApp y Telegram

Elaboración de Materiales (digitales, impresos y audiovisuales)

Celebración de fechas internacionales relacionadas con la inclusión y la discapacidad.

Realización de sesiones de Reproducciones de video en vivo “facebook lives”

Acciones de divulgación y comunicación social, mediante las campañas: Piensa en colores, Juntos por la inclusión y Muéstrales el camino.

Creación de canales en Telegram como repositorios para la accesibilidad a materiales digitales y audiovisuales

Acciones de monitoreo

Experiencias ante la pandemia por covid19



La pandemia por COVID 19 nos colocó en la necesidad de buscar alternativas para continuar y no detenernos...

Surgió así la idea de:



Crear grupos de whatsapps para la realización de las acciones previstas, con el fin de orientar a las familias de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual y TEA. Nacen así los grupos de apoyo socioemocional y educativos:

En abril de 2020 Muéstrales el camino (TEA)  y

En septiembre de 2020 : Juntos por la inclusión (DI) 

Objetivo:

Brindar un espacio de acompañamiento en las nuevas dinámicas que impone la situación pandémica por COVID 19 con el fin de orientar a docentes y familias de educandos con discapacidad intelectual y TEA

¿QUIENES?

Profesionales del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, con mas de 20 años de especialización en la atención de educandos con discapacidad intelectual, TEA y sus familias; que contamos con el acompañamiento de Unicef Cuba.



Grupos de WhatsApp



Muéstrales el camino
ICCP



Juntos por la inclusión
ICCP

Funcionamiento

Comenzó con una frecuencia de dos encuentros semanales. Cada uno de esos días se abría el grupo para que todos los participantes pudieran dejar sus dudas, preguntas, solicitudes, sugerencias de temáticas, experiencias entre otros aspectos que considerasen necesario abordar. (desde enero de 2021 el encuentro es semanal)

A la hora fijada durante 60 min las especialistas del proyecto las especialistas inician intercambio directo y sincrónico con los familiares, docentes y colegas especialistas.

¿En qué consiste el apoyo o acompañamiento?

Respuesta a interrogantes

Debate sincrónico

Exposición de experiencias, anécdotas

Exposición de temáticas por las especialistas

Provisión de materiales digitales (libros, artículos, imágenes, videos)

Sesiones de intercambio de experiencias

Consulta o elaboración conjunta de nuevos materiales.

Consulta privada

Principales temáticas tratadas

- Precisiones terminológicas: discapacidad, inclusión, diagnóstico
- La inclusión educativa y social.
- Cómo explicar qué es el coronavirus y cómo autoprotegerse
- Estimulación temprana y del lenguaje

- Alimentación, nutrición adecuada
- Estimulación de habilidades para la vida y el autovalidismo
- Uso de recursos ajustados a sus necesidades.
- Educación de la sexualidad. Violencia intrafamiliar, escolar y de género
- Elaboración conjunta ideas para la propuesta de materiales
- Preparación para el reinicio del curso escolar
- Parentalidad responsable
- Manejo del estrés en el hogar
- Mitos y realidades
- Ideas para la producción de materiales de la campaña de sensibilización y visualización de las personas con discapacidad intelectual y TEA como personas de derechos
- Cuidar a quien cuida
- Manejo adecuado de los hermanos: Cómo apoyar ambos hermanos
- Celebración de fechas (día de las personas con discapacidad, del educador, día mundial de las personas con síndrome de Down, día de concienciación del autismo)

Impacto de esta alternativa de trabajo

Realizamos encuestas a los participantes y se encontró un alto nivel de satisfacción, un agradecimiento por el acompañamiento recibido por las especialistas, un reconocimiento a las posibilidades de compartir experiencias entre las familias de sentirse mejores preparadas para enfrentar los retos y asumir la educación de sus hijos/educandos con mayor efectividad y seguridad en el éxito.

CONCLUSIONES

Se trata de un proyecto científico que aúna investigadores en pedagogía abocados en aportar desde la ciencia un modelo fundamentado y contextualizado para la inclusión socioeducativa del país, a la vez que aporta un sistema instrumental para evaluar el estado de la inclusión y bibliografía actualizada como producción intelectual que el colectivo de sus investigadores va generando para poner al acceso del 100% de las instituciones educativas regulares.

Al mismo tiempo realiza acciones comunitarias interventivas de impacto, transformando las condiciones en zonas rurales o socialmente complejas a partir de la provisión de recursos y apoyos a las instituciones, organismos y organizaciones comunitarias y familias para la mejora de la atención educativa en condiciones de inclusión, que se da a educandos con discapacidad intelectual o trastornos del espectro de autismo en el contexto regular.

REFERENCIAS

- Arés, Patricia. (2018) La Familia. Una mirada desde la Psicología. En Descubriendo la Psicología. Editorial Academia, La Habana.
- Batista-Serrano, Sanz-Hidalgo, L. del C. y Martínez-Cepena, M. C. (2020). La atención educativa a escolares con discapacidad intelectual leve: experiencias de la escuela primaria rural. *LUZ*, 19(4), 139-150

