



Universidad
Técnica de
Cotopaxi



Centro de Investigación
y Desarrollo Ecuador

Memorias Científicas del **I CONGRESO INTERNACIONAL**

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA



ISBN: 978-9942-759-14-6



Licenciatura
Parvularia



Licenciatura
Educación Básica

Universidad Técnica de Cotopaxi
Licenciatura Parvularia
Licenciatura Educación Básica
Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador
Centro de Estudios Transdisciplinarios Bolivia

Memorias Científicas del I Congreso Internacional en Educación Parvularia y Básica



Compiladores:
Mgs. Manuel Enrique Lana López
Mgs. Lorena Katherine Álvarez Garzón
Mgs. María Fernanda Constante Barragán

La presente obra fue evaluada por pares académicos experimentados en el área.

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

ISBN: 978-9942-759-10-8

Edición con fines académicos no lucrativos.

Impreso y hecho en Ecuador.

Diseño y Tipografía: Lic. Pedro Naranjo Bajaña.



Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador.

Cdla. Martina Mz. 1 V. 4 - Guayaquil, Ecuador.

Tel.: 00593 4 2037524

[http. : /www.cidecuador.com](http://www.cidecuador.com)

Comité Editorial

- Dr. José A. Guilbauth** Profesor de la Universidad Especialidades de las Américas (República de Panamá). Docente Integral (con especialización en visión, voz, audición, lenguaje, retardo mental y estimulación temprana). Licenciatura en Educación. Profesorado en Educación. Profesorado en Educación Especial. Postgrado en Docencia Universitaria. Postgrado en Administración Escolar. Maestría en Educación Especial. Doctorado en Educación con Mención en Andragogía.
- Dra. Itzel Palacios de Guilbauth** Docente Integral (con especialización en visión, voz, audición, lenguaje, retardo mental y estimulación temprana). Licenciatura en Educación. Profesorado en Educación. Profesorado en Educación Especial. Postgrado en Docencia Universitaria. Postgrado en Administración Escolar. Maestría en Educación Especial Doctorado en Educación con Mención en Andragogía. Entre sus reconocimientos destaca “Mujer sobresaliente en el campo de la educación 2011” Instituto de la Mujer (Panamá).
- Lic. German Morales** Profesor de Psicología en la FES Iztacala de la UNAM, con Licenciatura en Psicología por la UNAM, Maestría y Doctorado en Pedagogía por parte de la UNAM. Miembro del Grupo T de Investigación Interconductual. Recibió Mención Honorífica en examen de grado y posgrado. Ha impartido cursos y conferencias dentro y fuera de la UNAM. Tiene ponencias en eventos de Psicología y Educación tanto nacionales como internacionales.
- Dr. Mg. José Erwin Rubilar Sobarzo** Dr. (c) en Psicodidáctica, Magister en Psicología Educativa. Ha dirigido Centros Educativos y Culturales, carreras universitarias, y departamentos comunales de Educación, tanto en el ámbito privado como público. Expositor Internacional en Educación Inclusiva, enseñanza a través de las artes y del buen humor. Actualmente se desempeña como Evaluador de Establecimientos Educativos de la Agencia de Calidad de la Educación del Gobierno de Chile.
- Mgs. María Fernanda Constante Barragan** Magister en Ciencias de la Educación Mención. Gestión Educativa y Desarrollo Social, por la Universidad Técnica de Ambato, Magister en Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia por la Universidad Tecnológica Indoamérica, Directora de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Técnica de Cotopaxi, he participado en proyectos formativos, Ponencias y publicaciones científicas.

Autores

Alba Nataly Tipanquiza Hurtado
Alex Armando Chiriboga Cevallos
Álvaro Mauricio Sigcho Carrasco
Ana Rebeca Flor Castelo
Ángel Manuel Rodrigo Viera Zambrano
Carlos Alfonso Peralvo López
Catherine Granizo Román
Christian Paúl García Salguero
Claudia Bravo Castañeda
Claudio Eduardo Maldonado Gavilanez
Diana María Arenas Botero
Fernanda Janneth Villa Mosquera
Gerardo Xavier Peña Loaiza
Hugo Enrique Añazco Loaiza
Hugo Humberto Paz León
Jaime Enrique Maza Maza
Jhonny Santiago Torres Peñafiel
Johana Anabel Garzón González
Johanna Carolina Matías Olabe
Johanna Herrera Segarra
Johnny Patricio Morquecho Villalta
Jonathan Alexander Rogel Pasato
Juan Carlos Vizuete Toapanta
Karen Lisseth Castro Vargas
Karla Estefanía Jaen Armijos
Karla Lizet Jiménez Vera
Marcos David Arboleda Barrezueta
Margoth Elena Tello Carrasco
María Dolores Vallejo Peñafiel
María Fernanda Constante Barragán
Martha Lucía Avalos Obregón
Mayra Alexandra Moreno López
Mayra Patricia Villa Cayambe
Miriam Paulina Peñafiel Rodríguez
Mónica Janneth Torres Cajas
Mónica Noemí Cadena Figueroa
Montserrat del Rocío Pérez Mendoza
Myriam Janneth Trujillo Brito
Nancy Lorena Aguilar Aguilar
Nancy Patricia Valladares Carvajal
Nelly Germania Salguero Barba
Nic Fredo Burgos Mendoza
Norma Carmen Carmona Banderas
Pablo Andrés Barba Gallardo
Pamela Carolina Llumiquinga Sangovalín
Patricia Erazo Ortega
Paulina Peñafiel Rodríguez
Rosa Mirian Caamaño Zambrano
Rosemary de Lourdes Samaniego Ocampo
Sandra Elizabeth Ruiz Cárdenas
Sandra Elizabeth Tenelanda Cudco
Sara Gabriela Cruz Naranjo
Silvia Mercedes Yumbillo Sánchez
Sonia Paola Armas Arias
Susana Charmaine Lorenzo Arias
Susana Patricia Zurita Álava
Zila Esteves Fajardo
Zoila Grimaneza Román Proaño

ÍNDICE

Prólogo.....9

Capítulo 1

La equidad en la diversidad

La cultura inclusiva en el ámbito educativo.....11

Susana Patricia Zurita Álava
Johana Anabel Garzón González
Pablo Andrés Barba Gallardo

Adaptación escolar y desarrollo social en la infancia.....23

Jhonny Santiago Torres Peñafiel
Claudio Eduardo Maldonado Gavilánez
Álvaro Mauricio Sigcho Carrasco

La vinculación universitaria con Instituciones Educativas de Educación Básica en atención a las necesidades educativas específicas.....31

Rosa Mirian Caamaño Zambrano
Nancy Lorena Aguilar Aguilar
Jaime Enrique Maza Maza

Método Tomatis.....43

María Fernanda Constante Barragán
Mayra Alexandra Moreno López
Alba Nataly Tipanquiza Hurtado

Capítulo 2

Juego y estimulación: creando la necesidad

El juego como herramienta de aprendizaje.....49

Karen Liseth Castro Vargas
Johnny Patricio Morquecho Villalta

La estimulación temprana como factor determinante en el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal.....58

Mayra Patricia Villa Cayambe
Sonia Paola Armas Arias
Nancy Patricia Valladares Carvajal
Paulina Peñafiel Rodríguez

Los cuentos pictogramas para el desarrollo del lenguaje oral.....73

Sandra Elizabeth Ruiz Cárdenas
Martha Lucia Avalos Obregón
Nancy Patricia Valladares Carvajal

El uso de recursos didácticos en el desarrollo de la motricidad fina de los niños del nivel uno de educación inicial.....83

Fernanda Janneth Villa Mosquera
Ana Rebeca Flor Castelo
Catherine Granizo Román

Enseñanza del inglés a través de actividades lúdicas en los Centros Infantiles del Buen Vivir del Cantón Riobamba.....	102
María Dolores Vallejo Peñafiel Mónica Janneth Torres Cajas Mónica Noemí Cadena Figueroa	
La Pedagogía Waldorf, en Educación Inicial.....	112
Karla Lizet Jiménez Vera Pamela Carolina Llumiquinga Sangovalin María Fernanda Constante Barragán	
La estimulación temprana en el proceso afectivo de los niños y niñas de 4 años.....	131
Miriam Paulina Peñafiel Rodríguez Zoila Grimaneza Román Proaño Claudio Eduardo Maldonado Gavilanez	
Capítulo 3	
El lenguaje: desarrollando la comunicación	
El uso de la lengua Kichwa en las Instituciones de Educación General Básica del Cantón Riobamba. La perspectiva de los docentes.....	141
Margoth Elena Tello Carrasco Alex Armando Chiriboga Cevallos	
El método de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre.....	153
Mónica Noemí Cadena Figueroa María Dolores Vallejo Peñafiel Silvia Mercedes Yumbillo Sánchez	
La utilización de ordenadores gráficos y su incidencia en el nivel de aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo.....	169
Myriam Janneth Trujillo Brito Mónica Noemí Cadena Figueroa	
Iniciativas de comunicación educativa en entornos digitales: caso de estudio en la Universidad Técnica de Machala.....	185
Sara Gabriela Cruz Naranjo Marcos David Arboleda Barrezueta Rosemary de Lourdes Samaniego Ocampo	
Dificultades en la asociación lingüística y analógica de la fonética y morfología en las lenguas romances para niños y adolescentes.....	193
Zila Esteves Fajardo Diana María Arenas Botero Susana Charmaine Lorenzo Arias	
Estrategias metodológicas en el desarrollo del pensamiento lógico matemático.....	200
Hugo Humberto Paz León Sandra Elizabeth Tenelanda Cudco	

Capítulo 4

La tecnología como aliada de la educación

El software educativo, una alternativa didáctica.....210

Norma Carmen Carmona Banderas
Karla Estefanía Jaen Armijos
Jonathan Alexander Rogel Pasato

Aulas virtuales: implementación como estrategia de aprendizaje en educación superior.....221

Johanna Carolina Matías Olabe
Gerardo Xavier Peña Loaiza
Hugo Enrique Añazco Loaiza

Capítulo 5

La vocación de servicio y la docencia

Liderazgo en el ejercicio docente.....234

Nelly Germania Salguero Barba
Christian Paúl García Salguero

Prácticas pre profesionales, una experiencia como aprendizaje-servicio.....242

Nancy Lorena Aguilar Aguilar
Rosa Mirian Caamaño Zambrano
Hugo Enrique Añazco Loayza

Programa de prácticas pre profesionales para la formación de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, mención Educación Básica de la Universidad Técnica de Cotopaxi.....253

Ángel Manuel Rodrigo Viera Zambrano
Juan Carlos Vizúete Toapanta
Carlos Alfonso Peralvo López

¿Prácticum o práctica pre profesional en la formación del docente ecuatoriano de Educación Inicial?279

Patricia Erazo Ortega
Johanna Herrera Segarra
Claudia Bravo Castañeda

Elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo *Chiopé* para el desarrollo de la inteligencia lingüística en los niños y niñas de 3 a 5 años.....294

Monserate del Rocío Pérez Mendoza
Ana Rebeca Flor Castelo
Nic Fredo Burgos Mendoza

Prólogo

Las primeras etapas de la infancia son las más importantes para el desarrollo del ser humano; esto se debe a la gran capacidad que tiene el cerebro para asimilar la información de su entorno en dichas etapas. Durante los primeros años de vida, todas las experiencias que los niños y niñas vivan se transformarán en nuevas habilidades y conocimientos que facilitarán su desarrollo en todas las áreas motriz, sensorial, cognitiva y socio-emocional.

La educación preescolar tiene el propósito de crearle al niño el proceso de estructuración del pensamiento de la imaginación creadora, y de favorecer el proceso de maduración del niño, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, crecimiento socio-afectivo y los valores. También se les enseña a los niños sus hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad, cooperación y conservación del medio ambiente, otro aspecto importante es que al niño se le fortalece la vinculación con la institución como con la familia.

El propósito fundamental de la educación inicial es favorecer el desarrollo integral del niño y la niña con la finalidad de formar seres humanos autónomos, con pensamiento crítico, creativos, independientes, seguros de sí mismos y con habilidades de trabajo en equipo. Es en esta etapa cuando los niños y las niñas adquieren y fomentan los valores que le van a permitir convertirse en adultos con destrezas de socialización tales como amor, organización, respeto, responsabilidad, cortesía, paciencia, solidaridad, cooperación, honestidad, tolerancia, prudencia, auto-control y cuidado al medioambiente.

Es preciso aprovechar estos primeros años de vida para favorecer un buen desarrollo neurológico y para proporcionar a los niños y niñas un entorno agradable, a través de una gran riqueza de juegos manipulativos que le ayuden en su proceso de desarrollo.

En este proceso de la educación inicial, los niños y niñas, aprenden a través de la experimentación y el juego. El juego debe tener reglas, una planificación y una finalidad. Además del juego que los niños y niñas hacen en áreas abiertas y en los gimnasios de los centros educativos, es importante el juego que realizan dentro del salón de clases en los centros o áreas de trabajo tales como centros de drama, bloques, matemáticas, ciencias, lectura, tecnología y arte entre otros.

Esa etapa de los niños es la más apropiada para educarlos en valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto de los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultura y étnica.

A lo largo de este libro conseguiremos diversos aportes por parte de los investigadores que nos permiten comprender el proceso de formación de los y las niños y niñas. Aportes y recomendaciones muy importantes como que los niños deben interactuar con el medio que les rodea para aprender a manifestar sus afecto y estableciendo relaciones positivas con sus compañeros(as), educadores(as) y personas de su entorno, pueden aprender a expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos, a través, de diversas actividades como la música, arte y juego dramático, las cuales instan a promover la creatividad en el uso de recursos y materiales para lograr producciones orales y escritas que destaquen la individualidad de cada niño(a) y su habilidad para resolver problemas y otros tópicos.

Así que estamos ante un texto con diversidad de planteamientos y de un gran aporte científico y educativo.

CAPÍTULO 1

LA EQUIDAD EN LA DIVERSIDAD



La cultura inclusiva en el ámbito educativo

Msc. Susana Patricia Zurita Álava

Universidad Técnica de Cotopaxi
susana.zurita@utc.edu.ec

Msc. Johana Anabel Garzón González

Universidad Técnica de Cotopaxi
johanna.garzon@utc.edu.ec

Msc. Pablo Andrés Barba Gallardo

Universidad Técnica de Cotopaxi
pablo.barba@utc.edu.ec

Resumen

La cultura inclusiva se enfrenta al desafío de brindar atención de calidad y calidez en todos los contextos, partiendo de la normativa legal, política, educativa y social, cuyo propósito es hacer frente a los índices de exclusión, desigualdad y discriminación. Una educación de calidad con equidad implica transformaciones desde las bases del sistema educativo, la cultura, la política y las prácticas que involucran de manera activa y participativa a toda la comunidad con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todos. El objetivo de la investigación fue determinar el conocimiento sobre la cultura inclusiva que tienen los actores educativos en la Universidad Técnica de Cotopaxi y la forma cómo se ha empoderado en la vida de cada uno de ellos. Se utilizó la metodología histórica- hermenéutica para explorar la percepción que tiene la comunidad universitaria sobre el significado de la cultura inclusiva. Se administró un cuestionario mixto, centrado en los términos descriptivos de la población encuestada mediante procesos libres no estructurados. Los resultados obtenidos permiten tener una concepción clara sobre el significado de la cultura inclusiva, aunque, existan prácticas, acciones y conductas inclusivas en autoridades, docentes, estudiantes y administrativos que fortalecen la convivencia, la educación y la formación en la cultura inclusiva.

Palabras claves: cultura, inclusión, integración, valores inclusivos.

Abstract

Nowadays inclusive culture set up the challenge of offering quality of attention in whole contexts, settled on legacy, political, educational, social, which main purpose is to face off the exclusion index, educational inequality and discrimination. A quality of education with equality should have changes from educational system bases, culture, politics and practices which involve in an active way to society and community, guaranteeing equality and chances for everyone. The objective of the research was to determine the knowledge about the inclusive culture that have the educational actors in the Technical University of Cotopaxi and how it has been empowered in the life of each one of them. Historical-hermeneutic methodology was used to explore the perception of the university community about the meaning of inclusive culture. A mixed questionnaire was administered, focusing on the descriptive terms of the population surveyed through free unstructured processes. The results obtained do not allow to have a clear conception on the meaning of the inclusive culture, although, there are practices, actions and behaviors inclusive in authorities, teachers, students and administrative that strengthen the coexistence, the education and the formation in inclusive culture.

Keywords: culture, inclusion, integration, inclusive culture.

Introducción

La educación ecuatoriana enfrenta desafíos importantes en las últimas décadas como brindar atención educativa a la diversidad, interculturalidad, necesidades educativas especiales o simplemente a las personas que acceden a la educación, indistintamente del nivel educativo. La universidad no queda exenta de ello, las autoridades, docentes, administrativos y estudiantes, cada uno desde la función que les toca cumplir se ven inmersos en una serie de acciones, actitudes y responsabilidades que implican conocer y aplicar valores para garantizar una atención inclusiva y de calidad a todos los individuos que la integran.

El propósito de la investigación es evidenciar la percepción que tiene la comunidad educativa de la Universidad Técnica de Cotopaxi sobre la cultura inclusiva a través del reconocimiento de los valores incluyentes que se manifiestan con frecuencia y los ambientes de aprendizaje que se promueven para fortalecer las relaciones positivas y los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es importante meditar que la cultura inclusiva implica el cumplimiento de la garantía de igualdad de oportunidades y el respeto a las individualidades mediante un proceso sistemático y participativo de acompañamiento desde el marco de las competencias que tienen tanto el docente como el estudiante con el afán de lograr mejores resultados académicos. Para Leiva (2013), educar en la diferencia supone actitudes de valoración, participación, comunicación e interacción entre personas diferentes dirigidas hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario, por lo que propone que las instituciones universitarias sean los motores del cambio educativo y de transformación de mentalidades sociales, para la mejora y el progreso de la sociedad y la ciencia.

Permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y no la perciban como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer e innovar las formas de enseñar y aprender es el objetivo de la educación inclusiva, por lo que es preciso reconsiderar sobre el desarrollo de esta cultura como la búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad para aprender a vivir con las características propias de cada ser, capaces de cambiar esquemas mentales que se basan en prejuicios y creencias, en mitos y experiencias pasadas, por nuevos modelos de actuación sustentados en la práctica de valores de convivencia como la tolerancia, el respeto y aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las individualidades de cada uno y de todos, de tal manera que se alcance la armonía y el buen vivir en la diversidad.

Entonces, conviene aclarar conceptos fundamentales que faciliten tener una concepción más clara de lo que representa la cultura inclusiva. Si bien las definiciones son diversas, se coincide con Leiva (2013), quien señala la diferencia entre diversidad, integración e inclusión; define a la diversidad como el reconocimiento y valoración de las diferencias que existen entre las personas; considera que la integración lo único que pretende es garantizar la permanencia del alumno en el grupo, sin cambios significativos en las metodologías didácticas, el docente asume como una carga y se adapta a ella; y, con respecto a la inclusión indica que es un proceso en el que todos sus miembros son parte integrante del grupo, aceptados, valorados y sobre todo la atención educativa está acorde a las necesidades y particularidades del alumno. De ahí que se afirma que la inclusión trata de corregir los vacíos de la integración al erradicar la exclusión y segregación de las personas que presentan cualidades y capacidades diferentes.

Entornos inclusivos de aprendizaje

Los entornos de aprendizaje desde el punto de vista de la inclusión consisten en una propuesta de aceptación a la diversidad y a la participación de sus miembros en igualdad de oportunidades a través de la práctica de valores y principios que generan entornos potencializadores, estimulantes y afectivos como fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. (Lasso, 2015).

La inclusión debe ser admitida con un sentido amplio puesto que no debe quedar sólo en el ámbito del conocimiento sino en el cambio del pensamiento, actitudes y conductas en los que hay que considerar los diferentes entornos y contextos en los que se desenvuelve el ser humano (Sánchez-Terruel & Robles-Bello, 2013). Por lo que es importante reconocer a la familia y a la escuela como los entornos primordiales de aprendizaje inclusivos; la familia en donde los padres asumen la responsabilidad en la formación integral del niño, generan las primeras respuestas a las necesidades individuales de los hijos dentro de un marco de respeto, desde sus propias creencias y experiencias. (Bruzzo, Halperin, & Lanci, 2010), ponen de manifiesto prejuicios y modelos mentales propios en la crianza de los hijos a través de un clima afectivo que favorece la adquisición de seguridad, identidad y pertenencia; y, la escuela constituida como un ambiente potencializador de aprendizaje, en donde la comunidad educativa, docentes, alumnos y directivos, fomentan la práctica de valores y principios inclusivos que favorecen las relaciones interpersonales, el desarrollo del sentido de pertenencia a un grupo, la valía personal, la cooperación y la tolerancia (Valenciano, 2009).

Zapata, R. (2014), defiende que para enseñar en contextos culturalmente diversos es necesario que el docente aprenda a enseñar en los planos afectivo y reflexivo crítico, en ambientes inclusivos que se caractericen fundamentalmente por satisfacer las necesidades e intereses individuales sean éstos psicológicos, sociales o pedagógicos que generen entornos cordiales de confianza y solidaridad, de buenas relaciones, y de actitudes positivas frente a las diferencias y diversidad que favorecen el aprendizaje y las interrelaciones (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011) en donde el compromiso de todos influye en el desarrollo de una cultura inclusiva.

El compromiso común asumido por los gobiernos, en el Foro Mundial sobre la Educación (2000) de cumplir con los objetivos y finalidades de la educación para todos declarado en el Numeral 7, objetivo iii) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; y en el Numeral 8, en los compromisos, vi) aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas; y viii) crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos; permiten que las instituciones educativas se conviertan en agentes de cambio y estén obligadas a responder a las necesidades de los niños, adolescentes y jóvenes en su diversidad ya que existe una clara manifestación de las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas, su prioridad y responsabilidad es eliminar barreras y brindar las mismas oportunidades a todos sus miembros a través de la oferta curricular, estrategias de aprendizaje inclusivas y participación plena en todas las actividades con el fin de evitar las desigualdades educativas y sociales.

Alegre De la Rosa & Villar (2015) manifiestan que existen diferencias significativas en las actitudes de los maestros hacia la inclusión y la interculturalidad de sus alumnos, no obstante son respuestas que requieren del compromiso y la flexibilidad del docente a favor de una cultura auténtica con prácticas inclusivas auténticas para no quedarse solamente en el proceso de integración a la escuela, porque no es simplemente “ser parte de...,”

según García (2009) la inserción parcial y condicional pide concesiones a los sistemas que se conforman con transformaciones superficiales, propiciando disfrazar las limitaciones para aumentar las oportunidades de inserción. Este concepto va de la mano con la accesibilidad a la escuela comprendido como la facilidad que tiene el alumnado en obtener los servicios educativos independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas y la atención educativa que se brinde. Es indispensable e imprescindible la cooperación de todas las personas para promover la participación y la superación de las metas establecidas, generando un menor grado de dependencia y mayor grado de autonomía (Sarrionandia, 2013) del estudiante.

La inclusión social y educativa son fenómenos crecientes en muchos países del mundo, que si bien se asocia a la discapacidad o a las necesidades educativas especiales se amplía el concepto a los fenómenos de pobreza, etnias, conflictos sociales o deserción escolar, (Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014).

Según el Análisis de Indicadores Educativos del Ministerio de Educación (2015), en la última década en el Ecuador se vienen proponiendo transformaciones significativas en el ámbito de la educación inclusiva para personas con necesidades educativas especiales NEE orientadas fundamentalmente a mejorar la calidad de vida y atención integral de los estudiantes, en este sentido la sociedad ecuatoriana enfrenta grandes retos, caminar a una educación que garantice la máxima presencia, participación y aprendizajes de aquellos estudiantes con NEE que por mucho tiempo han sido sujetos de exclusión y discriminación. Sin embargo, la confusión entre estos temas sigue promoviendo la exclusión en función de las propias prácticas, creencias y aprendizajes previos. A pesar que la normativa vigente influye en el apareamiento de ambientes inclusivos en la educación, como adaptaciones o acondicionamientos se da importancia a lo más visible como la infraestructura y accesos al medio físico, otorgamiento de becas entre otras, enfocándose cada vez menos en temas más sensibles e importantes como respuesta al acceso a los programas y materias curriculares mediante el diseño de metodologías y ambientes de aprendizaje, además de la preparación y capacitación al docente para asumir el reto de la inclusión propiamente dicha en la labor educativa.

Valores inclusivos

La convivencia humana desde un enfoque axiológico fomenta la búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad, se trata de aprender a vivir en diversidad, con el uso de buenas prácticas educativas enriquecidas en valores inclusivos como la tolerancia, el respeto a la diferencia, reconocimiento a la dignidad, la solidaridad, de tal forma que lleguen a considerarse fundamentales para la formación de la cultura inclusiva, rompiendo paradigmas y esquemas mentales.

En la actualidad las instituciones evidencian en sus ofertas académicas una orientación inclusiva con el afán de brindar igualdad de oportunidades, contribuir a la transformación del ser humano, la construcción de sociedades justas e impulsar la formación integral en un marco de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales (Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014), a través de valores y principios fundamentales de convivencia humana, socialmente aceptados que se conocen de memoria: respeto, responsabilidad, puntualidad, amistad, lealtad, solidaridad, igualdad, integridad, dignidad, libertad, paz, honestidad, justicia, tolerancia, compromiso, sentido de pertenencia entre otros; pero, lograr esta orientación hacia la práctica es un reto para todos, puesto que si bien se conoce en teoría no se practican, así se puede ejemplificar lo que se escucha en las aulas, “-yo soy solidario y colaboro en todo lo que me solicitan-, -yo trabajo con todos por igual-, yo me incluyo voluntariamente en los equipos de trabajo”, sin embargo, cuando un compañero se demora en realizar la tarea, frecuentemente es llamado la atención: ¡qué, ¿no puedes?! ¡Apúrate! ¡Para no más de eso!, ¿cómo te demoras?, fácilmente se olvida lo aprendido, esta y otras situaciones similares han permitido muchas veces afirmar que se

han perdido los valores, en todo aspecto, afectando al diario accionar del maestro, alumno, autoridad, trabajador, padre de familia, sin embargo, hay que concientizar que no están perdidos, sino que hace falta practicarlos, vivenciarlos y sobre todo demostrarlos en nuestro convivir diario para favorecer una convivencia armónica.

Los modelos de atención a la interculturalidad en las instituciones educativas suponen la aplicación de estrategias inclusivas, en donde cada uno de sus miembros aportan con la práctica de cualidades, actitudes y valores que le corresponden desde su acción educativa, pero existe una gran diferencia entre la realidad y lo ideal, la práctica inclusiva en las aulas escolares invita a repensar en la relación integración-inclusión-exclusión, como un proceso cíclico, así los docentes se encuentran en la necesidad de proponer estrategias innovadoras, acorde a las particularidades de sus alumnos, tratando de mantener un ambiente de calidez y calidad, que le conlleva a dos actuaciones antagónicas: 1. Dar mayor atención o atención individualizada al alumno incluido o con dificultades en el aprendizaje y descuidarse de alguna manera del grupo; 2. Dar atención a todo el grupo y proponer tareas sencillas al niño para mantenerlo quieto, con lo cual hablaríamos de una integración porque no se promovería la interacción ni el acompañamiento que necesita, afectando de esta manera al alcance de sus capacidades en función de su propio ritmo de aprendizaje e individualidad, al no proporcionar los apoyos y recursos educativos acorde a sus necesidades. Situación que refleja la necesidad de desarrollar actitudes positivas desde el aula brindando oportunidades formativas con visión de igualdad, equidad y respeto para todos mediante el diseño y aplicación de procesos y estrategias de aprendizaje.

Entonces, Fernández y Hernández (2013) destacan la importancia del liderazgo educativo para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro y el involucramiento del docente en la atención a las diferencias y necesidades del alumnado, familia y comunidad. La respuesta a la diversidad garantiza una escuela más justa, equitativa, comprensiva y de calidad, en donde la participación y la colaboración de todos los integrantes favorecen la creación de una escuela diferente, con sentido de pertenencia a la necesidad de su entorno. Los principios que adoptan las instituciones en su identidad y modelo pedagógico reflejan las características propias de la comunidad educativa por lo que resulta fundamental el establecimiento de valores inclusivos que reflejen las capacidades que debe poseer el docente inclusivo: identificar las necesidades, desarrollar estrategias colaborativas, evaluar las potenciales de sus alumnos y de sus contextos y, conformar equipos de apoyo (Fernández, 2013) que justifican su presencia en la comunidad.

Implicancias educativas

La competencia ética es fundamental en el docente porque es importante que crea en lo que dice para que exista coherencia entre lo que está haciendo y lo que hay que hacer, puesto que alcanzar logros académicos en los estudiantes no se refiere sólo al conocimiento sino al compromiso y la actitud hacia la inclusión, a la necesidad de preparar al docente en el manejo de estrategias activas y eficaces para la atención a la heterogeneidad de su población (Fernández, 2013), aspectos que contribuyen a la motivación del docente en el acto didáctico para responder de manera oportuna a las necesidades pedagógicas y al rendimiento académico del estudiante mediante experiencias innovadoras y creativas.

El alcance de los logros de aprendizaje en una cultura inclusiva supone el reflejo de lo que se desea que el estudiante aprenda con la participación de los agentes educativos, de las competencias del profesorado para dar respuestas oportunas a las demandas específicas del alumnado y fortalecer los aprendizajes, de la familia como agente de cuidado protección y bienestar y, de los apoyos o recursos educativos como elemento fundamental (Calderón, 2012). A lo que se suman la planeación didáctica, el dominio de los conocimientos, la formación

continua, los ambientes propicios para aprender, la evaluación y la utilización de diversos recursos tecnológicos como mediadores del aprendizaje, como otros elementos que hay que considerar en la práctica educativa y así obtener una educación de calidad, (Nolasco del Angel, 2012).

La principal herramienta para promover aprendizajes en el estudiantado son las estrategias, las mismas que deben ser elegidas de acuerdo a las competencias, propósitos de aprendizaje o contenido a desarrollar. El empleo de estrategias docentes definidas por Nolasco del Ángel (2012) como procedimientos o recursos utilizados para lograr aprendizajes significativos permite al docente lograr procesos activos, participativos, cooperativos y vivenciales.

Asimismo, la presencia de conflictos en las aulas por las diferencias culturales que en ella existen y otros aspectos emocionales son factores de riesgo para la promoción de aprendizajes significativos, aspectos para los que el docente debe estar preparado, mediante el dominio de competencias socio emocionales como el manejo de conflictos en la convivencia del aula, a través, de principios generales que le sirvan en la toma de decisiones ante situaciones a las que se enfrenta y que le permita proyectarlos a sus alumnos orientándolos hacia la no generación o manifestación de cualquier tipo de violencia y hacia a una cultura de paz y convivencia armónica.

Para la promoción de la convivencia escolar con enfoque de inclusión Muñoz M., Lucero, Cornejo, Muñoz P. & Araya (2014) plantean que se debería fomentar la aplicación cotidiana de los valores y principios inclusivos, a través del establecimiento de normas compartidas, concretas y vinculadas a las características de cada nivel de enseñanza, considerar las necesidades y propuestas de los estudiantes, potenciar el aprendizaje colaborativo, el desarrollo proactivo y creativo del docente, la realización de adaptaciones curriculares y favorecer la autonomía y compromiso con el fin de anticipar conductas negativas y favorecer a la resolución de conflictos.

Finalmente, la convivencia armónica es un asunto de corresponsabilidad de todos: familia, comunidad educativa, sociedad, medios de comunicación, entre otros.

Metodología

En la investigación se utilizó la metodología histórica- hermenéutica con un enfoque cualitativo para explorar la percepción que tiene la comunidad universitaria sobre el significado de la cultura inclusiva. Se aplicó la técnica de la entrevista a través de un cuestionario mixto, centrado en los términos descriptivos de la población encuestada mediante procesos libres no estructurados, a una población total de 100 personas escogidas de manera aleatoria y distribuidas en: 60 estudiantes, 20 docentes, 10 autoridades y 10 administrativos, con exclusión de docentes y estudiantes de la Carrera de Ciencias Humanas y de Educación por el conocimiento y perfil propio de la profesión en relación a la inclusión educativa y a la atención a las necesidades educativas especiales.

Resultados

Para saber la percepción que tiene la comunidad educativa de la Universidad Técnica de Cotopaxi sobre la cultura inclusiva, se ha enfocado en cuatro criterios: los conocimientos de conceptos que dan un enfoque de lo que se quiere alcanzar en el convivir educativo; las prácticas inclusivas que se aplican en las aulas y en la institución desde el rol que cumple cada uno y los valores inclusivos que caracterizan a las personas en la institución.

Tabla 1
Conocimiento de conceptos básicos

Concepto	Estudiantes		Docentes		Autoridades		Administrativos	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Inclusión	7	93	25	75	60	40	10	90
Integración	5	95	15	85	70	30	10	90
Integración≠ inclusión	2	98	20	80	60	40	0	100
Inclusión≠ discriminación	47	53	60	40	100	0	20	80
Cultura inclusiva	5	95	20	80	60	40	0	100
Total %	13	87	28	72	70	30	8	92

Fuente: Encuesta

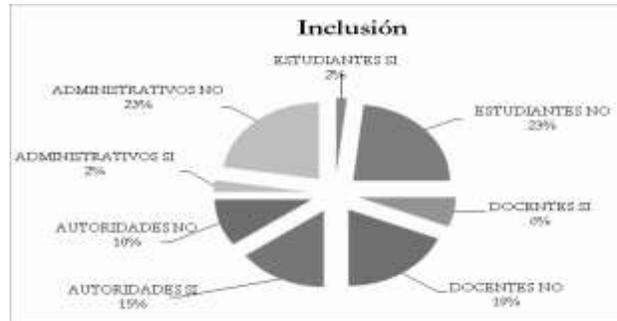


Gráfico 1

Conocimiento de conceptos básicos

Elaborado por: Autores

Los resultados muestran el desconocimiento o la confusión de conceptos de integración, inclusión, discriminación y cultura inclusiva, que tiene la población, la mayoría de personas afirma que inclusión e integración es lo mismo y que no hay diferencia, aunque reconocen que existen personas migrantes, discapacitados, con hábitos y costumbres diversas.

Tabla 2
Prácticas inclusivas en el aula

Criterio	Estudiantes Docentes			
	Si	No	Si	No
Se utilizan estrategias inclusivas en el aula	72	28	25	75
Se realiza adaptaciones curriculares	5	95	15	85
Se fomenta trabajos en equipo, colaborativos y participativos	92	8	20	80
Existe un ambiente predominante en valores	55	45	72	28
La evaluación atiende a las necesidades individuales	12	80	0	100
La inclusión es un derecho	95	5	100	0
Promedio	66	52	46	74

Fuente: Encuesta

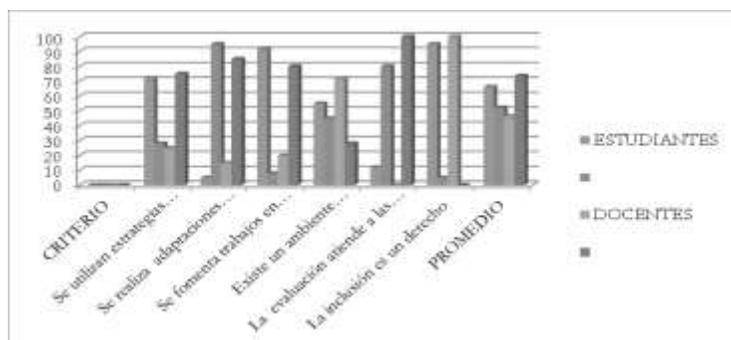


Gráfico 2

Prácticas inclusivas en el aula

Elaborado por: Autores

Como se puede observar existe una contradicción marcada entre estudiantes y docentes en lo que a la utilización de estrategias inclusivas y trabajos en equipo se refiere, lo que puede evidenciar nuevamente el desconocimiento o confusión de conceptos y criterios inclusivos. El hecho de no realizar las adaptaciones, según versiones textuales en su mayoría se debe al desconocimiento de lo que son o de cómo hacerlas. Esta discrepancia se justifica aún más cuando afirman que existe un ambiente en donde se fomentan los valores, el reconocimiento de la inclusión como un derecho a la educación, igualdad de oportunidades y a la participación, no sólo por los demás sino por sus pares. Lo que significa que la educación se convierte en un entorno de convivencia respetuosa de los derechos humanos y la escuela el instrumento para la igualdad de oportunidades para todos.

Tabla 3

Prácticas inclusivas en la institución

Criterios	Estudiantes		Docente		Autoridad		Administrativo	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
La comunidad educativa garantiza la accesibilidad, la equidad y la igualdad de oportunidades	98	2	97	3	100	0	100	0
Considera Ud. Que los padres tienen la responsabilidad de fomentar la cultura inclusiva desde el hogar	100	0	100	0	100	0	100	0
La institución genera respuestas educativas que disminuyen la exclusión	85	15	85	15	100	0	99	1
Ud. Contribuye a la eliminación de prácticas discriminatorias	78	22	97	3	100	0	92	8
Se asegura mecanismos de inclusión en igualdad de condiciones en la institución educativa	77	23	90	10	100	0	93	7
Se promueve la participación de los estudiantes con igualdad de oportunidades en eventos sociales, académicos, deportivos, culturales	100	0	75	5	100	0	100	0
Se valora las posibilidades y el esfuerzo personal que demuestra la comunidad educativa para mejorar su desempeño	89	11	55	45	95	5	99	1
Promedio	90	10	86	12	99	1	98	2

Fuente: Encuesta

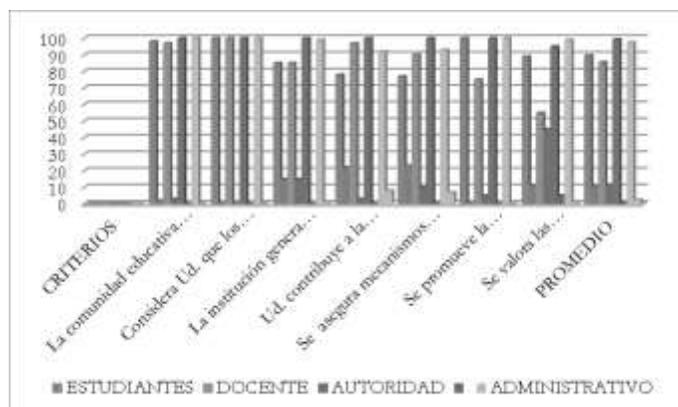


Gráfico 3

Prácticas inclusivas en la institución

Elaborado por: Autores

Se puede apreciar que la comunidad educativa tiene una concepción inclusiva desde el rol que le toca desempeñar lo que permite mantener un ambiente armónico de convivencia institucional y sostener el sentido de pertenencia a la comunidad, a la región y al país.

Tabla 4

Valores inclusivos que caracterizan en orden de importancia

Criterio	Estudiantes	Docentes	Autoridades	Administrativos
Respeto	3	3	3	3
Tolerancia	6	8	4	5
Aceptación	1	1	1	1
Paciencia	4	4	2	4
Empatía	7	2	7	7
Solidaridad	2	7	8	2
Lealtad	8	6	6	6
Equidad	5	5	5	5

Fuente: Encuesta

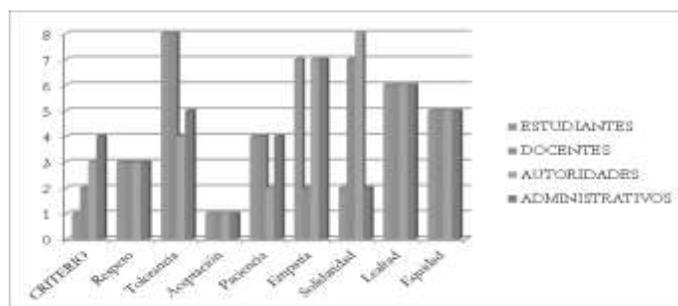


Gráfico 4

Valores inclusivos caracterizan en orden de importancia

Elaborado por: Autores

Los valores que caracterizan a las personas inclusivas reconocidas por estudiantes, docentes, autoridades y administrativos, en orden de mayor a menor importancia coinciden que son aceptación, respeto, equidad y lealtad sin disminuir jerarquía a la paciencia, tolerancia, solidaridad y empatía, lo que demuestra que existe una

formación en valores y principios en todos los actores educativos y la visión de la inclusión como un principio que garantiza la equidad, la accesibilidad y la igualdad de oportunidades en los estudiantes y en la sociedad en general, aunque aseveran que aún existe conductas discriminatorias en las instituciones educativas, pero muchas de ellas pueden ser involuntarias, cuando al conversar se hacen bromas que provocan resentimientos, actitudes negativas o conflictos.

Conclusiones

Es evidente que en la Universidad Técnica de Cotopaxi se practica una cultura inclusiva, se reconoce que existen diversas necesidades en los alumnos, sin embargo, existe desconocimiento o confusión de concepto, lo que no permite tener una concepción clara sobre lo que significa tener una cultura inclusiva, aunque ésta percepción errónea, constituye una barrera importante para la atención integral al estudiante, puesto que, la resistencia al cambio de pensamiento de los actores educativos impide el desarrollo en los procesos del acto educativo inclusivo. (Sancho, Jardón, & Grau, 2013).

Por otro lado, hay una marcada controversia producida por el desconocimiento de concepciones claras de inclusión e integración y otros conceptos asociados, aunque la práctica demuestra que existe empoderamiento en toda la comunidad educativa, que existen buenas prácticas o prácticas positivas que reflejan la existencia de acciones y conductas que fortalecen la convivencia, la educación y la formación de la cultura inclusiva.