- Bell, R. (2018) *Diversas Perspectivas en Relación con Algunos Aspectos Conceptuales y Prácticos de la Inclusión Educativa*
- Borges Rodríguez, S. A. y Orosco Delgado, M. (2013) *La atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales desde nuevos conceptos, contextos y prácticas enriquecedoras*. En Chkout, T. y coautores. *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Borges Rodríguez, S. A. y Orosco Delgado, M. (2014) *Inclusión educativa y Educación Especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. La Habana: Sello editor: Educación cubana.
- Campo, Imilla C. y Demósthene, Yaíma. (2020) *Whatsapp: una nueva vía de educación a las familias de los niños en tiempos de pandemia*. En *Ciencias pedagógicas, Revista electrónica científico-pedagógica*.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: UNESCO y Centro de estudios en Educación Inclusiva.
- Castillo, S. et al. (2006). *Los chicos del barrio de Jesús María. Un proyecto de participación e integración social*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas - Save The Children UK.
- Castro, Pedro L.; Campo, Imilla C. y Demósthene, Yaíma. (2020) *Las familias ante nuevos retos de la educación en la sociedad* Curso Precongreso Pedagogía 2020 de Habana.
- Castro Pedro L. (2021) *Experiencias en la educación a las familias ante la pandemia de la COVID – 19 Ponencia para el evento Pedagogía 2021*.
- Chkout, T. y coautores (2013) *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2006) *Familia y escuela*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2010) *La labor preventiva en el contexto familiar*. Editorial Pueblo y educación La Habana.
- Colectivo de Autores. (2008) *El maestro y la familia del niño con discapacidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Fernández, A. y Padrón, A. R. (2011) *Orientación educativa II*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Fuentes, I., López M. M. y Ravelo, M. L. (2021). *Inclusión educativa: reflexiones y propuestas desde la sistematización teoría y práctica en Cienfuegos*. *Revista Varela*, 21(60), 237-246.
- Galdós S. S. A. Y Caridad Hernández, C. (2010) *La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales. Valor metodológico del enfoque histórico-cultural*. La Habana: ICCP y (UCPEJV)
- Gallardo-Vargas, Y. 2017. *Proyecto educativo para elevar la preparación de la familia en las "zonas socialmente complejas"*. *Maestro Y Sociedad*, 14(1), 161-172.

- Guerra Iglesias, S. (2014) Experiencia cubana. Atención a las necesidades educativas especiales: una aspiración de la escuela inclusiva. Copyring: Cátedra Internacional de Investigación CELAEE/AMEE.
- Jiménez R., M., Verdecia E. (Compiladores). 2021. Educación en Cuba Criterios y experiencias desde las ciencias sociales. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Leyva F. M. (2015) Los escolares con retraso mental. Pautas para su atención educativa. *Editorial Pueblo y Educación*.
- Leyva F. M. (2015) *Manual del psicopedagogo escolar. Único autor. Editorial Pueblo y Educación*.
- Leyva F. M. (2015) Autora parte III de Compendio de métodos y técnicas para el trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Psicopedagogía. Tomo I. Parte III. Tomo I. Ed. Pueblo y Educación. ISBN978-959-13- 2454-2. 2012.
- Leyva F. M. (2012) *El proceso de diagnóstico del retraso mental/Discapacidad intelectual. Antecedentes en el mundo y en Cuba. Revista IPLAC*.
- Leyva F. M. (2012) *Conducta adaptativa y discapacidad intelectual y su incipiente desarrollo en la educación en Cuba. Revista, IPLAC*
- Leyva F. M. (2012) La atención a lo diverso es algo común. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa (REIPE)
- Padrón, Ana Rosa. (2007) Estrategia Pedagógica para la Educación Familiar desde la Escuela Secundaria Básica, Tesis doctoral.
- Reinoso, E y Ramírez, E (2020). La Educación inclusiva en el contexto de la Educación cubana. Vol. 8 No. 3, (2020): Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, (Diciembre 2020)
- Torres, Marta. (2004) Familia Unidad y diversidad. Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez A, C. 2009. Prevención y Educación Prescolar. Selección de lecturas. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Torroella, Gustavo. (2005) *Aprender a vivir y a convivir*. Editorial Científico Técnica, La Habana.
- UNICEF. (2007) *Construyendo una alianza efectiva Familia Escuela*. Santiago de Chile, Oficina para América Latina y el Caribe.
- Vega, René. (2005) Las escuelas de padres. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Unesco (2017) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la Educación.

SITIOS DE INTERNET

- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. España: Siglo Cero (2) pp. 25-34. Recuperado de http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1Q2DTSFC8-1QNYRMJ-37CJ/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Armijo-Cabrera, M. (2018) Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. Revista Educare vol.22 n.3 Heredia Sep./Dec. 2018. <https://www.scielo.sa.cr/scielo.php>. Universidad nacional de Costa Rica.

- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. México: Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1979/Art_GuajardoRamosE_IntegracionyInclusion_2009.pdf?sequence=1
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración de personas con discapacidad en Latinoamérica. *Investigación arbitrada*, 10(33), 347–356.
- Tedesco, J. C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a03v34123.pdf>
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>
- Ministerio de Educación (2011) Curso de Educación Inclusiva. Ecuador. Calleja, J (s/a) La Inclusión, Un Camino Al Reconocimiento A La Diversidad, Universidad del Valle de México Campus Lomas Verdes y Joseline Velasco Mireles, Instituto Pedagógico de Posgrados Celaya, Guanajuato Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Inclusi%C3%B3n-Educativa.pdf>
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. España: Siglo Cero (2) pp. 25-34. http://cmappublic.ihmc.us/rid=1Q2DTSFC8-1QNYRMJ7CJ/Escuelas_Para_Todos.pdf Centre for Studies on Inclusive Education <http://www.csie.org.uk>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Universidad Autónoma de Madrid Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> [Links]
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Salamanca: Autor. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF [Links]
- Unesco. (2005). *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf> [Links]
- La Estrategia para la Inclusión de la Discapacidad (puesta en marcha en junio de 2019) <https://www.un.org/es/disabilitystrategy/sreport>
- Enfoques y prácticas. Plataforma inclusiva para atender la diversidad en la escuela. Copyring: Cátedra Internacional de Investigación CELAEE/AMEE.
- Bell, R. (2018) Diversas Perspectivas en Relación con Algunos Aspectos Conceptuales y Prácticos de la Inclusión Educativa <https://ojs.formacion.edu.ec/index.php/rif/article/view/105>
<https://doi.org/10.34070/rif.v6i2>

A continuación imágenes que avalan el alcance del proyecto.

Cápsulas de orientación a familias



Cuentos animados con pictogramas



Portadas de Libros y folletos



Trípticos para docentes

Colección Muéstrales el camino para atender educandos con TEA



Colección Facilitando la inclusión para educandos con Discapacidad intelectual



Infografías

Muéstrales el camino

Con planificación Aprenden mejor

El niño o niña con autismo necesita saber con anticipación qué va a ocurrir en el día. Es importante elaborar juntos un horario, alternar las actividades que le gustan con las que le son menos agradables. La planificación les ayudará a realizar con disposición las actividades y evitará frustraciones.

¿QUÉ HACEMOS HOY?

Muéstrales el camino

Con un buen lenguaje Aprenden mejor

Para comunicarse con el niño o niña con autismo utilice un lenguaje claro, sencillo, de pocas palabras. Es importante que le diga lo que debe hacer, evite el uso excesivo del NO. Háblele siempre de frente, nunca de espaldas. Estimule cada acción correcta que realice, por pequeña que sea, lo hará sentir muy bien.

Pon el bloque azul

Muéstrales el camino

Con juegos Aprenden mejor

Planifique juegos teniendo en cuenta las edades, intereses y necesidades de los niños y niñas con autismo. Utilice apoyos visuales para ayudarlos a comprender las reglas del juego, ellos necesitan que se les explique paso a paso. Incorpórelos a juegos colectivos en casa, aprenden a esperar su turno, desarrollan independencia, socializan con otras personas y se sienten bien desde el punto de vista emocional.

Te toca

Juntos por la inclusión

Con práctica y socialización Aprenden mejor

Los niños y niñas con discapacidad intelectual además de aprender los contenidos para adquirir habilidades, necesitan prepararse para jugar al mismo nivel que los niños de su edad. Deben ser desafiados, socializarse, aprender a seguir instrucciones y trabajar en equipo. Se les puede enseñar a hacer las diferentes actividades de la vida diaria.

La abita, la abita, la abita

Juntos por la inclusión

Con estimulación Aprenden mejor

Comer con tu hijo o hija a veces de lo que los aprendices o los que están que están no están o lo que está difícil de hacer. Hazlo notar que lo que está difícil de hacer y que lo que está difícil de hacer. Hazlo notar que lo que está difícil de hacer y que lo que está difícil de hacer.

Juntos por la inclusión

Con paciencia Aprenden mejor

Los niños y niñas con necesidades educativas especiales necesitan repeticiones de órdenes y con lenguaje claro simple y afectuoso, se les puede enseñar a hacer las diferentes actividades de la vida diaria. Confía en ellos.

Otra vez, te puedes

Juntos por la inclusión

Con acompañamiento Aprenden mejor

Es necesario acompañar al niño o niña con discapacidad intelectual o visualizar los espacios educativos de la televisión. Así mismo, pero no lo hagas en su presencia, ni copies sus notas de visualización, explica, guía la realización y el cumplimiento. Así lo ayudas correctamente.

Resuelve:

$$2x + 4 = 20$$

$$3 + 8x = 51$$

2x + 4 = 20

MUESTRALES EL CAMINO
GUÍA DE APOYO ANTE LA COVID-19 PARA FAMILIAS DE NIÑAS Y NIÑOS CON AUTISMO

unicef
para cada niño

¿Cómo manejar el estrés y la ansiedad en niños y niñas con autismo?

MUESTRALES EL CAMINO
GUÍA DE APOYO ANTE LA COVID-19 PARA FAMILIAS DE NIÑAS Y NIÑOS CON AUTISMO

unicef
para cada niño

¿CÓMO MANEJAR EL ESTRÉS Y LA ANSIEDAD EN NIÑOS Y NIÑAS CON AUTISMO?

Realiza actividades funcionales a partir de sus propias conductas:

- Cuando se esté balanceando, siéntalo en un sillón.
- Si se pone a dar vueltas, realiza juegos de ronda.
- Si realiza carreras sin sentido, ponlo a trasladar objetos de un lado a otro.

MUESTRALES EL CAMINO
GUÍA DE APOYO ANTE LA COVID-19 PARA FAMILIAS DE NIÑAS Y NIÑOS CON AUTISMO

unicef
para cada niño

¿CÓMO MANEJAR EL ESTRÉS Y LA ANSIEDAD EN NIÑOS Y NIÑAS CON AUTISMO?

Cuando se golpea o te agrede, interrumpe inmediatamente cada conducta:

- Si se muerde, retírale la mano y cámbiale la actividad.
- Si se autoagrede o te golpea, agárrale las manos y haz que aplauda con tu ayuda; empieza a chocar sus palmas y cuenta a la vez que los choques.
- Si se golpea contra algo, apártalo del lugar. Colócalo en otra posición, siéntalo en un sofá o en la cama.

Postales

“Soy hermosa, soy feliz!”

ISABELLA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ
1 año y 3 meses

Piensa en colores

Todas las personas somos únicas y diferentes.

“Yo puedo: cree en mí!”

CARLOS ALEJANDRO BETANCOURT OLIVA
11 años

Piensa en colores

Todas las personas somos únicas y diferentes.

“Me quieren y quiero. Ama las diferencias!”

OSCAR DANIEL SAUMELL JIMÉNEZ
11 años

Piensa en colores

Todas las personas somos únicas y diferentes.

“Soy decidido y puedo hacer y aprender muchas cosas. ¿Me acompañas?”

ERNESTO TOMÁS BATISTA VALDÉS
18 años

Piensa en colores

Todas las personas somos únicas y diferentes.

“Tengo mi propia voz y quiero que se escuche.”

PAULA ANGÉLICA ANGELINI LÓPEZ
12 años

Piensa en colores

Todas las personas somos únicas y diferentes.

"Además de amor y respeto, necesitamos oportunidades. Inclúyenos".

MARCOS ALEJANDRO DOMÍNGUEZ MATEO
18 años

Piensa en colores

Todas las personas somos únicas y diferentes.



"Recuerda que no es mi mundo, es nuestro mundo. Vivamos juntos en él".

DIEGO ESCALONA MONTIEL
13 años

Piensa en colores

Todas las personas somos únicas y diferentes.