Es importante el rol que cumplen cada uno de los actores educativos en la adquisición y formación de una cultura inclusiva a través de un cambio de pensamiento de la sociedad con un enfoque práctico que respete las diversidades culturales, religiosas y características individuales con equidad, pertinencia y efectividad, pues se convierten en el motor de la educación inclusiva y fuente de movilidad social considerando que no debería ser su obligación sino su esencia y objetivo primordial; más aún cuando se vive en un ambiente de diversidad e interculturalidad propia del contexto nacional y de los fenómenos sociales que se han producidos en los últimos años como la migración de los pueblos. La cultura inclusiva es examinada como una estrategia central para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de una persona.

Los valores inclusivos que se reconocen con mayor frecuencia son: aceptación, solidaridad, tolerancia, respeto, paciencia, equidad, amabilidad, lealtad y empatía, tanto en las aulas como en el trato diario de docentes-estudiantes, docentes-docentes y autoridades-docentes, lo que demuestra que existe una práctica de la cultura inclusiva porque son considerados ejes que dan dirección y rumbo a la parte formativa y afectiva en la vida de ser humano, lo que coincide con Leiva (2013) al afirmar que se debe propiciar una convivencia inclusiva e intercultural que contemple la necesidad de pasar de una diversidad cultural ya conocida a una cultura de la diversidad por conocer, reconociendo el modo en que los profesores conceptualizan la idea de la diferencia en el ámbito pedagógico (Ainscow, 2012).

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*. Vol. 5, N° 1, pp.39-49.
- Alegre De la Rosa, O., & Villar, L. (2015). Inclusión e interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, pp.12-29.

- Bruzzo, M., Halperin, E., & Lanci, C. (2010). *Educación Especial. Integración en la escuela*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral S. A.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación vol.XXI, N° 40*, pp.43-58.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa REDIE vol.15 N°2*.
- Fernández, J., & Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Estudio de casos. Scielo. Perfiles educativos vol.35 no.142*.
- García, I. (2009). *La Integración Educativa en el aula Escolar*. México: SEP.
- Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva. *Revista Para el Aula - IDEA Edición N° 14*, pp.24-25.
- Leiva, 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. *Actualidades investigativas en educación. Vol. 13 No 3*, pp.1-27.
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid-España : Organización de Estados Iberoamericanos OEI*.
- Ministerio de Educación. (2015). *Análisis de Indicadores Educativos*. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Publicaciones/PUB_Contexto_Vol1_may2015.pdf.
- Muñoz, M., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P., & Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica e investigación educativa REDIE vol.16 no.2*.
- Nolasco del Angel, M. (2012). *Estrategias de enseñanza en la educación*. Recuperado de: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html>.
- Sánchez-Terruel, D., & Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica. Vol. 24, n°2*, pp.24-36.
- Sancho, C., Jardón, P., & Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Volumen 6, Número 3*, pp.134-149.
- Sarrionandia, E. (2013). Inclusión y exclusión educativa . *De Nuevo "VC Quebranto" REICE*, pp.99-118.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre Educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>.

Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Aspectos clave de la educación inclusiva*, pp.13-24.

Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *Módulo I: Educación inclusiva y especial*. Quito: Editorial Ecuador.

Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), pp.219-234.

Adaptación escolar y desarrollo social en la infancia

Msc. Jhonny Santiago Torres Peñafiel

Universidad Nacional de Chimborazo
jstorres@unach.edu.ec

Dr. Claudio Eduardo Maldonado Gavilánez

Universidad Nacional de Chimborazo
cmaldonado@unach.edu.ec

Msc. Álvaro Mauricio Sigcho Carrasco

Universidad Nacional de Chimborazo
alvaro.sigcho10@gmail.com

Resumen

El proceso de adaptación a la vida educativa formal resulta una etapa vital en los niños, dicho proceso influye en varios factores como: madurez cognitiva, independencia, autoestima, etc.; hemos evidenciado la necesidad de un correcto proceso adaptativo para que los niños fortalezcan su desarrollo social; Por lo tanto la presente investigación realizada en el CIBV (Centro Infantil del Buen Vivir) “Francisco Chiriboga”, se cumplió con la finalidad de dar solución a uno de los problemas más frecuentes que afrontan diariamente los infantes como es la adaptación; en este trabajo investigativo el lector podrá adquirir conocimientos referidos a un proceso sistemático y planificado de adaptación escolar, comprobando que dicha actividad producirá resultados positivos en el desarrollo social de los niños de edades entre 1 a 3 años. Dentro de la metodología aplicada se apoyaron en técnicas de observación, usando guías de observación como instrumento, con una población de 15 niños y 25 niñas, basados en el método científico basado en un proceso inductivo – deductivo. El presente artículo determina como las experiencias lúdicas encaminadas al asunto adaptativo escolar son métodos efectivos para conseguir un idóneo desarrollo social en los niños. Como sostén y aporte al presente trabajo está la realización de la guía de estrategias didácticas “Me Divierto y Socializo” en la cual se han ubicado la teoría convertida en práctica con ejercicios motivadores que promueven la adaptación escolar para desarrollar el ámbito social de los niños.

Palabras claves: adaptación en la infancia, adaptación escolar, desarrollo social.

Abstract

The Process of Adaptation to the formal educational life is a vital stage in the children, this process influences in several factors like: cognitive maturity, independence, self-esteem, etc. .; We have demonstrated the need for a correct adaptive process for children to strengthen their social development; Therefore, the present research carried out in the CIBV ("Children's Center of Good Living") "Francisco Chiriboga", was carried out with the purpose of solving one of the most frequent problems faced by infants on a daily basis, such as adaptation. The reader will be able to acquire knowledge related to a systematic and planned process of School Adaptation, proving that this activity will produce positive results in the Social Development of children between 1 and 3 years. Within the applied methodology we rely on Observation techniques, using Observation Guides as an Instrument, with a population of 15 children and 25 girls, based on the scientific method supported by an inductive - deductive process. The present article determines how the ludic experiences directed to the School Adaptive issue are effective methods to achieve an appropriate Social Development in children. As support and

contribution to the present work is the realization of the Guide to didactic strategies "I Amuse and Socialize" in which we have placed the theory converted into practice with motivating exercises that promote the School Adaptation to develop the social environment of children.

Keywords: Adaptation in childhood, School adaptation, social development.

Introducción

La adaptación escolar es uno de los factores esenciales en la vida estudiantil para los niños y niñas; de manera especial, en edades en las cuales asisten a los CIBV (Centro Infantil del Buen Vivir), es decir, entre uno y tres años. Se debe recalcar que una adaptación escolar acorde a procesos científicos dio resultados favorables en el desarrollo social de los infantes.

Este trabajo ayudó a los niños y niñas del Centro Infantil del Buen Vivir "Francisco Chiriboga" a mejorar su desarrollo social en base a un correcto proceso de adaptación escolar. Al utilizar actividades como juegos, rondas y títeres; los niños de una manera, divertida, íntegra, inconsciente y práctica subieron considerablemente su nivel de socialización.

Adaptación

La adaptación de las personas a las condiciones versátiles del medio circundante es un fenómeno natural, cuyo mecanismo regulador se va accediendo en la propia experiencia que se produce constantemente entre el organismo y el medio exterior.

Dicha capacidad para establecerse y prepararse previamente para los cambios que se suceden en su ambiente no es congénita, sino que se estructura de modo paulatino y es muy débil en las primeras edades, por lo que cualquier variación brusca de las condiciones circundantes puede provocar alteraciones severas en el organismo.

No obstante, la mayoría de las personas logra ser capaz de estructurar sanos mecanismos de adaptación, que le facilitan ajustarse de manera efectiva a las condiciones e influir sobre ellas en correspondencia con sus necesidades.

Siempre que existe un proceso de adaptación, hay mecanismos de respuestas del organismo, tanto en el plano psicológico como en el fisiológico; considerar que una adaptación no provoca cambios internos no es científico, y las investigaciones actuales en este campo indican que son aún más demostrativas de lo que hasta el momento se consideraba. (Martínez, 1991).

La adaptación es el estado de equilibrio entre la asimilación del medio al individuo y la acomodación del individuo al medio (Cecrealc, 1992, p.3).

La adaptación es un proceso íntimo de cada persona, que le permite asumir positivamente una nueva experiencia.

Adaptación escolar

En este artículo se considera la adaptación escolar como un proceso lento que afecta tanto al niño, como a la familia y también a las educadoras. El éxito de la adaptación escolar depende de la ayuda que los padres brinden al niño, para darle seguridad y tranquilidad. El horario en los primeros días no debe ser completo, para que la inserción sea gradual.

El ser humano goza de una gran capacidad de adaptación a nuevas condiciones. En el niño, esta capacidad es muy superior que, en los adultos, pues es esta cualidad la que le permite formarse, al no contar con un bagaje cultural previo que lo establezca.

El ingreso a la escuela presume un gran cambio en la vida del niño, que, hasta el momento, básicamente se ha movido dentro del seno familiar. La adaptación escolar puede representar un foco de ansiedades y temores, pues suele ser la primera vez que el niño se separa de su familia, al menos, la primera vez que queda con gente ajena a la familia. Esto no sólo implica desconcierto por parte del niño, sino de los padres, quienes experimentan la ansiedad de la separación, y la inseguridad por el bienestar del pequeño.

La adaptación escolar, debe ser paulatina, el niño no debe llegar de pronto a la escuela y permanecer el horario completo de primera. Los padres juegan un papel muy importante en la adaptación de sus hijos, pues de la información que brinden, y de los sentimientos que transmitan, depende la forma en que el niño se enfrentará a esta nueva situación. (Apepa, 2000).

Desarrollo Social

El desarrollo social puede medirse en términos de la capacidad de comunicación, de su movilidad, del cuidado que se dispensa a sí mismo, de la actividad que desarrolla, y de su comportamiento social (Caplan & Caplan, 2010).

De acuerdo con (Midgley) el desarrollo social es “un proceso de promoción del bienestar de las personas en conjunción con un proceso dinámico de desarrollo económico”. El desarrollo social es el proceso que, transcurrido el tiempo, conduce al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población en diferentes ámbitos: salud, educación, nutrición, vivienda, vulnerabilidad, seguridad social, empleo, salarios, principalmente. Implica también la reducción de la pobreza y la desigualdad en el ingreso. En este proceso, es decisivo el papel del Estado como promotor y coordinador del mismo, con la activa participación de actores sociales, públicos y privados.

Uno de los aspectos que influye de forma decisiva en la capacidad de relación social del niño, es el establecimiento de sólidos vínculos afectivos, que suelen desarrollarse en los primeros meses de vida. En todas las culturas humanas, el niño expresa un deseo intenso de estar próximo a las personas que son objeto de vínculo, por lo tanto, lo que define el vínculo es el hecho de que el infante busque activamente estar cerca de esta persona y la prefiera a las demás presentes.

El niño expresará también qué tipo de vínculo le une con la persona presente mediante conductas como la sonrisa, que será distinta para unas personas u otras según el vínculo que tenga establecido con ellas; conductas de seguimiento, protesta ante la separación o búsqueda de esta persona como refugio ante situaciones inciertas. Generalmente, el niño desarrolla vínculos con las personas que tiene más cerca, por lo que suelen ser aquellas que lo cuidan, lo cambian o alimentan. A pesar de ellos, parece ser que el establecimiento de vínculos no está directamente relacionado con estas actividades.

Creemos que el hecho de que un niño haya establecido fuertes vínculos afectivos en la infancia facilitará sus relaciones sociales posteriores. A medida que el niño va creciendo es capaz de mantenerse durante más tiempo alejado de sus padres, y los niños que han crecido en un ambiente familiar seguro serán los que tendrán mayor facilidad para establecer relaciones sociales, tanto en la infancia como en la edad adulta.

En los niños preescolares, entre los cuatro y siete años, las relaciones se amplían, los niños pueden relacionarse entre ellos en grupo y aparecen las primeras normas o reglas de juego, es el inicio del juego asociativo o juego comunitario que conduce en muchas ocasiones al fracaso, ya que el niño no ha salido totalmente de su egocentrismo; las disputas entre compañeros son frecuentes, aunque de poca intensidad en los niños más pequeños y se van reduciendo con la edad.

También es necesario mencionar en este artículo que el desarrollo del lenguaje tiene una importancia capital en la evolución de las relaciones sociales. Una de las funciones más importantes del lenguaje es la comunicativa, con el inicio del lenguaje el niño puede expresar sus deseos y su interés por compartir alguna actividad, aunque todavía las actividades conjuntas no prosperen adecuadamente. El lenguaje, por ende, sirve como forma de expresar conceptos de abstractos, como los sentimientos y las ideas y para expresar empatía o rechazo por los demás. (Grupo Océano, 2013).

También existen factores que interviene en el desarrollo social del niño como es el vínculo que establece con las personas de su entorno, la exploración de lugares nuevos y las experiencias que adquiere; la interacción con sus pares donde aparecen reglas que deben cumplir en el juego para evitar peleas y malos ratos; finalmente algo importante el lenguaje para que el niño exprese sus sentimientos y se comunique con las personas de su entorno manifestando sus agrados. En la sociedad están expuestos a todos estos factores, el docente debe prepararlos para adaptarlos al entorno.

Proceso de adaptación social de las niñas y niños al CIBV

El CIBV es un espacio gubernamental que se encarga del desarrollo integral de los niños y niñas, en el que se respetarán las normas de convivencia entre educadora y niños, donde estos aprenderán experiencias sociales, formas de comportarse y de resolver conflictos, favorece a su autoestima y adquirirá sus primeras relaciones de afecto con sus compañeros.

La adaptación a la CIBV exige no tan solo a la capacidad intelectual sino, además, condiciones de madurez de la personalidad, éstas dependen de la experiencia diaria del niño que no ha tenido oportunidad de convivir, jugar, reñir, competir, ponerse de acuerdo y colaborar con otros de su edad, para que pueda hacerlo de inmediato y fácilmente.

Esta adaptación es un proceso interno de carácter afectivo-social en el que cada niña y niño empieza a familiarizarse al CIBV, considerar este tiempo permite asumir una nueva experiencia desde actividades que promuevan la seguridad y confianza en el nuevo ambiente y con las nuevas personas con quienes interactuará.

Aplicación de estrategias para fortalecer la adaptación y desarrollo social

Dentro del currículo de educación inicial establecido, se encuentra el ámbito de vinculación emocional y social en donde se realiza una serie de actividades relacionadas a desarrollar su identidad, incrementar su capacidad de relacionarse positivamente con otras personas, establecer vínculos que facilitan la adquisición de la seguridad y confianza en sí mismo, así como su proceso de socialización, de esta manera el niño obtiene experiencias, conocimientos, aprendizajes en la actividad diaria permitiéndoles desarrollar su pensamiento, y sus actitudes de explorar, experimentar, jugar y crear.

La Educación en la etapa inicial es el primer contacto con la escolaridad y cuando tratamos el proceso de adaptación al mismo, estamos formando las bases en esta vida que llevará muchos años en ir la construyendo;

principalmente con el presente trabajo buscan aportar para que por medio de la adaptación escolar desarrollemos socialmente a los niños.

Por medio de actividades propias se puede llegar a tener una adecuada adaptación escolar; tales como, juegos, rondas y títeres buscando cumplir con el primer objetivo que es conseguir una adaptación escolar en los niños de 1 a 3 años del CIBV “Francisco Chiriboga” para consiguientemente llegar a un desarrollo social de los mismos.

Hay que recalcar que este proceso es complicado para los niños y niñas, influyendo mucho en su salud mental y también física; por lo que, la Guía que se expone más adelante, tiene una pertinencia alta en la sociedad riobambeña, particularmente en el Barrio San Martín.

(Montessori, 2001), manifiesta que nadie puede ser libre a menos que sea independiente; por lo tanto, las primeras manifestaciones activas de libertad individual del niño deben ser guiadas de tal manera que a través de esas actividades él pueda estar en condiciones para llegar a la independencia.

La motivación y la diversión son estados mentales vitales en el desarrollo del ser humano; es por eso, que hemos tomado como base a juegos, rondas y títeres; actividades que harán sentirse estables emocionalmente y predispuestos para ir acatando este nuevo mundo llamado escolaridad.

Metodología

Se trabajó una metodología contextualizada, considerando un diseño no experimental, en vista que no se manipuló intencionalmente las variables en estudio, más bien se realizó una interrelación de las variables en estudio por lo que se lo denominó transversal; se considera una investigación descriptiva donde se detalla todas las causas y efectos del problema investigado, dando un ordenamiento coherente y pertinente al contenido, este tipo de investigación nos permite detallar las particularidades del problema. Además, se construye indicadores referentes a cada una de las variables mencionadas y se busca la apreciación de los docentes en el caso de una encuesta, y la apreciación del investigador sobre las conductas y comportamientos que presentan los niños a través de la observación, para disponer de aspectos que pueden describirse, y que finalmente requieren verificarse.

Además, es explicativa ya que se evalúa el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente lo que nos ayuda a recopilar una mayor y mejor cantidad de información con base en el método científico porque permite generara una hipótesis, permitiéndonos indagar sobre el problema de investigación con la finalidad de tener un enfoque más claro y objetivo para darle una posible solución al problema planteado.

Finalmente se considera un trabajo investigativo de campo, puesto que se realizó en el lugar de los hechos, donde se plasma el problema y porque se está en contacto directo con los niños y niñas como fuente primaria, que sirvieron de apoyo, para recopilar la información y fueron quienes participaron activamente en la aplicación de estrategias para el fortalecimiento de la adaptación en su desarrollo social; en esta investigación se abordó al grupo de 40 niños y niñas de 2 a 3 años del Centro Infantil Del Buen Vivir “Francisco Chiriboga”.

Cuadro 1
Su comportamiento es positivo al actuar en juegos grupales

Alternativas	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No lo consigue	26	65	8	20
En proceso	13	32,5	9	22,5
Domina	1	2,5	23	57,5
Total	40	100	40	100

Fuente: Ficha de Observación aplicada a los niños y niñas CIBV “Francisco Chiriboga”

Elaborado por: Autores

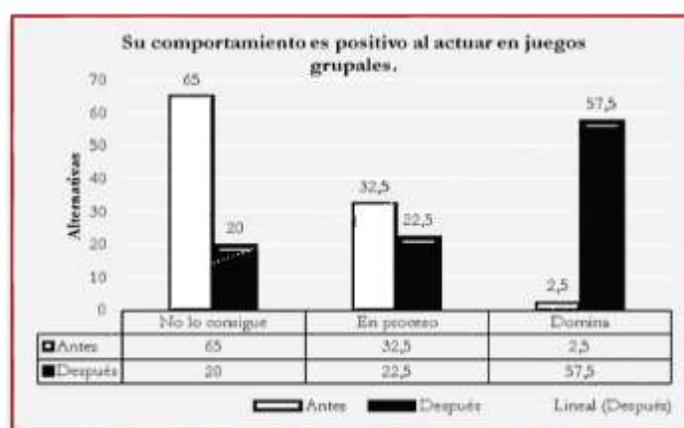


Gráfico 1

Su comportamiento es positivo al actuar en juegos grupales

Fuente: Cuadro 1

Elaborado por: Autores

Al comparar las cifras entre antes y el después, podemos evidenciar claramente que hubo un gran desarrollo en cuanto a la actitud positiva que los niños y niñas mantienen al formar parte de juegos grupales y actividades lúdicas, las mismas que representan un poderoso indicador del desarrollo social de los infantes, por tal razón recalamos en el presente artículo la importancia de la aplicación de estrategias para optimizar los procesos adaptativos que enfrentan los niños en esta etapa, lo cual influye directamente en el progreso de la dimensión social.

Cuadro 2
Participación activa en el grupo social

Alternativas	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No lo consigue	19	47,5	9	22,5
En proceso	15	37,5	16	40
Domina	6	15	15	37,5
Total	40	100	40	100

Fuente: Ficha de Observación aplicada a los niños y niñas CIBV “Francisco Chiriboga”

Elaborado por: Autores

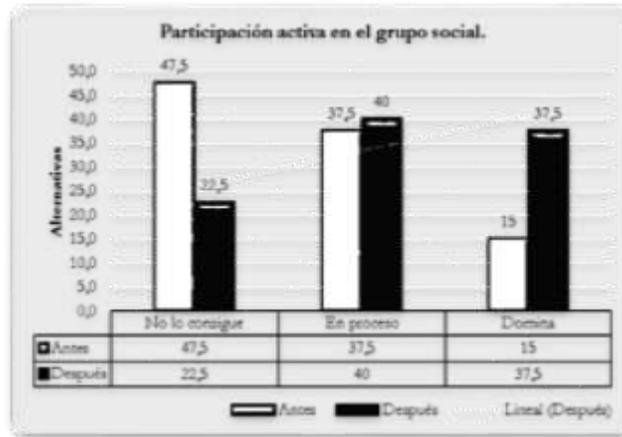


Gráfico 2

Participación activa en el grupo social

Fuente: Cuadro 2

Elaborado por: Autores

El gráfico representa el cumplimiento del objetivo de mejoras en la participación grupal de los niños y niñas, considerando lo importante que es trabajar en grupo en la sociedad podemos decir que es un gran alcance el proceso de desarrollo social en la infancia, lo cual proporciona a los niños seguridad, autoestima, independencia y sociabilidad, los mismos que se consideran como factores relevantes dentro de la adaptación escolar.

Discusión

Realizada la comprobación de las tres hipótesis específicas, así como los resultados comparativos del antes y después de la aplicación de la guía, se comprueba la hipótesis general que la adaptación escolar influye significativamente en el desarrollo social de los niños y niñas del Centro Infantil del Buen Vivir “Francisco Chiriboga” 2016-2017.

Estos resultados reflejan que los niños y niñas en su mayoría no actúan con seguridad y confianza en sí mismo, esto es primero por la ambientación inicial y esto mejora en lo posterior. La mayoría de los niños y niñas si respetan su espacio y el de sus compañeros, luego este valor sube más, debido a las actividades realizadas por las educadoras, lo que permite fortalecer el desarrollo de variadas habilidades en las que comprende una serie de procesos superpuestos que contribuyen al fortalecimiento del desarrollo social.

Al realizar un adecuado proceso de adaptación escolar estamos dando herramientas para que los niños vayan formando hábitos en los cuales adquirirán conocimientos inconscientes sobre cómo desarrollarse socialmente; recalando, q este factor es principal para llegar al éxito en cualquier ámbito profesional y ocupacional.

Conclusiones

Se pudo comprobar que las aplicaciones de actividades para la adaptación escolar basadas en juegos ayudaron a mejorar el desarrollo social.

Al aplicar actividades para la adaptación escolar basadas en rondas infantiles, éstas ayudaron a mejorar el desarrollo social de los niños y niñas.

Aplicando actividades para la adaptación escolar basadas en títeres, éstas ayudaron a mejorar el desarrollo social de los niños y niñas.

Referencias

- Álvarez, H. (1983). *Importancia De Las Rondas Infantiles*.
- Apepa, R. (2000). *Adaptación Escolar*.
- Bauzer, E. (2013). *Rondas Infantiles*.
- Caplan, F. & Caplan, T. (2010). *Desarrollo Social*.
- Código de la Niñez y Adolescencia. (2003). Quito: Congreso Nacional.
- Constitución del Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador. Montecristi: Asamblea Nacional*. Ecuador.
- Domínguez, M. (2011). *La Moral y La Naturaleza*.
- Euroméxico, E. (2009). *Gran Libro de la Maestra de Preescolar. Talleres*, Gráficos Peñalara.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. España: Mc Graw.
- Gonzáles, A. (1981). *Humanismo*.
- López, G. (2010). *Importancia del juego*.
- Midgley, J. (s.f.). *Desarrollo Social*.
- Mies, & Infa. (2011). *Guía Operativa*. Ecuador
- Monreal, E. (2001). *Los títeres en el desarrollo social*.
- Montessori, M. (2001). *Manual del método Montessori*. Argentina: Paidós. S.A.I.C.F.
- Protocolo y Guía CIBV. (2011). *Ministerio de Inclusión económica y social del Ecuador*.
- Vigotsky, L. S. (1924). *El Juego Social*

La vinculación universitaria con Instituciones Educativas de Educación Básica en atención a las necesidades educativas específicas

Msc. Rosa Mirian Caamaño Zambrano

Universidad Técnica de Machala
rcaamano@utmachala.edu.ec

Msc. Nancy Lorena Aguilar Aguilar

Universidad Técnica de Machala
nlaguilar@utmachala.edu.ec

Msc. Jaime Enrique Maza Maza

Universidad Técnica de Machala
jemaza@utmachala.edu.ec

Resumen

Los estudiantes universitarios requieren disponer de escenarios reales para ejercer sus prácticas pre-profesionales y articular la teoría con la práctica; desde esta perspectiva, se plantea la vinculación como estrategia para relacionarse con el entorno, cuyo objetivo es generar espacios de vinculación entre el nivel universitario y educación básica, mediante la intervención con la comunidad, para elevar el rendimiento escolar en estudiantes con necesidades educativas específicas. La participación se basa en fortalecer el rol docente en: estrategias metodológicas, recursos didácticos y adaptaciones curriculares. La metodología es de enfoque cualitativo con exploración de campo y bibliográfico, apoyándose de los métodos: analítico-sintético, descriptivo y explicativo; mismos que sitúan el proceso de indagación a través de la revisión literaria y aplicación de grupos focales, haciendo uso de instrumentos que permitieron recabar información relevante, concretándose la metodología del marco lógico, con la identificación del problema central, causas y efectos, que dieron paso al análisis de estrategias para aportar en la reducción del conflicto visualizado como: bajo rendimiento escolar de estudiantes con necesidades educativas específicas de educación básica superior. En conclusión, se levantó un diagnóstico participativo, que sirvió de insumo en el diseño de un proyecto de vinculación para su ejecución en una institución educativa con educación básica superior.

Palabras claves: vinculación, estrategias metodológicas, recursos didácticos, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales.

Abstract

The university students require to dispose real scenarios to exercise their pre-professional practices and articulate theory with practice; from this standpoint, the linkage as a strategy to relate to the environment is proposed, whose objective is to generate spaces of linkage between the university level and basic education, through the intervention with the community to enhance the school performance in students with specific educational needs. Participation is based on strengthening the teaching role in: methodological strategies, didactic resources and curricular adaptations. The methodology is of qualitative approach with field exploration and bibliographical, being supported by the methods: analytic-synthetic, descriptive and explanatory; which situates the process of inquiry through the literary revision and application of focus groups, making use of instruments that allowed to gather relevant information, specifying the methodology of the logical framework, with the identification of the central problem, causes and effects, which gave way to the analysis of strategies to

contribute in the reduction of the conflict visualized like: low school performance of the students of basic education superior with special educational needs. In conclusion, a participatory diagnosis was developed, which served as an input in the design of a linking project for its execution in an educational institution with a basic education superior.

Keywords: linkage, methodological strategies, didactic resources, curricular adaptations and special educational needs.

Introducción

Los estudiantes universitarios requieren disponer de escenarios reales para ejercer sus prácticas pre profesionales y a la vez articular la teoría con la práctica; desde esta perspectiva, las universidades tienen como propósito alcanzar espacios de vinculación con la comunidad, facilitando a los estudiantes contextos de aplicación que favorezca la integración de saberes y a la vez contribuir con la institución de acogida.

La Universidad Técnica de Machala (UTMACH) a través de la carrera de educación básica, en respuesta a las exigencias sociales, frente al conjunto de necesidades que demandan las comunidades de la localidad, provincial, nacional e internacional, normativa y requerimientos del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), como organismo técnico, público y autónomo, encargado de ejercer la rectoría política de las universidades de educación superior, sus programas y carreras (CEAACES, 2015, p.30), hace referencia a la “vinculación con la sociedad”, procesos que permiten intervenir en espacios externos; y en este caso el interés de apoyar a docentes de una institución educativa con educación básica superior, cuyo propósito es mejorar el rendimiento académico de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Para cumplir con el propósito, se realizó un diagnóstico participativo, aplicando la técnica del marco lógico, desde el análisis de involucrados para luego organizar el árbol de problemas, árbol de objetivos y alternativas para reducir conflictos; estas herramientas en cascada dieron paso al diseño del marco lógico, generando así el proyecto de vinculación con la comunidad, denominado “Fortalecimiento del rol docente”, cuyo problema central es el bajo rendimiento académico que reflejan los estudiantes con barreras de aprendizaje.

El proyecto implementado y en desarrollo es relevante por tratarse del apoyo al rol docente, quienes deben cumplir con la normativa del país, en lo que corresponde a educación para personas con necesidades educativas específicas, asociadas o no a una discapacidad (Marco Legal Educativo, 2012); por otra parte, alcanza notabilidad por constituirse en un asunto de carácter social que involucra jóvenes adolescentes.

Asimismo, la vinculación se justifica porque responde necesidades del colegio, donde se desarrolla el proyecto, debido a una problemática presentada; y por la asistencia que proporciona la universidad para reducir conflictos que afectan en la labor pedagógica y en consecuencia a la calidad educativa. Frente a las realidades y compromisos entre instituciones vinculadas, asumen una responsabilidad social, mediante acuerdos y convenio de cooperación, desde un enfoque aprendizaje servicio.

Los estudios de aprendizaje-servicio son estrategias educativas de impacto auténtico para el desarrollo cognitivo, procedimental y valores; al respecto Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992), como se citó en Díaz y Hernández, (2002) exponen que los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden

agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo (qué saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser).

La universidad a más de obtener un escenario real para que sus estudiantes de la carrera de educación básica pongan en práctica, fortalezcan y mejoren sus conocimientos, tiene como propósito intervenir en la comunidad educativa identificada, que considera a un número importante de estudiantes con niveles socioeconómicos de atención prioritaria, por los grados de vulnerabilidad, siendo un desafío encaminar una vinculación dinámica que atienda oportunamente las realidades socioeducativas, apoyando principalmente a jóvenes adolescente que cursan la educación básica superior (octavo, noveno y décimo curso).

El desafío de la universidad, ha sido desarrollar un vínculo dinámico y pertinente, considerando las necesidades reales de la sociedad, implementando estrategias que consoliden la función de la vinculación, como la formación de estudiantes e investigadores a partir de prácticas académicas que dinamicen conocimientos, competencias y actitudes en busca de una formación profesional acertada para la vida y contribución social.

El proyecto tiene alto grado de factibilidad porque existe un convenio marco institucionalizado, que contiene actividades sistemáticas con su respectivo cronograma, para su desarrollo con la intervención de estudiantes universitarios que se insertan en la institución de acogida, con el propósito de cumplir requisitos previos a la obtención del título de tercer nivel; además existe disponibilidad de recurso humano, materiales, espacios y tiempos para alcanzar el fin propuesto, que consiste en: contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa en educación básica superior del plantel de acogida.

El objetivo general del estudio es generar espacios de vinculación entre el nivel universitario y educación básica, mediante la intervención con la comunidad para elevar el rendimiento escolar en estudiantes con necesidades educativas específicas; en consecuencia, se consigue disponer de escenarios de prácticas pre profesionales en vinculación para estudiantes universitarios, con el fin de que alcancen el perfil profesional, propuesto por la carrera.

Vinculación

La vinculación universitaria ¹, es una estrategia significativa para relacionarse con el contexto, que permite aportar con la sociedad; y de acuerdo con el presente artículo se trata de explicar la importancia de articular acciones entre el nivel educativo superior e instituciones educativas en educación básica, con el propósito de aportar en el mejoramiento de la calidad educativa de la institución de acogida, elevando el rendimiento académico de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, aplicando adaptaciones curriculares con estrategias metodológicas y recursos didácticos de acuerdo a las necesidades educativas e intereses del educando.

Los estudiantes universitarios a lo largo de sus estudios han desarrollado competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales; sin embargo es importante que aquellos conocimientos sean articulados con la práctica, donde tengan la oportunidad de experimentar escenarios reales en función a su perfil de egreso; y por otra parte, puedan captar y compartir experiencias con el talento humano de la institución de acogida, y a la vez, recibir orientación y retroalimentación por parte del tutor asignado para tal efecto; así mismo observado y apoyado por el docente universitario, en calidad de supervisor de prácticas en vinculación, quien realiza el

¹ Giacomo Gould Bei (citado por Campos & Sánchez , 2005) plantea que la vinculación ha formado parte del eficiente apoyo de terreno de la educación superior por más de un siglo, aunque en muchos países –dice este autor– las antiguas universidades clasistas se resistieron durante mucho tiempo.

seguimiento de las actividades realizadas y el desarrollo de competencias; y en consecuencia responde a la comunidad universitaria por su labor como docente responsable de la inserción, planificación, estadía y acciones cumplidas por el estudiante durante esta etapa específica, como estudiante del nivel superior.

La importancia radica en que la vinculación es un factor clave para articular la teoría con la práctica y al mismo tiempo los estudiantes puedan complementar su formación integral como futuros profesionales en educación, mención en educación básica, con el propósito de ser más productivos en desafiar los cambios apresurados que van más allá de las fronteras de un aula; por todas las razones expuestas, la universidad se plantea intervenir desde la identificación de necesidades en las instituciones para reducir distancias que afectan a la comunidad laboral. Para González (2011) se trata de:

[...] que los saberes salgan de la Universidad, se siembren y se adopten en la comunidad para implementar acciones de desarrollo y bienestar social; y al mismo tiempo, que los propios saberes de la comunidad regresen a la Universidad para florecer renovados y recreados bajo la rigurosidad de la crítica y la creación de conocimiento. En este sentido, la práctica de vinculación universitaria se constituye como un aprendizaje total, en la medida que el miembro de la comunidad, así como los estudiantes y los profesores, aprenden colectivamente de este proceso. (p. 5).

Analizando lo expresado por González, se comprende que el conocimiento debe llevarse al ejercicio en escenarios reales, donde los estudiantes universitarios puedan articular la teoría con la práctica para consolidar nuevos saberes y estos a la vez sean retornados a la universidad; desde esta perspectiva, se concreta que las instituciones en vinculación asumen el compromiso de ganar-ganar, generando motivación entre las partes, cuya figura tribute a promover servicios y beneficios a favor de las comunidades; al respecto Bríñez (2012) hace referencia a la importancia de articular la investigación con extensión y servicio comunitario desde las “[...] universidades que permita la generación y la aplicación del conocimiento en forma eficiente, y con esto contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales”.

Necesidades educativas específicas

Las necesidades educativas especiales para Parra y Jesús (2009), citados por Tenezaca, Aguilar, Espinoza, y Caamaño, (2017) “[...] se aplican a cualquier alumno o persona que precisa más atención del contexto de lo habitual”; y para Arnaiz (2004):

[...] el término necesidades educativas especiales se ha convertido en una nueva categoría para identificar a los alumnos especiales, al favorecer la percepción de que los niños que están inmersos en ella son un grupo homogéneo cuya característica fundamental es la de ser especiales (p.5).

A diferencia de lo expresado por Arnaiz (2004), en cuanto al término “necesidades educativas especiales”, para Booth y Vaughan (2000) es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”; por otra parte, señala que la inclusión se orienta a identificar y minimizar los obstáculos que puedan enfrentar los estudiantes. Entendiéndose por barreras el impedimento al ingreso educativo, a la adaptación en el aula, a los aprendizajes, entre otros aspectos maximizando los recursos para apoyar los procesos que favorezca la inclusión educativa.

En el artículo 228 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural en lo que corresponde al ámbito, considera como estudiantes con “[...] necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo

o adaptaciones temporales o permanentes que les permita acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación”. (Ministerio de Educación, 2012).

En conclusión, para algunos autores se trata de necesidades educativas especiales; mientras que Booth y Vaughan, tienen otra perspectiva y contemplan la problemática como barreras que limitan a los estudiantes; en este sentido y en base a las ideas expuestas, se propone las siguientes dimensiones que podrían afectar la inclusión: educativas, sociales, culturales, políticas, ambientales, tecnológicas, entre otras, que conjugadas perturban el proceso de aprendizaje.

Estrategias Metodológicas

Al referirnos a las estrategias metodológicas como competencias Ariño M. y Seco C., (2013), es el docente quien responde en sostener el acto educativo, inclinando su labor a la realización del trabajo de mediación, que viabilice el aprendizaje y formación del sujeto, debiendo estimular o activar el interés del estudiante; por otra parte, debe emprender y plantear actividades, dinámicas variadas y atrayentes con características para desarrollar procesos desde los pilares fundamentales de la educación como son: saber-saber, saber-hacer y saber-ser; como también, el estudiante debe demostrar actividad mental para asegurar el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño. El mismo autor señala que: “Una estrategia de aprendizaje es una forma inteligente y organizada de resolver un problema de aprendizaje”, p. 15, esto implica que debe existir procesos para lograr objetivos de aprendizaje planteados, desde la trílogía: docente, estudiante y contenidos.

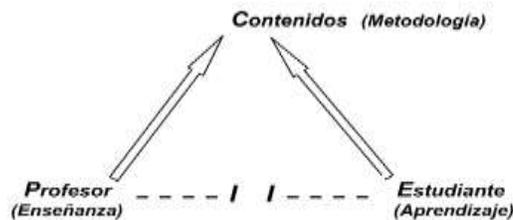


Gráfico 1.

Triángulo pedagógico

Fuente: Ariño M. y Seco C. (2013) (Ávila, López, & Fernández, 2007).

Es importante saber reconocer las características de los alumnos/as y las barreras que impiden el aprendizaje; saber utilizar material didáctico acorde a las estrategias seleccionadas como: mapas, fotografías, gráficos, tecnología y otros; aplicar estrategias metodológicas para organizar y secuenciar el aprendizaje de los estudiantes; asimismo, promover la investigación y reflexionar sobre el propio pensamiento docente.

Por otra parte, Díaz, Valdés y Fernández (2006) hacen mención que “El trabajo metodológico es una manifestación, en el plano didáctico, de una manera de dirección estratégica en educación”. Según lo expresado, se trata de la organización de procesos que deben estar presentes en la planificación de aula, con el interés de generar acciones amigables y atrayentes para que el estudiante demuestre atención en el momento del aprendizaje y mediación del docente.

Sobre la base de las ideas expuestas y fundamentadas por varios autores, es imprescindible que los docentes se mantengan en constante capacitación e investigación para su actualización, con el propósito de facilitar y

dinamizar las labores áulicas en las que debe existir armonía entre el docente y estudiante para intervenir acertadamente en la zona de desarrollo próximo² expuestas por Vygotsky.

Para Argüello (2012), en su libro publicado para el Ministerio de Educación del Ecuador, hace referencia a las adaptaciones curriculares y a la vez incluye criterios, respecto a las adaptaciones en la metodología, expresando que estas deben ser “flexibles, abiertas, innovadoras, motivadoras y, sobre todo, adaptables a la individualidad de cada estudiante” (p.18). Además, propone la tutoría entre compañeros, grupos de apoyo, centros de interés, proyectos, lectura en parejas, estructura colaborativa y apoyo para matemática.

Atendiendo varias consideraciones, en cuanto a las estrategias metodológicas, estas deben ser activas para promover la interacción en el aula, siempre respondiendo a la diversidad de estudiantes, barreras de aprendizaje y participación; por tal razón, es notable la organización del proceso áulico, con el único propósito de atender las necesidades educativas especiales y a la vez cumplir con sus obligaciones como docente; al respecto Díaz, Valdés y Fernández (2006) hacen mención que el trabajo metodológico es una declaración, en el plano didáctico, de dirección estratégica en educación.

Recursos didácticos

Para Argüello, M. (2012), el docente debe: “Determinar con qué material se trabajará: concreto, semi-concreto, fichas, libros, cuentos, lecturas, videos, películas, láminas, calculadora, etc.”; mismos que se inserta en la planificación por destrezas con criterio de desempeño, en lo que corresponde a la adaptación curricular. Complementando lo expresado por la autora, se incluye otros materiales de utilidad como: periódicos, revistas, videos, ilustraciones, películas, textos electrónicos, dibujos, otros de interés del estudiantes; también resulta importante considerar materiales desde los estilos de aprendizaje³ como los auditivos, visuales y concretos de manipulación; por otra parte, resulta relevante la redacción, ejercicios de relacionar, diagramas basados en dibujos, como también relaciones de sinónimos entre otros.

Schumm, J.S, Schumm, G.E. (1994) citado en: <http://www.ite.educacion.es>, los materiales y recursos son un componente del currículo e instituyen una herramienta para acceder a los aprendizajes y desarrollar las habilidades necesarias en congruencia a los objetivos; entre los materiales expone los siguientes: videos, cintas, dibujos, mapas, objetos y, nuevas tecnologías e Internet (páginas web, recursos multimedia, simulaciones, versiones virtuales de materiales impresos, etc.); pero hace hincapié que:

[...] no todos los alumnos tienen el mismo nivel de acceso y uso de los materiales de aprendizaje. Por ejemplo, un alumno con problemas de lectoescritura que pretenda aprender el Sistema Solar, tendrá dificultades para acceder a ese contenido si el material fundamental de aprendizaje es de naturaleza textual. (p. 48).

Vinculando lo expuesto por los autores que anteceden, se plantea las siguientes interrogantes: ¿Cómo seleccionamos el material didáctico?, ¿Cuáles son los medios para obtener el material didáctico?, ¿Cómo aplicamos el material didáctico?, ante estos cuestionamientos, es pertinente que el docente asuma la responsabilidad de establecer estrategias metodológicas acertadas para la adaptación curricular, que lo lleve a la adecuada selección de material, haciendo uso de elementos del entorno y del aula, a más de los que debe elaborar

² La Zona de Desarrollo Próximo, define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”. Ésta representa un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos. (Vygotsky, 1978, citado por Gómez 2000: p.4).

como actividades anticipadas a la ejecución de la planificación. Los materiales que dispongan deben alcanzar el nivel cognitivo del estudiante; y para llevarlos a su aplicación es importante que realice orientaciones, sean estas individuales o grupales, autónomas o dirigidas, dependiendo de los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes con carácter inclusivo.

Adaptaciones curriculares

(Argüello, M., 2012) manifiesta que las adaptaciones curriculares “Son modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE [...]”; enfatizando que el principal responsable de implementar estas estrategias es el docente con el soporte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y los jefes de área. Sin embargo, será la autoridad del plantel quien valide el documento; además los padres de familia aportan con información relevante, como también deberán expresar por escrito, en una carta de aceptación, su conformidad con la adaptación curricular efectuada para su representado.

De acuerdo al proyecto de vinculación, éste se centra en adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales con barreras de aprendizaje, sean estas de primero, segundo o tercer grado³; dentro de este marco González. (1988), manifiesta como tarea prioritaria de las instituciones educativas considerar los tres niveles de adaptación curricular: adaptaciones curriculares de centro, adaptaciones curriculares de aula y adaptaciones curriculares individuales.

Metodología

La metodología aplicada para el levantamiento del diagnóstico, que conllevó a la implementación del proyecto de vinculación denominado *Fortalecimiento del rol docente* se centra en la metodología del marco lógico⁴, mismo que se concretó, tomando como base el análisis de involucrados, habiendo participado como actores educativos: 2 directivos, 15 docentes, 3 profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y 15 padres de familia, del colegio de acogida, se aplicó la técnica del grupo focal, efectivizándose a través de una entrevista grupal de donde surgió un número suficiente de problemas percibidos por los miembros de la comunidad educativa, permitiendo elaborar y procesar información desde el análisis de involucrados, reflejando intereses y supuestos, que aseguran la factibilidad del proyecto.

Según Carrasco (2009), el procedimiento metodológico para el diseño del marco lógico es: definir el marco y tema de análisis, analizar los grupos interesados, analizar situaciones que evidencia problemas, identificar y ponderar los problemas; y visualizar las relaciones causa-efecto en un diagrama; esto implica que se requiere elaborar la matriz de análisis de involucrados, el árbol de problemas, el árbol de objetivos para concretar con las estrategias alternativas, siendo estos elementos los que aportaron directamente en el diseño de la matriz del marco lógico, y en consecuencia la formulación del proyecto de vinculación.

³ Grado 1 o de acceso al currículo: infraestructura, recursos materiales y personales, de comunicación y de tiempo; grado 2 o no significativa: grado 1 más metodología y evaluación; y grado 3 o significativa: grados 1 y 2 más objetivos educativos y destrezas con criterios de desempeño. (Argüello, M., 2012).

⁴ El marco lógico (matriz lógica) es una herramienta para planificar, monitorear y evaluar proyectos en el contexto más amplio de programas, iniciativas nacionales o internacionales. (Universidad Autónoma de Occidente, 2007).

Luego de haber aplicado el procedimiento propuesto por Carrasco, se obtuvo como resultados lo siguiente:

- Problema central: bajo rendimiento académico en estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Causas: inadecuadas estrategias metodológicas, planificaciones sin adaptaciones curriculares, deficiente apoyo de padres de familia en tareas extracurriculares.
- Efectos: deserción escolar y repitencia escolar.
- Efecto superior: inconformidad de los padres de familia por la calidad educativa.

Así mismo, se hizo presente el método fenomenológico al momento de la búsqueda de información; se inició con el desarrollando del análisis de involucrados que dio lugar a percibir la realidad institucional, en cuanto al rol docente frente a las necesidades educativas especiales. Con la información recabada se construyó el árbol de problemas y en secuencia lógica se establece los objetivos que facilitaron la redacción de componentes y actividades; estableciendo además indicadores de calidad y evidencias; como resultado de todo este proceso se propuso las estrategias metodológicas a aplicar en la institución de acogida, considerando un número importante de estudiantes de educación básica superior, con bajo rendimiento académico que son atendidos por estudiantes universitarios de la carrera de educación básica, quienes deben cumplir un determinado número de horas en vinculación con la comunidad.

Por otra parte, este trabajo, se apoyó, además, de la investigación bibliográfica, con la revisión de la literatura que fundamentó el proyecto para ello, se aplicó el método analítico, sintético y descriptivo, que aportó con el análisis crítico y valorativo de los fenómenos presentados en el proceso educativo, que incide en el rendimiento académico de estudiantes con barreras de aprendizaje, sean estas asociadas o no a una discapacidad.

Luego de haber analizado el enfoque y métodos de investigación aplicados, corresponde ahora, hacer referencia a las técnicas que aportaron en el levantamiento de información bibliográfica y de campo, siendo estas: la revisión bibliográfica que permitió recopilar información para sustentar el estudio de los fenómenos y procesos; por otra parte, la entrevista grupal aplicada a los involucrados del proyecto. En lo que concierne a las técnicas visibles en el desarrollo del proyecto, refleja las capacitaciones al personal docente en estrategias y recursos didácticos; como también se interviene con refuerzo pedagógico para aportar a reducir los niveles de deserción y repitencia.

En cuanto a los instrumentos que dinamizaron las técnicas en la investigación bibliográfica se evidenció la ficha bibliográfica, citas, notas de pie de página; así mismo en la investigación de campo se planteó una guía de preguntas; por otro lado, en el desarrollo del proyecto se utilizó: agendas de trabajo, diapositivas, matrices, material impreso y otros elementos que contribuyeron en la capacitación docente; y para reducir el conflicto presentado por los padres de familia al no apoyar a sus representados en las tareas extraclase, los estudiantes del colegio reciben acompañamiento por parte de estudiantes universitarios quienes apoyan orientando en la elaboración de tareas, en coordinación con el docente de la asignatura.

La unidad de investigación responde a una universidad y colegio en vinculación a través de un convenio marco de cooperación entre las dos instituciones educativas de diferente nivel, en el que participaron 12 docentes del colegio y 12 docentes de la universidad que proporcionaron información para la construcción del marco lógico que tuvo como propósito atender a 75 estudiantes con necesidades educativas específicas para reducir brechas de inequidad, debido a la condición de vulnerabilidad.

Los estudiantes involucrados en el proyecto y que reciben refuerzo pedagógico han sido clasificados por la necesidad educativa especial presentada según informes psicológicos que reposan en el DECE de la institución de acogida.

Tabla 1
Clasificación de 75 estudiantes con necesidades educativas específicas

Especificación de la necesidad educativa	Nº de estudiantes con NEE
Dislexia	5
Discalculia	4
trastornos por déficit de atención e hiperactividad	46
Discapacidad intelectual	5
Visual	7
Auditivo	3
Autismo	1
Otros	4
Total	75

Fuente: Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) del Colegio en vinculación

Elaborado por: Autores

El proyecto consideró la totalidad de estudiantes identificados con necesidades educativas específicas para intervenir con adaptaciones curriculares y refuerzo pedagógico en coordinación con el docente tutor (institución de acogida), docente supervisor de prácticas (UTMACH) y 75 estudiantes practicantes en vinculación, por tratarse de un grupo específico de atención prioritaria, respecto al rendimiento académico.

Resultados

La vinculación es una estrategia que permite aprender haciendo un servicio a la comunidad, admitiendo al estudiante identificar el entorno laboral, donde tiene la oportunidad de articular la teoría con la práctica y a la vez asumir compromisos y responsabilidades mutuas entre instituciones vinculantes, durante la ejecución de un proyecto solidario que pone en juego los conocimientos, habilidades y actitudes.

Como resultado de esta investigación, se obtuvo el problema central que consistió en: bajo rendimiento académico en estudiantes con necesidades educativas específicas. El DECE, habría identificado de una población de 350 estudiantes de educación básica superior (octavo, noveno y décimo curso) un total de 75 alumnos con necesidades educativas específicas, quienes presentan barreras de aprendizaje, requiriendo atención prioritaria.

Las causas identificadas resultan de las inadecuadas estrategias metodológicas, planificaciones sin adaptaciones curriculares, deficiente apoyo de padres de familia en tareas extracurriculares; mientras que los efectos se sitúan en la deserción y repitencia escolar; cuyo efecto superior se deriva a la inconformidad de los padres de familia por la calidad educativa.

De acuerdo a los resultados y al haber aplicado la técnica del marco lógico, se obtiene como fin contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa del plantel; y por otra parte, el propósito consiste en optimizar el rendimiento académico de los estudiantes con necesidades educativas específicas, cuyos componentes que

efectivizan el fin son la capacitación docente y refuerzo pedagógico aplicado a estudiantes con barreras de aprendizaje.

Luego de haber aplicado el procedimiento propuesto por Carrasco, se obtuvo como resultados lo siguiente:

- Problema central: bajo rendimiento académico en estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Causas: inadecuadas estrategias metodológicas, planificaciones sin adaptaciones curriculares, deficiente apoyo de padres de familia en tareas extracurriculares.
- Efectos: Deserción escolar y repitencia escolar.
- Efecto superior: Inconformidad de los padres de familia por la calidad educativa.

Con todo lo expresado, se puede comprender que la Universidad Técnica de Machala a través de la carrera de Educación Básica se ha involucrado en procesos de vinculación con el propósito de generar espacios de participación a favor de sus estudiantes y a la vez aportar con la optimización del rendimiento académico de los estudiantes del colegio de acogida, contribuyendo con el mejoramiento de la calidad educativa.

Discusión

La metodología de aprendizaje “aprender haciendo” para Moerbeke (1982) y Wompner (2007), citados por Rodr, Garc y Ram (2014), proviene de la corriente constructivista, esta teoría se diferencia a los enfoques fundamentados a la enseñanza; se aleja de la metodología pedagógica de las técnicas didácticas basadas en la recordación o memorización y se acerca a las técnicas del saber haciendo. Para los mismos autores, aprender haciendo no es un concepto novedoso, pues desde Aristóteles se cita que “Lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciendo”. En cuanto a la vinculación con la comunidad, en procesos organizados y planeados, precisa que los estudiantes universitarios dispongan de un escenario para la aplicación práctica de sus saberes integrados, a través de la articulación de la teoría con la práctica, complementando los saberes cognitivos, emocionales y de aplicación, con el propósito de sintonizar con el perfil de salida del egresado.

Al identificar un importante número de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a una discapacidad, en el colegio de acogida, se asume el compromiso entre las dos comunidades educativas para responder a requerimientos socioeducativos y a la vez a las exigencias de la evaluación institucional, al abarcar un indicador que corresponde a la vinculación, que indistintamente deben cumplir las instituciones en vinculación, en respuesta a organismo correspondiente, según el nivel.

Luego de haber identificado a través del diagnóstico participativo, el problema central que refleja la institución de acogida, se aplicó la metodología del marco lógico, por proporcionar un proceso secuencial y organizado para la redacción de indicadores que visualizan de manera concreta los medios de verificación, facilitando los procesos de evaluación del proyecto de vinculación implementado; al respecto la Universidad Autónoma de Occidente (2007) hace hincapié que la matriz de marco lógico es una herramienta para planificar, monitorear y evaluar proyectos en el contexto más amplio de programas, iniciativas nacionales o internacionales, (p.3).

Con todos los elementos que refleja en el proyecto de vinculación denominado *Fortalecimiento del rol docente* se ha implementado una serie de estrategias en función a las actividades descritas en dicho proyecto que tiene como finalidad contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa del plantel; y por otra parte, el propósito consiste en optimizar el rendimiento académico de los estudiantes con necesidades educativas específicas, cuyos

componentes que efectivizan la capacitación docente y el refuerzo pedagógico aplicado a estudiantes con barreras de aprendizaje debido a las necesidades educativas específicas que presentan.

Conclusiones

Los estudiantes universitarios de la carrera de educación básica requieren disponer de escenarios para realizar prácticas de vinculación, con el propósito de cumplir con un requisito previo a la titulación; pero lo significativo y riqueza de esta estrategia son las posibilidades que se crea a favor del futuro profesional para articular la teoría con la práctica, bajo el enfoque *Aprender haciendo*. (Moerbeke, 1982 y Wompner, 2007 citados por Rodr, Garc & Ram, 2014).

La institución de acogida dispone de 75 estudiantes entre hombres y mujeres de 12 a 15 años, con necesidades educativas específicas, que requieren atención prioritaria para mejorar el rendimiento académico, para ello, un grupo de 75 estudiantes universitarios han sido asignados para realizar acompañamiento y tutorías uno a uno, a favor del grupo de estudiantes identificados por el DECE, de los cuales 46 presentan trastornos por déficit de atención e hiperactividad.

Las dos instituciones educativas asumen el compromiso a través de un convenio de cooperación mutua por un lapso de cinco años; cada institución cumple su rol para mantener en marcha el proyecto que tiene una duración de dos años y que puede ser ampliado dependiendo de las necesidades de la institución educativa, respecto al fortalecimiento del rol docente y en consecuencia del rendimiento académico de sus estudiantes que presentan barreras en el aprendizaje.

Referencias

- Argüello, M. (2012). *Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Recuperado de: https://www.educar.ecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf.
- Ávila, R., López, R., & Fernández, E. (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Portugal. Recuperado de: <http://www.ehu.es/documents/1530678/1576062/Parte20I.pdf>.
- Booth, T., & Vaughan, M. (2000). *Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela*. Edición CSIE. Recuperado de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>.
- Bríñez Zambrano, Wilfido José; (2012). Vinculación de la investigación, extensión y servicio a la comunidad. *Revista Científica, XXII, Mayo-Junio*, pp.199-200.
- Campos, G., & Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), p.4. Recuperado de: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/adaptacio%cc%81n-del-modelo-de-evaluacio%cc%81n-institucional-de-univ.-y-esc. polite%cc%81c.-2013-al-proceso-de-eval-acredit-y-recateg-de-univers.-y-esc.-polit-2015plenofinal-notif.pdf>.
- Carrasco, L. (2009). *Marco Lógico*. Santo Domingo, Ecuador: Corripio. Recuperado de: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/marco_logico.pdf.

- Ceaaces. (2015). *Adaptación del modelo de evaluación institucional de universitarios y escolares al proceso de evaluación*. Recuperado de: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/adaptacio%cc%81n-del-modelo-de-evaluacio% cc%81n-institucional-de-univ.-y-esc.-polite%cc%81c.-2013-al-proceso-de-eval-acredit-y-recateg-de-univers.-y-esc.-polit.-2015plenofinal-notif.pdf>.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández Rojas , G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Segunda E.d).(2017) México, México: Mc Graw Hil.
- Díaz Pérez, Josefa M.; Valdés Puentes, Roberto; Fernández Aquino, Orlando; (2006). Estrategia para la formación pedagógica continua de los equipos metodológicos de educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXVI, 3er-4to trimestre*, pp.75-102.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje*. CSIE. Recuperado de: <http://www.ceenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>.
- Díaz Pérez, Josefa M.; Valdés Puentes, Roberto; Fernández Aquino, O. (2006). *Estrategia para la formación pedagógica continua de los equipos metodológicos de educación*, p.45.
- García, J., Quintanar, C., Jiménez, M., & Gutiérrez, M. (2012). Estilos de aprendizaje y Estrategias de aprendizaje: un estudio en discentes de postgrado. *Revista de Estilos de Aprendizaje N °10, 10*, pp.1–17.
- González, M. (1988). *Las adaptaciones curriculares*, 2, pp.67–73.
- Latorre, M. & Seco, C. (2013). *Metodología Estrategias y Técnicas Metodológicas*. Recuperado de: <http://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/metodo.pdf>.
- Ministerio de Educacion del Ecuador. (2012). *Marco Legal Educativo*. Ecuador.
- Rodr, A. B., Garc, G., & Ram, L. J. (2014). *Aprender haciendo-investigar reflexionando: caso de estudio paralelo en Colombia y Chile* 1., 7(2), pp.53–63.
- Rodriguez, M., & Ordez, R. (2015). *Una experiencia de aprendizaje - servicio en comunidades de aprendizaje*, pp.314–333.
- Silverio, M. (2005). *Bases y fundamentos curriculares*, pp. 1, 9. Recuperado de: http://www.faacz.com.br/revistaeletro nica/links/edicoes/2005_01/edutec_curriculo_mercedes_2005_1.pdf.
- Tenezaca, R., Aguilar, N., Espinoza, C., Caamaño, R., (2017). *El rol del docente en atención a estudiantes con necesidades educativas específicas en el nivel superior. En Salazar W. y Vallejo K. (Compiladores). V Congreso de Educación Especial y Neurociencias (pp. 337-348). Ecuador: CIDE*. Recuperado de: https://docs.wixstatic.com/ugd/54b18d_bc1bacab7faa49ee9ec103ea2d1a89ec.pdf.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2007). *Guía para la elaboración del marco lógico* 1, pp.1–17.

Método Tomatis

Msc. María Fernanda Constante Barragán

Universidad Técnica de Cotopaxi
maria.constante@utc.edu.ec

Lic. Mayra Alexandra Moreno López

Universidad Técnica de Cotopaxi
mayto.alex@gmail.com

Lic. Alba Nataly Tipanquiza Hurtado

Universidad Técnica de Cotopaxi
gracielanatalyth@gmail.com

Resumen

La investigación acerca del método Tomatis se desplegó bajo la premisa de examinar los beneficios de dicho método mediante la estimulación auditiva para el tratamiento de niños con dificultades de aprendizaje, considerando como problema de investigación que existe un bajo conocimiento del método de estimulación auditiva en el tratamiento de trastornos de aprendizaje. Para la consecución de los objetivos investigativos se ha utilizado una metodología de diseño bibliográfico documental para abstraer los contenidos científicos y teóricos que permitan profundizar en el conocimiento del método Tomatis y su aporte en el tratamiento de diferentes trastornos de las personas, por otra parte, se recolecto datos de padres de familia, médicos y director del Centro de Estimulación Tomatis de la ciudad de Quito. Las técnicas que se han utilizado en el desarrollo investigativo son la entrevista al director del Centro de Estimulación y padres de familia con el objetivo de determinar las estrategias aplicadas por la institución para la superación de problemas de aprendizaje y conocer el nivel de aceptación y satisfacción del grupo con respecto a la aplicación del método y finalmente una encuesta a las doctoras que laboran en la institución a fin de saber su percepción sobre el tema.

Palabras claves: Método Tomatis, estimulación auditiva, trastornos de aprendizaje.

Abstract

The research on the Tomatis method was deployed under the premise of examining the benefits of the Tomatis method through auditory stimulation for the treatment of children with learning difficulties, considering that there is a low knowledge of the method of auditory stimulation in the treatment of learning disorders. In order to achieve the research objectives, a documentary bibliographic design methodology has been used to abstract the scientific and theoretical contents that allow to deepen the knowledge of Tomatis method and its contribution in the treatment of different disorders of the people, on the other hand the design of field was applied with the collection of data from parents, doctors and director of the Center of Stimulation Tomatis in Quito. The techniques that have been used in the research development are the interview with the director of the Stimulation Center with the objective of determining the strategies applied by the institution to overcome learning problems, interviewing the parents to know the level of Acceptance and satisfaction of the group regarding the application of the Tomatis method and finally a survey of the doctors working in the institution in order to know their perception about the importance and results achieved with the application of treatment for learning disorders.

Keywords: Tomatis method, auditory stimulation, learning disorders.

Introducción

El presente proyecto de investigación pretende describir el método Tomatis, como una técnica de estimulación cerebral a través de los órganos sensoriales auditivos, como una respuesta alternativa ante problemas de aprendizaje, atención, concentración o incluso situaciones de estrés, a través de la música, principalmente la de Mozart, debido a que este compositor convierte la armonía universal en melodías, acordes y timbres instrumentales. El interés de la investigación radica en describir el aporte de este método de estimulación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, de los niños con necesidades educativas especiales temporales, como problemas de atención o concentración que impiden que el estudiante tenga un buen desempeño académico y que pueda generar retrasos en su escolaridad.

La originalidad de la investigación se fundamenta en que este método de estimulación propuesto por el doctor Tomatis no tiene un amplio conocimiento dentro de la población lo que ha impedido que varios niños/as puedan ser tratados acorde a sus necesidades, por esa razón se ha visto apropiado realizar esta investigación, pues actualmente es muy importante la estimulación auditiva que aporta a conseguir una mejor integración entre los diferentes sistemas sensoriales y el equilibrio más armonioso entre el sistema nervioso simpático y el parasimpático beneficiando a los niños/as de todas las edades y su desarrollo cognitivo.

El aporte teórico práctico del proyecto se fundamenta en la recopilación y síntesis de fundamentos científico-técnicos acerca del método Tomatis, sus ámbitos de aplicación y el aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de incentivar a los profesionales del campo educativo para que puedan identificar y guiar a la familia sobre nuevos métodos de intervención y estimulación para los niños con problemas de aprendizaje como motivación, atención, ansiedad, stress, depresión y fatiga mental.

El impacto de la investigación consiste en contribuir con la educación mediante la estimulación auditiva para restaurar las frecuencias distorsionales y así contribuir con los procesos para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo de las diferentes áreas como: psicomotriz, cognitiva, lenguaje, afectivo social entre otras; los beneficiarios del proyecto son todas las personas que acuden al Centro de Estimulación Cerebral Auditivo "Tomatis" ubicado en la Provincia de Pichincha que brinda apoyo profesional a niños/as, adolescentes, adultos y adultos mayores en problemas de motivación, atención, ansiedad, stress, depresión y fatiga mental, observando a los pocos días resultados positivos, para mejorar su calidad de vida. La factibilidad de la investigación radica en la predisposición de las autoridades y personas que acuden al Centro de Estimulación Cerebral Auditivo "Tomatis" para brindar la información que se requiera para el desarrollo de la investigación. Así como también el aporte de las investigadoras y docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Importancia del Problema

El estudio del método Tomatis ha ido captando adeptos en las últimas décadas, llegando a tener cierto nivel de reconocimiento en los profesionales de la estimulación en muchos países, Gerritsen Jan en su trabajo sobre los estudios del método Tomatis realizado en México (2012) hace referencia a la existencia de 35 estudios experimentales sobre el impacto del método Tomatis de estimulación auditiva. El mayor número de publicaciones se refieren al tratamiento de dificultades de aprendizaje, mostrando que una amplia variedad de esas dificultades de aprendizaje es eficazmente tratada por el método Tomatis. Varios estudios muestran que el 60% de los niños autistas mejoran con la intervención Tomatis.

Por su parte Flores (2012) en su trabajo publicado en la ciudad de Quito sostiene la postura de que el método Tomatis ha sido aplicado y comprobado por más de 50 años, desde su descubrimiento y cuenta con Centros de Aplicación en todo el mundo enfocados a la estimulación general, países como Chile, Argentina y México cuentan con Centros Tomatis, que brindan una atención especializada en los distintos ámbitos del desarrollo y cuya aplicación no se limita a los niños y adolescentes sino que se amplía hasta la población adulta mayor.

Gerritsen Jan (2012) expone en su trabajo sobre la revisión de las investigaciones realizadas sobre la estimulación auditiva Tomatis, que el método Tomatis ha demostrado ser efectivo en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje y de conducta. Se han llevado a cabo 10 estudios. Todos, excepto uno, mostraron los efectos positivos del método Tomatis de estimulación auditiva.

Lo anterior permite evidenciar la efectividad del método Tomatis y el valioso aporte que puede proveer en el campo de la educación, tanto para la prevención como para el tratamiento de los diversos problemas de aprendizaje que se han presentado en los niños y niñas y que ponen en riesgo su desarrollo integral.

En la provincia de Pichincha se describen los siguientes centros y profesionales que ofrecen intervenciones de estimulación con base en el Método Tomatis y que de acuerdo a la página oficial del Método Tomatis se clasifican en; consultor, que es un profesional o un centro que tiene una certificación de tipo avanzada para aplicar los test de escucha; el práctico nivel 2 que responde a personas con formación inicial y complementaria en aplicación del método Tomatis y un práctico nivel 1 que es define a los profesionales o centros que tienen conocimientos básicos de aplicación del método.

El Centro de Estimulación Cerebral Auditivo “Tomatis” ubicado en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha cuenta con 28 niños (pacientes) que acuden de manera regular para recibir los servicios de estimulación auditiva por parte de los 5 profesionales médicos de la institución, en el mismo sentido se encuentran involucrados en el proceso 28 padres de familia y el director del Centro.

En el desarrollo de las sesiones de estimulación se utilizan equipos especializados, se llevan a cabo sesiones de escucha repetidas utilizando aparatos especialmente diseñados para estimular el cerebro y ayudarlo progresivamente a analizar mejor el mensaje sensorial. Aprender a escuchar permite mejorar el estado anímico, afectivo y la predisposición para resolver las diversas dificultades que presentan los pacientes.

Cabe recalcar que es de vital importancia que se pueda dar a conocer este método de estimulación a nivel nacional, puesto que apenas 4 de las 24 provincias del país cuentan con centros y profesionales certificados para aplicar el método Tomatis, en las condiciones que establece la Tomatis Development.

¿De qué manera incide el método Tomatis de Estimulación Auditiva en el tratamiento de los niños con problemas de aprendizaje?

Metodología

El diseño metodológico del proyecto de investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo y cuantitativo con la ayuda de datos descriptivos y cuantificables, en conjunto con el diseño bibliográfico-documental basado en la compilación de fundamentos teóricos y científicos; y la investigación de campo que se fundamenta en la recolección de datos del lugar donde sucede el fenómeno de estudio, pretende alcanzar un nivel exploratorio

considerando la cualidad desconocida del método Tomatis, por medio de la aplicación de las técnicas de la encuesta y la entrevista.

Resultados

La ficha de observación aplicada a los niños del Centro de Estimulación auditiva Tomatis de la ciudad de Quito ha permitido abstraer los siguientes resultados:

De los niños observados el 93% escucha la música atentamente, esto es un factor positivo puesto que el método capta la atención de los niños y por ende se evidencia que permanece concentrado a los estímulos sonoros que se le aplican por medio del oído electrónico.

El 86% de niños le gusta cantar mientras escucha la música, este dato es positivo puesto que demuestra que la música que escucha es de su agrado y por ende reacciona positivamente a este tipo de estímulos. Un importante porcentaje de niños no demuestran mucha confianza para imitar las canciones que escucha.

Con respecto al indicador de inclinar la cabeza hacia un lado para escuchar, el 7% evidencia la permanencia de este indicador, mientras que el 79% lo hace poco, esto permite evidenciar que los niños y niñas tienen deficiencias de audición y requieren de estímulos sonoros más cercanos y directos para poder percibirlos analizarlos e interpretarlos.

Del total de niños observados, el 71% pide en ocasiones que se suba el volumen de la música, esta información pone en evidencia que los niños escuchan deficientemente los sonidos, y esto ha afectado la calidad de audición y escucha poniendo en riesgo su interacción con los demás y la recepción de información.

En el 29% de los niños se observa que se mueven rítmicamente con la música, esto resulta favorable pues el niño disfruta de la actividad y se relaja por medio de la estimulación auditiva que se realiza.

Del total de niños observados, el 54% identifican el sonido de algunos instrumentos a través de sus sonidos, el reconocimiento de los instrumentos que se escuchan es un factor importante pues se evidencia que la música responde al interés de los niños y por ello capta su atención y disfrute.

El 71% de los niños cambia el ritmo de trabajo al cambiar el ritmo de la música que escucha, este elemento permite identificar la incidencia de la música en el ritmo de trabajo de los niños, se sienten más motivados y predispuestos para realizar las tareas que se le encomiendan.

Del 100% de niños observados, el 57% reconoce el ritmo de la música que escucha esto es un factor negativo pues la estimulación auditiva utiliza en su mayoría ritmos de música clásica, por ello es necesario que se analice los diferentes resultados en el caso de escuchar diferentes tipos de música y las diferentes reacciones de los niños.

El 93% de los niños observados no busca quitarse el audífono durante la ejecución de la terapia, lo cual es favorable pues los niños no demuestran rechazo a la terapia, sino más bien predisposición, para el cumplimiento de las sesiones de escucha.

El 89% de los niños llega con entusiasmo a la terapia, mientras que el 100% demuestra relajación el momento que termina la terapia, estos factores resultan positivos pues demuestran que los niños están motivados y

predispuestos para la realización de las terapias de estimulación auditiva. Del mismo modo se evidencia que al término de la sesión el niño se encuentra relajado lo que beneficia su mejoría en los diferentes trastornos con el mínimo de impacto en su bienestar emocional.

Discusión

El método Tomatis aporta positivamente en el tratamiento de algunos trastornos relacionados directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje, como los trastornos de aprendizaje, los trastornos de atención, los trastornos afectivos y emocionales, los trastornos de la comunicación, los trastornos psicomotrices y para el aprendizaje de otros idiomas, en cuyo caso la aplicación de una estimulación auditiva permite mejorar la calidad de escucha, de aprendizaje y de vida. Lamentablemente existe escasa información sobre dicho método en el país (Ecuador), por ende, muchos niños con dificultades de aprendizaje no son tratados adecuadamente, sin dar solución a dichos problemas, dejándolos pasar por alto sin buscar una alternativa del medio, tales como el Ministerio de Educación, el Mies y otras entidades relacionadas a la educación.

Conclusiones

Los padres de familia apoyan la ejecución de las sesiones de escucha debido a que han evidenciado los beneficios y los resultados positivos del método en la calidad de vida y de aprendizaje de los niños. Demuestran además un importante nivel de compromiso y responsabilidad en el cumplimiento y participación de las actividades planificadas por el Centro de Estimulación.

El director del Centro de Estimulación considera que los resultados que se alcanzan con la aplicación sobrepasan las expectativas de los participantes debido a que los pacientes no sólo superan las problemáticas específicas, sino que mejoran en muchos aspectos de su diario vivir.

La aplicación del método Tomatis no se puede desarrollar en las instituciones educativas debido a la falta de los especialistas e instrumentos diseñados para su ejecución.

Referencias

- Gerritsen, J. (2012). Revisión de las investigaciones hechas sobre Estimulación Auditiva Tomatis. *RET, Revista de Toxicomanías*, pp. 3-22.
- Flores, K. (2012). *Guía de Estimulación intrauterina basada en el Método Tomatis, para desarrollar la inteligencia intra e interpersonal del bebé durante los primeros seis años de vida*. Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Tomatis Development. (2010). *El método Tomatis, una pedagogía de escucha*. Luxemburgo: TOMATIS Développement S.A.
- Tomatis, A. (1999). *Por qué Mozart, colección Ciencias*. ed. Éditions Fixot.

CAPÍTULO 2

JUEGO Y ESTIMULACIÓN: CREANDO LA NECESIDAD



El juego como herramienta de aprendizaje

Lic. Karen Lisseth Castro Vargas
Universidad Nacional de Educación
lizzy0castro@gmail.com

Lic. Johnny Patricio Morquecho Villalta
Universidad Nacional de Educación
jhony.patix@gmail.com

Resumen

Hoy en día el juego sirve como una estrategia para la educación en el crecimiento y formación del aprendizaje de los niños/as de Educación Inicial, el cual se desarrolla de forma natural e innata en los infantes. El juego surge inconscientemente en cada individuo desde su niñez construyendo sus propios conocimientos mediante la diversión y el disfrute. Cabe destacar que, cuando se juega existen factores implícitos que sirven para el desarrollo de la vida de los infantes. ¿A que nos referimos con esto?, a que el juego sigue reglas. ¿Cómo?, manteniéndose al límite y acarreando consecuencias que estas pueden crear. Es así, como se puede aprender indistintamente. Generalmente el juego estimula inconscientemente distintas partes del sistema sea este motor, cognitivo o sensitivo que es fundamental en el desarrollo de los infantes.

Palabras claves: juego, metodología, aprender, autoconstruir, desarrollo.

Abstract

Nowadays the game serves as a strategy for education in the growth and training and learning of children in early childhood, Play and games are developed quite naturally in infants and toddlers; they unconsciously have fun and enjoy building their own learning. It is interesting to notice that when we play or children play there are implicit factors that serve to the development of life. What do we mean with this? The game follows rules. How? Keeping to the limit and with consequences that they can create. This is how they learn or we learn interchangeably. Usually the game unconsciously stimulates different parts of the motor system, cognitive, or sensitive that is essential in the development of children.

Keywords: game, methodology, learning, self-construction, development.

Introducción

Hoy en día el juego es parte primordial del proceso de desarrollo de los niños y niñas de educación inicial. Es así como empiezan a descubrir por si solos el mundo que les rodea a edades tempranas, cabe recalcar que, el juego hace en los infantes desarrollar creatividad, es decir: jugar es averiguar, organizar, divertirse, para así conseguir inquietudes, ilusiones, fantasías, que un niño necesita desarrollar para convertirse en adulto.

Moreno, J. (2002), expresa que el juego es algo esencial a la especie humana, la actividad lúdica es tan antigua como la humanidad. El ser humano ha jugado siempre, en todas las circunstancias y toda cultura, desde la niñez ha jugado más o menos tiempo y a través del juego ha ido aprendiendo por tanto a vivir. Me atrevería a afirmar que la identidad de un pueblo esta fielmente unida al desarrollo del juego, que a su vez es generador de cultura.

Por lo tanto, el currículo de educación inicial se considera "el juego como la principal estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (MINEDUC, 2014). Asimismo, autores como Moyles (1990), Vigotsky (1995), Mir Costa et al. (2005), Bernabéu, Morón y Goldstein (2008), diseñan estrategias lúdicas de aprendizaje a través del cual las niñas y niños no solo se divierten sino también aprenden.

Sosa y Arévalo (1996) manifiestan que en la época primitiva el hombre jugó con piedras, semillas, ramas, imitando a los animales o a los mismos movimientos y actividades humanas, los elementos que les servían, fueron proporcionados por la naturaleza. Con el correr del tiempo las actividades lúdicas que practicaban fueron tomando mayor importancia, transformándose en las grandes culturas que florecen antes y después de Cristo.

Es así como, en el transcurso del tiempo se le fue dando mayor importancia al juego, reconociendo en él, un medio primordial para la educación. De ahí surgieron diferentes investigaciones, que dieron origen a principios metodológicos que han sido de gran ayuda para la educación, especialmente para niños y niñas de corta edad, surgiendo diferentes teorías de pedagogos y psicólogos, que sustentan la educación inicial moderna.

Se pueden mencionar los trabajos de López de Cruz (1984), Federico Fröbel. (1782-1852), llamado también el "padre del jardín de niños," quien condujo a defender el empleo del juego y de juguetes especialmente diseñados para niños que empezaban a caminar hasta los seis años de edad. Fröbel (1826) menciona que *En la escuela la forma es el juego, se necesita un material específico para ser desarrollado y empleado en el kindergarten*. Cabe destacar que, esta enseñanza se sostuvo con el juego ordenado y metódico que fuese capaz de desarrollarse progresivamente".

Al ubicar la educación inicial en el desarrollo histórico del país, en un inicio se ha trabajado el juego como técnica, aplicándolo en el recreo especialmente con juegos libres, dirigidos y semi-dirigidos, en lo cual los infantes exploraban con el medio y contexto en donde se encontraban. Pero, poco después el juego por su importancia, se ubicó como un período didáctico llamado: juego-trabajo, planificando el momento con preguntas previas a los niños sobre lo que desean trabajar, hacer o crear, de acuerdo a la distribución en las áreas o rincones (biblioteca, construcción, dramatización, ciencia, plástica, entre otras.) para que trabajen según sus intereses, culminando con la evaluación de lo que han realizado en cada área seleccionada.

Cabe destacar que, también en el ámbito de la psicología hay estudios interesantes que demuestran el gran valor del juego como potenciador del aprendizaje y del aprovechamiento de conocimientos, que se definen como la elaboración permanente del pensamiento individual en continuo cambio por la interacción con el pensamiento colectivo. En el caso de la psicología cognitiva, por ejemplo, el juego contribuye al desarrollo de los infantes en el plano intelectual-cognitivo, en el volitivo-conductual y en el afectivo-emocional. Gema Sánchez Benítez (2010). Por ende, la investigación tiene como objetivo exponer al juego y explicar cómo el juego se ha convertido en una herramienta de estudio ya que, por medio de las educadoras establecen un momento ameno y divertido de aprendizaje. A través, de la metodología investigación-acción Lesson Study, afirma que observamos, analizamos, evaluamos y rectificamos al juego como promotor de un aprendizaje significativo.

Importancia del problema

Para Jean Piaget (1956), & UNESCO (1980), el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Asimismo, desde su existencia el juego es vital; condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad. El niño que no juega es un niño enfermo, de cuerpo y de espíritu. Por lo tanto, El niño desde su

corta edad comienza jugando ya que esta es una actividad sumamente divertida, en esta utiliza su imaginación como a su vez descubre lo que existe viendo lo que lo rodea, es así como investiga y observa lo más relevante o lo que más le ha llamado la atención en el momento del juego, el niño desde que nace no puede estar quieto pues se desarrollan a través del movimiento y el juego los libera.

El juego es libre, espontáneo, no condicionado por refuerzos o acontecimientos externos. El sujeto sabe que está realizando una actividad libre, que no va a ser enjuiciada con los parámetros habituales y en la que dispone de un espacio personal de un margen de error que no le son permitidas en otras actividades. (Rodríguez, 2006). El juego es un medio de expresión donde el niño puede formular y ser autónomo con sus ideas y actitudes, donde el docente acompaña sin mandar ni estar como un guarda espaldas, el deberá experimentar lo que encuentra y así ir obteniendo conocimientos propios, y a través del juego el niño se comunica con el mundo.

El aprendizaje de la escuela requiere que los pequeños presten atención, observen, memoricen, entiendan, establezcan metas y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Estas actividades cognitivas son imposibles sin la participación activa y el compromiso de los alumnos. Los maestros deben ayudar a los estudiantes a ser activos y orientar sus metas, al construir sobre su deseo natural de explorar, entender cosas nuevas y dominarlas. (Vosniadou, 2000).

Diversos teóricos del aprendizaje han enfatizado repetidamente, a lo largo de los años, la importancia de proporcionar experiencias directas a los niños para ayudarlos a madurar y crecer. La habilidad de un niño para integrar el conocimiento viene, en un principio, de la experiencia directa. Todos conocemos la potencia y la profundidad de los aprendizajes que se alcanzan en edades tempranas del desarrollo humano, no hay más que recordar con qué facilidad y rapidez aprenden cualquier cosa los niños pequeños. (Educación, 2012). El aprendizaje viene con la experiencia, buscando fortalecer la investigación y experiencia del niño donde él sea autor y constructor de su propio conocimiento, buscando lo que le llama la atención, tomando en cuenta que el niño tiene facilidad de aprender basado en la experiencia, en las actividades el infante va desarrollando y construyendo su conocimiento ya que en las edades tempranas es donde más ocurre el aprendizaje.

Por lo tanto, el juego es muy importante a lo largo de la vida, pero aún más en la etapa de la educación infantil, pues este es un recurso educativo muy necesario e importante para el aprendizaje como también en su personalidad.

Montessori (1912), sostenía que lo que el niño necesitaba eran estímulos y libertad para aprender. El docente tiene que dejar que el alumno exprese sus gustos, sus preferencias y algo más importante aún, hay que dejar que se equivoque y vuelva a intentar lo que había iniciado. Montessori insistía en que el rol del maestro dominante había que cambiarlo y dejar que el alumno tuviera un papel más activo y dinámico en el proceso de aprendizaje. (Velasco, 2010). El niño debe ser libre al elegir y si el docente quiere que aprenda debe buscar algo llamativo y que sea significativo para el infante, buscando siempre el bienestar del alumno expresando y dejando expresar las necesidades que como individuo tiene. Montessori busca cambiar la figura de maestro tradicional y dominante por una que no solo sea “quien enseña” sino un amigo en el cual confiar y compartir.

Esta es una de las razones más relevantes por la cual el juego es sumamente importante en el aprendizaje, el niño desde el momento que nace es un ser explorador, investigador y constructor de su conocimiento, el niño busca conocer a través de la experiencia, siendo el juego una rama fundamental para que el desarrolle sus

sentidos y a su vez habilidades que, poco a poco, ira obteniendo con el conocimiento que vaya consiguiendo a base de su experiencia.

La introducción del juego en el mundo de la educación es una situación relativamente reciente. Hoy en día, el juego desarrolla un papel determinante en la escuela y contribuye enormemente al desarrollo intelectual, emocional y físico. A través del juego, el niño controla su propio cuerpo y coordina sus movimientos, organiza su pensamiento, explora el mundo que le rodea, controla sus sentimientos y resuelve sus problemas emocionales, en definitiva, se convierte en un ser social y aprende a ocupar un lugar dentro de su comunidad. (Álvarez, 2010). El juego es un método de enseñanza no tradicional, a raíz del tiempo se han dado cambios notables de que aprender a través del juego ha traído grandes beneficios para los niños menores de seis años, al ver que los niños aprenden de una mejor manera jugando que escribiendo o solo escuchando, pues en el juego actúan muchos factores como es la imaginación, curiosidad, exploración, investigación y fantasía que es tan única de un niño, el mismo al explorar por su propia cuenta está conociendo un nuevo mundo, por ende está obteniendo un conocimiento nuevo a través no solo del juego sino también está usando la exploración e indagación para llegar a saber lo que le llamo la atención.

Metodología

Cabe indicar que el tiempo estipulado para el desarrollo del proyecto fue breve, pero esto no fue una dificultad ya que, la organización en el campo para desarrollar el proyecto estuvo distribuida acorde a las necesidades analizadas. Ahora bien, para el desarrollo se pensó introducir el modelo pedagógico de Montessori como referencia, pero visto que para esta metodología se necesita de un trabajo continuo o proceso persistente con materiales específicos, decidimos aplicar en nuestras prácticas pre profesionales la metodología de investigación-acción “Lesson Study”, con el fin de explorar nuestro objeto de estudio.