"Tengo grandes desafíos, pero con apoyo puedo superarlos".

LUIS CARLOS DEL CUETO ÁLVAREZ
15 años

Piensa en colores

Todas las personas somos únicas y diferentes.



Celebraciones y Facebook lives



UNICEF CUBA / FACEBOOK LIVE

SESIÓN DE APOYO EMOCIONAL Y EDUCATIVO PARA FAMILIAS DE NIÑAS Y NIÑOS CON AUTISMO

- CÓMO HABLARLES SOBRE EL CORONAVIRUS
- QUÉ HACER ANTE SITUACIONES DE ESTRÉS Y ANSIEDAD

Especialistas: Dr. C Imilla C. Campo Valdés
Dr. C Yaima Demósthene Sterling

Envía tus preguntas a: cbacomm@unicef.org
Día: 22 de mayo
Hora: 1:00 pm.

Todas las personas somos únicas y diferentes

Piensa
en
colores

21 DE MARZO

Día Mundial del Síndrome de Down



Pensar
en
colores

PRESENTACIÓN OFICIAL
DEL BOLSILIBRO
en

FACEBOOK
LIVE

FECHA: 22 DE MARZO DE 2021 / HORA: 10:00 AM

INVITADAS:

ESPECIALISTAS DEL INSTITUTO
CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

LUGAR:

CANAL DE FACEBOOK DE UNICEF CUBA

10 mitos
y realidades sobre
la discapacidad
intelectual





Participación en la televisión



Realización de actividades



Actividades de capacitación





PROYECTO INCLUSIVO: Atención Integral a los Trastornos del neurodesarrollo: un modelo de detección y atención temprana

Yoosy Rondón Acosta, (Coordinadora)

Belkis Vidal Martínez, Gretell Huertas Pérez, Jesús Montano Lazo, Migdalia Magaña Torres, Nitza Bárbara Simón Chibas, Gabriel Rodríguez García, Yuledmi Perdomo Chacón, Georgelina Hechavarría Lamoth, Magaly de J. Aguilar Moreno, Marvelis Domínguez Iglesias, Sonia María Bello

yoosyr@gmail.com

Hospital Pediátrico Universitario Borrás-Marfán, La Habana. Cuba



**MINISTERIO
DE SALUD PÚBLICA**
República de Cuba



Hospital
Pediátrico
Universitario
Borrás-Marfán



Entidad cubana contraparte oficial del proyecto: Ministerio de Salud Pública de Cuba.

Contraparte Extranjera: ONGs mediCuba- Suiza.

Localización del proyecto: Consulta externa. Hospital Pediátrico Docente “Borrás – Marfán”

Alcance: Nacional.

Población meta o población objetivo: Población de 0 a 18 años de edad.

Características socio demográficas de esa población: Población de 0 a 18 años de edad, sin distinción de sexo o color de piel.

Descripción del proyecto:

Los trastornos del neurodesarrollo se caracterizan por un retraso o alteración en la adquisición de habilidades en las diferentes áreas del desarrollo: esfera motora, mental, lenguaje y social. Y algunos de ellos como: el Retraso Global del Desarrollo, el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y los Trastornos de la comunicación sus primeros síntomas aparecen antes de los 12 meses de edad.

Son un grupo en los que frecuentemente puede aparecer más de un trastorno del neurodesarrollo en una misma persona, por ejemplo, dentro del TEA es elevada la comorbilidad con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Trastornos de la Comunicación y la Discapacidad Intelectual. La indudable base genética de estas entidades abrirá puertas sucesivamente para comprender la interrelación clínica y los factores poligénicos comunes en todos los trastornos referidos.

El trastorno del espectro autista (TEA) representa el paradigma más elocuente de las problemáticas comprendidas en los Trastornos del neurodesarrollo, hace que ocupen un lugar preponderante entre los problemas médicos por su gran repercusión tanto social como económica.

Prevalencia e incidencia del Trastorno del Espectro Autista

Se estima que 1 de cada 160 niños en el planeta es diagnosticado con autismo (OMS,2016)

Estas cifras varían considerablemente entre las distintas investigaciones:

Europa, los estudios disponibles apuntan una prevalencia aproximada de 1 caso de Trastorno del Espectro Autista por cada 100 nacimientos (Autism-Europe 2015).

EE. UU., el Centro para el control y prevención de enfermedades (CDC, de sus siglas en inglés) en su último informe publicado en marzo de 2021, estimó una tasa de prevalencia de autismo en 1 de cada 54 nacidos.

Al cierre del año 2020 en Cuba, se habían diagnosticado 1661 personas con autismo. Dirección Nacional de Estadística MINSAP, 2020. Representa un incremento de alrededor de 10 % anual en los últimos veinte años. El diagnóstico es tres veces más frecuente en el sexo masculino. Estas cifras son mucho más bajas que las aportadas internacionalmente.

En la actualidad, en nuestro país también ha aumentado el diagnóstico de esta enfermedad, lo que podría estar dado por más información y experticia sobre el tema en los profesionales del sector de la educación y de la salud pública, para la detección precoz, manejo e intervención temprana. Los TEA compilan además una serie de aspectos clínicos como los Trastornos del lenguaje –uno de los aspectos más afectados, que implican falta de comunicación y dificultades del aprendizaje y que obligan a programas específicos de intervención psicopedagógica en edades tempranas– y los déficits atencionales –comprendidos en el Trastorno por Déficit De Atención/Hiperactividad (TDAH).

Dadas las dificultades reales para su prevención, el sistema cubano de salud está llamado a realizar un mayor esfuerzo en el diagnóstico precoz y su intervención temprana, de modo tal que se garantice el mejor pronóstico en función de las potencialidades del paciente y su familia.

Es a su vez una necesidad sentida de los familiares de estos pacientes contar con un servicio integrado, organizado, que cuente con los instrumentos y medios necesarios para el proceso diagnóstico y la estimulación integral; que reduzca a su vez el número de visitas al centro hospitalario y que haga más eficiente y eficaces las que sean necesarias.