Lesson Study, se refiere en su inicio, a la práctica docente compartida para el mejoramiento de las prácticas educativas. La misma se realiza por fases, tales como: planificar, hacer, realizar, evaluar y modificar. Se busca la mejor opción pedagógica a través del trabajo en equipo o colaborativo y la observación al grupo de docentes. A partir del estudio de esta metodología, la hemos puesto en práctica en el aula donde realizamos nuestras prácticas pre profesionales. Cabe destacar que, a través de las Lesson Study aplicadas realizadas por medio de una planificación previa, se observaron que las actividades estimularon los aspectos cognitivos – sensoriales de las niñas y niños, a la vez que se percibió lo que éstos interiorizaron de los contenidos propuestos, de forma autónoma.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación general es de tipo observacional utilizando Lesson Study en la planificación de las actividades, como la manipulación de materiales y la respuesta de las niñas y niños ante las distintas actividades. Par así alcanzar los diferentes aprendizajes expuestos.

Participantes

La muestra estuvo constituida por niñas y niños 3 a 4 años de edad del “Centro de Educación Inicial María Montessori”, Cañar, Azogues. La muestra total corresponde a 23 niñas y niños, de los cuales 13 eran varones y 10 eran hembras.

Instrumentos

Actividades lúdicas (Anexo: planificaciones), proyectadas de acuerdo a los temas a desarrollarse en cada clase, reforzando los temas trabajados con las educadoras. Las actividades lúdicas, se planificaron tomando como referencia el método de “Lesson Study”. Las distintas fases de planificación y re-planificación de las actividades como se realizaron según se indica:

Fase 1: Encontrar un Foco para la Lesson Study

Problema: Ampliar el vocabulario de los infantes de inicial 1 “B”, acorde al ámbito de comprensión y expresión del lenguaje.

¿Qué estrategias existen para ampliar el vocabulario en niños de 3 -4 años?

- Aprovechar las actividades cotidianas para establecer una conversación.
- Jugar a la caja de sorpresas
- Jugar a recordar
- Vamos a escuchar
- Comprensión auditiva
- Comprensión escrita
- Expresión facial
- El rompecabezas

¿Qué forma utilizaremos para agrandar el vocabulario en niños de 3 – 4 años?

Utilizaremos una comprensión auditiva en donde tenga que recordar el infante secuencia de nombres, frases o retahílas.

Fase 2: Planificar la lección

Fase 3: Planificación de las evidencias sobre la lección

La clase se realiza con una afectuosa bienvenida a los infantes, posteriormente cantan conjuntamente la canción *Como están mis amigos*, (Como están mis amigos como están, muy bien. Este es un saludo de amistad, que bien. Haremos lo posible por ser buenos amigos. Como están mis amigos como están, muy bien). Continúan, tomando lista para hacer la debida ubicación del día en el que se encuentran. Ahora bien, se pide a los infantes sacar la pereza, ya que, el día puede estar frío lo cual genera pereza. Posteriormente se realizan movimientos con los brazos: arriba, adelante, abajo y afuera.

Se dan paso, al movimiento de la lengua, estimulando el movimiento de la lengua con los sonidos: ra, re, ri, ro, ru; la, le, li, lo, lu; adelante – atrás; arriba – abajo y en forma circular.

Luego se enumeran las actividades realizadas dentro de la planificación del día:

- Se da apertura con la actividad planificada para el día, cantando la canción la ronda de las vocales.
- El material didáctico se encuentra ya instalado y se desarrolla de acuerdo a lo previsto.
- Se cuenta el cuento de las vocales.
- Se pide a los infantes identificar los personajes del cuento.
- Se muestra imágenes referentes a las vocales.
- Se vuelve a cantar la canción de las vocales, pero ahora con colgantes que identifican las vocales.
- Se realiza las vocales en plastilina.

- Finalmente se despiden, aplaudiendo y dándose un beso en la mejilla entre ellos mismos por haber aprendido las vocales.

Fase 4: Enseñar la lección, observar y recoger evidencias Practicum

Luego de haber realizado la planificación establecida con los infantes, se realiza la recolección de la información por parte de las estudiantes practicantes para definir lo aprendido por parte de las niñas y niños.

Instrumentos para analizar la Lesson Study:

- Materias de evaluación para la docente profesional acerca de la aplicación de la Lesson Study por parte de las estudiantes practicantes.
- Videos
- Fotografías
- Material didáctico
- Todas estas evidencias servirán de apoyo para aplicación de futuras nuevas metodologías.

Fase 5: Describir, analizar y revisar la lección

Utilizados en esta fase: rúbrica de evaluación, rúbrica de evaluación para la aplicación de Lesson Study y rúbrica de evaluación para la practicante.

Fase 6: Repetir el ciclo

Ahora bien, por consiguiente, se realiza la debida repetición del ciclo, de acuerdo, a las observaciones dadas dentro de las rubricas de evaluación.

Fase final: Documentar y diseminar el estudio

Planificación de las evidencias sobre la lección

La clase se realiza con una afectuosa bienvenida a los infantes, posteriormente se canta conjuntamente la canción *Como están mis amigos*, (Como están mis amigos como están, muy bien. Este es un saludo de amistad, que bien. Haremos lo posible por ser buenos amigos. Como están mis amigos como están, muy bien). Se continúa, tomando la lista para hacer la debida ubicación del día. Ahora bien, se pide a los infantes sacar la pereza, ya que, el día puede estar frío y todos pueden estar apagados. Para así, dar paso al movimiento de la lengua, estimulando el movimiento de la lengua con los sonidos: ra, re, ri, ro, ru; la, le, li, lo, lu; adelante – atrás; arriba – abajo y en forma circular. Posteriormente se enumeran las actividades realizadas dentro de la planificación del día: Se da apertura con la actividad planificada para el día de hoy, cantando la canción la ronda de las vocales.

- El material didáctico se encuentra ya instalado y se desarrolla de acuerdo a lo previsto.
- Se cuenta el cuento de las vocales.
- Se pide a los infantes identificar los personajes del cuento.
- Se muestra imágenes referentes a las vocales.
- Se vuelve a cantar la canción de las vocales, pero ahora con colgantes que identifican las vocales.
- Se realiza una hoja con las vocales, en la cual, los infantes tenían que unir los puntos y formar las vocales.
- Finalmente se despiden, aplaudiendo y dándose un beso en la mejilla entre ellos mismos por haber aprendido las vocales, repitiendo una y otra vez: a, e, i, o, u.

Entonces, de acuerdo a la evaluación de la planificación anterior mejoramos según los ítems evaluados por nuestra docente profesional. En dónde:

- Cambiamos los ambientes de aprendizaje.
- La disciplina de los infantes fue controlada más.
- La voz fue regulada, de acuerdo, al momento y lugar que nos encontrábamos.
- El aumento de una hoja de actividades, mantuvo la disciplina en momentos.

Material utilizado: computadora, cuento, planificación, colgantes de las vocales y pictogramas.

Resultados

El proceso continuo nos llevó a ver que las niñas y niños aprenden con actividades lúdicas, significativas. Cada desarrollo de clase tuvo puntos positivos como el aprendizaje significativo de una manera espontánea, en donde cada uno de ellos fomentaba su aprendizaje, es decir, autoconstruía el mismo. Cabe destacar que, las niñas y niños se distraen con facilidad o pierden el interés por las actividades que se desarrollan es por esto que para tener la atención de ellos debemos tener actividades lúdicas o tener un “plan b”.

Análisis de datos

En función de los objetivos, junto con el análisis a nivel observado y descriptivo se realizó un análisis variado. Para esto realizamos el proceso de la Lesson Study en donde analizamos lo observado para evaluar y re-planificar una nueva clase.

Por lo tanto, de acuerdo al objetivo planteado de observación los educadores en conjunto planificaron el trabajo a desarrollarse durante el tiempo destinado a clases, para así, ofrecer experiencias con base a los intereses y necesidades de las niñas y niños para facilitar su desarrollo integral. Es así, como pudieron facilitar una nueva planificación que ayude al desarrollo de los infantes. Cabe informar que, la comunicación que existió en el proceso de prácticas fue excelente y fue primordial para el desarrollo de las clases existentes. Además, la ayuda mutua siempre estuvo presente en cada momento compartido en las aulas.

Discusión

Dentro de la primera planificación de actividades se evidencia el descontrol de disciplina, lo cual, provoca una solución para la mejora de la misma. En donde, se aplican en la segunda planificación cambios de aprendizaje, por lo que, esto mantuvo el ritmo de la clase. Además, los infantes participaron en todo momento de la planificación, la cual, se pudo concluir satisfactoriamente.

¿Cómo sabemos si los infantes aprendieron las vocales?

La hoja de actividades realizada al final, demuestra que los infantes si aprendieron las vocales, las mismas que eran repetidas continuamente al momento de la unión de los puntos para conformar las vocales. Esto evidencia, que un aprendizaje en distintos momentos favorece; la disciplina y el trabajo autónomo de ellos mismos, asimismo, cabe destacar que, ampliamos el vocabulario de los infantes de inicial 1 “B”, acorde al ámbito de comprensión y expresión del lenguaje, con el cuento de las vocales.

Conclusiones

Ahora sabemos que, el juego es fundamental en el aprendizaje de las niñas y niños ya que, aporta en el desarrollo integral del mismo. Sin duda alguna, el juego es el principal motor en la educación inicial, por medio de los juegos los infantes aprenden con facilidad, es decir, autoconstruyen su aprendizaje y esto lo realizan de una manera autónoma y espontánea. Las clases realizadas por medio de juegos educativos permitieron que los niños y niñas formaran sus actitudes psico-sociales, mejoraran su interacción formando grupos de trabajo,

tomaran decisiones, colaboraran con sus compañeros, defendieran sus ideas y se hicieran responsables de sus trabajos. Pero algo muy importante y relevante es que expusieran y propusieran sus propias iniciativas referentes a las actividades desarrolladas.

Es necesario no confundir el aprendizaje lúdico con el juego. El juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego; es también imaginación, motivación y, sobre todo, estrategia didáctica para próximas actividades que se puedan programar y desarrollar. Es por esta razón que en cada planificación realizada se buscaba distintas maneras de llegar a los infantes. Es decir, no solo se buscaba materiales que ellos ya veían en el centro, sino que se realizaba materiales propios de trabajo y juego para las niñas y niños de la clase. De esta manera siempre se trataba de mantener la atención de ellos hacia los docentes.

Sin duda alguna, el juego es la principal estrategia al momento de impartir una clase para los infantes de 3 a 4 años de edad. Por esta razón proponemos el desarrollo de actividades lúdicas de acuerdo a los ejes a desarrollarse en una sesión de clases. De esta manera podemos mejorar nuestras prácticas educativas, observando que el juego funciona como una metodología central en la enseñanza- aprendizaje de los infantes. Cabe recalcar que las actividades se desarrollan de acuerdo a los ejes y objetivos dispuestos en el currículo de educación inicial, tomando como punto de partida el juego lúdico.

Referencias

- Bernabéu Morón, N. & Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Narcea S. A. Ediciones. Madrid.
- Crespillo Álvarez. E. C. (2010). *El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje*. Gibralfaro. *Estudios pedagógicos*. (68) pp.14-16.
- Educación. M. d. (2012). *Educación Inicial: Experiencias de aprendizaje 1*. Ecuador: Coordinación General de Administración Escolar.
- Jiménez Rodríguez, E. (2006). La importancia del juego. *I+E. Revista Digital Investigación y Educación*. 3 (26), pp. 1-11. ISSN 1696-7208. Sector de Enseñanza de Sevilla. España.
- López de Cruz, Á. (1984). *Didáctica especial para la educación parvularia*. Editorial Piedra Santa. Guatemala.
- Mir Costa, V., Gómez, M.T., Carreras, L., Valentí, M. & Nadal, A. (2005). *Evaluación y postevaluación en Educación Infantil: Cómo evaluar y qué hacer*. Narcea S. A. Ediciones, Madrid.
- Moreno. J. (2002). *Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego*. Ediciones Aljibe.
- Moyles, J.R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata. Madrid.
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Revista de didáctica como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá.
- Sosa, M. Y. & Arévalo A. C. (1996). Elaboración y validación de un programa de juegos para la maduración socio efectiva y desarrollo social. *Tesis publicada en San salvador, Julio 1996*. U.F.G.

Soto Gómez, E. & Pérez Gómez, A. (2013). *Las Lesson Study ¿Qué son? Guía Practicum III y TFG*. Curso 2013-2014.

UNESCO. (1980). *El niño y el juego*. París (Francia): Edición Francesa y Editorial Inglesa.

Velasco, R. (2010). Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. p. 3-4.

Vigotsky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En Obras Escogidas, T. III, Madrid: Visor.

Vosniadou, S. (2000). *Cómo aprenden los niños*. Serie Prácticas Educativas 7. Academia Internacional de Educación, Bruselas, Bélgica. Oficina Internacional de Educación, Génova 20, Suiza.

La estimulación temprana como factor determinante en el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal

Msc. Mayra Patricia Villa Cayambe
MIES

Msc. Sonia Paola Armas Arias
Universidad Técnica De Ambato
sonniaarmas@yahoo.com

Msc. Nancy Patricia Valladares Carvajal
Universidad Nacional de Chimborazo
nvalladares@gmail.com

Msc. Paulina Peñafiel Rodríguez
Universidad Nacional de Chimborazo
mpao_penafiel@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo de investigación es el resultado de un proceso de intervención de estimulación temprana que surge de la necesidad de mejorar las habilidades y destrezas comunicativas de los niños y niñas de 2 y 3 años del Centro Infantil "Quingue Mágico", la investigación tiene como soporte una fundamentación científica y teórica en la que se explica los aspectos más relevantes de la estimulación temprana como herramienta para el desarrollo del lenguaje no verbal y verbal, aspectos importantes que posibilitan una adaptación eficiente de los párvulos en los futuros procesos de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrentaran durante su vida escolar. La investigación parte de una evaluación inicial realizada a los niños y niñas objeto de estudio que se ha medido en función del nivel de adquisición de las destrezas y habilidades inherentes al lenguaje no verbal y verbal y a la integración de estos. Los resultados obtenidos permitieron estructurar un lineamiento alternativo en el que se proponen una serie de actividades lúdicas para fortalecer estas capacidades. Una vez aplicada la estimulación temprana, se procedió a realizar una nueva evaluación que permitió establecer los niveles alcanzados, obteniéndose como resultado diferencias importantes; para establecer los niveles de significancia se estableció un análisis de causalidad entre las dos evaluaciones y los niveles de adquisición encontrándose un alto nivel de significancia. De lo que se pudo concluir que las actividades lúdicas de estimulación temprana permitieron fortalecer las destrezas y habilidades en el lenguaje no verbal y verbal de los niños y niñas, para finalizar se recomendó que las actividades de estimulación se realicen en base a las necesidades de desarrollo motor tomando en cuenta la edad de los niños y niñas, además de considerar la variabilidad de la adquisición y en el consenso de metas y objetivos del entorno específico de los niños vinculando las dos formas de comunicación, para que se les permitan expresarse a los niños y niñas con sus cuerpos y con el uso de la palabra de forma sincronizada y armónica.

Palabras claves: estimulación, temprana, lenguaje, verbal, no verbal.

Abstract

The present research work is the result of an early stimulation intervention process that arises from the need to improve the communicative skills and abilities of the children of 2 and 3 years of the "Quingue Mágico"

Children's Center. Support a scientific and theoretical foundation that explains the most relevant aspects of early stimulation as a tool for the development of nonverbal and verbal language, important aspects that allow an efficient adaptation of the children in future teaching-learning processes to the That they will face during their school life. The research is based on an initial evaluation carried out on the boys and girls under study that has been measured according to the level of acquisition of the skills and abilities inherent to the non verbal and verbal language and the integration of these. The results obtained allowed to structure an alternative guideline in which a series of playful activities are proposed to strengthen these capacities. Once the early stimulation was applied, a new evaluation was carried out to establish the levels reached, resulting in important differences. To establish the levels of significance, a causality analysis was established between the two assessments and the levels of acquisition. High level of significance. From what could be concluded that playful activities of early stimulation allowed to strengthen the skills and abilities in the non verbal and verbal language of the boys and girls, to finalize it was recommended that the activities of stimulation are realized based on the necessities of development Considering the variability of the acquisition and in the consensus of goals and objectives of the specific environment of the children linking the two forms of communication to allow children to express themselves with their bodies and with The use of the word in a synchronized and harmonious way.

Keywords: stimulation, early, language, verbal, nonverbal.

Introducción

La capacidad de comunicarse es un aspecto fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia para adaptarse de forma eficiente a los procesos posteriores de enseñanza y aprendizaje, esto implica el desarrollo de habilidades de expresión no verbales, verbales y aquellas que integran a las dos anteriores; en este sentido se plantea la investigación *La estimulación temprana como factor determinante en el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal, de los niños/as de 2 a 3 años del Centro Infantil del Buen Vivir Quingue Mágico* del cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, en el año 2015/2016, orientado a mejorar las capacidades comunicativas de los párvulos favoreciendo el desarrollo de la expresividad.

Importancia del Problema

La estimulación temprana

La estimulación temprana se considera un proceso metodológico operativo basada principalmente en las neurociencias, en la pedagogía y en la psicología cognitiva, que favorecen el desarrollo integral del niño (Cultura S.A, 2005).

La estimulación temprana es el conjunto de medios, técnicas y actividades de base científica y aplicada de forma sistemática y secuencial. Se utiliza en los niños desde el nacimiento hasta los 6 años, con el objetivo de optimizar su desarrollo cognitivo, físico, emocional y social, para evitar estados no deseados en el desarrollo y ayudar a los padres con eficacia y autonomía en el cuidado y desarrollo del bebé (Serrano , 2005).

Origen de la estimulación temprana

La estimulación surge como una necesidad para dar atención eficiente a los niños que padecían de deficiencias o problemas a causa de alguna dificultad pre, peri o pos natal y requerían de mejores cuidados, los logros alcanzados permitieron que también se aplique en niños que se han desarrollado según las características de su edad. La estimulación temprana como herramienta operativa para el desarrollo de las capacidades del niño tiene su origen inicial en el documento de la Declaración de los Derechos Humanos del Niño el 20 de Noviembre de 1959 (ONU. , 1959), como se ha establecido anteriormente, su enfoque está orientado a la atención de niños

que al nacer tienen una condición de alto riesgo fisiológico y social, por lo que se trata de personas con necesidades especiales; de esta manera se pretendió fundamentar la estimulación como una necesidad específica para este tipo de casos.

Este informe considero además a los niños con trastornos de inadaptación, con perturbaciones psicológicas.

Importancia de la aplicación de la estimulación temprana

Un gran número de niños en los países en desarrollo están expuestos a múltiples factores de riesgo en los primeros años de vida, incluyendo la mala salud, la malnutrición y bajos niveles de estimulación en el hogar.

Por ejemplo, existe correlación entre la pobreza con el bajo nivel educativo materno, madres adolescentes, desnutrición infantil, bajo peso al nacer, los altos niveles de depresión materna, la inseguridad social y los bajos niveles de estimulación en el hogar. Los niños que crecen en estos entornos, evidentemente tienen mayor probabilidad de alcanzar la madurez sin posibilidades de cambio.

En un estudio realizado en Guatemala se estableció que el número de factores de riesgo experimentado por niños menores de tres años está asociado con la disminución de la cognición y el rendimiento escolar en los adolescentes (Gorman & Pollit, 1996).

Grantham - McGregor (2007), estiman que más de 200 millones de niños menores de cinco años de edad en los países latinoamericanos no alcanzan su potencial de desarrollo debido a la pobreza, la mala salud y la desnutrición. Estos niños son propensos a tener bajo rendimiento escolar, limitándoseles las posibilidades de mejorar su condición económica en la edad adulta, perpetuándose de esta manera el ciclo de pobreza. Esta situación se manifiesta con la disminución de las capacidades potenciales de los adultos en un 20% (Grantham MacGregor, Walker, Chang, & Powell, 2007). De esta manera la perpetuación de las desigualdades sociales, tiene serias implicaciones para el desarrollo nacional.

El desarrollo infantil es multidimensional integra los factores cognitivo-lenguaje, sensorial-motriz, y dominio socio-emocional, todos los cuales son interdependientes. Aunque gran parte de la literatura inicial sobre estimulación temprana se ha centrado en la importancia de la cognición en la primera infancia para el desarrollo posterior, en la actualidad se reconoce la importancia en los dominios no cognitivos relacionados con los logros académicos posteriores, la creatividad y el comportamiento social en la edad adulta. El desarrollo del niño también está siendo influenciado por la interacción de otros factores como la herencia genética, el estado biológico (salud y nutrición) y la afectividad (por ejemplo, la calidad de la interacción materno-infantil) y las características de los entornos (Wachs, 2000).

Durante los primeros años de vida, el rápido crecimiento y el desarrollo ocurren en todos los dominios que forman una base sólida para el aprendizaje de habilidades posteriores. Los niños que viven en entornos desfavorables están expuestos a riesgos biológicos y ambientales que afectan el desarrollo cerebral que pueden conducir a cambios en la estructura y función cognitiva a largo plazo. Entre los cuatro y seis años las limitaciones cognitivas y no cognitivas son más evidentes y se pueden visualizar en las diferencias existentes entre niños que han crecido en entornos favorables con los que han crecido rodeados de situaciones negativas (Heckman, 2006).

Existe evidencia sustancial que demuestra que la exposición a los ambientes desfavorables durante los primeros años de vida se asocia con comportamientos negativos en la adolescencia y la edad adulta incluyendo un menor coeficiente intelectual, deficiente rendimiento académico, predisposición a delinquir y menor capacidad para mejorar las condiciones económicas (Heckman & Masterov, 2007).

Recursos y estrategias para la aplicación de la estimulación temprana.

Para establecer los recursos y estrategias para la aplicación de la estimulación temprana se han considerado algunos aspectos relevantes que se proponen a continuación:

Desarrollo cognitivo-intelectual

Desde el nacimiento, los niños están mental y físicamente activos, y su actividad contribuye en gran medida a su propio desarrollo (Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2006). Los niños están motivados intrínsecamente para aprender y utilizar los recursos en su entorno para de esta manera aumentar su comprensión del mundo. Sin embargo, el desarrollo cognitivo y el uso posterior de los recursos depende de su edad, y como tal, de su etapa de desarrollo cognitivo.

Piaget (1973) distingue cuatro etapas distintas de desarrollo cognitivo, cada etapa representa en particular un período de tiempo en el que las acciones de pensamiento difieren cualitativamente. Las etapas del desarrollo cognitivo son: La etapa sensorio motora (menor de dos años), la etapa pre operacional (de 2 a 7 años), la etapa de las operaciones concretas (7 a 12 años), y la etapa de las operaciones formales (12 años en adelante). Teniendo en cuenta el enfoque de esta investigación que es el de la primera infancia se consideran importantes las dos primeras etapas del desarrollo cognitivo y sus implicaciones para definir los recursos y las estrategias para la estimulación temprana.

El pensamiento de los niños se desarrolla rápidamente, especialmente en los dos primeros años de su vida (Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2006). En estos dos años, que cubre la etapa sensorio-motora de Piaget, los niños aprenden acerca del mundo principalmente a través de sus capacidades sensoriales y motoras. Esto les permite percibir y explorar el entorno y, posteriormente, adquirir conocimientos acerca de los objetos y las personas que se encuentran en él. Los primeros comportamientos de los niños son reflejos, como chupar y agarrar y se centran en sus propios cuerpos. Funcionalidad de la estimulación temprana.

Las etapas del desarrollo propuestas por Piaget (1973), requieren de estímulos diferenciados que están relacionados de forma directa a lo que ocurre en el desarrollo individual del niño. Por lo tanto, la funcionalidad de la estimulación temprana se basa en la cantidad de estímulos que reciben los niños desde su nacimiento para potenciar sus capacidades en las diferentes etapas, generalmente los niños que reciben estimulación a temprana edad crecen siendo felices y tienen un muy buen nivel de autoestima, haciendo más fácil el proceso de integración y desarrollo cognitivo, físico y afectivo.

Como ya se había mencionado anteriormente el objetivo de la estimulación temprana no es el de forzar el desarrollo del niño, sino, más bien, identificar y potenciar sus capacidades a través de actividades que complementen positivamente su desarrollo, por consiguiente, se deduce que mientras más temprano se realice la intervención con la estimulación temprana mejores resultados se tendrá en su funcionalidad y en el posterior desarrollo del infante.

Las técnicas de estimulación temprana.

En el contexto de la experiencia profesional de la estimulación temprana se han podido establecer infinidad de técnicas que permiten realizar este trabajo, por lo se puede asegurar que hay varias técnicas prácticas para la estimulación en la primera infancia que ayudan a promover el desarrollo intelectual, las habilidades físicas y mentales en los niños en edad preescolar. Casi todos los métodos de estimulación sensorial o intelectual emplean algún tipo de estimulación sobre la base de uno o más de los cinco sentidos. Uno de los métodos más eficaces consiste en la estimulación de los sentidos visuales en una variedad de maneras. La estimulación de audio o escuchar es también un método importante que se usa durante la primera infancia cuyos efectos pueden lograr resultados significativos en los niños en edad preescolar (Zuñiga & Castro, 2014).

Entre las teorías predominantes en la estimulación temprana para promover el desarrollo intelectual y el aprendizaje, la teoría de las inteligencias múltiples es una de las que se aplican con mayor frecuencia y extensamente. Los involucrados que quieren acelerar o promover el desarrollo mental y sensorial de los niños siempre pueden confiar en el uso de actividades lúdicas y materiales diseñados a propósito. Por ejemplo, usando el sentido del tacto para dar al niño la experiencia con una variedad de texturas, o los cambios de temperatura son formas sencillas y seguras para estimular las experiencias sensoriales de un niño. El gusto es estimulado por experimentar una gama de diferentes sabores. Los colores y las luces intermitentes en los juguetes u otros objetos de juego son también formas de efectuar la estimulación sustancial de las habilidades en la primera infancia y el desarrollo sensorial. La estimulación física mediante el movimiento y manipulación de objetos son muy eficaces para lograr estos propósitos (Zuñiga & Castro, 2014).

El Lenguaje

El lenguaje puede definirse como el conjunto de procesos que permiten utilizar un código o un sistema convencional que sirve para representar conceptos o para comunicarlos y que utiliza un conjunto de símbolos y de combinaciones de dichos símbolos (Berko, 2010).

El lenguaje es un recurso que hace posible la comunicación entre los seres humanos a través de códigos o formas de expresarse para poder entender y expresar lo que cada uno siente, es la capacidad de comunicarse con otros niños y niñas de su entorno, el lenguaje es una de las formas importantes de poder expresar las emociones, sentimientos, y entender a las personas que nos rodean (Morales Ojeda, 2015).

A través del lenguaje se le brinda al niño y niña la oportunidad de poder expresar y comprender lo que pasa a su alrededor, nos permite comunicar conceptos dentro del lenguaje donde se encuentran tres dimensiones las cuales son: la forma, el contenido y el uso, con una adecuada estimulación se puede hacer que el niño y niña aprenda mucho más rápido el lenguaje, es decir contándole cuentos o nombrándole objetos de su alrededor cuantas veces sea necesario para que el niño y niña los reconozca y pueda nombrarlos.

El lenguaje se encuentra compuesto de la lengua y el habla mucho antes de desarrollar estas capacidades de manera extensa esto quiere decir que el ser humano utiliza un pre lenguaje es un sistema de comunicación rudimentario que a parecer durante los primeros años de vida que también implican las capacidades neurológicas y psicológicas como la percepción, la motricidad, imitación y la memoria. El lenguaje es importante para poder expresar las emociones, sentimientos, de unos a otros, es por eso que el lenguaje en los niños y niñas se les enseña en base a la repetición razón por la cual se debe hablar de manera clara para que entiendan y repetir cuantas veces sean necesarias (Morales Ojeda, 2015).

La Importancia del lenguaje

El contenido retórico de la importancia del lenguaje implica una gran cantidad de facetas, que sería muy extenso explicar en esta investigación, pero es importante señalar que los teóricos del desarrollo del lenguaje coinciden en que su importancia para el desarrollo del niño radica en los siguientes aspectos:

- Permite que se pueda comunicar y expresar ideas y opiniones a otras personas.
- Por medio del lenguaje se puede demostrar las emociones y sentimientos a las personas que coexisten en el entorno.
- El lenguaje es una de las características humanas indispensables que permiten la convivencia social.

El Lenguaje no verbal

En los seres humanos, la comunicación no verbal es frecuentemente paralingüística, es decir, acompaña a la información verbal matizándola, ampliándola o mandando señales contradictorias. Por eso, es importante en la medida que:

Cuando hablamos (o escuchamos), nuestra atención se centra en las palabras más que en el lenguaje corporal. Aunque nuestro juicio incluye ambas cosas. Una audiencia está procesando simultáneamente el aspecto verbal y el no-verbal. Los movimientos del cuerpo no son generalmente positivos o negativos en sí mismos, más bien, la situación y el mensaje determinarán su evaluación. (Preston, 2005).

De acuerdo a Cabana citado por Rodríguez y Hernández (2010):

Es una forma de interacción silenciosa, espontánea, sincera y sin rodeos. Ilustra la verdad de las palabras pronunciadas al ser todos nuestros gestos un reflejo instintivo de nuestras reacciones que componen nuestra actitud mediante el envío de mensajes corporales continuos. De esta manera, nuestra envoltura carnal desvela con transparencia nuestras verdaderas pulsiones, emociones y sentimientos. Resulta que varios de nuestros gestos constituyen una forma de declaración silenciosa que tiene por objeto dar a conocer nuestras verdaderas intenciones a través de nuestras actitudes. (Rodríguez & Hernández, 2010).

Tomando como base la postura darwiniana, puede afirmarse que la forma de comunicar no verbalmente algunas emociones básicas, como el enojo, la alegría, el miedo y la tristeza, son innatas o genéticamente heredadas gracias a la evolución, y que, además, las compartimos con los primates y otros mamíferos superiores. Los mamíferos superiores son capaces de interpretar el significado de los gestos empleados en las emociones básicas, y de responder a ellos. Puede así afirmarse entonces que una emoción combina la percepción, la excitación física y la actitud del individuo en una fórmula aprendida previamente y heredada desde hace miles de años, para responder de acuerdo con la forma en que se ha interpretado la situación. Sin embargo, no se puede responder a esa situación si no se sabe “leer” el rostro de quien expresa la emoción.

En otras palabras, la expresión gestual de las emociones es fundamental para la comunicación y la interacción social entre los mamíferos superiores, especialmente los primates y, entre ellos, el humano (Corrales Navarro, 2011). De igual modo, las expresiones faciales también afectan a la persona que nos está mirando y pueden alterar su comportamiento e incluso sus propias emociones.

Las emociones y su manifestación gestual pueden controlarse, aprenderse e, incluso, manifestarse de formas controladas. El lenguaje no verbal puede aprenderse y modificarse. Sus principios pueden aplicarse exitosamente en cualquier ámbito de la vida. Todo aquel que domine los principios de la prosémica y la kinésica tiene garantizado el 90% de las relaciones interpersonales que lo harán ser exitoso en su entorno (Corrales Navarro , 2011).

El Lenguaje Verbal.

El lenguaje verbal se define como un conjunto de elementos (fonemas y morfemas) y una serie de rasgos para combinarlos (morfosintaxis) con el objeto de constituir mensajes con significado, estudiada por la semántica.

La lengua es considerada un sistema pues sus elementos aparecen relacionados entre sí mediante unas reglas, de forma que, si un elemento se alterna, se alterna todo el sistema. Al describir las relaciones existentes entre las unidades que forman el sistema de la lengua se hallan 3 niveles interdependientes organizados a su vez en subsistemas.

Metodología

Diseño De La Investigación

La investigación propuesta fue no experimental ya que la selección de los grupos no se realizó al azar, sino que se aplicó en un grupo conocido de niños y niñas, los resultados obtenidos permiten la comparación del grupo sobre sí mismo, a través del establecimiento de una línea de base, producto de un diagnóstico, previa la aplicación del tratamiento. Realizándose por tanto una serie de observaciones antes y después de la aplicación de las actividades de estimulación temprana.

Tipo De Investigación: Explicativa

La investigación realizada fue de tipo explicativa, ya que se buscó establecer las causas y efectos de la estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje verbal, y no verbal, así como también los efectos en la articulación de los dos tipos del lenguaje para mejorar la calidad de comunicación de los niños y niñas en estudio.

De Campo

La investigación fue de campo ya que el proceso investigativo se llevó a cabo en el lugar de los hechos, esto es en Centro Infantil del Buen Vivir “Quingue Mágico” del cantón Riobamba, provincia de Chimborazo.

Método Inductivo Deductivo

Para el proceso de investigación se utilizó el método inductivo – deductivo considerando que se evaluó el nivel de lenguaje de los niños y niñas del centro de forma individual, determinándose de esta manera las necesidades y problemas que tenían en el desarrollo del lenguaje, para con los resultados obtenidos se realizó una generalización que permitió estructurar un plan de intervención de estimulación temprana, que se aplicó de forma grupal e individual, desarrollando en los niños las capacidades del lenguaje verbal y no verbal.

Tabla 1

Movimiento corporal evaluación inicial

Indicador	Imita acciones corporales		Adopta diferentes posiciones con su cuerpo		Tiene sincronía en sus movimientos		Promedio	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Adquirido	12	24%	14	28%	11	22%	12,33	24,66%
En proceso	18	36%	15	30%	16	32%	16,33	32,66%
Iniciando	20	40%	21	42%	23	46%	21,34	42,68%
Total	50	100%	50	100%	50	100%	50	100,00%

Fuente: Autores

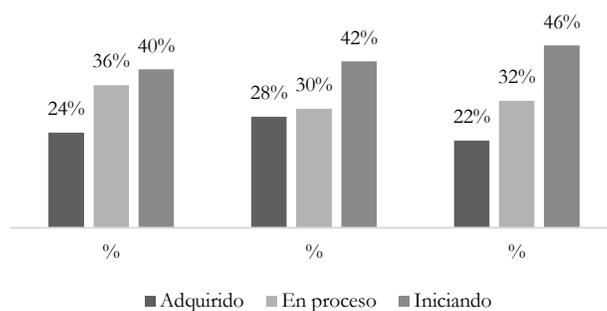


Gráfico 1

Movimiento corporal evaluación inicial

Fuente: Autores

Análisis

En la evaluación inicial del lenguaje no verbal en relación con el movimiento corporal los resultados obtenidos fueron los siguientes: para la imitación corporal 24% adquirido, 36 en proceso y 40% iniciando; en la adopción de posiciones con su cuerpo 28% adquirido, 30% en proceso y 42% iniciando; para la sincronía de movimiento 22% adquirido, 32% en proceso y 46% iniciando.

Interpretación

Como se puede observar de los datos obtenidos y el análisis realizado a los porcentajes de niños y niñas en relación al movimiento corporal que están iniciando es bastante alto, alcanzando niveles que están cercanos a la mitad de los estudiantes, lo que indica la necesidad de realizar una intervención con estimulación temprana.

Tabla 2
Desplazamiento corporal evaluación inicial

Indicador	Coordina sus movimientos al desplazarse		Se desplaza a diferente velocidad		Promedio	
	f	%	f	%	f	%
Adquirido	9	18%	11	22%	10	20%
En proceso	13	26%	15	30%	14	28%
Iniciando	28	56%	24	48%	26	52%
Total	50	100%	50	100%	50	100%

Fuente: Autores

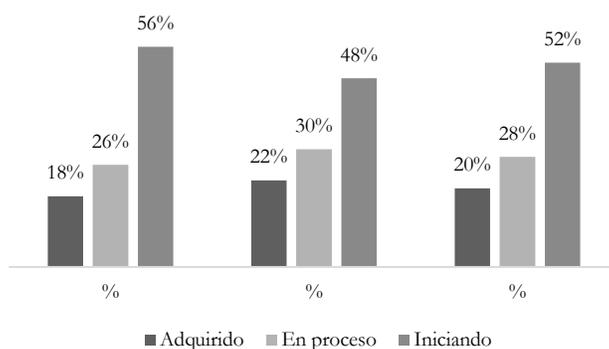


Gráfico 2

Desplazamiento corporal evaluación inicial

Fuente: Autores

Análisis

En lo que respecta a los datos obtenidos para el desplazamiento corporal se han establecido los siguientes resultados: para la coordinación de movimientos al desplazarse, el 18% de los niños y niñas tienen adquiridas las destrezas, el 26% se encuentra en proceso y el 56% está iniciando. En cuanto a la capacidad de desplazarse a diferentes velocidades los resultados son el 22% adquirido, el 30% en proceso y el 48% iniciando.

Interpretación

Como se puede observar, para el desplazamiento corporal en la evaluación inicial, la mitad de los niños y niñas del centro están iniciando este proceso. Mientras que un porcentaje importante, se encuentra en proceso de adquisición, requiriendo de estimulación temprana para mejorarlo

Tabla 3
Movimiento gestual evaluación inicial

Indicador	Realiza Gestos acordes con el mensaje		Imita gestos		Promedio	
	f	%	f	%	f	%
Adquirido	8	16%	11	22%	9,5	19%
En proceso	11	22%	14	28%	12,5	25%
Iniciando	31	62%	25	50%	28	56%
Total	50	100%	50	100%	50	100%

Fuente: Autores

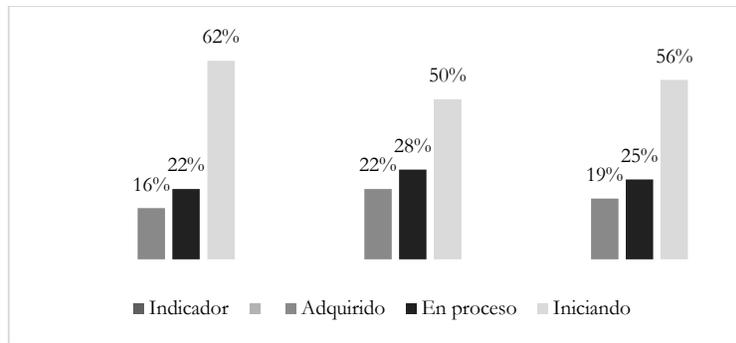


Gráfico 3

Movimiento gestual evaluación inicial

Fuente: Autores

Análisis

Considerando el movimiento gestual, como parte del desarrollo del lenguaje no verbal, los resultados obtenidos en la evaluación inicial de los niños de 2 y 3 años del centro Quingue Mágico es el siguiente: para la realización de gestos acordes con el mensaje, el 16% tiene la destreza adquirida, el 22% se encuentra en proceso y el 62% está iniciando; para la imitación de gestos el 22% adquirido, el 28% en proceso y el 50% iniciando.

Interpretación

Los resultados de la evaluación inicial para el movimiento gestual, indican un mayor déficit que en las otras dos formas de expresión, esto se aprecia en el alto porcentaje de niños que están iniciando el desarrollo de la destreza.

Tabla 4

Movimiento gestual evaluación inicial
Lenguaje no verbal

Indicador	Movimiento corporal evaluación inicial		Desplazamiento corporal evaluación inicial		Movimiento Gestual evaluación inicial		Promedio	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Adquirido	12,33	24,66%	10	20%	9,5	19%	10,61	21,22%
En proceso	16,33	32,66%	14	28%	12,5	25%	14,28	28,56%
Iniciando	21,34	42,68%	26	52%	28	56%	25,11	50,22%
Total	50	100,00%	50	100%	50	100%	50	100

Fuente: Autores

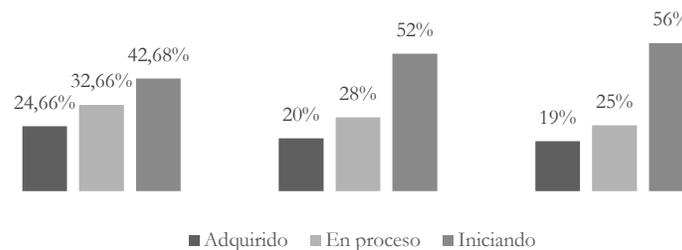


Gráfico 4.

Movimiento gestual evaluación inicial Lenguaje no verbal

Fuente: Autores

Análisis

Como resultado final de la evaluación inicial para el lenguaje no verbal los promedios porcentuales son los siguientes: para el movimiento corporal iniciando 24,66%, adquirido 32,66%, en proceso 42,68%; para el desplazamiento corporal el 20% adquirido, 28% en proceso y 52% iniciando; y finalmente para el movimiento gestual el 19% adquirido, el 25% en proceso y el 56% iniciando.

Interpretación

Se observa que las barras que representan que los procesos de expresión no verbal se están iniciando superan considerablemente a los otros dos indicadores, obteniéndose un promedio superior a la mitad de los estudiantes lo que significa que la mitad de los niños se encuentran en esta etapa.

Tabla 5
Construcción del lenguaje verbal evaluación inicial

Indicador	Usa vocabulario variado		Pronuncia las palabras completas		Construye oraciones		Promedio	
	f	%	f	%	f	%	F	%
Adquirido	7	14%	14	28%	9	18%	10,00	20%
En proceso	13	26%	14	28%	11	22%	12,67	25,34%
Iniciando	30	60%	22	44%	30	60%	27,33	54,66%
Total	50	100%	50	100%	50	100%	50	100

Fuente: Autores

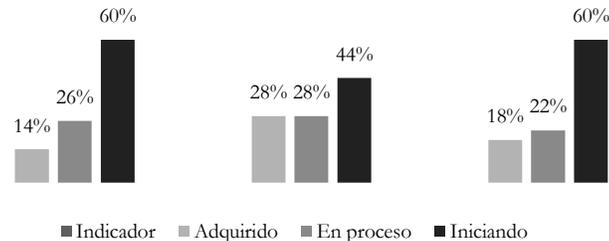


Gráfico 5

Construcción del lenguaje verbal evaluación inicial

Fuente: Autores

Análisis

En el análisis del lenguaje verbal, relacionado con la capacidad de construcción del lenguaje, los resultados son los siguientes: uso de vocabulario variado 14% adquirido, 26% en proceso y 60% iniciando; para la pronunciación de palabras completas 28% adquirido, 28% en proceso y 44% iniciando; en la construcción de oraciones 18% adquirido, 22% en proceso y 60% iniciando.