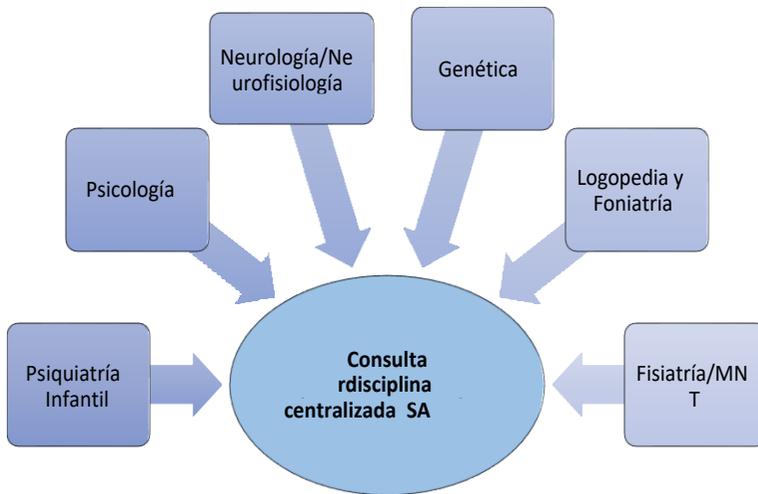
Coherencia con el plan/programa de desarrollo del país

El Sistema de salud cubano otorga prioridad a los cuidados de salud en la infancia y la adolescencia a través del Programa de Atención Materno Infantil, así como la atención a las personas con discapacidad que en la atención al niñopequeño se expresa a través del Programa de Intervención Temprana Infantil (PITI). Todos ellos dan máxima prioridad a la prevención, diagnóstico precoz y oportuno, así como tratamiento y rehabilitación integrales de todos aquellos eventos o patologías que pongan en riesgo la vida o la calidad de esta, en la población infanto juvenil cubana.

Motivaciones y necesidades que dieron origen al surgimiento del proyecto:

- Necesidad sentida de las familias de los pacientes con Trastornos del Neurodesarrollo, más agudizado en los pacientes con Trastornos del Espectro del Autismo.

- Facilitar el acceso a la evaluación diagnóstica y tratamiento médico, evitando someter a entrevistas y procedimientos diagnósticos repetidos.
- Crear las condiciones para garantizar el diagnóstico precoz y la intervención temprana.
- Acompañar a las familias en el proceso de duelo, aceptación y ajuste de expectativas ante el diagnóstico.
- Empoderar a las familias como sujetos activos del proceso terapéutico.
- Sensibilizar y concientizar sobre las características y habilidades especiales que pueden desarrollar las personas con Trastornos del Neurodesarrollo.
- Necesidad de contar con registro digital integrado para fines clínicos, docentes e investigativos que permitan actualizar tasas de incidencia y prevalencia.



Por tal motivo nos trazamos como **objetivo general** la implementación de un Servicio para la Atención Integral a los Trastornos del Neurodesarrollo (SAITN), en pacientes de 0- 18 años de edad para la detección precoz, diagnóstico e intervención temprana que contribuya a mejorar el manejo de pacientes, sus familias y realizar estudios de los Trastornos del neurodesarrollo (TN) en Cuba; integrando en su

núcleo las especialidades de Psiquiatría infantil, Psicología, Neurología, Logopedia, Genética y Fisiatría, permitiendo a su vez el acceso a otras especialidades con que cuenta la institución según las necesidades del paciente, que garantice la individualización sobre la base de la caracterización y la descripción, como base para la intervención temprana.

Por tanto, facilita el acceso a la evaluación, a el diagnóstico, a el tratamiento médico de pacientes y las orientaciones a familiares y profesores. Evitando someter a los mismos a entrevistas y procedimientos diagnósticos repetidos por varios especialistas del mismo centro.

Resultados previstos:

- Habilitar los servicios implicados el equipamiento y materiales terapéuticos para el diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes con TN.
- Implementar base de dato para el registro informatizado a fin de recopilar información epidemiológica, clínica y terapéutica sobre los Trastornos del neurodesarrollo en la

población cubana de 0 a 18 años, que ayude a mejorar el manejo de pacientes y sus familias y realizar estudios de prevalencia.

- Fortalecer área de evaluación, diagnóstico y orientación psicológica.
- Crear un programa formativo con el fin de elevar los niveles de competencias para la rehabilitación de los TEA y otros TN en Cuba, que permita la introducción de test, terapias novedosas y actualizadas.
- Realizar intercambios científicos y entrenamientos de especialistas encargados de la atención de niños y adolescentes con TN, con especial énfasis en el manejo de los TEA.

Cronograma de ejecución del proyecto:

Fase 1-Implementación del proyecto mediante el Servicio de Atención Integral a los Trastornos del Neurodesarrollo por el equipo interdisciplinario del Hospital Pediátrico Universitario Borrás-Marfán/2017 -2022.

Fase 2-Desarrollar propuesta de fortalecimiento de los equipos interdisciplinarios en las tres regiones del país y creación de Red Nacional para la Atención Integral a los Trastornos del Neurodesarrollo /2022 -2026.

Fase 3-Crear una Red Nacional de Equipos Interdisciplinarios y un Programa Formativo Nacional para la Atención Integral a los Trastornos del Neurodesarrollo /2026 -2030.

Beneficiarios directos:

Presumiblemente serían beneficiados anualmente más de 6000 niños, niñas y adolescentes que acudan a estos centros y sus familias de 0 a 18 años con Trastornos del neurodesarrollo.

Profesionales cubanos de la salud de varias especialidades de ellos (Psiquiatras, residentes de Psiquiatría infantil, trabajadores sociales, Psicólogos, Neurólogos, Fisiatras, Licenciados y técnicos en rehabilitación, Neurofisiólogos, técnicos en varias modalidades de Tecnologías de la salud, Genetistas, Pediatras especialistas en Medicina Natural y Tradicional .Licenciados, especialistas y residentes en Logopedia y Foniatría) que atienden a niños y adolescentes de 0 a 18 años con Trastornos del neurodesarrollo.