Interpretación

Los resultados para la capacidad de construcción del lenguaje hacen referencia s un alto porcentaje de niños y niñas que se encuentran en la etapa inicial de adquisición de esta destreza.

Tabla 6
Expresión del lenguaje verbal evaluación inicial

	Enfatiza palabras		Mantiene ritmo al hablar		Usa el tono de voz adecuado		Promedio	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Adquirido	10	20%	9	18%	10	20%	9,67	19,34%
En proceso	13	26%	12	24%	12	24%	12,33	24,66%
Iniciando	27	54%	29	58%	28	56%	28,00	56,00%
Total	50	100%	50	100%	50	100%	50	100

Fuente: Autores

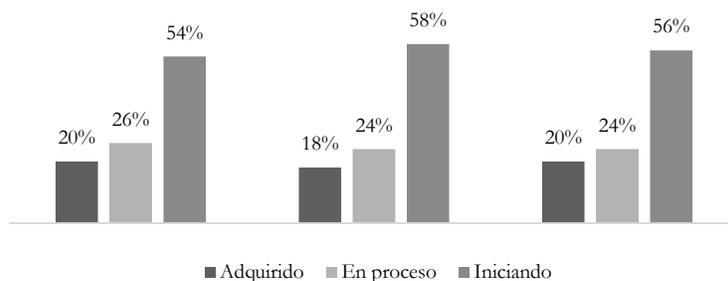


Gráfico 6

Expresión del lenguaje verbal evaluación inicial

Fuente: Autores

Análisis

En el aspecto relacionado a la expresión del lenguaje los resultados en la evaluación inicial son los siguientes: Para el énfasis que ponen en las palabras el 20% adquirido, el 26% en proceso y el 54% iniciando; para el ritmo que mantienen al hablar el 18% adquirido, el 24% en proceso y el 58% iniciando; para el uso del tono de voz, 20% adquirido, 24% en proceso y 56% iniciando.

Interpretación

De los datos obtenidos para la expresión del lenguaje verbal, se observa que más de la mitad de los niños y niñas del Centro Quingue mágico se encuentran iniciando el proceso, lo que significa que tienen un bajo nivel en la capacidad de expresarse a través del lenguaje verbal.

Discusión

El lenguaje no verbal es un factor importante en el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas para comunicarse adecuadamente e integrarse de forma eficiente a sus entornos de aprendizaje, en este sentido la estimulación temprana permite dar a los párvulos los estímulos necesarios para lograrlo, por lo tanto se recomienda que la estimulación temprana sea aplicada en base a las necesidades motoras requeridas para la edad en la que se encuentran los niños y niñas y utilizando la lúdica como estrategia de intermediación.

Las capacidades verbales de los niños y niñas dependen de la variedad de estímulos que reciben, en el caso de los niños y niñas del Centro Quingue Mágico, los entornos de donde provienen son muy diversos, por lo que las capacidades verbales son muy heterogéneas, en este sentido se recomienda equiparar las habilidades y destrezas de comunicación verbal a través de actividades de estimulación temprana, que estén fundamentadas

en la variabilidad de niveles de adquisición y en el consenso de metas y objetivos que se espera lograr con los niños y niñas en su entorno específico.

La tercera recomendación que se propone está orientada a integrar de forma eficiente el lenguaje no verbal con el lenguaje verbal para lograr una comunicación eficiente, para el efecto es importante el desarrollo paralelo de las habilidades y destrezas en los dos contextos y vincularlas a través de ejercicios de estimulación temprana que permitan a los niños expresarse a través de su cuerpo y con el uso de las palabras.

Conclusiones

Luego de determinar en la evaluación inicial que existen deficiencias en el desarrollo del lenguaje no verbal en los niños y niñas de 2 y 3 años del Centro del Buen Vivir Quingue Mágico, se aplicaron actividades de estimulación temprana, utilizando la guía metodología *Así me comunico*, concluyéndose que su utilización permitió elevar el nivel de adquisición de estas destrezas habilidades.

En la evaluación inicial realizada a los niños y niñas de 2 y 3 años del Centro del Buen Vivir Quingue Mágico, se determinó que existían problemas en el desarrollo del lenguaje verbal, limitando la expresividad de los niños, sin embargo, luego de la aplicación de las actividades de estimulación temprana, el nivel de adquisición de estas destrezas subió considerablemente, por lo que se concluye que la utilización de actividades de estimulación temprana relacionadas con la expresión verbal mejoraron la capacidad de comunicación verbal de los niños y niñas.

Para consolidar el desarrollo de las capacidades expresivas en los niños se hace necesario integrar el lenguaje no verbal con el verbal, al realizar la evaluación inicial de estas destrezas y habilidades a los niños de 2 y 3 años del Centro de Desarrollo infantil Quingue Mágico se determinó que existían algunas falencias en este aspecto, por lo que se aplicaron actividades de estimulación temprana para integrar el lenguaje no verbal con el verbal. Con los resultados obtenidos en la evaluación final se puede concluir que la estimulación temprana mejora el nivel de adquisición de estas destrezas y habilidades.

Referencias

- Antolín, M., Hernández, M., Ríos, C., & Bustamante, M. (2005). *La estimulación temprana y el desarrollo infantil*. s/c: Cadiex.
- Arango, M., Infante, E., & López, M. (2003). *Estimulación temprana*. Bogota: Ediciones Gamma.
- Ausubel, D. (1982). *Psicología Evolutiva: Punto de vista Cognositivo*. Trillas.
- Bandura , A. (1965). *Influencia de los Modelos: contingencias de refuerzo en la adquisición de comportamientos por imitación* . *Journal of Personality and social Psychology*, pp.589 - 595.
- Bergen, D. (2002). *The role of pretend play in children's cognitive development*. *Early Childhood Research*, pp.1 - 4.
- Clark, J., & Metcalfe, J. (2002). *The mountain of motor development: A meaphorin* J.E Clark y JH Humprey. *Reserch and reviews*, pp.163 - 190.
- Cultura S.A. (2005). *Inteligencia emocional y cognitiva*. Madrid: Cultura S.A.

- Cunha, F., Heckman, J., & Schennach, S. (2010). *Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation*. . *Econometrica*, pp.883 - 931.
- Goodway , J., & Branta, C. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children . *Research Quaterly for Exercise and sport* , pp.36 - 46.
- Gorman, K., & Pollit, E. (1996). *Does schooling buffer the effects of early risk*. *Child Development*, pp.314 - 326.
- Grantham MacGregor, S., Walker, S., Chang, S., & Powell, S. (2007). *Effects of early childhood supplementation with and without supplementation on later development in stunted Jamaican children*. *American Journal of Clinical Nutrition*, pp.247 - 253.
- Haywood , K., & Getchell, N. (2005). *Desarrollo motor para una vida útil*. Champaign: Human Kinetics.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, pp.1900 - 1902.
- Heckman, J., & Masterov, D. (2007). *The productivity argument for investing in young children*. Recuperado de: http://jenni.uchicago.edu/humaninequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf.
- Hernstein , R., & Murray, C. (1994). *Intelligence and Class Structure in American*. New York: Free Press.
- Lenin, V. I. (1986). *Materialismo y empiriocritisismo*. Planeta Agostini.
- LOEI. (2011). *Ley Organica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial.
- Morales Ojeda, A. (2015). *La estimulación temprana y el desarrollo de la inteligencia verbal del C.N.H Pequeños Traviesos del sector de Huambalito del cantón Pelileo de la provincia del Tungurahua*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Murnane, R., Willett, J., & Levy, F. (1995). *The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination*. Recuperado de: of Economics and Statistics, pp.251 - 266.
- ONU. . (1959). *Declaración de los derechos Humanos del Niño*. New York : Organización de los Derechos Humano
- Pérez Ruíz, Y. (2010). *La preparación de la familia en la estimulación del lenguaje en la edad temprana. Manual de Orientación*. Provincia de Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Piaget, J. (1973). *El estudio de la Psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.

Piaget, J. (1977). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Pinos López, M. F. (2011). *La estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo del lenguaje de los niños de 3 a 5 años de edad del centro de desarrollo infantil "Sonrisas" de la parroquia Huachi Loreto de la ciudad de Ambato, Provincia del Tungurahua*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., & Mosier, C. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*. *Monographs of the Society for Research in Child development*, pp. 1 - 174.

Russell, B., & Iñigo, E. (2008). *Los Problemas de la Filosofía*. Labor.

SENPLADES. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013 - 2017*. Quito: SENPLADES.

Serrano, A. (2005). *Inteligencias Múltiples y estimulación temprana: Guía para educadores y Maestros*. Madrid: s/e.

Shonkoff, J., Boyce, W., & McEwen, B. (2009). *Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention*. *Journal of American Medical Association*, pp.2252 - 2259.

Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2006). *How Children Develop*. New York: Worth.

Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. S/c: S5.

Stodden, D., Goodway, J., Langerdorfer, S., Robertson, M., Rudisil, M., & Garcia, C. (2008). *A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity. An emergent relationship*, pp.290 - 306.

Vigotsky, L. (1988). *Interacciones entre enseñanza y desarrollo. Selección de lecturas de Psicología pedagógica y de las Edades*, p.3.

Wachs, T. (2000). *Necessary but not sufficient: the role of individual and multiple influences on human development*. Washington D.C: American Psychological Association Press.

Los cuentos pictogramas para el desarrollo del lenguaje oral

Msc. Sandra Elizabeth Ruiz Cárdenas
MIES

Msc. Martha Lucia Avalos Obregón
Universidad Nacional de Chimboraz
martyavalos@hotmail.com

Msc. Nancy Patricia Valladares Carvajal
Universidad Nacional de Chimborazo
nvalladares@gmail.com

Resumen

La presente tesis tiene como tema de investigación la elaboración y aplicación de la guía didáctica de cuentos pictográficos “Chanita me Cuenta” para el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 2 a 3 años del Centro Infantil del Buen Vivir Francisco Chiriboga. El ser humano también tiene otra forma para comunicarse, siendo el medio universal de entablar la comunicación. Es parte esencial de las actividades lúdicas que empieza a través de una simple conversación entre el niño, niña y el adulto; también es muy importante comprender que las palabras pueden transformarse en algo gratificante al crear un cuento. Es un recurso didáctico de gran importancia formativo para la niñez, ya que, por medio de esta, se fortalecen las habilidades y destrezas. La comunicación es una de las partes esenciales del ser humano porque podemos transmitir ideas, pensamientos, sentimientos, etc. El trabajo realizado en los primeros años de vida desarrolla y determina aspectos muy importantes en la vida futura de los infantes; por tal motivo es necesario presentar actividades de aprendizaje llamativas e innovadoras que se conviertan en la principal herramienta para que éste adquiera los conocimientos impartidos. Por lo tanto, después de la aplicación de la guía didáctica de cuentos pictográficos “Chanita me cuenta” se ha confirmado la influencia positiva y directa en el desarrollo del lenguaje oral.

Palabras claves: cuentos, pictográficos, lenguaje, oral.

Abstract

The present thesis has as a research theme the "Elaboration and Application of the Didactic Guide of Pictographic Stories" Chanita Me Account "for the Development of Oral Language of children from 2 to 3 years of the Children's Center of Good Living" Francisco Chiriboga "From the Velasco Parish, Chimborazo Province, from 2014 to 2015, this research was carried out in a responsible way whose purpose is to present pictographic stories, which will allow to relate play activities for the development of Oral Language in children, with The direct involvement of the parents, teachers, and administrators of the institution that facilitate their implementation by putting it into practice in their daily work. It is a fundamental pillar for the future to reason and interpret pictographic stories, in this way understand that the human being also has another way to communicate, being the Universal means of engaging in communication. It is an essential part of the play activities that begins through a simple conversation between the child and the adult; It is also very important to understand that words can become a rewarding thing when creating a story. It is a didactic resource of great formative importance for the childhood and that through this it will strengthen the abilities, skills. The purpose of this research is to present a set of stories divided into three blocks: Block 1 Traditional Tales, Block 2 Narrative Tales, Block 3 Tales of Myths and Legends; for the advancement of oral language. Communication is

one of the essential parts of the human being because we can transmit ideas thoughts, feelings, etc. The work done in the first years of life develops, determines very important aspects in the future life of the infants; For this reason it is necessary to present flashy and innovative learning activities that become the main tool to acquire the knowledge imparted. Therefore after the application of the didactic guide of pictographic tales "Chanita tells me" has confirmed the positive influence, direct in the development of oral language.

Keywords: tales, pictographic, language, oral.

Introducción

El desarrollo del niño y niña empieza desde que es concebido y a medida que va creciendo en el vientre de mamá va experimentando sensaciones, sentimiento de cariño, amor, aceptación de los padres y de sus familiares. Los tiempos han cambiado y se puede decir que los niños y niñas además de ser cuidados deben ser motivados; apoyarles en su descubrimiento personal y social; mediante el diálogo que los niños y niñas tengan con sus padres y el medio ellos irán desarrollando su lenguaje oral.

El presente trabajo de elaboración y aplicación de la guía didáctica de cuentos pictográficos "Chanita me Cuenta" para el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 2 a 3 años del centro infantil del buen vivir "Francisco Chiriboga" de la parroquia Velasco, provincia Chimborazo, periodo 2014 – 2015, servirá de apoyo fundamental para las parvularias y parvularios, ya que con el manual podrán realizar actividades que ayudaran a potenciar en niños y niñas aspectos como la curiosidad, expresión, espontaneidad, creatividad y comunicación.

Importancia del Problema

Pictograma

Los pictogramas son signos que representan símbolos, objetos acciones, figuras o conceptos específicos podemos decir que son la síntesis de un mensaje. Se utiliza como un recurso comunicativo visual, que se adoptan a múltiples propósitos comunicativos y que encontramos en nuestra vida diaria aportándonos información los pictogramas son tangibles y accesibles por que permanecen presentes en tiempo y espacio se utiliza la vista como principal canal sensorial para transmitir, comprender y conservar el mensaje que se desea.

La sencillez de estos símbolos hace que sea importante en el proceso de introducción a la lectura de los más pequeños, siendo un recurso insustituible. Pero estos dibujos también pueden complicarse, de tal forma que se consigue una entrada gradual del niño y la niña en el mundo de la lectura. Las lecturas pictográficas, ayudan a la comprensión lectora, los niños y niñas se sentirán muy importantes y emocionados en el momento que ellos observan un pictograma y lo lee, la motivación de los pequeños lectores debe ser siempre de los padres para crear en ellos desde pequeños hábitos de lectura.

Este material se utiliza especialmente con niños y niñas con necesidades especiales, también es utilizado para niños y niñas con problemas lingüísticos, ya que facilita la comprensión en el mensaje.

Pictograma como recursos comunicativos

Los pictogramas constituyen un recurso capaz de adaptarse a diversos propósitos comunicativos en la enseñanza que se desarrolla en contextos de diversidad. Especialmente para los alumnos con necesidades educativas especiales y afectaciones del lenguaje resulta un apoyo esencial que facilita la comprensión de "su mundo" y de los mensajes de su entorno.

Ofrecerles ilustraciones es ampliarles fronteras, darles un nuevo mundo lleno de posibilidades, lleno de sensaciones que podemos extrapolar a otras facetas del aprendizaje, (A., 2006). Además de usar otro canal sensorial, la vista, una de sus mayores ventajas es que no son efímeros, como los mensajes hablados o signados, sino que son tangibles y permanecen en el tiempo y en el espacio, permitiendo a cualquiera acceder a él en todo momento.

Para los niños y niñas observar y escuchar cuentos por medio de pictogramas es algo grandioso porque ellos se emocionan y prestan su atención en el momento de ser narrados los cuentos, en especial los niños y niñas con dificultades de atención, memoria, lenguaje y trastornos generalizados del desarrollo son de gran apoyo.

Uso del pictograma

Agendas Personales. Ayudan a saber qué se va a hacer, dónde la van a pasar. Todos los días se hacen actividades y, por lo tanto, todos los días debe existir una agenda donde se registran los eventos.

Para cambiar rigidez y rutinas. Nos sirven para anticipar y evitar problemas de conducta.

Como guía de tareas complejas los entrenamientos utilizando técnicas de encadenamiento, ayudas verbales, etc., pueden ser menos efectivos que el presentar al niño la conducta en sus pasos enumerados.

Para comprender lo importante o lo correcto, cuando en el curso de la rutina diaria ocurre algún acontecimiento importante, en una hoja de papel y con un rotulador rojo, para diferenciarlo de las otras funciones, se anota importante, llamando la atención de la palabra y se dibujan los pasos del acontecimiento ocurrido.

En la sala de trabajo o en casa, los pictogramas serán un recurso importante porque podemos poner reglas y motivar a nuestros niños y niñas, se sentirán animados y seguros para realizar las actividades escolares, conducta, salir a jugar o cumplir órdenes.

Importancia de los pictogramas

El uso de los pictogramas es de gran apoyo a la hora de ser utilizados en la sala de trabajo o en la clase, ya que sirven para establecer una comprensión sobre aquello que se tiene que se tiene que realizar en el día, o semana y son de buena ayuda visual ubicándonos en el espacio y el tiempo.

Realizan una buena relación entre el emisor y receptor mejorando la calidad del lenguaje oral, su uso es muy fácil para padres, madres, educadoras. Pueden ser utilizados tanto en comunicación como en organización temporal y espacial, entre los muchos usos que se les considere dar. Alrededor de los pictogramas existe controversia como en cualquier sistema de comunicación aumentativa.

Gracias a los pictogramas también se puede comunicar ya que su facilidad y comprensión no causa malestar entre las personas que lo leen u observan, sirven además como medio de comunicación ya que los dibujos no tienen complejidad.

Los dibujos, las agendas, las señales, suponen para una persona normal, lo que los sistemas de señalización de los entornos y los carteles de actividades diarias para la persona con autismo. Claves visuales que sitúen en tiempo y espacio.

- El hombre prehistórico necesitó registrar lo que le rodeaba mediante dibujos pintados en las cuevas donde habitaban. Era un impulso mitad estético, mitad religioso por el que estas pinturas rupestres se convirtieron en pictogramas. Estamos en un estadio de "no escritura". (M.C.).
- Así como en la época de la pre-historia la comunicación ha sido por medio de pictogramas para con ello comunicarse y transmitir ideas; en la actualidad también se utiliza con los niños y niñas que por medio de dibujos entenderán el mensaje, que podrán ser de mucha utilidad ya que por su corta edad ellos no pueden leer, pero si podrán entender.

La propuesta pedagógica para conducir a los estudiantes de preescolar hacia la comprensión lectora, el cual fue desarrollado en Colombia en él, plantearon como objetivo principal poner en práctica estrategias pedagógicas a través de 12 tiras cómicas para inducir a los niños y niñas hacia una mejor comprensión lectora, tratando de leer lo que éstas le transmitían. Llegando a la conclusión, que es necesario, fortalecer un proceso formativo en los niños que recién comienzan su proceso escolar haciendo uso de las tiras cómicas o en el mejor de los casos; cualquier tipo de imagen impresa. (L.M., 1998).

Es una clave muy fundamental que a la edad de 2 a 3 años apoyemos y guiemos como padres de familia o como maestras a que por medio de los pictogramas los niños y niñas desarrollen su lenguaje oral fortaleciendo así su práctica diaria en el lenguaje oral. Fortaleciendo el proceso formativo de los niños y niñas desde tempranas edades.

Ventajas de los pictogramas

- Son muy individuales.
- Son sencillos.
- Utilizables por cualquier persona: padres, maestros, logopedas.
- Es más funcional y natural. Pueden ser consultados cuando la persona quiera.
- En el caso de las agendas, el niño puede planificar lo que quiere hacer.
- Cuando se utilizan para eliminar conductas, suponen una alternativa fácil de intervención

Beneficios de los pictogramas

- Un mayor estado de bienestar emocional, equilibrio y seguridad.
- Disminución de problemas de conducta.
- Interés por las actividades y nuevas tareas.
- Aumento de la capacidad para organizarse y comentar lo que se ha hecho.
- Mejora en la calidad del lenguaje.
- Existen muchos tipos de paneles informativos. Indican la secuencia de las actividades que se realizarán durante el día.
- Dan mucha seguridad y tranquilidad al niño o niña, le permiten estructurarse y poder anticipar lo que viene después.

Cada equipo debe estudiar el perfil de los niños y niñas y el entorno para decidir qué tipo de pictogramas les serán más funcionales: fotos, iconos más o menos abstractos, en blanco y negro o en color, etc. Factores como la afectación del alguno de los sentidos o la capacidad cognitiva y lingüística influirán en la decisión tomada.

Cuentos con pictogramas

Este estudio teóricamente, se fundamenta, por una parte, en la hipótesis dual, la cual, la información puede ser representada, mediante códigos verbales como gráficos (ilustraciones) siendo los correspondientes sistemas cognitivos de procesamiento, funcionalmente, independiente, aunque interconectados. (S.B., 2005). La ilustración clara, directa, divertida por medio de pictogramas llevara a los niños y niñas a un buen entendimiento y una fluidez en el momento de pronunciar la imagen.

Las diferentes funciones de la imagen en la enseñanza, insistiendo en los aspectos informativos y vicarios que pueden tener ciertas imágenes, pero no podemos olvidar otras funciones implicadas, como la de motivación o la de atraer la atención, máxime en el contexto de cultura audiovisual, cada vez más intenso, en el que viven nuestros alumnos. En particular, los pictogramas son representaciones gráficas esquemáticas, de amplio uso en el ámbito de lo que se ha llamado signalética. Así, restaurantes, lavabos, hospitales, estaciones de tren o aeropuertos, etc. son lugares llenos de pictogramas de toda índole. (Driver, 2001).

Los pictogramas son de mucha ayuda para los niños y niñas, así como para los adultos ya que por medio de ellos podemos guiarnos e identificar diferentes signos, culturas y los más importantes compartir momentos de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral.

A medida que ellos crecen van reconociendo en la calle todo pictograma que se pueda ver y así podrá repetir e identificar lo que ve.

Lenguaje oral

El medio fundamental de la comunicación del humano es el lenguaje oral, la voz y el habla que le permiten al individuo expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades. El lenguaje hablado se da como resultado de un proceso de imitación y maduración a través de la riqueza de estímulos que existe en el ambiente. El lenguaje oral puede describirse como la capacidad de comprender y usar símbolos verbales, como formas de comunicación, o bien se puede definir como un sistema estructurado de símbolos que cataloga los objetos las relaciones y los hechos en el marco de una cultura. Al ser el lenguaje más específico de la comunicación, se afirma que es un código que pertenece a una comunidad lingüística.

El individuo puede expresar sus sentimientos por medio de la comunicación oral, esto es favorable porque nos permite comprender ideas y expresiones de otras personas para comunicarnos, a medida que los niños y niñas van creciendo ellos ven en su entorno e imitan y van madurando su lenguaje oral, permitiendo así pronunciar palabras cortas.

El lenguaje como una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación; permite al hombre hacer explícitas las intenciones, estabilizarlas, convertirlas en regulaciones muy complejas de acción humana y acceder a un plano positivo de autorregulación cognitiva y comportamental, al que no es posible llegar sin el lenguaje. Puyuelo, M. (1998).

Desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas de 2 años

Desde edades tiernas los niños y niñas emiten sonidos cortos de una manera natural ya que el estar rodeado de gente ayuda a que cada día conocen y escuchan diferentes sonidos. Los estudiosos han llamado al desarrollo del lenguaje oral en el niño y niña “desarrollo de la competencia comunicativa”, este proceso empieza desde las

primeras semanas de un bebe recién nacido, al mirar rostros sonrisas, o gestos que los adultos le dicen. Estas verbalizaciones son de mucha importancia para su desarrollo posterior, durante su desarrollo lingüístico evolucionan diferentes capacidades comunicativas como son la intencionalidad, la intersubjetividad, es decir compartir y transmitir un estado mental; la reciprocidad del niño o niña cuando llora, la madre responde tomándolo en sus brazos acariciándolo, hablándole; las llamadas rutinas interactivas donde el adulto el niño o niña participan en juegos de dar y tomar insertando vocalizaciones. Se observa como el lenguaje oral parte de una dimensión social y atraviesa por un continuo proceso de refinamiento.

Es muy importante que desde tempranas edades el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas sea motivado mediante el juego y el compartir momentos de comunicación familiar ya que los padres son los llamados a ser los primeros en dar seguridad a sus hijos eso permite que socialmente se desenvuelva y pueda llegar desarrollar su lenguaje continuamente. Debido a que su primer año de vida es trascendental en el aprendizaje del lenguaje oral y el interactuar con el adulto será una nueva experiencia.

Sus primeras palabras empieza mucho antes ya que desde el mismo momento de su nacimiento él bebe tiene la capacidad de comunicarse, de percibir los estímulos auditivos, de gemir, de llorar, y producir sonidos que tienen valor de comunicación y que equivalen a manifestaciones de sus deseos expectativas y sensaciones; pasa por tanto, de una forma global de expresión y comunicación (en la que participa todo el cuerpo), a una forma diferenciada que recurre a la actividad vocal sobre un fondo de comunicación gestual que implican el inicio de comprensión verbal. Rondal, J (2003).

Los niños y niñas desde que nacen tienen la capacidad de comunicarse mediante el llanto y el gemir; así llama la atención de las personas que están a su alrededor manifestando sus deseos. Es muy positivo cuando los niños crecen rodeados de sus familiares con estímulos verbales cada vez que ellos pronuncien palabras cortas, de esta forma los padres y familiares son los que tienen en su mano una gran responsabilidad para que ellos crezcan seguros. A diferencia de los niños y niñas que no pueden ser motivados por diferentes circunstancias.

Etapas pre lingüística de los niños y niñas de 2 a 3 años

Denominada también como la etapa pre verbal, comprende los primeros 10 a 12 meses de edad. Se caracteriza por la expresión buco-fonatoria que de por sí apenas tiene un valor comunicativo. Otros la consideran como la etapa del nivel fónico puro, debido a que el infante emite sólo sonidos onomatopéyicos.

Al inicio de su vida se comunica sólo con gestos, movimientos para atraer la atención de su familia, y su madre debe ser la motivadora principal con lenguaje afectivo y gestual, hoy en día tiene una gran importancia en el desarrollo del lenguaje. Según DÍAZ Q.M (2009), el niño o niña manifiesta los siguientes avances, de acuerdo a su edad. Recuperado de: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica> FELIX P. A saber:

1 año

Varía de trescientas palabras dependiendo del entorno lingüístico

Oraciones compuestas. Frases de tres palabras. Expresa experiencias simples

Emplea el habla de comunicación

Se refiere a sí mismo como tercera persona

2 años y medio

Le interesa el por qué

Se hace entender y entiende a los demás

Indica el uso de los objetos

Dice su nombre completo

Nombra cinco imágenes de lámina

3 años

Entiende las preguntas y responde

Explica acciones representadas en láminas

Pronuncia entre novecientas y mil doscientas palabras

Usa oraciones, juegos de palabras

Cuenta historias reales o ficticias

Características del lenguaje oral de los niños de 2 a 3 años

En la etapa que va desde los dos hasta los tres años, el niño y niña seguirá enriqueciendo sus aptitudes lingüísticas.

- En lo referido a sonidos y vocabulario, es ahora cuando el niño y niña comenzará a nombrar objetos concretos de su entorno siempre que quiera algo en concreto, nos dará pistas vagas sobre qué es lo que desea en ese momento, será más fácil entenderle y evitar que se frustre ante la impotencia de que nadie le comprenda.
- Es ahora cuando se refiere a sí mismo por el pronombre “yo”, además de emplear pronombres posesivos (mío). Será también capaz de hablar en plural añadiendo la “s” final a la palabra, aunque estas nuevas formulaciones no estarán siempre bien formuladas, ya que le costará concordar correctamente género y número (los perros, los casa...)
- Ahora que puede referirse a determinados objetos en concreto, le resultará más fácil elaborar preguntas del tipo ¿qué es?, ¿dónde está...?. Y esto tendrá importancia ya que será un paso previo a la realización de combinaciones de palabras más ricas en sus oraciones, notándose el uso de frases del tipo sujeto+verbo, (nene come) o sujeto+adjetivo (mamá guapa). Este tipo de combinaciones serán la base para la formación de construcciones del tipo sujeto+verbo+complemento (nene come pan).
- Su repertorio de palabras expresivas también se va a ver incrementado notablemente, ya que a lo largo de este período de tiempo tendrá un repertorio de 300 palabras aproximadamente.
- La capacidad de imitación verbal y gestual poco a poco va siendo más precisa, siendo ahora cuando nuestro hijo podrá repetir versos sencillos que escuche, podrá imitar modelos de acciones sencillas que vea en una imagen, podrá repetir modelos rítmicos sencillos o incluso, debido a que su capacidad de elaboración de frases está evolucionando, podrá imitar correctamente frases de hasta tres palabras.
- Su comprensión continúa evolucionando al igual que el resto de sus capacidades lingüísticas, y se nota en que ahora es capaz de identificar acciones sencillas que están representadas en una imagen (ya hemos visto anteriormente que también será capaz de imitarlas) o de interpretar correctamente los significados de los sonidos que escucha como identificar cuando suena el teléfono, oye una ambulancia, un animal, etc.
- También será ahora cuando comience a reconocer e identificar los nombres de las categorías familiares básicas (padre, madre, hermano) y reconocer los nombres de la mayor parte de los objetos familiares y sus representaciones gráficas. Con respecto a él mismo, conocerá su propio nombre y apellidos.

La comunicación poco a poco va siendo más eficiente, pudiendo contar ahora algún acontecimiento reciente que le ocurriese, o responder a preguntas sencillas. En general, podemos apreciar como los niños dirigen sus acciones a través del lenguaje, Además, dependiendo de la entonación de su voz, podrá otorgar a sus palabras un significado u otro, dependiendo de su estado interno.

Metodología

Diseño de la Investigación: Cuasi experimental. Se trabajó con un grupo de niños y niñas, lo cual sirve para aplicar la ficha de observación antes y después de la aplicación de la guía de cuentos pictográficos para el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas del Centro Infantil del Buen Vivir “Francisco Chiriboga”.

Bibliográfica Documental. - Debido a que la investigación tiene sus bases en investigaciones anteriores de diversos autores, permitió poder consultar en libros, documentos en internet, entre otros, acerca de la problemática planteada. De campo. - Se puede observar y palpar directamente la problemática existente.

Tipo De Investigación: Descriptiva. En el momento de registro, análisis e interpretación de las condiciones existentes y también en el momento de observar las relaciones causa-efecto entre las variables de estudio.

Correlacional. En el momento de relacionar las variables, estableciendo un estudio entre las mismas.

Exploratoria. Porque se adquirió información por parte de los niños y niñas, con el fin de obtener datos necesarios para la investigación y así comprobar o no las hipótesis planteadas.

Investigación aplicada. - Los resultados obtenidos en la investigación se utilizan para comprobar los problemas encontrados.

Cuantitativa. En el momento de la recolección de datos y análisis de los mismos.

Resultados

Cuadro 1
Resultados

Logro a evaluar	No lo consigue		En proceso				Domina el logro					
	Antes		Después		Antes		Después		Antes		Después	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Intenta relatar cuentos narrados por el adulto con ayuda de los paratextos que observa, sin necesariamente seguir la secuencia del cuento	24	60	0	0	10	25	10	25	6	15	30	75
Disfruta de la lectura de cuentos narrados por el adulto, pidiendo que ele repitan los de su mayor agrado	18	45	2	5	10	25	6	15	12	30	32	80
Participa en algunas prácticas culturales de su entorno disfrutando de las diferentes manifestaciones artísticas.	23	57,5	5	12,5	8	20	7	17,5	9	22,5	28	70
Promedio	22	55	2	5	9	22,5	8	20	9	22,5	30	75

Fuente: Autores

Del análisis de los resultados obtenidos se concluye que los niños y niñas antes de la aplicación de las actividades de cuentos tradicionales de la elaboración y Aplicación de una guía didáctica de cuentos pictográficos “Chanita me cuenta” para el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 2 a 3 años del Centro Infantil del Buen Vivir Francisco Chiriboga de la parroquia Velasco, provincia Chimborazo, periodo 2014 – 2015; Se encontraban en un bajo desarrollo del lenguaje oral es así que se tiene un promedio del 22,5% de los niños y niñas que

dominan estos logros; con la aplicación de la guía se incrementa notablemente la adquisición de la expresión oral hasta llegar a alcanzar un promedio del 75% de desarrollo de todos estos logros.

Discusión

Se deben incorporar los cuentos tradicionales para que el niño y niña desarrolle lenguaje oral, lo que los ayudará en el desarrollo del ámbito de vinculación social y emocional, en el momento que el niño y niña transmita sus ideas, pensamientos, emociones y necesidades.

El cuento narrativo es necesario para que el niño y niña se inicie en la lectura escritura, por lo que debe ser incorporado en los salones de educación inicial.

Se recomienda aplicar cuentos de mitos y leyendas en el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas de 2 a 3 años, los cuales llevan al conocimiento de las culturas, además cada una de estos cuentos hablan y comunican diferentes acciones, personajes, etc. lo que conlleva a ampliar el conocimiento de los infantes.

Conclusiones

Los cuentos tradicionales, fortalecen el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas de 2 a 3 años, puesto que se convierten en su principal herramienta para el desarrollo de estas actividades.

Los cuentos narrativos ayudan a desarrollar el lenguaje oral en los niños y niñas de 2 a 3 años, debido a que por medio de esto el niño y la niña observa el pictograma pronuncia y la imagen se queda en su cerebro y cuando el vuelva a ver la misma imagen sabrá de que se trata, lo que contribuye con el aprendizaje significativamente.

Los cuentos de mitos y leyendas influyen en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 2 a 3 años del Centro de Desarrollo Infantil “Francisco Chiriboga”, llevados al conocimiento de las culturas, además cada uno de estos cuentos hablan, comunican diferentes acciones, personajes, etc. lo que conlleva a ampliar el conocimiento del infante.

Referencias

Aguilar, R. (2004). *La guía didáctica un material educativo*. Ecuador: Ed. UTPPL Rey Iberoam Educ.

Benammar Aldjia. (2014). Titulo original *Les activites d'evenil des tout-petits*. MMIX. Grupo Fleuru.

Bredol F.C. (2008). Hueber Verlag, eñe A1 Lehrerhandbuch. *Guía didáctica, Volumen 1 ISB 319014219X, 9783190142194*.

García Aretio, L. (2014): *La Guía Didáctica Contextos Universitarios Mediados, n° 14,5. (ISSN: 2340-552X)*.

Lévi-S.C. (2002) *Mito y significado reimpressa Alianza Editorial*, 2002 ISBN 8420628972, 9788420628974.

Martínez. M C. *Unidades Didácticas y Guías Didácticas en la UNED*. José Luis Muñoz De Baena Y Simón; Lorenzo García Aretio (Coord.).

Pardo S.B. (2005). *Juegos y Cuentos Tradicionales para hacer Teatro con los niños*, Editorial Pax México, Primera Edición, ISBN 968- 860-723-1.

Pérez Y., Merino. M. (2012). *Definición de Guía*. Copyright © 2008-2016 Pérez. (2008) *Definición de cuento*. Copyright © 2008-2016.

Plan Nacional Para El Buen Vivir. (2013 – 2017). ISBN-9789942-07 448-5.

Ruiz A. (2006). *Revista Digital “Práctica Docente”* N 3, Jul/Sep ISSN:1885-6667.DLGR-2475/06.

El uso de recursos didácticos en el desarrollo de la motricidad fina de los niños del nivel uno de educación inicial

Msc. Fernanda Janneth Villa Mosquera
Distrito de Educación 06D05 Guano Penipe
sami_fer83@hotmail.com

Msc. Ana Rebeca Flor Castelo
Universidad Nacional de Chimborazo
florana88@yahoo.com

Msc. Catherine Granizo Román
Distrito de Educación 06D01 Chambo Riobamba
cathygr2017@gmail.com

Resumen

La motricidad fina es una herramienta valiosa para el desarrollo eficiente de capacidades en los niños de educación inicial, que permite alcanzar con éxito destrezas importantes como la escritura, que le servirán al estudiante durante toda su vida, bajo este precepto se plantea la siguiente investigación “El uso de los recursos didácticos para el desarrollo de la Motricidad Fina de los niños y niñas del nivel uno de educación inicial de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero. Que surge de la necesidad de fortalecer el desarrollo de dicha motricidad, de los 23 niños del nivel. Proponiéndose dentro de la metodología un diseño de investigación cuasi-experimental, de tipo aplicada- descriptiva; bajo un método inductivo - deductivo, con un lineamiento alternativo basado en la evaluación de la motricidad a través de la técnica e instrumento del Test de Picq y P Vayer. Lo que permitió determinar falencias y estructurar recursos didácticos. Se concluye que los niños han mejorado considerablemente las destrezas motoras finas, equiparando la edad psicomotora con la edad cronológica y se ha logrado que la mayoría de los niños defina la lateralidad. Por lo que se recomienda mantener estos niveles integrando al proceso curricular recursos didácticos, aplicados con una metodología apropiada.

Palabras claves: motricidad fina, recursos didácticos, destrezas motoras, edad psicomotora, edad cronológica.

Abstract

Fine motor skills are a valuable tool for the efficient development of abilities in children of initial education, allows to successfully achieve important skills such as writing that will serve the student throughout his life, under this precept the following research is proposed "The use of the didactic resources for the development of the Fine Motricity of the children of Level One of Initial Education of the Educational Unit "Dr. Alfredo Pérez Guerrero ". That arises from the need to strengthen the development of this motor, of the 23 children of the level. Within the methodology, a Quasi-experimental research design, of an Applied-Descriptive type, Inductive-Deductive method, with an alternative guideline based on the evaluation of the motor through the technique and instrument of the Test of Picq and P Vayer, is proposed. This allowed us to determine shortcomings and structure didactic resources. It is concluded that children have significantly improved fine motor skills, psychomotor age equated with chronological age, and most children have been able to define laterality. Therefore, it is recommended to maintain these levels by integrating didactic resources into the curricular process, applied with an appropriate methodology.

Keywords: fine motor skills, didactic resources, motor skills, psychomotor age, chronological age.

Introducción

Se da a conocer a través de varias investigaciones en instituciones que la importancia que tiene la utilización del material didáctico en el desarrollo de la motricidad fina de los niños/as, demostrando que el 100% de maestras utilizan material didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que permite desarrollar habilidades y destrezas que posibilitan que el educador ofrezca situaciones de aprendizaje entretenidas y significativas, crear en los niños hábitos de orden, cuidado de los materiales y compartir con sus compañeros no solo materiales sino experiencias que ayudan al desarrollo integral del niño, para convertirlo en un ser capaz de responder a las expectativas actuales de un mundo donde la ciencia y la tecnología han alcanzado límites imponderables. Luego de la observación realizada se detectó que existen problemas en el desarrollo de la motricidad fina posiblemente por la utilización inadecuada de recursos didácticos por lo tanto se considera importante realizar una investigación que contribuya a mejorar la utilización de recursos didácticos y favorezca el desarrollo de la motricidad fina de los niños/as.

Hipótesis Específicas

El uso de recursos didácticos mejora el desarrollo de las destrezas motoras finas óculo manual, coordinación dinámica, control postural y organización perceptiva en los niños y niñas del nivel uno.

La utilización de recursos didácticos promueve la madurez psicomotora fina en los niños y niñas del nivel uno.

El uso de recursos didácticos permite definir la lateralización en los niños del nivel uno.

Objetivo

Demostrar cómo la utilización adecuada de recursos didácticos contribuye al desarrollo de la motricidad fina de los niños/as de educación inicial de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, Guano, 2015-2016.

Importancia del Problema

El inadecuado desarrollo de las capacidades motoras finas es un problema que cobra cada vez mayor relevancia en los procesos de aprendizaje de la educación inicial, ya que mejorar estas capacidades permite que los aprendizajes posteriores sean mucho más eficientes, facilitando las actividades de lectura y escritura en los niveles superiores.

Sin embargo, de acuerdo al diagnóstico realizado en la Unidad Educativa Alfredo Pérez Guerrero de la ciudad de Guano, a los niños/as del subnivel uno de educación inicial se han encontrado graves deficiencias, por lo que es necesario la estructuración de recursos didácticos para el desarrollo de la motricidad fina. En este contexto, se propone el siguiente lineamiento alternativo que, a través de la aplicación de actividades lúdicas con soporte en recursos didácticos, busca favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas actividades son el resultado de un análisis sistemático que combina, el desarrollo motriz con recursos de fácil elaboración y aplicación, pero que han demostrado su eficiencia. Se considera, por otro lado, que estas actividades podrán ser utilizadas en otros entornos educativos con características similares al estudiado en esta investigación y que los docentes podrán aplicar directamente las actividades o modificarlas de acuerdo a sus necesidades.

Metodología

La presente investigación tiene un diseño cuasi experimental porque se utilizaron recursos didácticos, analizando las variables de las hipótesis aplicadas, porque se utilizaron los conocimientos obtenidos en la práctica y por otro lado se contribuyó para el mejoramiento de las capacidades motrices de los niños, manifestándose posteriormente en un mejor nivel de desempeño. Descriptiva, porque se caracterizó un hecho educativo dado en el aula de clases. Con el fin de desarrollar la motricidad fina de los estudiantes con la utilización de recursos didácticos y se proponen los resultados describiendo los procesos y procedimientos que permitieron cumplir con los objetivos. Es cualitativa porque se analizó la calidad de la metodología, los resultados del proceso de aplicación y la difusión a los docentes para ello fue necesario evaluar los resultados a través de su cuantificación. Para plantear la investigación se realizó un diagnóstico de los problemas más relevantes del uso de recursos didácticos para el desarrollo de la motricidad fina que se constituyó en el problema central de investigación.

Durante el desarrollo de la investigación se utilizó los métodos inductivo – deductivo porque facilitó un proceso investigativo, de forma ordenada y sistemática puesto que se partió del enunciado del problema, que fue confirmado a través de la observación del fenómeno, facilitando la estructuración de un marco conceptual que permitió el planteamiento de las hipótesis, se realizó la aplicación de los materiales didácticos y se comprobaron los resultados a través de un proceso comparativo demostrándose de esta manera las hipótesis. Se utilizó las técnicas de observación y el Test de Picq y P. Vayer, ya que se aplicó para prestar atención al comportamiento del grupo investigado. De la misma forma estas fichas ayudaron a recolectar los resultados de la observación realizada al grupo en estudio. El instrumento que se utilizó fue Fichas de observación y los Reactivos del Test de Picq y P. Vayer. Con una población y muestra, integrada por los 23 niños/as del nivel inicial de 3 a 4 años de la Unidad educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero. Luego de aplicadas la Ficha de observación y los Reactivos del Test de Picq y P. Vayer a toda la población, para el análisis de los resultados se utilizó el análisis estadístico descriptivo que permitió la tabulación y sistematización de los datos, para el efecto se utilizaron los programas informáticos Excel y Spss. Para la interpretación y demostración de los resultados se realizaron tablas, gráficos y diagramas. La demostración de la hipótesis se realizó a través de la aplicación de la prueba estadística de comparación de medias T de Student, se realizó cuadros estadísticos y gráficos de barras con los valores y porcentajes sacados, posteriormente se analizó e interpretaron los resultados.

Resultados

Análisis e interpretación de resultados

Resultados estadísticos de la aplicación inicial del test Picq y p. Vayer.

Tabla 1
Resultado de la prueba inicial Óculo Manual

Evaluación	Edad				Total	
	De tres años		De cuatro años		Nº	%
	Nº	%	Nº	%		
Éxito	4	44,44%	6	42,86%	10	43,48%
Fallo	5	55,56%	8	57,14%	13	56,52%
Total	9	100%	14	100%	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 2

Resultado de la prueba Inicial de coordinación dinámica

Evaluación	Edad					
	De tres años		De cuatro años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Éxito	3	33,33	5	35,71%	8	34,78%
Fallo	6	66,67%	9	64,29%	15	65,22%
Total	9	100%	14	100%	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 3

Resultado de la prueba Inicial de control postural

Evaluación	Edad					
	De tres años		De cuatro años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Éxito	3	33,33%	6	42,86%	9	39,13%
Fallo	6	66,67%	8	57,14%	14	60,87%
Total	9	100%	14	100%	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Prueba 4 Organización perceptiva

Tabla 4

Resultado de la prueba Inicial de organización perceptiva

Evaluación	Edad					
	De tres años		De cuatro años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Éxito	3	33,33%	5	35,71%	8	34,78%
Fallo	6	66,67%	9	64,29%	15	65,22%
Total	9	100%	14	100%	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa “Doctor Alfredo Pérez Guerrero”

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Prueba 5 Control Corporal

Tabla 5
Resultado de la prueba Inicial de control del propio cuerpo para tres años

Ítem de la Prueba	Estudiantes									Total	
	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	Éxito	Fallo
P1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0
P2	1	1	1	0	1	0	1	0	0	5	4
P3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P5	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	7
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P11	1	1	1	1	0	0	1	0	1	6	3
P12	1	0	1	0	0	1	0	0	0	3	6
P13	0	0	0	1	0	0	1	1	1	4	5
P14	0	1	0	1	0	0	1	1	1	5	4
P15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P16	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	7
P17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P18	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	8
P19	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	7
P20	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	8
Total Éxitos	7	4	6	4	3	2	5	5	4	40	
Total Fallos	13	16	14	16	17	18	15	15	16		140
										Promedio	4,44
											15,60

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad Educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 6
 Edad Psicomotora para los niños de 3 años

Nómina	Puntaje de Éxito	Puntaje de fallos	Edad
X1	7	13	Menos de tres
X2	4	16	Menos de tres
X3	6	14	Menos de tres
X4	4	16	Menos de tres
X5	3	17	Menos de tres
X6	2	18	Menos de tres
X7	5	15	Menos de tres
X8	5	15	Menos de tres
X9	4	16	Menos de tres

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa “Doctor Alfredo Pérez Guerrero”

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 7

Resultado de la prueba Inicial de control del propio cuerpo para cuatro años

Ítem de la Prueba	Estudiantes													Total			
	X10	X11	X12	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	X23	Éxito	Fallo	
P1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0	
P2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	10	4	
P3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	12	2	
P4	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	8	6	
P5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3	11	
P6	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	6	8	
P7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	12	
P8	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	6	8	
P9	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	4	10	
P10	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	11	
P11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0	
P12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0	
P13	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	7	7	
P14	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	10	
P15	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	6	8	
P16	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	5	9	
P17	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	6	8	
P18	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	5	9	
P19	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	6	8	
P20	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	13	
Total Éxitos	18	14	11	10	7	13	7	7	8	6	10	9	9	7	0	0	
Total Fallos	2	6	9	10	13	7	13	13	12	14	10	11	11	13	136	144	
															Promedio	11,21	8,79

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad Educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 8

Edad Psicomotora para los niños de 4 años

Nómina	Puntaje de Éxito	Puntaje de fallos	Edad
X10	18	2	Cinco años
X11	14	6	Tres años nueve meses
X12	11	9	Tres años tres meses
X13	10	10	Tres años tres meses
X14	7	13	Menos de tres años
X15	13	7	Tres años seis meses
X16	7	13	Menos de tres años
X17	7	13	Menos de tres años
X18	8	12	Menos de tres años
X19	6	14	Menos de tres años
X20	10	10	Tres años tres meses
X21	9	11	Tres años
X22	9	11	Tres años
X23	7	13	Menos de tres años

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa “Doctor Alfredo Pérez Guerrero”

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 9
Comparación de edad cronológica y edad Psicomotora para el test inicial

Estudiante	Edad Cronológica		Edad Psicomotora	
	Años	Meses	Años	Meses
De tres años				
X1	3	8	2	9
X2	3	6	2	3
X3	3	8	2	6
X4	3	8	2	3
Estudiante	Edad Cronológica		Edad Psicomotora	
De tres años	Años	Meses	Años	Meses
X5	3	4	2	0
X6	3	2	2	0
X7	3	11	2	9
X8	3	4	2	3
X9	3	3	2	3
Promedio	3	9	2	4
De 4 años				
X10	4	2	5	0
X11	4	2	3	9
X12	4	3	3	3
X13	4	3	3	0
X14	4	3	3	3
X15	4	4	2	9
X16	4	4	3	3
X17	4	5	3	3
X18	4	2	3	0
X19	4	8	3	6
X20	4	3	3	0
X21	4	2	3	0
X22	4	10	3	9
X23	4	4	3	3
Promedio	4	6	3	4

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa “Doctor Alfredo Pérez Guerrero”

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Prueba 6. Lateralidad.

Tabla 10
Resultado inicial de pruebas de lateralidad

Estudiante	Características de lateralidad				Fórmula lateralidad
	Preferencia de Mano	Dominancia de ojo	Dominancia de oído	Dominancia de pies	
De tres años					
X1	D	D	D	D	DDDD
X2	D	d	D	D	DdDD
X3	D	d	D	d	ddDd
X4	D	D	D	d	dDDd
X5	D	d	D	d	ddDd
X6	D	d	D	D	DdDD
X7	D	d	D	D	ddDD
X8	D	d	D	D	ddDD
X9	I	I	I	I	iIII
De cuatro años					
X10	I	I	I	I	IIII
X11	D	d	M	d	ddMd
X12	D	D	D	D	DDDD
X13	M	d	M	d	MdMd
X14	D	D	D	I	dDDI
X15	D	D	D	D	DDDD
X16	D	d	D	D	ddDD
X17	I	i	I	i	iiIi
X18	D	d	D	d	ddDd
X19	I	i	M	i	iiMi
X20	D	D	D	D	DDDD
X21	D	D	D	D	DDDD
X22	D	i	M	d	diMd
X23	D	d	D	d	DdDd

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 11

Resultados de lateralidad evaluación Inicial

Lateralidad	Edad					
	De tres años		De cuatro años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diestro puro	1	11,11%	4	28,57%	5	21,74%
Zurdo puro	0	0,00%	1	7,14%	1	4,35%
Lateralidad Insuficiente	8	88,89%	4	28,57%	12	52,17%
Lateralidad Cruzada	0	0,00%	1	7,14%	1	4,35%
Lateralidad Inexistente	0	0,00%	4	28,57%	4	17,39%
Total	9	100%	14	100%	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa “Doctor Alfredo Pérez Guerrero”

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 12

Lateralidad definida en la evaluación inicial

Lateralidad	Frecuencia	Porcentaje
Lateralidad definida	6	26,09%
Problemas de lateralidad	17	73,91%
Total	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 13

Resultado de la prueba Final Óculo Manual

Evaluación	Edad					
	De tres años		De cuatro años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Éxito	7	77,78%	11	78,57%	18	78,26%
Fallo	2	22,22%	3	21,42%	5	21,74%
Total	9	100%	14	100%	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 14

Resultado de la prueba final de coordinación dinámica

Evaluación	Edad					
	De tres años		De cuatro años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Éxito	6	66,67%	11	78,57%	17	73,91%
Fallo	3	33,33%	3	21,43%	6	26,09%
Total	9	100%	14	100%	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 15
Resultado de la prueba final de control postural

Evaluación	Edad					
	De tres años		De cuatro años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Éxito	6	66,67%	10	71,43%	16	69,56%
Fallo	3	33,33%	4	28,58%	7	30,43%
Total	9	100%	14	100%	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Prueba 4 Organización perceptiva

Tabla 16
Resultado de la prueba final de Organización Perceptiva

Evaluación	Edad					
	De tres años		De cuatro años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Éxito	8	88,89%	12	85,71%	20	86,96%
Fallo	1	11,11%	2	14,29%	3	13,04%
Total	9	100%	14	100%	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Prueba 5 Control corporal

Tabla 17
Resultado de la prueba final de control del propio cuerpo para tres años

Ítem de la Prueba	Estudiantes									Total Éxito	Fallo
	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9		
P1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0
P2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0
P3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0
P6	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7	2
P7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
P11	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7	2
P12	1	1	1	0	0	1	1	0	1	6	3
P13	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7	2
P14	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7	2
P15	0	0	0	0	1	1	1	0	1	4	5
P16	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	6
P17	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	7
P18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1
P19	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3	6
P20	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	8
Total Éxitos	10	9	10	8	8	8	9	9	11	82	
Total Fallos	10	11	10	12	12	12	11	11	9		98
Promedio										9,11	10,88

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del nivel inicial de la Unidad Educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 18

Edad Psicomotora para los niños de 3 años

Nómina	Puntaje de Éxito	Puntaje de fallos	Edad
X1	10	10	3,3
X2	9	11	3,3
X3	10	10	3,3
X4	8	12	3,6
X5	8	12	3,6
X6	8	12	3,9
X7	9	11	3,3
X8	9	11	3,3
X9	11	9	3,3

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del nivel inicial de la Unidad Educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 19

Resultado de la prueba final de control del propio cuerpo para cuatro años

Ítem de la Prueba	Estudiantes														Total Éxito	Fallo
	X10	X11	X12	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	X23		
P1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
P2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
P3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
P4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
P5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	1
P6	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	9	5
P7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
P8	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	5
P9	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11	3
P10	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	7	7
P11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
P12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
P13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
P14	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	11	3
P15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
P16	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	11	3
P17	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	11	3
P18	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	12	2
P19	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13	1
P20	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	5	9
Total Éxitos	18	16	17	17	18	17	16	17	18	16	18	17	18	15	238	
Total Fallos	2	4	3	3	2	3	4	3	2	4	2	3	2	5		42
Promedio															17	3

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 20

Edad Psicomotora para los niños de 4 años

Nómina	Puntaje de Éxito	Puntaje de fallos	Edad
X10	18	2	5,0
X11	16	4	4,6
X12	17	3	4,6
X13	17	3	4,6
X14	18	2	5,0
X15	17	3	4,6
X16	16	4	4,6
X17	17	3	4,6
X18	18	2	5,0
X19	16	4	4,6
X20	18	2	5,0
X21	17	3	4,6
X22	18	2	5,0
X23	15	5	4,0

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del nivel inicial de la Unidad Educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 21

Comparación de edad cronológica con la edad Psicomotora

Estudiante	Edad Cronológica		Edad Psicomotora		
	De tres años	Años	Meses	Años	Meses
X1		3	11	3	3
X2		3	9	3	3
X3		3	11	3	3
X4		3	11	3	6
X5		3	7	3	6
X6		3	5	3	9
X7		4	1	3	3
X8		3	7	3	3
X9		3	6	3	3
Promedio		3	8	3	3
De 4 años					
X10		4	5	5	0
X11		4	5	4	6
X12		4	6	4	6
X13		4	6	4	6
X14		4	6	5	0
X15		4	7	4	6
X16		4	7	4	0
X17		4	8	4	0
X18		4	5	5	0
X19		4	11	4	0
X20		4	7	5	0
X21		4	5	4	6
X22		5	1	5	0
X23		4	7	4	0
Promedio		4	6	4	4

Observación: Los datos de edad cronológica están tomados a la fecha de la realización del Test

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del nivel inicial de la Unidad educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Prueba 6. Lateralidad.

Tabla 22
Resultados prueba final test de lateralidad

Estudiante	Características de lateralidad				Fórmula lateralidad
	Preferencia de Mano	Dominancia de ojo	Dominancia de oído	Dominancia de pies	
De tres años					
X1	D	D	D	D	DDDD
X2	D	D	D	D	DDDD
X3	D	D	D	D	DDDD
X4	D	D	D	D	DDDD
X5	d	D	D	D	dDDD
X6	D	D	D	D	DDDD
X7	d	D	D	D	dDDD
X8	d	d	D	D	ddDD
X9	i	I	I	I	iIII
De cuatro años					
X10	I	I	I	I	IIII
X11	D	D	d	D	DDdD
X12	D	D	D	D	DDDD
X13	D	d	d	d	Dddd
X14	D	D	D	I	DDDI
X15	D	D	D	D	DDDD
X16	D	D	D	D	DDDD
X17	I	I	I	I	IIII
X18	D	D	D	D	DDDD
X19	I	i	I	i	IiIi
X20	D	D	D	D	DDDD
X21	D	D	D	D	DDDD
X22	D	i	I	d	DiId
X23	D	D	D	D	DDDD

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del nivel inicial de la Unidad Educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 23
Resultados de lateralidad evaluación final

Lateralidad	Edad					
	De tres años		De cuatro años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diestro puro	5	55,56%	7	50,00%	12	52,18%
Zurdo puro	1	11,11%	2	14,29%	3	13,05%
Lateralidad Insuficiente	3	33,33%	3	21,42%	6	26,08%
Lateralidad Cruzada	0	0,00%	2	14,29%	2	8,69%
Lateralidad Inexistente	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	9	100,00%	14	100%	23	100,00%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del nivel inicial de la Unidad Educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Tabla 24

Lateralidad definida en la evaluación inicial

Lateralidad	Número	Porcentaje
Lateralidad definida	15	65,22%
Problemas de lateralidad	8	34,78%
Total	23	100%

Fuente: Observación a estudiantes de 3 a 4 años del Nivel Inicial de la Unidad Educativa Doctor Alfredo Pérez Guerrero

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Discusión

Comprobación de la Hipótesis específica N° 1

Tabla 25

Comparación de los resultados de los test óculo manual, coordinación dinámica, control postural y organización perceptiva

Destreza	Éxitos Test Inicial	Éxitos Test Final	x_1^2	x_2^2
Prueba óculo Manual				
Coordinación dinámica	10	18	100	324
Control Postural	8	17	64	289
Organización Perceptiva	9	16	81	256
	8	20	64	400
	$\sum X_1 = 35$	$\sum X_1 = 71$	$\sum x_1^2 = 309$	$\sum x_2^2 = 1269$
	$\bar{X}_1 = 9$	$\bar{X}_2 = 17,75$		
	$\sum x_1^2 =$	$\sum x_2^2 =$		
	$N_1 = 4$	$N_2 = 4$		

Fuente: Fichas de Observación

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Paso 1 Planteamiento de Hipótesis

Hi = El uso de recursos didácticos mejora el desarrollo de las destrezas motoras finas óculo manual, coordinación dinámica, control postural y organización perceptiva en los niños/as del Nivel Uno.

Ho = El uso de recursos didácticos no mejora el desarrollo de las destrezas motoras finas óculo manual, coordinación dinámica, control postural y organización perceptiva en los niños/as del Nivel Uno.

Paso 2 Grados de Libertad

$GD = (N_1 + N_2 - 2)$

$GD = (4 + 4 - 2)$

$GD = 6$

$$\alpha = 0,05$$

$$t_{\text{tabla}} = 1,9432$$

Paso 3 Suma de cuadrados para cada distribución:

Fórmula:

$$\sum x^2 = \sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{N}$$

Para la categoría de SÍ

$$\sum x^2 = 309 - \frac{(35)^2}{4}$$

$$\sum x^2 = -2,75$$

Para la Categoría de NO

$$\sum x^2 = 1269 - \frac{(71)^2}{4}$$

$$\sum x^2 = 8,75$$

Paso 4 Agrupamiento de varianzas

$$S_{D\bar{x}} = \sqrt{\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{N(N-1)}}$$

$$S_{D\bar{x}} = \sqrt{\frac{2,75 + 8,75}{4(4-1)}}$$

$$S_{D\bar{x}} = 0,9583$$

Paso 5 cálculos de t de Student

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S_{D\bar{x}}}$$

$$t = \frac{8,75 - 17,75}{0,9583}$$

$$t = -9,3916$$

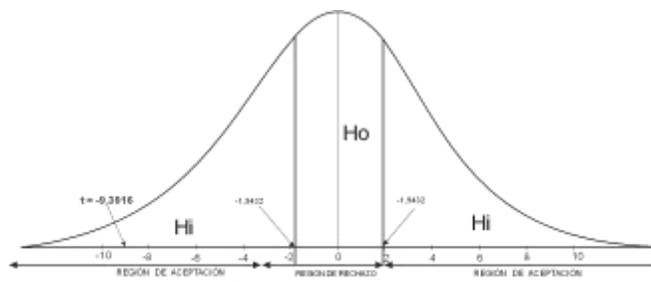


Gráfico 1

Curva a dos colas de la prueba de t de Student

Fuente: Fichas de Observación

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Paso 6 Regla de decisión

Se Rechaza H_0 si $t_{obs} < -9,3916$ o $> 9,3916$; de lo contrario, se acepta como el valor calculado de $t (-9,3916)$ es mayor al valor tabular $1,9432$ se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 , “El uso de recursos didácticos mejora el desarrollo de las destrezas motoras finas óculo manual, coordinación dinámica, control postural y organización perceptiva en los niños y niñas del Nivel Uno”.

Comprobación de la Hipótesis específica N° 2

Tabla 26
Comparación de los resultados de los test de madurez psicomotora

Estudiantes	Éxitos Test Inicial	Éxitos Test Final	X_1^2	X_2^2
X1	7	10	49	100
X2	4	9	16	81
X3	6	10	36	100
X4	4	8	16	64
X5	3	8	9	64
X6	2	8	4	64
X7	5	9	25	81
X8	5	9	25	81
X9	4	11	16	121
X10	18	18	324	324
X11	14	16	196	256
X12	11	17	121	289
X13	10	17	100	289
X14	7	18	49	324
X15	13	17	169	289
X16	7	16	49	256
X17	7	17	49	289
X18	8	18	64	324
X19	6	16	36	256
X20	10	18	100	324
X21	9	17	81	289
X22	9	17	81	289
X23	7	15	49	225
	$\sum X_1 = 176$	$\sum X_2 = 319$	$\sum x_1^2 = 1664$	$\sum x_2^2 = 4779$
	$\bar{X}_1 = 7,65$	$\bar{X}_2 = 13,87$		
	$\sum x_1^2 =$	$\sum x_2^2 =$		
	$N_1 = 23$	$N_2 = 23$		

Fuente: Fichas de Observación

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Paso 1 Planteamiento de Hipótesis

Hi = La utilización de recursos didácticos promueve la madurez psicomotora fina en los niños y niñas de Nivel Uno.

Ho = La utilización de recursos didácticos no promueve la madurez psicomotora fina en los niños y niñas de Nivel Uno.

Paso 2 Grados de libertad

$$GD = (N_1 + N_2 - 2)$$

$$GD = (23 + 23 - 2)$$

$$GD = 44$$

$$\alpha = 0,05$$

$$t_{\text{tabla}} = 1,6839$$

Paso 3 Suma de Cuadrados para cada distribución

Fórmula:

$$\sum x^2 = \sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{N}$$

Para la categoría de SÍ

Para la categoría de NO

$$\sum x^2 = 1664 - \frac{(7,65)^2}{23}$$

$$\sum x^2 = 4779 - \frac{(13,87)^2}{23}$$

$$\sum x^2 = 1661,45$$

$$\sum x^2 = 4770,65$$

Paso 4 Agrupamiento de varianzas

$$S_{D\bar{x}} = \sqrt{\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{N(N-1)}}$$

$$S_{D\bar{x}} = \sqrt{\frac{1661,45 + 4770,65}{23(23 - 1)}}$$

$$S_{D\bar{x}} = 3,56$$

Paso 5 Cálculo de t de Student

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{S_{D\bar{x}}}$$

$$t = \frac{7,65 - 13,87}{3,56}$$

$$t = -1,7447$$

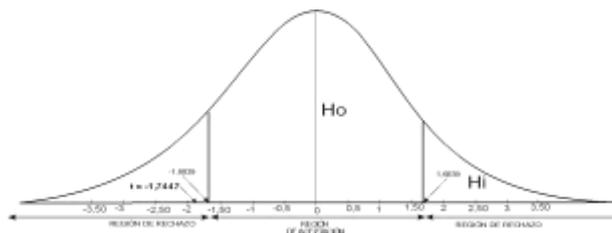


Gráfico 2

Curva a dos colas de la prueba de t de Student.

Fuente: Fichas de Observación

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

Paso 6 Regla de decisión

Se rechaza H_0 si $t_{obs} < -1,7447$ o $> 1,7447$; de lo contrario, se acepta como el valor calculado de t (-1,7447) es mayor al valor tabular 1,6839 se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 , “La utilización de recursos didácticos promueve la madurez psicomotora fina en los niños/as de Nivel Uno”.

Comprobación de la Hipótesis específica N° 3

Para la comprobación de la lateralidad se ha realizado un análisis descriptivo comparando los resultados del test inicial con el test final obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 27
Comparación del test de lateralidad

Lateralidad	Test Inicial		Test Final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Lateralidad definida	6	26,09%	15	65,22%
Problemas de lateralidad	17	73,91%	8	34,78%
Total	23	100%	23	100%

Fuente: Fichas de Observación

Elaborado por: Fernanda Villa, Ana Flor, Catherine Granizo

La prueba inicial de lateralidad los niños/as alcanzan el 26,09% de lateralidad definida, para la prueba de lateralidad en el test final 65,22%, existiendo una diferencia porcentual significativa de 39, 13% por lo que se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la Hipótesis alternativa H_1 que dice: El uso de recursos didácticos permite definir la lateralización en los niños del nivel uno.

Conclusiones

Luego de determinar en la evaluación inicial que existen deficiencias en el desarrollo de la motricidad fina, utilizando los recursos didácticos como metodología se ha mejorado considerablemente las destrezas motoras finas, óculo manual, de coordinación dinámica, control postural y organización perceptiva permitiendo a los niños/as desarrollar sus capacidades de forma eficiente, equiparando la edad psicomotora con la edad cronológica, logrando definir su lateralidad, concluyendo que su utilización permitió elevar el nivel de adquisición de estas destrezas y habilidades, como también se determinó que existían problemas en el desarrollo del lenguaje verbal, limitando la expresividad de los niños, por lo tanto se pudo determinar que para consolidar el desarrollo de las capacidades expresivas, afectivas, verbales, motrices en los niños es necesario tomar en cuenta sus necesidades e intereses individuales de cada ser.

Agradecimientos

Agradecen a todas aquellas personas que hicieron posible llevar a cabo la investigación, porque fueron parte fundamental en la misma al permitirles poder contar con su valiosa participación durante todo el proceso, de la misma manera debemos indicar que las tres autoras trabajaron conjuntamente y en equipo, lo que les permitió alcanzar el éxito deseado, llegando a conclusiones muy significativas e importantes para la sociedad entera.

Referencias

- De la Torre, T. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras y creativas. Estrategias Didácticas Innovadoras: recursos para la formación y el cambio*, pp.108 - 128.
- Graells Márquez, P. (2000). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Recuperado de: <https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=medios+did%C3%A1cticos&btnG=&lr=>.

Pérez, L., Mata, E., & Moreno, J. (2007). *Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar: estado de la Cuestión*. European Journal of Human Movement, pp.1 - 17.

Piaget, J. (1974). *El Criterio Moral en el niño*. Fontanella.

Enseñanza del inglés a través de actividades lúdicas en los Centros Infantiles del Buen Vivir del Cantón Riobamba

Mgs. María Dolores Vallejo Peñafiel

Universidad Nacional de Chimborazo
mdvallejo@unach.edu.ec

Mgs. Mónica Janneth Torres Cajas

Universidad Nacional de Chimborazo
mtorres@unach.edu.ec

Mgs. Mónica Noemí Cadena Figueroa

Universidad Nacional de Chimborazo
monicacadena@unach.edu.ec

Resumen

Las actividades lúdicas son estrategias que se pueden utilizar para la enseñanza de un nuevo idioma a tempranas edades (1-5 años). La barrera idiomática se genera por la tardía adquisición de habilidades lingüísticas; más cuando la malla curricular vigente en el Ecuador no considera en los primeros años de educación el aprendizaje del inglés, por ello el proyecto My First Steps surge para solventar esta dificultad. La zona intervenida fue el sector urbano de Riobamba, con una población de 1444 niños y niñas de 1 a 3 años que asistieron a los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV'S). La investigación realizada fue pre-experimental, aplicada, de campo y descriptiva. Se utilizó como técnica la observación. Para el análisis e interpretación se utilizó tablas y gráficos estadísticos. Su objetivo principal fue internacionalizar palabras monosílabas en inglés, se utilizaron los métodos Natural y Directo. Previo a su aplicación se realizó un convenio, socializaciones a educadoras, padres de familia, capacitaciones a estudiantes extensionistas. Se elaboró una guía pedagógica con planificaciones para cada clase, basada en actividades lúdicas, canciones, ejercicios de motricidad fina, relato de cuentos e historietas, actividades todas que ayudaron a consolidar las diversas metodologías en un trabajo integral.

Palabras claves: enseñanza del inglés, actividades lúdicas, primera infancia, guía pedagógica, Centros infantiles.

Abstract

Playful activities are strategies that can be used to teach a new language at an early age (1-5 years). The language barrier is generated by the late acquisition of language skills; More when the curricular grid in force in Ecuador does not consider learning English in the first years of education, so the "My First Steps" project emerges to solve this difficulty. The area intervened was the urban sector of Riobamba, with a population of 1444 children from 1 to 3 years' old who attended the Children's Centers of Buen Vivir (CIBV). The research was pre-experimental, applied, field and descriptive. Observation was used as technique. Statistical tables and graphs were used for analysis and interpretation. Its main objective was to internationalize monosyllabic words in English, using the Natural and Direct methods. Prior to its implementation an agreement was made, socializations to educators, parents, training to extension students. A Pedagogical Guide was prepared with plans for each class, based on playful activities, songs, fine motor exercises, storytelling and stories, all of which helped to consolidate the various methodologies in an integral work.

Keywords: teaching English, playful activities, early childhood, pedagogical guide, Children's centers.

Introducción

Existen muchos mitos sobre el aprendizaje del idioma inglés a edades tempranas, así: la confusión de idiomas, visto como resultado de investigaciones antiguas, basadas en estudios pocos fiables, donde se afirma que aprender dos idiomas a corta edad sitúa a un niño en desventaja respecto a los que aprenden sólo uno. Estudios como estos hicieron que los educadores motivaren a los padres a abandonar su lengua materna y a enfatizar el uso del inglés. Se sabe que ser bilingüe tiene muchas ventajas, incluyendo la capacidad para pensar de forma más flexible. Por ejemplo, las personas bilingües tienen dos o más palabras para cada concepto, lo cual les proporciona más de una manera para resolver problemas. La frase “Es demasiado tarde para criar a tu hijo bilingüe”, nunca es demasiado tarde dice Pearson en (Univision.com-Educación, 2014, p.1). Aprender un segundo idioma es más fácil para los niños menores de 10 años, y aún más fácil para los menores de 5, comparado con el esfuerzo que requiere para un adulto, que es mucho mayor, esto se corrobora con innumerables investigaciones en las que se dice que desarrollar un segundo idioma a temprana edad es significativo; además, se menciona que hay tres momentos especiales para aprender un segundo idioma. De 0-3 años, 2-7 años y antes de la pubertad entre los 10 y 13 años dado que después de ésta etapa los estudios demuestran que los idiomas nuevos se almacenan en una zona diferente del cerebro, por lo que los niños tienen que traducir o usar su lengua materna como sendero hacia ese nuevo idioma.

Así, de las pocas investigaciones existentes a nivel nacional sobre la enseñanza del inglés a temprana edad, se hace referencia a (Medina, Melo & Palacios, 2014, pp. 191-195), quienes mencionan entre otras cosas que, los niños y niñas desarrollan competencias comunicativas utilizando su lenguaje corporal; también, se señala que a esta edad, el cerebro del niño está en proceso de desarrollo, es decir, está listo para asimilar el conocimiento, del cual sacará provecho a lo largo de toda su vida personal, académica y profesional.

Si un niño desde edad muy temprana, canta, juega, y repite frases y palabras en otro idioma, aumentará su desarrollo fonológico, a través de actividades lúdicas y prácticas multisensoriales; y, será capaz de internalizar lo aprendido, a esto se lo conoce como el conocimiento previo que se caracteriza por la espontaneidad con que se aprende.

El hecho de que los niños aprendan un segundo idioma desde sus primeros años de vida los provee de conocimientos sólidos para lograr nuevos aprendizajes. La pronunciación correcta de fonemas, tan difícil de vocalizar en la edad adulta, es sencillamente, una tarea fácil, para los niños, pues se aprende a través de la repetición constante para que el sonido de una determinada palabra, quede grabado permanentemente en el amplio espectro cerebral de cada niño.

Y más aún, si se basan en actividades lúdicas que según (Medina, V., 2000-2017, p. 1), el “jugar es una fuente inagotable de placer, alegría, satisfacción, que permite un crecimiento equilibrado del cuerpo, la inteligencia, la afectividad y la sociabilidad” para que los niños y niñas se familiaricen con el aprendizaje de un segundo idioma.

Tomando como base estas aseveraciones, investigaciones y el desarrollo propio del individuo, no se podría dejar pasar por alto que los niños y niñas de los Centros Infantiles del Buen Vivir de la ciudad de Riobamba aprendan un nuevo lenguaje, rompiendo todas las barreras idiomáticas que esto conlleva.

La educación hoy es holística e integral, se debe desechar la idea que la educación privada es mejor que la pública. Ecuador es un país multicultural y multiétnico; por lo tanto, si se pregona aquello, el cambio de mentalidad es el objetivo de un buen vivir.

La enseñanza del inglés en general, y en el caso de los niños más pequeños en particular, encuentra en Chile, se menciona la existencia de dos grandes barreras. La primera es el impacto que tiene la poca profundidad actual del idioma en la formación previa de quienes quieren convertirse en profesores de la asignatura. El grueso de los postulantes de pedagogía en inglés viene de entornos en los que no se utiliza este idioma que traen consigo un bajo nivel. La carrera de educación de párvulos con mención en inglés ofrece otra posibilidad de adelantar este aprendizaje, pero su estudio no está lo suficientemente masificado, y la profundidad de los conocimientos del idioma que se adquieren con este currículo no tienen la profundidad necesaria en sí mismos –es decir, sin la existencia de conocimientos suficientes para ser modelos del idioma inglés en la primera infancia. La segunda es la obligatoriedad de la enseñanza del inglés a partir de 5to básico. De ese modo, se pierde un tiempo crucial en los años previos, donde la plasticidad del cerebro para la adquisición de lenguaje es mucho mayor. Así, la desventaja social a la que se ven enfrentados los niños que comienzan con un nivel de inglés básico. La propuesta principal es reforzar la enseñanza del idioma inglés en aquellos cursos en que todavía no es obligatoria y cubierta por el sistema público, alcanzando en algunos casos a los niveles parvularios de transición (pre-kínder y kínder). Esta labor involucra a comprometidos profesores de inglés, educadores de párvulos, escuelas y voluntarios de países angloparlantes, que se costean a veces gran parte de sus gastos para venir a generar oportunidades en comunas rurales. Finalmente, el proceso debe hacerse paso a paso, formando a profesores y educadores de párvulos que sean capaces, en cantidad y calidad, de afrontar el desafío de adelantar la obligatoriedad de la enseñanza del inglés a los primeros años de escolaridad. (Mazolo, Marcela M., 2017, p.1).

De lo anotado, la enseñanza del inglés en la primera infancia es aconsejable porque a esa edad los niños y niñas tienen la capacidad de imitar, divertirse hablando, sin miedo de hacer el ridículo, desarrollan mayor flexibilidad intelectual para resolver problemas.

Para ello la utilización de canciones infantiles, el escuchar e imitar personajes de cuentos e historietas, el jugar, el tocar, ver en su entorno objetos; facilita su inmersión en el segundo idioma en forma natural y directa para lograr aprendizajes significativos.

Por ende el objetivo principal de este estudio fue el internacionalizar palabras monosílabas en el idioma inglés a los niños y niñas asistentes a los Centros Infantiles del Buen Vivir de la ciudad de Riobamba, utilizando los métodos Directo y Natural; para lo cual, se diseñó una guía pedagógica denominada My First Steps, en la que se desarrollaron los temas basados en palabras monosílabas, actividades lúdicas como: el escuchar y cantar canciones infantiles, representar a los personajes de los cuentos e historietas; y, manipular los diferentes materiales diseñados para el aprendizaje en el aula.

Hay un sinnúmero de razones para usar el juego en la enseñanza del inglés, (Moreno, pp. 6-9), menciona que en pedagogía es una regla de oro, que desde el lingüístico, el juego didáctico activa mecanismos de aprendizaje de la lengua al tiempo que genera condiciones para el desarrollo eficaz de la competencia comunicativa a través de cambio de roles, imitación, representaciones (role play), seguimiento de instrucciones, por ejemplo cuando o se trata de encontrar algún objeto, realizar una actividad, etc.

Corroborar a esto (Martín, 2014, pp. 6-7), quien menciona entre otras cosas que psicólogos y psicopedagogos destacan la importancia del uso de actividades lúdicas en las clases de lengua extranjera, sobre todo durante los primeros años de educación infantil y primaria, donde posiblemente los alumnos aún no conocen a sus compañeros, tengan que aprender los primeros conocimientos y adquieran la idea de expresarse con naturalidad.

Además, las actividades diarias con un componente lúdico motivan a los niños y niñas, para que el proceso enseñanza – aprendizaje en el aula y fuera de ella sea dinámico, motivando a sus educandos a que aprenda de una manera inconsciente mediante el juego.

El mismo (Martin, 2014, pp. 8-12), indica que cada actividad lúdica que se va a desarrollar en el aula o fuera de ella tiene que ser planificada y diseñada con su debido tiempo, estar acorde a la realidad y medio para obtener logros. Que los aspectos a tener en cuenta son el planteamiento del juego, el material necesario, el lenguaje que se va a utilizar y el tipo de juego dependiendo de su objetivo.

En el planteamiento del juego se pueden desarrolladas actividades en forma individual, por parejas y en grupos. El primer caso se caracteriza por la interrelación docente y niño o niña cuyo papel es el de guía, controlador, relacionador, mediador. En el segundo, el papel del educador es de supervisor y deberá evaluar la expresión, comprensión, pronunciación. Y en el tercer caso se propende a realizar grupos de máximo 5 integrantes en el que existe mayor interrelación de grupos entre sí, la función del docente se enmarca en la supervisión de todos los grupos.

El material es fundamental, debe ser didáctico, se constituye en las herramientas para el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje, mismos que deberán estar acorde con el medio, grupo y fines.

El lenguaje utilizado debe ser simple, conocido por el grupo inmerso en una actividad dinámica donde todos encuentren el gusto de participar de principio a fin.

Metodología

En el período comprendido entre 2014-2016, se realizó una investigación y aplicación de un proyecto para la enseñanza del idioma inglés en los Centros Infantiles del Buen Vivir del cantón Riobamba que incluyó a 1444 niños y niñas, 146 educadoras que ayudaron en su aplicación, 8 docentes extensionistas quienes organizaron, planificaron y crearon un libro basado en actividades lúdicas con un Cd de canciones infantiles para la enseñanza del idioma inglés, 105 estudiantes extensionistas que fueron quienes aplicaron el proyecto utilizando las actividades lúdicas para familiarizar a los niños y niñas con vocabulario en inglés. Además, se obtuvo ayuda de un grupo de jubilados del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, porque a través de su información y experiencia se logró elaborar un libro de cuentos en español e inglés con su respectivo Cd de audio basados en sus experiencias y vivencias, trabajo realizado por 5 estudiantes de la Maestría de Lingüística aplicada para la enseñanza del idioma inglés.

El enfoque investigativo para desarrollar este estudio fue pre - experimental, porque se realizó una intervención específica a través del método de enseñanza natural y directo a toda la población; y aplicativo porque se aplicó y utilizó los conocimientos previos de los docentes para el desarrollo práctico en el aprendizaje del idioma inglés a través de actividades lúdicas para despertar el interés en los niños y niñas asistentes a los CIBV'S.

El tipo de estudio fue de campo, puesto que se desarrolló en los 32 Centros Infantiles del Buen Vivir del Cantón Riobamba, permitiendo que los niños y niñas trabajen a gusto en su espacio habitual o ambiente natural con el apoyo de las educadoras.

Se trabajó con toda la población objeto de estudio, misma que estuvo conformada por 1444 niños y niñas, entre 1 a 3 años de edad que asistieron a 32 Centros Infantiles del Buen Vivir, ubicados en la zona urbana del cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, en el período abril a julio del 2015.

La técnica utilizada fue la observación, el instrumento la ficha de observación en la que estuvo redactado cada uno de los ítems a ser observado acorde a la edad del niño/a, para lo cual se diseñó tres instrumentos que fueron aplicados en cada uno de los CIBV, mismos que se aplicaron en dos momentos: al inicio y final de la investigación. Luego se compararon resultado y se concluyó que el objetivo planteado se cumplió.

Para obtener la información se aplicó la guía de observación directa y estructurada para cada nivel: nivel 1 (1 año) 3 ítems con sus respectivos indicadores y alternativas de respuesta: siempre, a veces nunca; nivel 2 (2 años) 5 ítems con sus respectivos indicadores y alternativas de respuesta: siempre, a veces nunca; nivel 3 (3 años) 6 ítems con sus respectivos indicadores y alternativas de respuesta: siempre, a veces nunca. Los mismos fueron validados a través del juicio de una experta en educación básica y parvulario quien revisó los ítems y corrigió acorde a la edad y desarrollo del niño; a su vez se tuvo la revisión de dos expertos en el idioma inglés para determinar si las palabras monosílabas y las actividades diseñadas para la observación eran las que necesitaba para estar acorde al objetivo programado.

Inicialmente se realizó un convenio con el Director del CIBV'S, acto seguido se elaboró una guía pedagógica en español e inglés. Para luego proceder a la socialización, misma que estuvo dirigida a estudiantes extensionistas, educadoras y padres de familia previa la implementación del proyecto.

Resultados y Discusión

Los parámetros tomados en cuenta con su respectivo ítem se basaron en: la imitación, mímica, repetición, gesticulación a través de actividades lúdicas que en cada nivel jugó un papel importante. Se realizaron dos momentos de evaluación, una inicial y final iguales con el fin de comparar resultados y poder determinar si el objetivo del proyecto se cumplió o no. Las preguntas y vocabulario que se utilizó para que ellos escuchen, así como las actividades para lograr obtener la información (oral, mímica) fueron cuidadosamente diseñado acorde a lo que los niños y niñas a las edades indicadas pueden desarrollar.

Evaluación Inicial y final a niños de 1 año de edad de los C

Tabla 1
Diagnóstico a niños de 1 año de edad de los CIBV'S

Preguntas	Vocabulario	Fichas de observación a niños/as de 1 año de los CIBV'S			Total
		Siempre	Alternativas A veces	Nunca	
Entiende y se toca las partes de la cara cuando escucha:	Nose	4	16	12	17
	Eyes	4	16	12	17
	Mouth	4	14	14	17
	Ears	4	13	14	17
Usa gestos simples como mover la mano cuando escucha	Hi	6	24	4	17
	Bye	6	22	6	17
Balbucea:	Mom	0	15	16	17
	Dad	0	16	18	17
Total		28	136	96	260

Fuente: Fichas de observación

Elaborado por: Mgs. Ma. Dolores Vallejo P.