Beneficiarios indirectos probables o potenciales:

Otros profesionales del Ministerio de Salud Pública y del Ministerio de Educación, familiares de niñas, niños y adolescentes con TN.

Resultados logrados:

- 1. Habilitados 100% de los servicios implicados con el equipamiento y materiales terapéuticos** para el diagnóstico y tratamiento de los infantes atendidos.
- 2. Implementado 100% registro de datos informatizados** a fin de recopilar información epidemiológica, clínica y terapéutica: **Creada la Historia clínica digital** para la consulta especializada “Atención Integral a los Trastornos del Neurodesarrollo”, específicamente a los “Trastornos del Espectro Autista” con la **empresa SOFTEL en el GALEN CLÍNICAS:** Es el Sistema de Información Hospitalaria que gestiona de forma integral los datos de los pacientes y los servicios hospitalarios. La informatización *de la sociedad cubana es una realidad que avanza y ofrece prosperidad.*”Presidente de los Consejos de Estado y de

Ministros, Miguel Díaz-Canel Bermúdez

Este resultado aporta una innovación tecnológica, transferencia de tecnología tangible, no tangible y un alto impacto en nuestra institución. Impulsa el proceso de informatización en la Consulta Externa e incorpora el uso de la historia clínica informatizada en el GALEN CLÍNICAS de siete especialidades: Psiquiatría Infantil, Psicología, Genética, Neurología, Medicina Física y Rehabilitación, Logopedia y Foniatría y Medicina Natural y tradicional.

3. Fortalecida 75% del área de evaluación, diagnóstico y orientación psicológica.

- Adquisición del Test para la evaluación de la inteligencia No verbal LEITER. Fortalecimiento del área de Neuropsicología infantil. Formación de un equipo de 5 especialistas para su aplicación y corrección.
- Formación y adquisición de Escala de desarrollo NANCY BAYLEY.
- Creación de manuales para los profesionales de la salud, la educación y para las familias:
- Manual para la detección precoz del Trastorno del espectro autista
- Manual para las familias: “Conociendo sobre el autismo...”
- Adquisición de escalas y test que son las reglas de oro para el diagnóstico y evaluación de esta población.
- Entrevista estructurada para el diagnóstico de autismo (ADI- R)

4. Fomentado el 100% del intercambio científico y el entrenamiento para mejorar el desempeño de especialistas.

- Creación de un PROGRAMA FORMATIVO para la Atención Integral a los Trastornos del Neurodesarrollo.
- Creación de un Programa de Intervención Integral para niños con Trastornos del Espectro Autista (conformado por ocho terapias).
- Realización de la I Jornada para la Atención Integral a los Trastornos Del Neurodesarrollo: un modelo de detección y atención temprana.
- Conformación de la Red provincial Habana y los nodos regionales (oriente, centro y occidente) para la RED NACIONAL para la Atención Integral a los Trastornos Del Neurodesarrollo.

Indicadores de impacto Servicio de Atención Integral a los Trastornos del Neurodesarrollo (PACIENTES / FAMILIAS / PROGRAMA)

- Sistema de atención centrado en las necesidades del paciente y su familia.
- Efectividad del Sistema de diagnóstico.
- Diagnóstico precoz (antes de los tres años) de los trastornos del neurodesarrollo y específicamente del autismo en el 50% de los pacientes vistos.
- Confirmación del 95% del diagnóstico en las primeras dos consultas.

- Economía de tiempo, recursos materiales y humanos.
- Efectividad del sistema terapéutico.
- Mejoría clínica demostrada.
- Constituido y validado el enfoque de trabajo en equipo interdisciplinario.
- Aprendizajes interdisciplinarios.
- Tener la posibilidad de contar con terapias alternativas para estos. pacientes y sus familiares.
- Creación del Programa de Intervención Terapéutica de “Atención integral a los Trastornos del Neurodesarrollo”.
- Creación de la primera Unidad ECNI Del Hospital Pediátrico “Borrás- Marfán”.

Propuesta de extensión a todas las regiones del país:

La creación del enfoque de trabajo con un equipo interdisciplinario se puede fortalecer en nuestro país por los indicadores positivos de impacto que tiene, para el sistema de salud, para el infante y para su familia. El objetivo de nuestro programa es contribuir al fortalecimiento de equipos interdisciplinarios para la Atención integral a los Trastornos del neurodesarrollo en las tres regiones del país en los próximos cuatro años.

La intención es que estos cinco equipos que se fortalecerán inicialmente sirvana la vez de replicadores y de redes de apoyo a las provincias cercanas. El programa formativo propone la participación de especialistas de todas las provincias según las condiciones y necesidades de cada institución, con el fin de que se fortalezcan los servicios y la atención a los pacientes y a su familia; otro objetivo muy importante es que se introduzcan al país el uso de escalas y test para la evaluación que permitan llegar lo más rápido al diagnóstico y se incorporen modelos de terapias para la atención integral a los TN.

Objetivo general de la segunda fase: Contribuir al fortalecimiento de los equipos interdisciplinarios para la Atención Integral a los Trastornos del Neurodesarrollo en pacientes de 0- 18 años de edad para la detección precoz, diagnóstico e intervención temprana que contribuya a mejorar el manejo de pacientes, sus familias y realizar estudios de los Trastornos del neurodesarrollo(TN) en Cuba.



Líneas de investigación que lleva el equipo actualmente:

- Estudio de casos probables de TEA en La Habana.
- Estimulación Cerebral No Invasiva en los Trastornos del neurodesarrollo.
- Caracterización de la Inteligencia no verbal en niñas, niños y adolescentes con TEA en Cuba.
- Caracterización genética de los niños y adolescentes con TEA.
- Uso de la MNT en el manejo de los TEA.