Tabla 2

Fichas de Observación final a niños de 1 año de edad de los CIBV'S

Preguntas	Vocabulario	Alternativas			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Entiende y se toca las partes de la cara cuando escucha:	Nose	18	9	6	33
	Eyes	13	12	8	33
	Mouth	14	10	9	33
	Ears	11	13	9	33
Usa gestos simples como mover la mano cuando escucha	Hi	27	6	0	33
	Bye	27	6	0	33
Balbucea:	Mom	8	20	5	33
	Dad	7	20	6	33
Total		125	96	43	260

Fuente: Fichas de observación

Elaborado por: Mgs. Ma. Dolores Vallejo P.

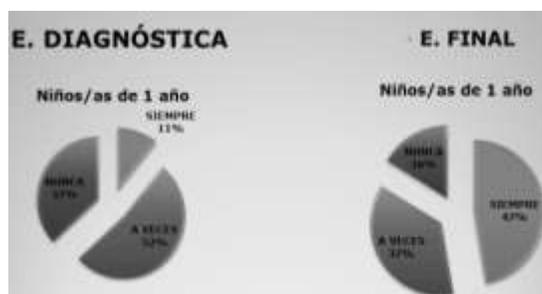


Gráfico 1

Fuente: Tabla 1

Elaborado por: Mgs. Ma. Dolores Vallejo P.

De los cuadros y gráficos estadísticos se denota que el ser humano tiene conocimientos previos por más pequeños que sea, y que la aplicación realizada en base a actividades lúdicas ayudó para que ese niño o niña pueda incursionar desde temprana edad en el aprendizaje del inglés a través de los métodos Directo y Natural utilizando las técnicas de imitación, movimiento.

Evaluación Inicial y final a niños de 2 años de edad de los CIBV'S.

Tabla 3
Diagnóstico a niños de 2 años de edad de los CIBV'S

Pregunta	Vocabulario	Alternativas			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Entiende y se toca las partes de la cara cuando escucha:	Nose	4	12	19	35
	Eyes	5	12	17	34
	Mouth	4	12	17	33
Usa gestos simples como mover la mano cuando escucha	Ears	3	10	21	34
	Hi	6	13	18	37
	Bye	8	13	14	35
Repite:	Mom	3	12	19	34
	Dad	2	10	24	36
Identifica a los animales cuando se les pronuncia:	Cat	0	12	23	35
	Dog	0	10	27	37
	Cow	2	11	22	35
	Stop	5	10	21	36
Sigue instrucciones cuando se le dice:	Sit	4	8	23	35
	Open	2	9	23	34
	Close	6	5	25	35
Total		44	151	55	529

Fuente: Fichas de observación
Elaborado por: Mgs. Ma. Dolores Vallejo P.

Tabla 4
Fichas de Observación Final a niños de 2 años de edad de los CIBV'S

Pregunta	Vocabulario	Alternativas			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Entiende y se toca las partes de la cara cuando escucha:	Nose	25	9	1	35
	Eyes	29	5	1	35
	Mouth	26	7	1	34
	Ears	26	7	1	34
Usa gestos simples como mover la mano cuando escucha	Hi	33	2	0	35
	Bye	27	7	0	34
Repite:	Mom	20	15	0	35
	Dad	20	14	1	35
Identifica a los animales cuando se les pronuncia:	Cat	18	15	1	35
	Dog	22	10	2	34
	Cow	14	17	1	32
	Stop	19	12	1	32
Sigue instrucciones cuando se le dice:	Sit	21	10	2	33
	Open	16	16	2	34
	Close	16	15	2	33
Total		332	181	16	529

Fuente: Fichas de observación
Elaborado por: Mgs. Ma. Dolores Vallejo P.

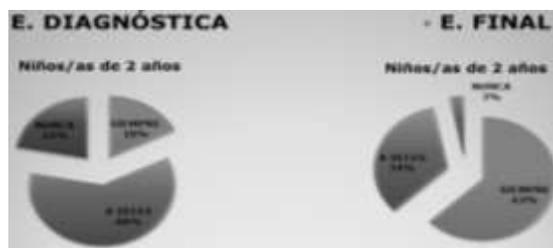


Gráfico 2

Fuente: Tabla 2

Elaborado por: Mgs. Ma. Dolores Vallejo P.

De la información que antecede se evidencia que los niños y niñas aprenden de mejor manera a través de movimientos, imitaciones, repeticiones, siguen con facilidad las instrucciones a través de juegos, manipulaciones, escuchar música, oír cuentos.

Evaluación Inicial y final a niños de 3 años de edad de los CIBV'S

Tabla 5
Diagnóstico a niños de 3 años de edad de los CIBV'S

Pregunta	Vocabulario	Alternativas			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Entiende y se toca las partes de la cara cuando escucha:	nose	7	9	20	36
	eyes	7	9	19	35
	mouth	7	7	20	34
	ears	7	8	23	38
Usa gestos simples como mover la mano cuando escucha	hi	10	9	16	35
	bye	9	8	19	36
	mom	5	8	22	35
Repite:	dad	4	8	24	36
	cat	5	3	29	37
Identifica a los animales cuando se les pronuncia:	dog	3	9	20	32
	cow	5	6	21	32
	stop	5	4	26	35
Sigue instrucciones cuando se le dice:	sit	6	5	22	33
	open	3	2	28	32
	close	4	2	29	35
	carro	6	2	31	38
Señala los medios de transporte cuando se les indica:	bike	3	4	20	27
	bus	5	6	29	40
	train	2	4	23	29
Total		103	112	431	655

Fuente: Fichas de observación

Elaborado por: Mgs. Ma. Dolores Vallejo P.

Tabla 6
Fichas de Observación final a niños de 3 años de edad de los CIBV'S

Pregunta	Vocabulario	Alternativas			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Entiende y se toca las partes de la cara cuando escucha:	Nose	32	3	0	35
	Eyes	31	4	0	35
	Mouth	33	2	0	35
	Ears	28	6	0	34
Usa gestos simples como mover la mano cuando escucha5	Hi	32	3	0	35
	Bye	33	2	0	35
	Mom	24	11	0	35
Repite:	Dad	19	14	0	33
	Cat	23	12	0	35
	Dog	21	13	1	35
Identifica a los animales cuando se les pronuncia:	Cow	15	20	0	35
	Stop	24	9	1	34
	Sit	22	12	1	35
	Open	21	12	2	35
Sigue instrucciones cuando se le dice:	Close	22	10	2	34
	Carro	24	10	0	34
	Bike	18	14	1	33
	Bus	27	7	0	34
Señala los medios de transporte cuando se les indica:	Train	19	14	1	34
	Total	468	179	9	655

Fuente: Fichas de observación
Elaborado por: Mgs. Ma. Dolores Vallejo P.

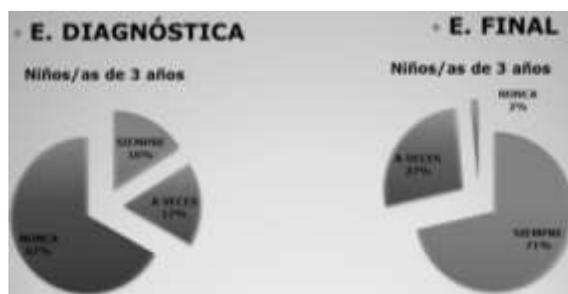


Gráfico 3

Fuente: Tabla 3

Elaborado por: Mgs. Ma. Dolores Vallejo P.

Como se puede ver los cambios percibidos luego de la aplicación del proyecto son muy alentadores porque en este nivel los niños y niñas realizan todas las actividades indicadas por el docente sin ningún reparo, no sienten vergüenza, sino que al contrario quieren hacerlo siempre y a cada momento, lo que no ocurre con personas de más edades que tienen miedo a equivocarse y por ello se cohiben y se torna difícil llegar a un aprendizaje significativo.

Conclusiones

Finalmente se puede indicar que fue un proyecto piloto, que incursionó en el idioma inglés a través del uso de palabras monosílabas desde tempranas edades con el fin de potencializar las habilidades idiomáticas, para ello se utilizó una guía didáctica, música infantil, cuentos y material didáctico específico; utilizando los métodos

Directo y Natural en forma holística, en donde se conjugó lo cognitivo y emocional para obtener mejores resultados en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua.

- Que el idioma inglés despertó la curiosidad por aprender en los niños, niñas, docentes parvularios y padres de familia.
- Que la Guía Pedagógica “My First Steps” basada en actividades lúdicas y diseñada en español e inglés ayudó a los estudiantes extensionistas e hizo que su aplicación sea sencilla, entretenida y obtengan en sus pupilos un aprendizaje significativo. Las rimas en inglés, la musicalidad incorporadas en los CD, atrajeron la atención de los niños y niñas, que permitieron el empoderamiento de sonidos diferentes a los de la lengua materna; y, los motivaron a bailar, cantar sin sentir vergüenza.
- Que los primeros años de vida son la etapa ideal para el aprendizaje de un nuevo idioma.

Agradecimientos

El más sincero agradecimiento en la persona del Dr. Gerardo Chacón, quien fue el primer Director del MIES con quien se logró cristalizar un convenio con la UNACH, previo los trámites correspondientes; y, demás personas que de una u otra forma coadyuvaron para dar inicio a un trabajo mancomunado con docentes y estudiantes extensionistas, con el único objetivo de incursionar con la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en los niños y niñas que asistieron a los Centros Infantiles del Buen Vivir del cantón Riobamba.

Referencias

- Martín, J. (2014). *Propuesta didáctica de los usos de las actividades lúdicas en la enseñanza del inglés*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7952/1/TFG-O%20280.pdf>.
- Mazolo, M. (2017). *Aprender Inglés en la Primera Infancia: expandiendo las oportunidades*. (Directora Ejecutiva Fundación Educacional Oportunidad) Recuperado de: <http://fundacionoportunidad.cl/noticias/aprender-ingles-en-la-primera-infancia-expandiendo-las-oportunidades>.
- Medina , M., Melo, G., & Palacios, M. (2014). *La importancia del Aprendizaje del Idioma Inglés a Temprana Edad*. YACHANA, (pp.191 - 195).
- Medina, V. (2000-2017). *El juego: la mejor actividad extraescolar para los niños*. Recuperado de: <https://www.guiainfantil.com/blog/educacion/escuela-colegio/que-mejor-actividad-extraescolar-para-los-ninos-que-la-de-jugar/>.
- Moreno, F. (s.f). *100 juegos y actividades lúdicas para enseñar inglés*. Recuperado de: http://www.autoreseditores.com/book_preview/pdf/000001123.pdf%3F1370214874.
- Opciones - Revista. (2017). *5 Mitos Comunes De Criar Niños Bilingües*. Recuperado de: <http://opcionesmagazin.com/5-mitos-comunes-de-criar-ninos-bilingues>, (p.1).
- Univision.com - Educación. (2014). *5 mitos comunes de criar niños bilingües*. Recuperado de: <http://www.univision.com/noticias/educacion/5-mitos-comunes-de-criar-ninos-bilingues>, (p.1).

La Pedagogía Waldorf, en Educación Inicial

Lic. Karla Lizet Jiménez Vera

Universidad Técnica de Cotopaxi
Antioquia_89@hotmail.es

Lic. Pamela Carolina Llumiyinga Sangovalín

Universidad Técnica de Cotopaxi
lpamelacarolina@yahoo.com

Msc. María Fernanda Constante Barragán

Universidad Técnica de Cotopaxi
maria.constante@utc.edu.ec

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo el estudio de la pedagogía Waldorf en educación inicial, se determinó la incidencia de esta pedagogía en la educación infantil, mediante la aplicación de técnicas investigativas para determinar el grado de conocimiento de los actores que forman parte de esta; además se realizó un diagnóstico de los resultados obtenidos mediante la elaboración de conclusiones y recomendaciones; en principio se investigó y recopiló información y artículos inherentes a la metodología mencionada para luego analizar los orígenes y principales características. La investigación se basa en un enfoque cuali-cuantitativo, posterior a ello se realizó una entrevista a los directivos del plantel y encuestas a docentes y padres de familia, finalmente fichas de observación aplicadas a niños y niñas sujetos al estudio. Con toda la información y datos obtenidos visualizó la pedagogía Waldorf de manera clara, comprensible y precisa para aplicarla en niños del nivel inicial; el mencionado tema pertenece a la corriente antroposófica que postula la división de tres partes: el legado intelectual, el legado artístico y el legado disciplinar, dentro del proyecto áulico se trabajara con la eurytmia ya que la misma trabaja con el movimiento y el sonido; es decir, elementos importantes para educación inicial, que considera que el crecimiento es individual por naturaleza y hace individuos distintos tomando en cuenta cualidades como la adaptabilidad, la creatividad y el sentido común. El impacto de esta pedagogía en la educación fue bastante positivo ya que la principal diferencia estriba en ver el desarrollo del niño de una manera diferente, integral; de esta nueva visión, se deriva una forma de educarlo acorde con las etapas por las que va pasando el infante.

Palabras claves: Pedagogía Waldorf, educación inicial, eurytmia, antroposofía, legados.

Abstract

The present investigation had as objective the study of the Waldorf Education in Initial Education, the incidence of this pedagogy in the infantile education was determined, through the application of investigative techniques to determine the degree of knowledge of the actors that comprise of this one; In addition a diagnosis of the results obtained was made through the elaboration of conclusions and recommendations; In principle, we investigated and compiled information and articles inherent to the aforementioned methodology and then analyzed the origins and main characteristics. The research is based on a qualitative-quantitative approach, after which an interview was conducted with school administrators and surveys of teachers and parents, and finally, observation sheets applied to boys and girls subject to the study. With all the information and data obtained he visualized the Waldorf pedagogy in a clear, comprehensible and precise way to apply it to children of the initial

level; The mentioned subject belongs to the current Anthroposophical that postulates the division of three parts: the intellectual legacy, the artistic legacy and the disciplinary legacy, within the aulic project will work with euritmia since it works with the movement and the sound; That is, important elements for initial education, which considers that growth is individual by nature and makes different individuals taking into account qualities such as adaptability, creativity and common sense. The impact of this pedagogy on education was quite positive since the main difference is in seeing the development of the child in a different, integral way; Of this new vision, is derived a way of educating it according to the stages through which the infant is passing.

Keywords: Waldorf Pedagogy, initial education, eurythmy, anthroposophy, legacies.

Introducción

El presente proyecto de investigación determinó la incidencia de la pedagogía Waldorf, como una pedagogía alternativa puesto que es indispensable mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de las aulas de clase tomando en cuenta las etapas por las que atraviesa el niño.

El interés de la investigación radicó en describir el aporte de la pedagogía Waldorf para mejorar el proceso educativo de los niños de educación inicial, la misma que toma en cuenta cada individualidad, su concepción del ser humano es amplia e integral con una metodología que facilita el despliegue de las capacidades y habilidades propias del niño y del joven, mediante el estudio de estrategias que se basan en la comprensión del desarrollo evolutivo del ser humano, desde la niñez a la primera juventud, teniendo en cuenta la progresiva aparición de capacidades vinculadas al ámbito del querer, del sentir y del pensar.

La originalidad de la investigación se fundamenta en que esta pedagogía propuesta por filósofo el Rudolf Steiner no tiene un amplio conocimiento dentro de la población, lo que ha impedido su difusión y aplicación en instituciones educativas. La Pedagogía Waldorf nace del caos social y económico producido por la primera guerra mundial. Emil Molt, director de la fábrica de cigarrillos “Waldorf- Astoria” en Stuttgart Alemania, se dirige a Steiner pidiéndole que le ayudara en la construcción de una escuela para los hijos de los obreros de su fábrica y es entonces cuando Steiner crea una escuela basada en el desarrollo evolutivo propio del niño, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje, en medio de un espacio de libertad, bajo la fundamentación de que para alcanzar una sociedad libre es necesario formar niños en libertad, es decir, la pedagogía busca educar la totalidad del niño, equilibrando el trabajo práctico con sus manos, con el progresivo desarrollo de la voluntad individual, la imaginación y las capacidades intelectuales. Estos tres ámbitos se trabajan en el kínder, la básica y la media, con distintos énfasis y metodologías.

El impacto de la investigación consiste en contribuir con el estudio de la pedagogía Waldorf para la educación inicial mediante la aplicación de diferentes metodologías tomando en cuenta los septenios por los que atraviesa cada niño en su vida. Los beneficiarios de este proyecto son todas las niñas, padres de familia y dirigentes de la Unidad Educativa Luis Enrique Raza Bolaños, ubicada en el Cantón Quito, Provincia de Pichincha en el año 2016 – 2017. La factibilidad de la investigación radica en la predisposición de las autoridades y personas que acuden a la Unidad Educativa Luis Enrique Raza Bolaños, para brindar la información que se requiera para el desarrollo de la investigación. Así como también el aporte de las investigadoras y docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Importancia del Problema

La educación tradicional hace énfasis en la disciplina, la memorización, seguimiento de un método, sin duda los modelos pedagógicos no pueden etiquetarse de malos, los programas de educación actuales se han enriquecido con la aportación de estos. Hoy en día se pretende formar estudiantes que sean críticos, analíticos, reflexivos, ciudadanos del mundo, con una formación para la vida, de manera holística e integral, con gran capacidad de enfrentar problemas cotidianos; por tal motivo hemos visto adecuado realizar la presente investigación ya que se propone para el conocimiento de una metodología alternativa de aprendizaje, se describió el origen, así como las particularidades de la pedagogía Waldorf. El interés de este proyecto es buscar información científica acerca de la Pedagogía Waldorf que sigue el lema: “dedos ágiles forman mentes ágiles”, este aporte se explica de la siguiente manera, al aprender a manipular y agarrar con las manos en actividades que tienen sentido, se forma una base funcional en la mente del niño para el posterior desarrollo de aprehender el mundo a través de conceptos, (Clouder, 2009, p.56).

La utilidad práctica de esta investigación radica en aplicar la pedagogía Waldorf a niños en educación inicial, se logra aprendizajes mediante el juego, por ello es importante la adecuación del aula y espacios que serán de utilidad para la aplicación de la teoría. La utilidad metodológica va más allá de la metodología que se siga, y de los resultados que arroje el método tradicional de enseñanza, es de provecho conocer a la par metodologías alternativas que por su poca difusión son desconocidas. Si la educación requiere cambiar, nos parece que lo más importante es dar a la vuelta a la concepción del niño. Esta investigación aporta conocimiento sobre pedagogías nuevas, ya que nos hemos mantenido en la tradicionalidad, por esa razón hemos visto apropiado realizar esta investigación ya que como docentes notamos la importancia que desde tempranas edades se den cambios sustanciales para aprendizajes significativos. Los beneficiarios directos serán los niños y niñas y los beneficiarios indirectos son las autoridades de la institución, maestros y padres de familia.

Metodología

El diseño metodológico de la investigación es cualitativo y cuantitativo ya que se analiza exhaustivamente los detalles de la pedagogía Waldorf, en conjunto con el diseño bibliográfico-documental basado en la recolección de aportes teóricos y científicos; la investigación de campo que se fundamenta en la recolección de datos del lugar donde sucede el fenómeno de estudio, pretende alcanzar un nivel exploratorio para el sustento de la mencionada pedagogía en educación inicial, por medio de la aplicación de las técnicas, empleados para recolectar información, entre las que destacaron:

Encuesta. - Se elaboró un cuestionario a docentes y padres de familia para saber si tienen conocimiento sobre dicha pedagogía y si la aplicarían en horas clases.

Observación. - Se realizó una lista de cotejo aplicado a niños y niñas sujetos de estudio con la finalidad de observar si actividades donde se involucra la eurtimia es decir movimiento y sonido son acogidas por los estudiantes de educación infantil.

Entrevista. - Se facilitó una guía de preguntas al directivo de la institución con afán de conocer si se interesa por capacitarse y capacitar al personal docente parvulario en pedagogías nuevas o alternativas.

Resultados

El análisis de resultados de la ficha de observación realizada a 25 estudiantes del nivel inicial de la Unidad Educativa Luis Enrique Raza Bolaños, se realizó con la finalidad de saber si los niños y niñas de este nivel con

actividades eurítmicas participan con agrado, si responden con naturaleza y soltura, si cooperan, comparten, si muestran interés y sobre todo si manifiestan libertad, siendo los resultados los siguientes:

El 88% de los niños y niñas participan de las actividades propuestas, mientras que el 12% no muestra interés.

El 92% de los infantes muestra agrado por las actividades que selecciona, mientras que el 8% no les agrada su elección.

Según la estadística el 75% responde con naturaleza y soltura en la actividad propuesta y el 25% mostro timidez y asombro por la actividad de movimiento.

El 80% de niños observados actuaron según la propuesta metodológica Waldorf ya que se desarrollaron adecuadamente mostrando armonía y equilibrio en base al ritmo y el movimiento, en cuanto un 20% no se socializo de acuerdo a lo propuesto ya que la nueva actividad les pareció desconocida.

El 100% de niños observados cumplió con una de las características de la pedagogía Waldorf ya que se fomentó valores relacionados al respeto, responsabilidad, solidaridad, cooperación a través de esta actividad de aprendizaje.

El 76% comparten sus conocimientos y habilidades sin que se les imponga, el 24% restante lo realizó con un poco de egocentrismo; cabe manifestar que la pedagogía en estudio no funciona con el autoritarismo sino con la colaboración amistosa y llena de confianza entre sus pares.

El 100% de los estudiantes indicaron que, el elegir las actividades a realizar de acuerdo a su interés proporciona mejores aprendizajes ya que el juego realizado sirvió de instrumento donde manifestaron su libertad, expresión, relación, movimiento y aprendizaje.

El 92% mostro interés por la utilización de estos materiales, mientras que el 8% se inclinó por inventar juegos corporales; es importante saber que para el autor de esta pedagogía se destaca el equilibrio entre el desarrollo intelectual, artístico y práctico del estudiante.

El 100% de infantes observados mostraron satisfacción y participó con interés en las actividades que se realizó, sabiendo que el juego es una manera de compartir; constituyéndose en la principal estrategia a usarse en el primer septenio de desarrollo de los niños y niñas ya que es una actividad atractiva, dinámica y de interés.

A continuación, se presenta la esquematización de las 41 encuestas realizadas a padres de familia de la Unidad Educativa Luis Enrique Raza Bolaños, con el fin de tener una visión clara sobre su participación en la vida educativa de los niños y niñas y sobre su conocimiento de la Metodología Waldorf.

-De los 41 padres de familia encuestados el 48,78% manifiesta que la educación que reciben sus hijos es excelente, El 21,95% considera que es muy buena y en igual porcentaje que es buena, solo el 7,32 considera que la educación impartida es regular. Los resultados obtenidos de la investigación permiten comprobar que la

mayoría de padres de familia considera que la educación que reciben sus hijos es excelente, ya que según la investigación en Ecuador no conocen la pedagogía Waldorf, únicamente la educación regular.

-De los 41 padres de familia encuestados el 48,78% manifiesta que se debe hacer partícipe a los padres de familias en la institución, el 34,15% considera que es muy buena, el 14,63% que no es muy buena la participación y sólo el 2,44% considera regular la participación. Del resultado obtenido en un gran porcentaje los padres de familia consideran importante que se los haga partícipes de las actividades de la institución donde estudian sus hijos, pero como vemos existe en un porcentaje considerable que manifiesta lo contrario; según lo investigado en instituciones Waldorf la presencia de los padres de familia es de vital importancia para el desarrollo de los infantes ya que los niños adquieren aprendizajes a través de la observación y la imitación de las expresiones y actividades que realizan los adultos de su entorno, por ello es importante la interacción entre la familia y la educación.

-De los 41 padres de familia encuestados el 51,22% considera que son excelentes las tareas enviadas a casa, el 21,95% manifiesta que son muy buenas, el 17,07% piensa que son buenas, mientras que el 9,76% las consideran regulares. Según lo investigado más de 50% de los padres de familia del nivel inicial considera excelente la idea de enviar tareas a casa mientras que para la metodología Waldorf la escolarización no es parte del desarrollo de destrezas y habilidades, más bien esta pedagogía desarrolla la partes artística como la pintura, la música, el teatro, la danza; se busca incentivar al estudiante a que alcance ese mismo nivel de sensibilidad y satisfacción en cualquier actividad que realice en los primeros años de vida, con la finalidad de desarrollar seres íntegros.

-De los 41 padres de familia encuestados el 39,02% califica el término “educación de calidad y calidez” dentro de la institución como excelente, el 21,95 manifiesta que es muy bueno, el 36,59% considera que es bueno y el 2,44% lo revela como regular. Según los resultados de la investigación existe un porcentaje parecido que considera excelente y otro bueno que la educación que reciben sus hijos es de calidad y calidez, de acuerdo a la fundamentación científica el currículo del nivel inicial es un documento propuesto por el Ministerio de Educación, el cual se basa en el buen vivir al igual que todas las instituciones ecuatorianas por lo que los establecimientos Waldorf no se apartan de esta propuesta ministerial.

-De los 41 padres de familia encuestados el 31,71 % piensa que la actuación del gobierno en la educación ha sido excelente, el 24,39% manifiesta que es muy buena, y con un porcentaje mayor que es el 39,02% la considera buena, mientras que el 4,88% la visualiza como regular. Según el resultados los padres de familia consideran que la actuación del gobierno en la educación únicamente es buena; en la investigación científica, entre el gobierno y la educación Waldorf no hay distancia ya que se rigen a los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación y adicional a eso busca estimular el desarrollo integral de los niños y niñas tanto en el aspecto corporal como en el espiritual de tal forma que no se formen seres mecanizados preparados para rendir en el sistema laboral vigente, sino más bien seres humanos consientes, preparados y comprometidos, siendo esta la visión de todas las instituciones educativas del Ecuador.

-De los 41 padres de familia encuestados el 43,90% considera que es excelente la idea de conocer nuevas propuestas educativas, el 19,51% la considera muy buena, el 26,83% la contempla como buena y el 9,76% la reconoce como regular. Según los resultados de tabulación la mayoría de padres de familia les interesa saber y conocer nuevas propuestas educativas, son pocas las personas que conocen sobre esta pedagogía alternativa, en Ecuador no es conocida la metodología Waldorf y contamos con pocos centros con este tipo de educación por lo que la mayoría de padres de familia se decide por la formación tradicional.

-De los 41 padres de familia encuestados el 7,32% ha escuchado hablar sobre la pedagogía Waldorf, mientras que el 92,68% no ha escuchado hablar acerca de esta formación. Según el resultado estadístico la mayor parte de padres de familia no conoce la pedagogía Waldorf ni los centros que tienen esta formación por lo se deciden ingresar a sus hijos a instituciones públicas, privadas o fiscomisionales ecuatorianas.

-De los 41 padres de familia encuestados el 60,98% manifiesta que estaría dispuesto a observar algunas de las metodologías utilizadas en la pedagogía Waldorf, mientras que el 39,02% no tiene ningún interés en observarlas.

La mayor parte de padres de familia encuestados están dispuestos a observar esta metodología nueva y es beneficioso el interés por acercarse y conocer esta propuesta ya que de esta manera se trabajaría entre padres de familia, maestros, niños y niñas para fortalecer su desarrollo.

-De los 41 padres de familia encuestados el 43,90% manifiesta como excelente que los docentes impartan conocimientos desde las experiencias personales de las capacidades personales, el 24,39% considera muy buena, el 19,51% la aprecia como buena y el 12,20 la estima como regular. La mayor parte de padres de familia considera que los conocimientos deben partir de las capacidades de los niños y niñas. El currículo y el trabajo por septenios de la pedagogía Waldorf constituyen un eje fundamental hacia la organización de actividades y contenidos para el desarrollo de conocimientos, es importante manifestar que la metodología juego trabajo y partir de las experiencias personales es de mucha importancia para lograr aprendizajes significativos sabiendo que el docente debe trabajar en equipo ya que el currículo tiene carácter integrador.

A continuación, se muestra la esquematización de las doce encuestas aplicadas a los docentes parvularias de la Unidad Educativa Luis Enrique Raza Bolaños con el fin de conocer si ellos están interesados en conocer nuevas estrategias metodológicas para aplicar en sus horas clase.

-De las 12 docentes parvularias encuestadas el 66,67% considera que para trabajar con el nivel inicial se necesita vocación, mientras que el 33,33 manifiesta que a veces es necesaria la vocación y nadie opina que nunca. Cabe manifestar que todo ser humano siempre debe trabajar donde le gusta para que desempeñe su función con amor, el maestro que forma seres humanos, sea cual sea la metodología que aplique permanentemente va a ser la figura fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje, siempre debe estar en continua formación y tener sobre todo un compromiso moral con la educación de los niños y niñas.

-De los 12 docentes encuestados el 25% percibe que los cambios que se han dado en educación han sido excelentes, el 16,67% los considera como muy buenos, el 58,33% los estima como buenos y nadie como regular. Un porcentaje considerable manifiesta que los cambios han sido excelentes, cabe manifestar que la prioridad para el Gobierno Nacional en los últimos años ha sido la educación y no sólo es responsabilidad del Estado sino de cada representante o padres de familia el derecho a la educación.

-De los 12 docentes encuestados el 50% opina que las horas clase con sus estudiantes han sido excelentes, el otro 50% concluye que han sido muy buenas y ninguno de los participantes opinó como buena o regular. El docente según la pedagogía Waldorf en sus horas clases se caracteriza por el desarrollo afectivo del niño, el reconocimiento y dominio sobre sus emociones, permitirle mejorar su auto regulación de motivación, es importante reconocer que durante las primeras etapas proveer al estudiante de experiencias para que adquieran un aprendizaje significativo, esto generalmente con el diseño y ejecución de actividades que permitan al estudiante dar un significado, un valor, una utilidad al conocimiento que está adquiriendo.

-De los 12 docentes encuestados el 50% considera excelentes las escuelas nuevas o pedagogías alternativas, el 33,33% las estima como muy buenas, el 16,67% las cataloga como buenas y nadie como regular. Es importante que todo docente busque capacitarse, formarse y conocer ya que, de esta manera, innovamos para la mejora de la educación.

-De los 12 docentes encuestados el 100% conoce sobre la metodología Montessori, un 33,33% que corresponde a 4 docentes sabe sobre la pedagogía Waldorf y nadie sobre Amara Berri y Baby- Led Weaning. La mayor parte de docentes parvularias de la institución Luis Enrique Raza Bolaños, conoce la pedagogía Montessori, es decir hay que buscar más capacitación y de esta manera innovar en educación.

-De los 12 docentes encuestados el 25% ha escuchado sobre la pedagogía Waldorf, y el 75% no ha escuchado sobre esta metodología. La mayor parte de docentes ha escuchado sobre la pedagogía Waldorf, es por eso que hay que difundir nuevas alternativas para mejorar procesos de enseñanza – aprendizaje.

-De los 12 docentes encuestados el 100% que corresponde a la totalidad de participantes le parece excelente esta nueva alternativa. Como se observa en la estadística existe el interés por conocer esta pedagogía y sería interesante buscar capacitación sobre este tema.

-De los 12 docentes encuestados el 91,67% manifiesta que le gustaría conocer más a fondo sobre la pedagogía Waldorf, mientras que es 8,33% no le interesa saber. Como se observa en la estadística existe el interés por conocer esta pedagogía y sería interesante buscar capacitación sobre este tema.

-De los 12 docentes encuestados el 75% tendría la posibilidad de aplicar esta metodología en una hora clase y el 25% no la aplicaría en una hora clase. Sería interesante aplicar esta metodología en clases ya que tiene una visión integral, humanista; y no ve otra cosa que el desarrollo individual del ser humano.

Se realizó una entrevista al directivo de la institución Luis Enrique Raza Bolaños y directora de Kiddy Campus con el objetivo de realizar una comparación acerca de su perspectiva sobre la pedagogía Waldorf.

Las respuestas de la señora directora Ana Miranda de la institución Kiddy Campus fue, que es directora de este centro educativo por 4 años y que además de ser directivo es docente y hace su trabajo con amor, acotó que la pedagogía Waldorf necesita ser difundida y conocida para que más personas tengan acceso a ella y la puedan comprender; ella conoce varias pedagogías entre ellas la Montessori, Emilio Regia y Waldorf son pedagogías alternativas. Su percepción acerca de la metodología Waldorf es que es una de las pedagogías más humanistas y con visión integral que no ve otra cosa que el desarrollo individual del ser humano y que las maestras del establecimiento están cursando un seminario de formación de pedagogía Waldorf que dura tres años siendo ésta una especialización.

En la entrevista realizada al directivo Msc. Patricio Mora, Rector de la Unidad Educativa Luis Enrique Raza Bolaños, manifiesta que desempeña su cargo por 15 años y visita las aulas del nivel inicial tomando el tiempo destinado a gestión y con mucha frecuencia a los primeros niveles. Acota que en varios aspectos de la educación se deben efectuar cambios. Para estos niveles él conoce la metodología de aprendizaje por proyectos donde revela que se estimula la participación activa de los estudiantes, entre, padres, estudiantes y docentes, además considera de gran importancia conocer sobre pedagogías nuevas o alternativas para capacitar al personal docente y ampliar sus conocimientos en educación infantil.

Discusión

La pedagogía Waldorf, es una metodología muy interesante ya que se fundamenta en el reconocimiento del ser humano como un ser físico y espiritual; propone el arte para enseñar y aprender donde se manifiesta la pasión, entrega, dedicación y compromiso ayudando al desarrollo estético y el despliegue total de la persona para que sea libre. Este método trabaja con la antroposofía siendo una cosmovisión que permite descubrir las relaciones entre la naturaleza, el hombre y el cosmo. La euritmia es otro elemento importante dentro de esta educación ya que trabaja con el movimiento y el sonido constituyéndose en factores importantes para los primeros años de vida. Esta pedagogía es una respuesta satisfactoria frente a los problemas crecientes que enfrentamos como sociedad, debido a la influencia de la tecnología, la industrialización y la incidencia de los medios de comunicación que impregnan de aceleración a nuestras vidas. Es por esta razón, que se hace importante trabajar con los niños y jóvenes la observación y percepción de los procesos rítmicos que rigen la naturaleza y el universo. En estas instituciones cuando se enseña a pintar no debe quedar ningún espacio en blanco en la hoja y en las clases de los primeros años no se usa el color negro ya que resta el esplendor y opaca a los infantes, por el contrario, usan pizarrones oscuros para poner dibujos acorde a una festividad y resaltar colores.

En la institución Kiddy Kampus ubicada en la ciudad de Quito se observaron varios de estos detalles incluso al momento de servirse los alimentos encendían una vela y esta luz demostraba el agradecimiento a la tierra por los alimentos que proporciona, otro aspecto observado fue que los niños y niñas escuchaban un cuento durante un mes y de este se despliegan los aprendizajes netamente cognitivos como los números, las vocales, el desarrollo de expresión corporal, expresión oral, expresión artística e incluso dramatización. En el primer septenio los niños tienen su espacio para divertirse y jugar, es ahí, donde se despliega su imaginación y libertad de creación, desde las primeras edades ellos construyen sus materiales de trabajo, cultivan sus propios huertos y cuando los infantes ven este proceso de formación se asombran y valoran el trabajo realizado; también crían en las institución animales como patos y gallinas que alimentan y cuidan todos los días demostrando valores como el respeto, la responsabilidad y la cooperación.

La diferencia que existe en estas instituciones es que no enseña computación porque quita destrezas motoras a los niños y pierden la capacidad de comunicarse cuando se usan estos dispositivos a temprana edad. Estas instituciones brindan un ambiente familiar ya que las maestras realizan un proceso de acompañamiento durante todo un año escolar y así desarrollan la confianza. Los padres de familia son un ente importante y activo dentro de estas instituciones ya que se involucran en varias horas de la semana en la enseñanza elaborando materiales de trabajo. Es lamentable, pero real, la educación pública, en su intento de promover una educación basada en la excelencia y calidad, exige a los niños y niñas habilidades cognitivas y conocimientos, cada vez a más temprana edad, sin respetar su ritmo ni su desarrollo, provocando así que ellos pierdan el interés por aprender y por tanto pierden algo que no van a recuperar más, su infancia.

Conclusiones

Este método es uno de los sistemas educativos alternativos que busca el desarrollo de cada niño en un ambiente libre y cooperativo, sin exámenes y con fuerte apoyo en el arte y los trabajos manuales, ofrece un currículo en el que el contenido intelectual, artístico y práctico, están equilibrados y orientados a la adquisición de aptitudes sociales y valores espirituales. La Pedagogía Waldorf se puede considerar como un modelo educativo único y su trabajo por septenios es importante ya que contempla al niño desde aspectos físicos, anímicos y espirituales.

Aunque en Ecuador se necesita difundir esta metodología para que sea conocida, determinadas familias que buscan para sus hijos una educación alternativa han encontrado en este modelo la opción educativa que

deseaban, la formación permanente del profesorado y la atención al momento madurativo de cada estudiante para darle su tiempo en sus procesos de desarrollo es importante. Cabe manifestar que esta pedagogía hace énfasis en el desarrollo cognitivo a su propio ritmo, la maestra no es solo una guía sino un modelo de inspiración, el estudiante es un ente activo, se trabaja con una enseñanza individualizada y grupos de la misma edad, se enseña mediante la colaboración, cooperación y según el interés del niño o niña y con tareas que duran según la necesidad que tenga el infante por aprender; ello son quienes descubren sus errores, elaborar materiales rudimentarios que pueden tener diferentes usos para desarrollar su creatividad, seleccionan con libertad su espacio, los padres de familia son comprometidos y forman parte activa de la educación. Esta metodología realiza una introducción tardía a la lectoescritura la cual comienza partir de los 7 años.

Referencias

- Arcos, M. (2014). *Enseñanza Waldorf, una alternativa para la formación infantil*. *El Telégrafo*, p. 8.
- Carlgren. (2004). *Historia y actualidad de la Pedagogía Waldorf*. Valencia, España: Editorial Rudolf Steiner.
- Carlgren, F. (2004). *Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Crottogini, R. (2010). *¿Qué es la Antroposofía?* Editorial Kier Infinito.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Guayasamín, D. (2011). *Sistematización de la Pedagogía Waldorf como experiencia educativa en Quito*. Quito, Ecuador. Universidad Politécnica Salesiana.
- Hernández, J. L., Quintano, J., & Sonia, O. (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenHouse.
- Hernández, X. (2015). *El método Waldorf en enseñanza primaria en Uruguay. Estudio de caso de una propuesta de educación alternativa. Tesis de Grado*. Uruguay: Universidad de la República.
- López, S. (2010). *Educación Inicial*. Recuperado de: <https://sarapink.wordpress.com/2010/05/28/contexto-historico/>.
- Malagón, A. (2008). *La pedagogía Waldorf en España*. España: Asociación de centros educativos.
- Marcos, M. (2014). *Historia y Actualidad de la pedagogía Waldorf*. Palencia: Universidad de Valladolid.
- Marcos, M. J. (07 de 2014). Obtenido de Historia y actualidad de la Metodología Waldorf: Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6927/1/TFG-L737.pdf>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. Quito, Ecuador.
- Moreno, M. (2010). *Pedagogía Waldorf*. Madrid, España. Universidad Complutense de Madrid.

Pereira, L. (2015). *Universidade Estadual Paulista*. Recuperado de: A Educação Infantil sob a Perspectiva da Pedagogia Waldorf : Recuperado de: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126653/000839054.pdf?sequence=1>.

Quiroga, P. (2014). *La pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativo*. En J. Hernández, J. Quintano, & S. Ortega, Educación y Utopía, pp. 55-77. Salamanca: Ediciones Fahren House.

Rawson, M., & Clouder, C. (2011). *Educación Waldorf*. Madrid, España: Editorial Rudolf.

Sampieri, R. H. (2015). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill. 6ta Edición.

Silva, A. (2014). La educación artística desde la pedagogía Waldorf a la luz de la educación personalizada. *Tesis. Medellín, Colombia: Universidad Católica de Manizales*.

Steiner, R. (1922). *Fundamentos de la Antroposofía. Conferencia Pública*, pp. 1-15. Elberfeld, Alemania.

Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Steiner, R. (2010). *Pedagogía Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner S.L.

UNESCO. (1994). *Pedagogía Waldorf. Catálogo para la exposición con ocasión de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. Ginebra: UNESCO.