Retos 2022:

- Estrategia de comunicación para la sensibilización y concientización del autismo en varios escenarios sociales.
- Fortalecimiento de una red de trabajo de Salud Mental mediante transferencia de tecnología.
- Implementar la red nacional para la Atención Integral a los Trastornos del Neurodesarrollo.
- Diseño y validación de materiales en diferentes modalidades (APK, gigantografía, folletos, manuales) para las familias y los profesionales de diferentes sectores.
- Fomentar el desarrollo de modalidades terapéuticas con modalidad individual e integradas.

Resultados relevantes 2022:

Presentación de las experiencias de nuestro proyecto, del Programa de Intervención a los niños con Trastornos del Espectro Autista y de la propuesta de continuidad de segunda fase, el 8 de marzo de 2022 en el Consejo Nacional de Innovación (CNI) liderado por el Presidente Miguel Díaz Canel Bermúdez con muy buena acogida en dicha comisión, donde el presidente pidió un seguimiento al proyecto y reunirse nuevamente con nosotros dentro de 1 año.

Links:

<https://www.radiorebelde.cu/noticia/perfeccionar-la-atencion-a-los-trastornos-del-neurodesarrollo-una-urgencia-acrecentada-en-la-pandemia-audio--20220309/>

<https://www.granma.cu/cuba-covid-19/2022-03-08/las-ninas-y-ninos-cubanos-son-siempre-la-prioridad-08-03-2022-20-03-07>

<https://www.prensa-latina.cu/2022/03/08/cuba-impulsa-red-para-atencion-a-trastornos-del-neurodesarrollo>

<https://ncov.vnnet.vn/tin-tuc/cuba-chu-trong-cham-soc-suc-khoe-tam-than-cho-tre-em-trong-dai-dich-covid-19/66b6696c-d621-4e94-9347-a69fe7fa0212>

<https://cuba.eseuro.com/noticias/79322.html>

<https://cuba.eseuro.com/local/79500.html>

<https://latin-american.news/cuban-girls-and-boys-are-always-the-priority/>

<https://news.dayfr.com/nouvelles/357390.html>

Coordinadora: Yoosy Rondón Acosta.

LA ATENCIÓN LOGOPÉDICA A EDUCANDOS CON TRASTORNOS DEL LENGUAJE ESCRITO

Yisel Acuña Moliner
cosota1008@gmail.com

Centro de Diagnóstico y Orientación. Marianao, La Habana. Cuba

INTRODUCCIÓN

La comunicación es un proceso de intercambio de pensamientos, sentimientos y emociones que permite establecer relaciones sociales entre los diferentes sujetos desde edades tempranas. A pesar de las revoluciones educacionales que han tenido y tienen lugar en Cuba es posible observar en los educandos diversos cambios, pero no todos son de signo positivo, pues en los últimos años, se observan tendencias al descuido en materia de pronunciación y de sintaxis, tanto en la expresión oral como en la escrita. Disímiles son los esfuerzos que se hacen en los diferentes niveles educativos para lograr una comunicación oral y escrita eficiente. No obstante, en las diferentes evaluaciones de los textos escritos se aprecia como dificultad general errores en la lectura y la escritura de las palabras

OBJETIVO

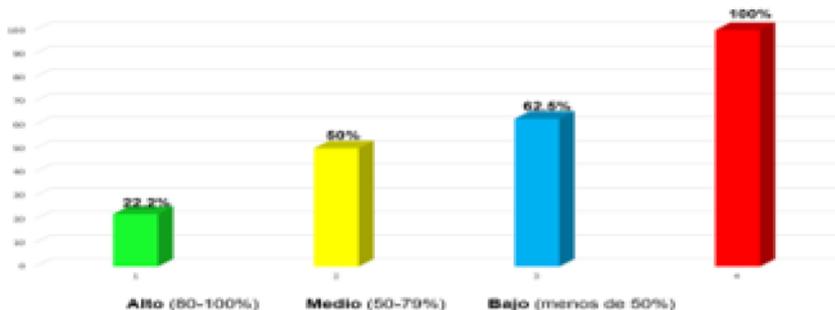
Proponer un manual de tareas docentes para la atención logopédica en educandos con trastornos del lenguaje escrito que cursan el segundo grado del nivel primario

MÉTODO

Esta investigación se desarrolla desde el método general basado en la dialéctica materialista que permitió comprender el objeto de investigación. A partir de este se determinan los métodos del nivel teórico permitieron a partir de los resultados obtenidos sistematizar la información y llegar a conclusiones; los del nivel empírico se utilizaron para realizar las indagaciones empíricas sobre el comportamiento de nuestro objeto de estudio y los del nivel estadístico matemático se utilizó para cuantificar y procesar los datos de los instrumentos obtenidos

RESULTADOS

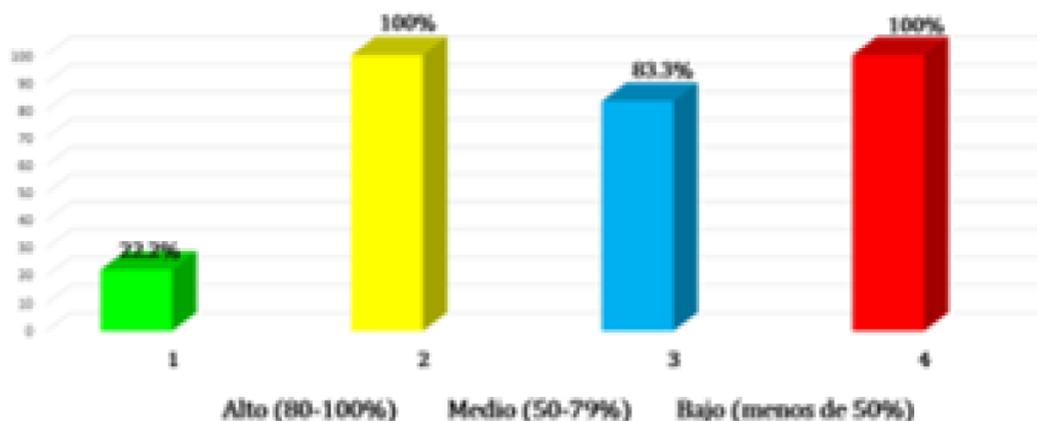
COMPORTAMIENTO DE LOS RESULTADOS DE LOS INDICADORES EN EL DIAGNÓSTICO INICIAL



Según los indicadores, los resultados de forma general son los siguientes:

- ✓ **Indicador 1:** con relación al dominio del estado general del lenguaje escrito se constató que en seis de los educandos que representan el 22,2%, presentan en la escritura trazos inseguros, imprecisos, que no se ajustan al renglón. Confunden letras, por lo que les cuesta trabajo formar palabras, deben pronunciar y buscar la grafía, necesitando de demostraciones para realizar su labor. Además, uno de ellos presenta dificultades en el control muscular y el otro en la organización perceptual, o sea izquierda y derecha, por lo que no utiliza las posiciones correctas.
- ✓ **Indicador 2:** con relación al conocimiento de la atención logopédica en educandos con trastornos del lenguaje escrito se constató que cuatro de los docentes para un 50%, demuestran conocimiento sobre la atención logopédica en educandos con trastornos del lenguaje escrito. Las mayores dificultades se evidencian en la selección del eje temático, la calidad de las actividades y la duración de los tratamientos logopédicos.
- ✓ **Indicador 3:** con relación a la utilización de diferentes recursos didácticos en la atención logopédica en educandos con trastornos del lenguaje escrito se pudo constatar que en cinco tratamientos logopédicos que representan el 62,5% se utilizan los mismos medios de enseñanza (láminas, tarjetas y hojas de trabajo que elabora el maestro logopeda).
- ✓ **Indicador 4:** relacionado con la motivación de los educandos en la atención logopédica se evidenció que los 27 educandos que representan el 100% se sienten motivados, muestran interés por participar con entusiasmo en las actividades, independientemente de la edad, creando un ambiente dinámico y de constante intercambio comunicativo entre ellos y el maestro logopeda.

COMPORTAMIENTO DE LOS RESULTADOS DE LOS INDICADORES EN EL DIAGNÓSTICO FINAL



En el gráfico se muestra el comportamiento de los indicadores luego de aplicar la propuesta del manual de tareas docentes, los resultados de forma general son los siguientes:

- ✓ **Indicador 1:** con relación al dominio del estado general del lenguaje escrito se constató que en seis de los educandos que representan el 22,2%, aún se aprecian algunos trazos inseguros e imprecisos, aunque ya se ajustan al renglón. Los educandos presentan dificultades en el reconocimiento de algunas letras por lo que se le dificulta en ocasiones formar palabras. Todavía en uno de los educandos se aprecia dificultades en la organización perceptual, o sea izquierda y derecha, por lo que no utiliza las posiciones correctas; mientras que en el educando que presenta dificultades en el control muscular se aprecia una mejoría.
- ✓ **Indicador 2:** con relación al conocimiento de la atención logopédica en educandos con trastornos del lenguaje escrito se constató que los ocho docentes que representan el 100% demuestran conocimiento sobre la atención logopédica en educandos con trastornos del lenguaje escrito, aunque todavía se evidencian algunas dificultades.
- ✓ **Indicador 3:** con relación a la utilización de diferentes recursos didácticos en la atención logopédica en educandos con trastornos del lenguaje escrito se pudo constatar que en diez tratamientos logopédicos que representan el 83,3% se utilizan otros recursos didácticos como son juegos didácticos que elabora el maestro logopeda, rimas, canciones, softwares educativos, entre otros, además, de las láminas, tarjetas y hojas de trabajo que elabora el maestro logopeda.
- ✓ **Indicador 4:** relacionado con la motivación de los educandos en la atención logopédica se evidenció que los 27 educandos que representan el 100% se sienten motivados, muestran interés por participar con entusiasmo en las actividades, independientemente de la edad, creando un ambiente dinámico y de constante intercambio comunicativo entre ellos y el maestro logopeda.

CONCLUSIONES

El manual de tareas docentes para la atención logopédica en educandos con trastornos del lenguaje escrito que cursan el segundo grado, constituye una vía para desarrollar la comunicación oral y escrita. Propicia el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Es interactivo y tiene en cuenta la atención a las particularidades individuales de los educandos, sus potencialidades e intereses y estimula en ellos un aprendizaje ameno. Las orientaciones que se proponen a los maestros logopedas y docentes constituyen herramientas para la utilización de estas actividades en las diferentes etapas de trabajo

NEURO pedagogía

La ciencia sin amor es destructiva. La posible construcción epistémica de la ciencia y sus disciplinas pueden ayudar a una mejor comprensión en el campo científico y de aplicabilidad en las buenas prácticas.

O. Terré, 1998

La Neuropedagogía es un campo científico trasdisciplinar de reflexión sobre los fenómenos de la educación desde los aportes más relevantes de la Neurociencia Cognitiva aplicada en diálogos con el desarrollo de la Pedagogía y la Didáctica para abordar los procesos de formación, desarrollo y culturización del ser humano.

En este caso se sustenta desde la comprensión de la naturaleza humana develada por los avances de la Neurociencia materializada en maduración neuronal y sus dinámicas cerebrales con impacto en el desarrollo y el aprendizaje. Así se define su marco de acción en poder reconocer fenómenos claves para potenciar y mejorar las posibilidades que se enmarcan en las construcciones prácticas del modelo educativo.

El propósito de este libro se constituye en identificar el campo científico y teórico de la Neuropedagogía y sus principales problemas, dadas las tensiones metodológicas existentes, donde la recursividad pedagógica, la nutrición, el neurodesarrollo y las competencias definen el marco de actuación de la neuropedagogía.

Orlando Terre Camacho
Marleyn Serrano Ramírez