Anexos

Encuestas

Encuesta a padres de familia

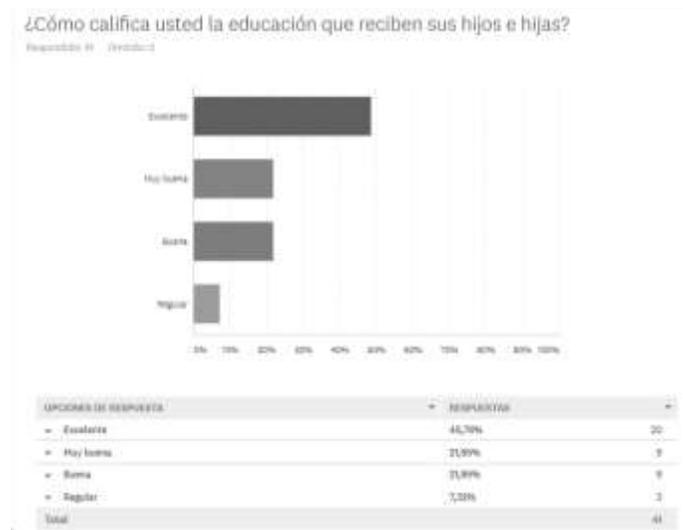


Gráfico 1

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiquinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

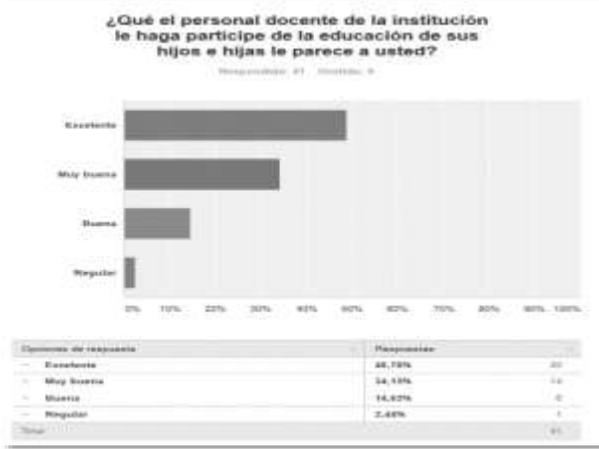


Gráfico 2

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiuinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

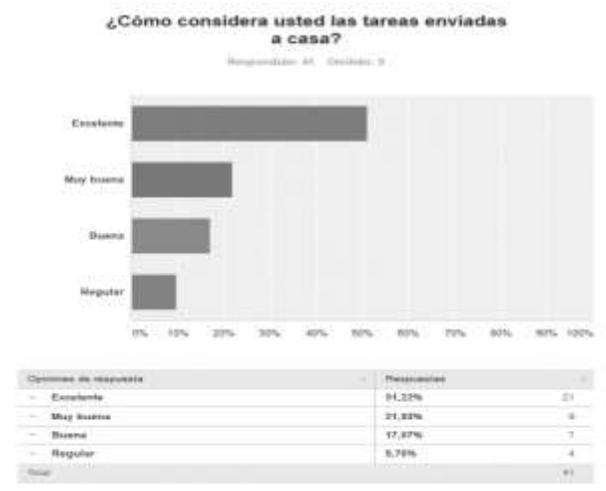


Gráfico 3

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiuinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

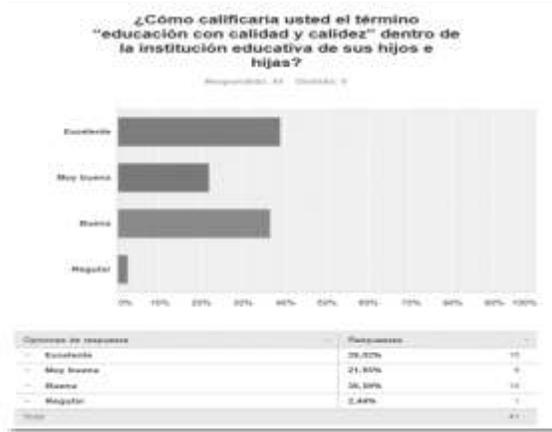


Gráfico 4

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiyinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

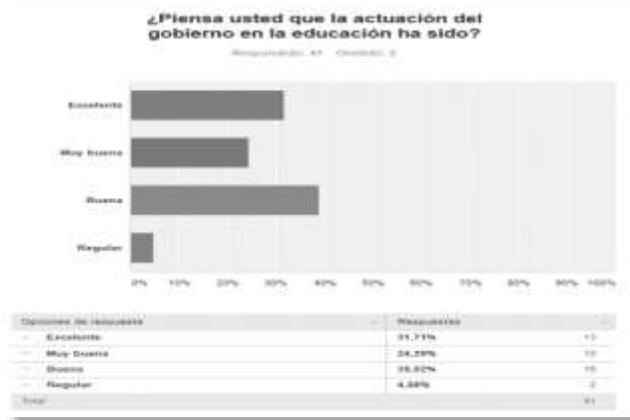


Gráfico 5

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiyinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

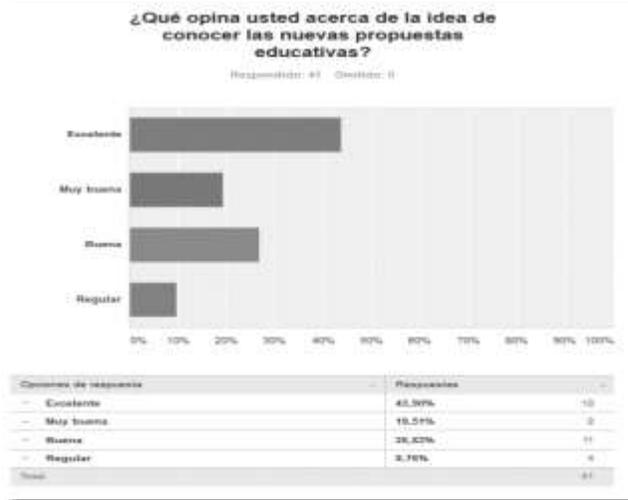


Gráfico 6

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiquinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017



Gráfico 7

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiquinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

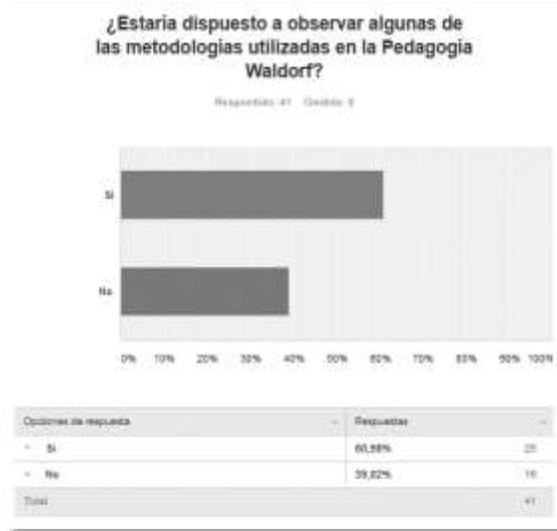


Gráfico 8

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiquinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

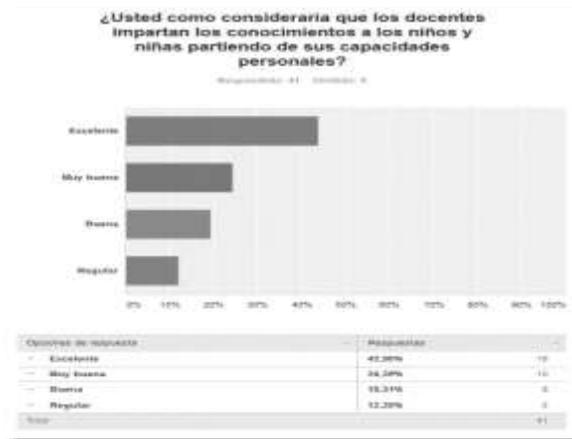


Gráfico 9

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiquinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

Encuesta a docentes

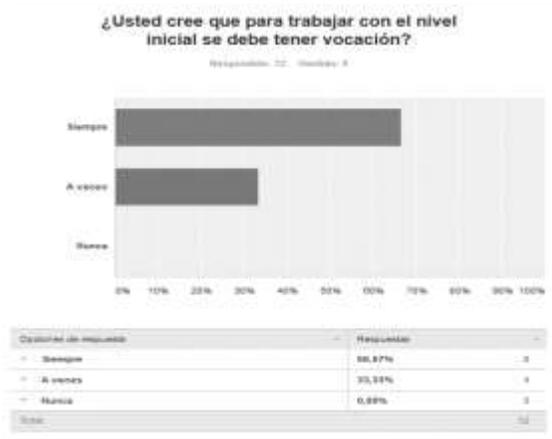


Gráfico 1

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiquinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017



Gráfico 2

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiquinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

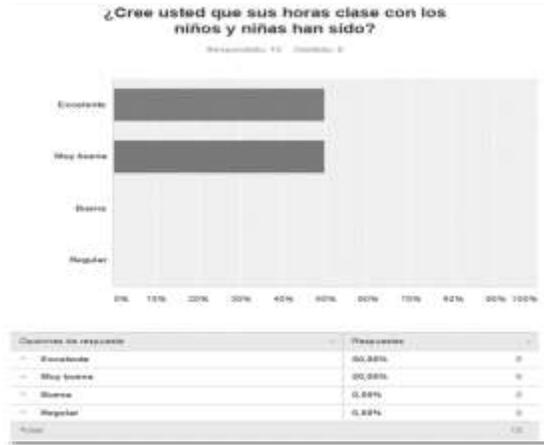


Gráfico 3

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y LlumiQuinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

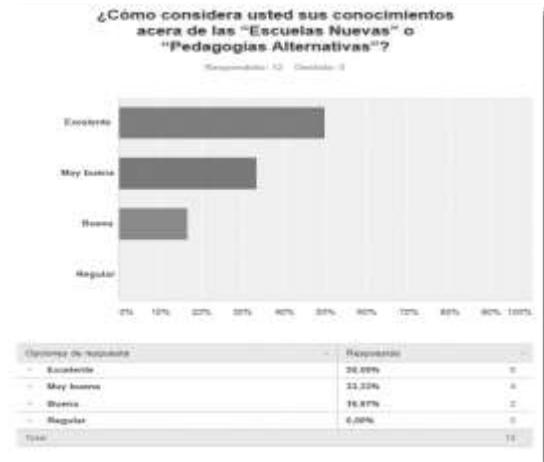


Gráfico 4

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y LlumiQuinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

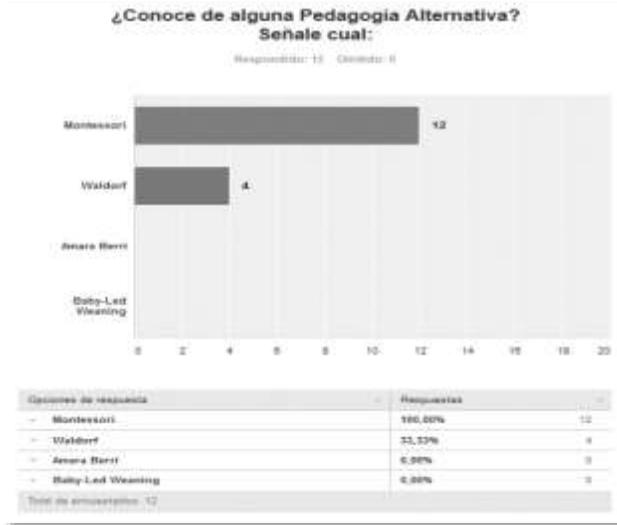


Gráfico 5

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiquinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017



Gráfico 6

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiquinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017



Gráfico 7

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiyinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017

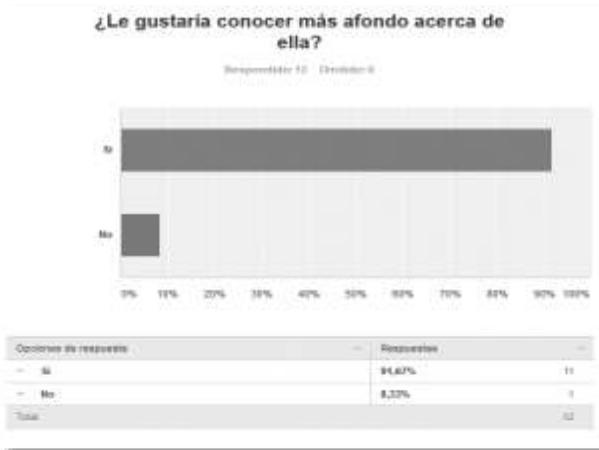


Gráfico 8

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiyinga Sangovalín Pamela Carolina, Ecuador, 2017



Gráfico 9

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiyinga Sangovalín
Pamela Carolina, Ecuador, 2017

Lista de cotejo

N°	Indicadores	No		TOTAL			
		N	%	N	%		
1	Participan en las actividades propuestas.	22	88%	3	12%	25	100%
2	Las actividades elegidas son de su agrado.	23	92%	2	8%	25	100%
3	Responden con naturaleza y soltura.	18	75%	7	25%	25	100%
4	Las actividades se desarrollan de acuerdo a la metodología Waldorf.	20	80%	5	20%	25	100%
5	Los niños y las niñas participan en actividades de cooperación.	24	96%	1	4%	25	100%
6	Los niños y niñas comparten sus conocimientos y habilidades para todo el grupo.	19	76%	6	24%	25	100%
7	Los niños y niñas eligen la actividad que más le agrada con libertad.	25	100%	0	0%	25	100%
8	Muestran interés por los materiales utilizados: semillas, hilos, telas, masas, etc.	23	92%	2	8%	25	100%
9	Los niños y niñas se muestran satisfechos	25	100%	0	0%	25	100%
10	Se logró conseguir la participación y el interés de todos en la ejecución de las actividades propuestas.	22	100%	3	0%	25	100%

Gráfico 1

Fuente: Jiménez Vera Karla Lizet y Llumiyinga Sangovalín
Pamela Carolina, Ecuador, 2017

La estimulación temprana en el proceso afectivo de los niños y niñas de 4 años

Msc. Miriam Paulina Peñafiel Rodríguez
Universidad Nacional de Chimborazo
mpenafiel@unach...edu.ec

Msc. Zoila Grimaneza Román Proaño
Universidad Nacional de Chimborazo
zroman@unach.edu.ec

Dr. Claudio Eduardo Maldonado Gavilanez
Universidad Nacional de Chimborazo
cmaldonado@unach.edu.ec

Resumen:

La investigación tuvo como objetivo determinar la incidencia de la estimulación temprana en el proceso afectivo de los niños de 4 años considerando que la misma supone múltiples acciones que favorecen el desarrollo de habilidades del niño en sus primeros años, ayudando a su desarrollo integral, teniendo como mayores importancias la conexión estrecha entre interacción e interrelación del sujeto con su figura significativa; el ser humano tiene como primera necesidad tener afectividad eso le convierte en ser social por naturaleza, la relación con los demás es importante porque de esta manera adquiere vínculos afectivos con la sociedad y comunidad educativa. Debido a ello se considera pertinente aplicar el proceso de investigación que permitirá un diagnóstico de la situación y a partir de esto, promover en los docentes la reflexión de la importancia que brindemos a nuestros niños para así obtener un desarrollo óptimo integral. Se aplicó a una investigación documental que permitió conocer contenidos tanto de la estimulación temprana y proceso afectivo; las técnicas utilizadas fueron la observación, la entrevista y sus instrumentos, los cuales permitieron comprobar la hipótesis de la investigación; los resultados evidenciaron claramente que los niños y niñas necesitan estimulación para fortalecerse y ayudar en su desenvolvimiento social, familiar y educativo.

Palabras claves: Estimulación, afecto, niño, proceso, desarrollo.

Abstract

The aim of the research was to determine the incidence of the early stimulation in the affective process of 4-years children considering that the same considers multiple actions that favor the development of children's abilities in their early years, helping their integral development, having as major importance the close connection between interaction and interrelation of the subject with his significant figure; the human being has as first need to have affectivity that makes him a social being by nature, the relationship with others is important because in this ways acquire affective bonds with the society and educative community. Due to this it is considered pertinent to apply the research process that will allow a diagnosis of the situation and base on it, to promote in the teachers the reflection of the importance that we do to our children in order to obtain an optimum integral development. A documentary research is developing that allowed to know contents of both the early stimulation and affective process, the techniques used the observation, the interview and its instruments allowed to prove the hypothesis of research, the results clearly showed that boys and girls need stimulation to reinforce and help the social, family and educational.

Keywords: Stimulation, affect, child, process, develop.

Introducción

La importancia de estudiar este tema permitió fortalecer los conocimientos acerca de la estimulación temprana y del proceso de aprendizaje; se vio la necesidad de mejorar el problema afectivo en los niños y niñas de 4 años dando solución inmediata al problema planteado. El desarrollo del trabajo de investigación se realizó de manera científica y de acuerdo a estas reglas se llegó a una conclusión que nos permite cotejar las actividades de estimulación temprana y el proceso afectivo.

Ante esta necesidad se elaboró y aplicó la guía didáctica *Aprendo a desarrollar mi afectividad*, a través de la aplicación de estrategias presentadas en ésta guía didáctica, que ayudó a desarrollar en el aula y fuera de ella la afectividad, a crear conciencia sobre la importancia del buen trato, del amor y sobre todo la prevención de que los niños trabajen aisladamente en el proceso enseñanza aprendizaje.

Este trabajo investigativo es relevante y significativo puesto que la rapidez en los procesos de estimulación y aprendizaje junto a los permanentes avances científicos y tecnológicos, imponen verdaderos desafíos a la educación, en términos de brindar las herramientas didácticas motivadoras para que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias necesarias para seleccionar información, resolver problemas, tomar decisiones, así como también potencializar el desarrollo de la estimulación temprana en la contribución a cuidar, proteger y respetar al niño o niña.

Por lo expuesto anteriormente, constituye un reto para que el sistema educativo aplique herramientas didácticas que faciliten los procesos de enseñanza- aprendizaje en las aulas, fomenten no solo el desarrollo de la estimulación temprana, sino también el desarrollo de las inteligencias para mejorar el proceso afectivo, ya que el ser humano es un ser integral.

El objetivo es determinar que la estimulación temprana incide en el proceso afectivo de los niños y niñas de 4 años del centro infantil CEPLA.

En tanto que la comprobación de la hipótesis general evidenció que la elaboración y aplicación de estrategias didácticas como herramienta para el proceso de enseñanza, fortaleció la afectividad en los niños y niñas.

Importancia del problema

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en el apartado que corresponde al código de ética del buen vivir, considera que *Una nueva forma de convivencia ciudadana en diversidad y armonía promueve el buen vivir o el sumak kawsay, concuerda con la propuesta investigativa, que a través de la estimulación temprana permite desarrollar la afectividad en los niños.*

Honneth, (2008), ha elaborado una teoría de la autonomía en clave de reconocimiento mutuo focalizada en la influencia de las relaciones intersubjetivas sobre condiciones psicológicas de los agentes que son constituyentes de su autonomía. Las competencias de agencia requieren previamente, que uno es capaz de sustentar ciertas actitudes hacia uno mismo, o en términos Hegelianos “relaciones prácticas del yo” (Honneth, 2008), que dependen empíricamente de las actitudes sustentadas por otros hacia nosotros. La estimulación temprana viene a constituir una herramienta didáctica que se elabora y aplica con la intención de facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, el acceso a la información, la adquisición de habilidades y destrezas, el dominio de un contenido

determinado, como también la formación de actitudes y valores. Este trabajo investigativo también ayuda a potencializar el desarrollo de la afectividad entre los niños, considerando que el papel primordial corresponde al elemento humano docente y estudiante, imprescindibles para realizar la práctica educativa.

Es de vital importancia las herramientas didácticas, ya que, a través de éstos podemos hacer más interesante la clase o el encuentro. La sesión con los estudiantes, posibilita al docente ofrecer situaciones de aprendizaje motivadoras, lúdicas y significativas promoviendo la interacción con sus pares, lo que se traduce en el desarrollo de habilidades sociales como respetar turnos, compartir, ceder y trabajar de manera colaborativa.

Considerando que cada niño es un ser único que aprende de acuerdo a su edad y entorno, cumpliendo un papel muy importante el razonamiento, debido a que todo con lo que se le relaciona, estimula su conocimiento y será vital para expresar la representación como muestra de su entendimiento. La fundamentación filosófica está sustentada en la corriente humanista, la misma que propone una formación integral del niño a través del juego, sea estos con títeres, dramatizaciones o pictogramas.

Según (Herrera 2011), el aprendizaje es el conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano, de esta forma la filosofía como madre de todas las ciencias, permite sustentar la enseñanza por medio de procesos sistemáticos y objetivos en la que los estudiantes se inserten en el aprendizaje a través del juego hacia un desarrollo lógico, basado en principios, leyes y normas que rigen la filosofía de la educación.

Según este autor, se demuestra que el juego es la base para que los niños tengan una buena educación, y si lo realiza con libertad se educa y a la vez aprende jugando, siempre hay que empezar por el juego y convertir éste, poco a poco en trabajo, en este sentido es uno de los precursores de la educación activa, donde propone que el niño aprende jugando, y el aprendizaje debe organizarse de modo que resulte natural y apto para satisfacer los intereses de los niños.

La presente investigación demuestra que los niños y niñas deben tener libertad de aprender y es mejor si lo hacen de una manera divertida como es la dramatización de cuentos tradicionales, de esta manera experimenta su nuevo conocimiento, reflexionando y razonando sobre las vivencias en su entorno.

La inteligencia humana tiene gran importancia porque constituye el factor psicológico de mayor relevancia sociológica y la psicología y dispone de instrumentos para valorarla con extraordinaria precisión en los ámbitos educativo, empresarial o clínico.

Para (Garden Howard, 1983), no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia.

La educación actual debe basarse exclusivamente en el desarrollo de las inteligencias de los estudiantes, ya que solo así se les estará preparando para que puedan desenvolverse sin dificultades en su vida cotidiana.

Se entiende que el rol del educador o educadora no es el hecho de ayudar a que aprendan conocimientos de manera memorística únicamente, sino que aprendan a desenvolverse de manera espontánea tanto en lo oral

como escrita en todo ámbito, aspecto que conlleva al desarrollo de la afectividad y las buenas relaciones entre compañeros.

Por años, varios psicólogos se dedicaron a descubrir cómo se produce el aprendizaje, posteriormente fueron aplicados en el campo educativo, con los resultados conseguidos, elaboraron varias teorías que eran un conjunto de enunciados que explicaban este proceso, constituyéndose en el referente para conocer la manera de enseñar y aprender.

La teoría Cognitiva, nos sirve de apoyo ya que tiene como objeto la elaboración del conocimiento desde la atención, percepción, la memoria y el aprendizaje; hasta la formación de conceptos y razonamientos lógicos, partiendo de sus experiencias y tomando en cuenta el medio en el que se desarrolla.

Aprender no solamente consiste en asimilar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar. Y podemos alcanzarlos con la estimulación. (Martínez Ibáñez, 1999).

Se evidencia en los instrumentos curriculares emitidos por parte del Ministerio de Educación, que contienen gráficos e ilustraciones de realidades diferentes, la actualidad de cómo se desenvuelven los niños y niñas; por ello las estrategias planteadas contienen gráficos, figuras e ilustraciones de la realidad del medio, así como juegos lógicos que motivan la atención de los niños y despierten en ellos el deseo de trabajar, participar activamente y aprender mejor.

La estimulación temprana favorece el desarrollo socio afectivo, psicomotriz, sensorio perceptivo de lenguaje y de juego. En el centro educativo CEPLA se puede observar que los niños y las niñas tienen problemas en el aprendizaje y no han recibido la afectividad necesaria requerida con muy poca y casi nada de estimulación.

Metodología

Diseño de la investigación

Aprender a través de las experiencias sensoriales, ya que, no existen conocimientos ni habilidades innatas. John Locke manifiesta que el niño es como una pizarra en blanco donde no hay nada escrito, sus caracteres pueden ser moldeados; la estimulación temprana facilita un cambio de actitud favorable y desarrolla habilidades cada vez más complejas.

El presente trabajo investigativo es de diseño cuasi experimental, aplicado a dos grupos intactos previamente establecidos que corresponden a los paralelos “A” y “B” de 4 años de edad, a través de los cuales controlaremos la variable de estudio, tomando en cuenta que el paralelo “A” corresponde al grupo experimental y que el paralelo “B” corresponde al grupo control.

Tipo de investigación

Descriptivo porque se detalla, analiza y describe como la estimulación temprana incide en el desarrollo de afectividad en los niños y las niñas del centro educativo CEPLA, de la Provincia de Chimborazo, periodo 2016-2017.

Exploratorio porque se explora y explica como la estimulación temprana incide en el desarrollo de la afectividad en los niños y las niñas del centro educativo CEPLA de la Provincia de Chimborazo, periodo 2016-2017.

Métodos de investigación

Hipotético-deductivo porque fusiona los métodos inductivo y deductivo permitiendo realizar un análisis de lo general a lo particular y viceversa.

Comprende las siguientes fases:

1. Observación
2. Planteamiento de la hipótesis
3. Deducciones de conclusiones a partir de conocimientos previos
4. Verificación

La observación y la verificación requieren de la experiencia, es decir, son procesos empíricos, mientras que el planteamiento de la hipótesis y las conclusiones son racionales.

Por esto se puede afirmar que el método sigue un proceso inductivo en la observación, deductivo en el planteamiento de hipótesis y vuelve a la inducción para su verificación.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Pretest como instrumento a través del cual se determinó el nivel de afectividad en el proceso de aprendizaje.

Fichas de observación, como instrumento de la técnica de observación, a través de las cuales se evidenció el cambio actitudinal favorable a los problemas de aprendizaje.

Postest como instrumento de la técnica, la ficha de observación a través de la cual se evidenció que la aplicación de estrategias sirvió de mucho apoyo para que los niños del Centro Infantil CEPLA fuesen más afectivos entre compañeros de grupo y con los miembros de la familia.

Discusión

Considerando que el proceso afectivo es el conjunto de actividades, que implican la participación de personas y materiales, coordinados para conseguir un objetivo, en conjunto con el pensamiento de Abrahán Maslow, quien manifiesta que las necesidades que desarrollan potencialidades en todo ser humano, las cuales son fisiológicas, seguridad, amor, autoestima y autorrealización. Por tal razón, se ha considerado como muestra los 40 niños de 4 años de edad como la población de estudio del centro infantil CEPLA, de los dos paralelos (A y B) donde hay un grupo experimental y otro de control.

Estudiantes por paralelo

Tabla 1

Cursos

Cursos	Nominación	Niños/as
Paralelo A	Grupo experimental	20 estudiantes
Paralelo B	Grupo control	20 estudiantes
Total		40 estudiantes

Fuente: Archivos del centro infantil CEPLA

Procedimiento para el análisis e interpretación de resultados

Para codificar los resultados de la aplicación del pretest y postest se utilizó la prueba de diferencia de proporciones. Manejando la tabulación simple y cruzada que permitió determinar la frecuencia en cada una de las variables y también sus porcentajes de acuerdo a los indicadores establecidos.

Los cuadros de los resultados están en relación directa con las hipótesis y objetivos de la investigación. La información procesada se presenta en cuadros estadísticos y gráficos que permiten visualizar e interpretar con claridad los resultados.

La elaboración y aplicación de herramienta didáctica, desarrolla la afectividad en los estudiantes de 4 años de edad, de los paralelos “A” y “B”, a través de la estimulación temprana considerando aspectos tales como:

- a. Adaptación al medio
- b. Integración al grupo
- c. Desarrollo de ejercicios
- d. Fortalecer su autoestima
- e. Desarrollo de habilidades
- f. Evaluación del trabajo

Hipótesis específicas

La elaboración y aplicación de estrategias didácticas permitirá elevar el nivel de adquisición de destrezas y habilidades.

La elaboración y aplicación de una guía como herramienta didáctica influyó significativamente en el desarrollo de la afectividad, estimulando y facilitando la comprensión y retención de conocimientos complejos por parte de los niños.

Variables

- V. i: Estimulación Temprana
- V.d: Afectividad

Resultados

Antes de enunciar los resultados debemos apoyarnos en el Código de la Niñez y Adolescencia Art. 37, sobre los derechos a la educación y si los niños, niñas y adolescentes son el centro del proceso educativo, tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años, por lo tanto, se desarrollaron proyectos y programas flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos.

Art 1 Finalidad. - Este código dispone sobre la protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en el Ecuador, con el fin de lograr su desarrollo integral y el disfrute pleno de sus derechos, en un marco de libertad, dignidad y equidad.

Para este efecto, regula el goce y ejercicio de los derechos, deberes y responsabilidades de los niños, niñas y adolescentes y los medios para hacerlos efectivos, garantizarlos y protegerlos, conforme al principio del interés superior de la niñez y adolescencia y a la doctrina de protección integral.

Los datos obtenidos en el pretest determinó que la estimulación temprana previa a la aplicación de estrategias didácticas, estuvo presente en las estudiantes en un 29%, en los datos obtenidos en las fichas de observación se evidenció el cambio afectivo favorable en un 100%, en tanto que con la aplicación del postest se comprobó que la estimulación temprana si ayuda al fortalecimiento de la afectividad en los niños y niñas de 4 años de edad, además en este proceso tiene un papel fundamental la familia.

Conclusiones

Al finalizar el presente trabajo de investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones:

La estimulación en el aprendizaje de niños y niñas a temprana edad permitió elevar el nivel de adquisición de destrezas y habilidades en los infantes.

Se logró identificar que la estimulación temprana afecta positivamente el desarrollo afectivo de cada niño y esto le ayudo a interrelacionarse, trabajar en grupo, y tener una mejor convivencia en el centro infantil.

La elaboración y aplicación de una guía como herramienta didáctica influye significativamente en el desarrollo de la afectividad, estimulando y facilitando la comprensión y retención de conocimientos complejos por parte de los niños.

Recomendaciones

Aplicar la estimulación temprana en base a las necesidades motoras requeridas para la edad en la que se encuentran los niños y niñas y utilizando la lúdica como estrategia de intermediación.

Incentivar las técnicas de estimulación para promover valores útiles en los niños, y desarrollar confianza en sí mismo.

Apoyados en el avance de la metodología los docentes deben procurar el uso frecuente de la misma para desarrollar aprendizajes significativos y permitir que sea el niño o la niña sea el protagonista de sus propios aprendizajes.

Agradecimientos

Un agradecimiento muy sentido a los niños y niñas del centro educativo CEPLA quienes con su predisposición han facilitado el estudio de investigación, de igual manera al grupo de investigadores por el trabajo, esfuerzo, dedicación puesto al mismo.

Referencias

Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. *Servicio de Publicaciones*. Universidad de Burgos.

Aguilera, Miguel y Vivar, Hipólito. (1990). *La Infografía. Las nuevas imágenes de la comunicación audiovisual en España*. Fundesco, Madrid.

Alazraqui,Marco;Mota,Eduardo,Spinelli,Hugo(2006).Elmostrador.es/EducaciónSistemas de Información en educación: de sistemas de educación. Un desafío en la reducción de desigualdades en la gestión local. *Cad. Saúde Pública Vol.22, n.12*, pp.2693-2702, Recuperado de: <http://www.elmostrador.es/Educación.X2006001200018&lng=en#back10>.

- Alonso, C. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ander E (1999). *Educación popular y alternativa*. Ed. Magisterio de Río de la Plata.
- Ángel, Miguel y Guerra, (1998). *Santos. Imagen y educación*, Magisterio del Río de La Plata. Argentina.
- Antunes (2006). *Como desarrollar y estimular las inteligencias múltiples*. Paulus Brasil.
- Arnheim, R. (1971). *Arte y percepción visual*, Bs. As.: Eudeba.
- Ausubel (1960) *Aprendizaje significativo por recepción*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Ed. Paidós: Barcelona.
Recuperado de: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional>.
- Barbero, J. (1999). *La educación en el ecosistema comunicativo*.
- Bruner (1960). *El proceso de la educación*- Centro de Estudios Cognitivos (Harvard). Estados Unidos.
- Capote Mir, Roberto; Pérez Piñero, Julia. (2005). Las tecnologías de información y comunicación el sector educación. *Revista Cubana de Salud Pública, Vol. 31, Núm. 3, julio-septiembre, 2005*, pp. 223-232. Sociedad Cubana de Administración de Salud. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21431308>.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buena escuela para todos. Barcelona: en Ariel.
- Green, A., Leney, T. Y Wolff, A. (2011). *Convergencias y divergencias en los sistemas de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares. Recuperado de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/75mic.htm>.
- De Pablos, José Manuel, *Infoperiodismo. El periodista como creador de infografía, Síntesis*, España, 1999.
- Del Moral Pérez, M^a E. (1999). *Tecnologías de la Información y la Comunicación. Creatividad y educación*, Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Delicado, J (1991). *Infografía digital. Conceptos básicos. Visual N° 13*.
- Enciclopedia Ger (1998). *Pedagogía pg. 72*.
- Enciclopedia Técnica de la Educación. (1975) *Santillana, S.A. Vol. V*.
- Freakonomics. (2010, October 29). *E-ZPass is a life-saver (literally) [Blog post]*. Recuperado de: <http://freakonomics.blogs.nytimes.com/2012/03/29/e-zpass-is-a-life-saver-literally/>.
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*, Sao Paulo: Paz e terra.

- Garden, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Garden, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona: Paidós.
- González García, F. Ma. (1996). *Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones*, Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148- 165. Madrid: Akal.
- Hegel (1997) *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Alianza universidad primera ed. Madrid. España.
- Moreira, M. A. (1997). *Aprendizagem Significativa: um conceito subyacente*.
- Moreira, M. A. (2000 a). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*, Madrid: Ed. Visor.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2001). La educación en el aula. *I Congreso Regional de Atención a la Diversidad de Castilla y León, Valladolid*, 14 febrero de 20012. Recuperado de: <http://www.educare.com/trabajos16/teorias-teorias-.shtml>.
- Ortiz Torres, E. (1997). Perfeccionamiento del estilo comunicativo del docente en la enseñanza media para su labor pedagógica. Villa Clara, ISPFV. *Tesis doctoral*.
- Parra Rodríguez, J. y P. Más Sánchez. (2003). *La Competencia Comunicativa Profesional Pedagógica. Una aproximación al estudio de su definición*.
- Pérez Tornero, J. M. (1965) *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1964). *The early growth in the child. Classification and seriation*, Londres: Routledge y Kegan.
- Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Ediciones Morata.
- Revista latina de Comunicación Social La Laguna (1998), Siempre ha habido infografía. *Revista latina de Comunicación Social La Laguna número 5*, pp.135 - 98 / ISSN: 1138-5820. (Tenerife)
- Rodríguez Palmero, M. L. (2003 a). *Aprendizaje significativo e interacción personal. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil*.
- Zimmerman, Y. (1994). *Del diseño*, Barcelona: Gustavo Gilli.

CAPÍTULO 3

EL LENGUAJE: DESARROLLANDO LA COMUNICACIÓN



El uso de la lengua Kichwa en las Instituciones de Educación General Básica del Cantón Riobamba. La perspectiva de los docentes

Mgs. Margoth Elena Tello Carrasco

Universidad Nacional de Chimborazo

etello@unach.edu.ec

Msc. Alex Armando Chiriboga Cevallos.

Universidad Nacional de Chimborazo

achiriboga@unach.edu.ec

Resumen

La diversidad lingüística se halla en grave peligro, y, con ella, la supervivencia de numerosas culturas e identidades, debido a que la educación intercultural se desarrolla en un solo idioma, el español. El objetivo de la investigación fue valorar las concepciones, percepciones, actitudes y prácticas relativas al uso de la lengua Kichwa en las instituciones de Educación General Básica (EGB) del cantón Riobamba, desde la óptica de los docentes que laboran en las mismas. Con una metodología etnográfica cuyas técnicas utilizadas fueron entrevistas, observación participante aplicada en las instituciones de educación general básica del Cantón Riobamba en el sector urbano y rural. Los resultados encontrados determinaron la necesidad de implementar una verdadera educación intercultural a nivel nacional y, en particular, en los centros educativos interculturales del cantón Riobamba, ante la inexistencia de planes programáticos o políticas institucionales que fortalecieran la operatividad de la interculturalidad y el rescate de la lengua Kichwa, como elemento de relación intercultural para fortalecer la identidad plurinacional e intercultural.

Palabras claves: educación intercultural, lengua Kichwa, perspectiva docente.

Abstract

Linguistic diversity is in grave danger, and with it, the survival of many cultures and identities, because Intercultural Education is developed in a single language, Spanish. The objective of the research was to evaluate the conceptions, perceptions, attitudes and practices related to the use of the Kichwa language in the institutions of General Basic Education (GBE) of the canton Riobamba, from the optics of the teachers who work in them. With an ethnographic methodology whose techniques used were interviews, participant observation applied in the institutions of General Basic Education of the canton Riobamba in the urban and rural sector. The results found determine the need to implement a true intercultural education at national level and, in particular, In the intercultural educational centers of the canton Riobamba, in the absence of programmatic plans or institutional policies that strengthen the operationalization of interculturality and the rescue of the Kichwa language as an element of intercultural relationship to strengthen the plurinational and intercultural identity.

Keywords: intercultural education, Kichwa language, teaching perspective.

Introducción

Ecuador es considerado un país megadiverso no sólo por su naturaleza rica en flora y fauna, sino porque además posee una gran diversidad étnica, cultural y lingüística. La mayoría de su población se autodefine étnicamente como mestiza en un 72% (mezcla de indígenas con blancos), 7.3 % montubios, el 7.2% afroecuatorianos, el 7% indígenas que se manifiestan en 14 nacionalidades reconocidas con su propia lengua y 18 pueblos entre ellos 2

no contactados, blancos 6% y otros grupos de distinta procedencia 0.3%, según el censo poblacional (INEC, 2010).

A través de la historia se conoce que la conquista española influyó mucho en los pueblos indígenas que tenían grandes culturas; se les impuso leyes, costumbres, religión; trajeron el castellano, sus formas de vida, valores, prejuicios, además se les sometió a la segregación y a la muerte. Sin embargo, hay pueblos indígenas que aún mantienen su cultura, lengua y organización; fue surgiendo así el mestizaje con caracteres propios, con identidad distinta, muchas veces contradictoria, la misma que se transformó en una cultura etnocentrista que se mantiene debido a que las culturas indígenas no tienen el mismo status legal ni operan en un plano de igualdad, no basta los buenos propósitos. Si no se consideran los intereses sociales y económicos concretos de los pueblos, las culturas indígenas seguirán siendo excluidas de la vida social y de la actividad política y estatal (Ayala, 2008).

Es necesario recalcar que en las últimas décadas el país ha experimentado procesos sociales muy importantes y que los movimientos indígenas han jugado un papel protagónico en la reivindicación de sus pueblos, se puede decir que su lucha no fue en vano ya que a partir de ella se dio un cambio en la legislación ecuatoriana, es así que a partir de la Constitución Política del Estado de 1998 se declara al Ecuador como un país “pluricultural y multiétnico”, al “castellano como idioma oficial” y el “Kichwa, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas”. Más adelante la Constitución del 2008 reconoce al Ecuador como un país “intercultural, plurinacional y laico”, a esto se suma una serie de derechos referentes a las lenguas, la educación, la salud, la administración de justicia indígena, los derechos de la madre tierra y la adopción del Sumak Kawsay como principio fundamental de los ecuatorianos.

Así, se puede evidenciar el interés del Estado por desarrollar una cultura de interculturalidad en todos los ámbitos a través de un despertar colectivo en el cual los ecuatorianos asuman la responsabilidad de impulsar la interculturalidad como eje transversal en toda la sociedad y principalmente en la educación, evitando el etnocentrismo y buscando el diálogo intercultural dentro de un marco de respeto, aceptación y valoración a lo diferente.

Han pasado varios años desde que se incluyó la interculturalidad en la normativa legal del Ecuador y algunas investigaciones indican que poco se ha avanzado. Su principal cuestionamiento es que la interculturalidad se ha quedado fundamentalmente a nivel de leyes, como un simple enunciado, sin haber provocado un verdadero reordenamiento de los currículos nacionales y menos aún en la práctica educativa en el aula. (Velez, 2002, p.2).

El recorrido de la educación intercultural ha sido largo en Ecuador, a pesar de los esfuerzos por reforzar al sistema educativo nacional, considerando a la interculturalidad con un enfoque más integral, mediante la interrelación de los saberes ancestrales con los occidentales. El mismo que propone “enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no-moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento occidental”, fortaleciendo los saberes ancestrales y culturales de cada pueblo, (Walsh, 2006, p.20 en Krainer, 2016).

En la actualidad la educación intercultural es considerada como una alternativa válida para el pleno desarrollo del ser humano, en el aprecio recíproco entre culturas. Sin embargo, aunque en los documentos oficiales del Ministerio de Educación se concibe a la interculturalidad como eje transversal, el Ecuador actualmente pone en práctica una noción de interculturalidad más bien reduccionista. Según Walsh (2013), la interculturalidad

significa el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos, en condiciones de igualdad. (Hirschkind, 2014, p.110).

De hecho, en ciertos casos, se asume el significado de educación intercultural bilingüe, orientado casi exclusivamente a la población indígena; mientras que, en otros, casos sirve para referirse además a las numerosas nacionalidades indígenas, a los grupos afro-ecuatoriano y montubio (Higuera & Castillo, 2015: pp.160-161).

Por otro lado, mayoritariamente, frente al uso de la lengua vernácula en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), más que ser reconocida como principal en el sistema de educación, es usada siempre de una manera secundaria. La EIB está orientada a valorar la identidad de las culturas indígenas dentro del entorno de las propias comunidades; pero sin salir de ellas, puesto que los destinatarios de esas acciones educativas han sido siempre los propios indígenas, mientras las personas de las culturas dominantes han mirado desde el exterior esas iniciativas casi cerradas que no les han tocado, ni les han generado compromisos de convivencia. (Galán 2015: p.115).

De lo anterior puede inferirse la importancia que reviste abordar este tema, en el marco de la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Este propició la integración al currículo de las escuelas de EIB del idioma Kichwa con una frecuencia mínima de dos horas a la semana y promovió que, en los primeros niveles, los profesores fueran bilingües, sobre todo para que pudieran comunicarse mejor con los niños Kichwa-hablantes además que enseñen a valorar su idioma, y se sientan más seguros al hablar frente al otro en su lengua, que valoren su cultura y se relacionen sin miedo con otra cultura, que tengan habilidades para aprender otros idiomas y establezcan relaciones más horizontales, tanto entre indígenas, como con personas no indígenas. (González 2011: p.100).

Un componente fundamental de la cultura es su lengua, considerado el símbolo de la tradición y de la transmisión de la historia y del conocimiento. El lenguaje es una de las formas más universales y diversas de expresión de la cultura humana, y tal vez la más esencial. Constituye la médula de las cuestiones de identidad, memoria y transmisión del conocimiento. (UNESCO, 2006, p.13). Incluso se ha llegado a plantear que la pérdida de una lengua significa la pérdida de identidad y por ende una visión del mundo. (Elkartea,2010, p.11). Las lenguas son el resultado de una experiencia histórica y colectiva y expresan concepciones del mundo y sistemas de valores que tienen su propia especificidad cultural. (UNESCO, 2006, p.13).

Los seres humanos vivimos en mundos lingüísticos y nuestro contexto es una realidad lingüística, ya que a través del lenguaje modelamos nuestra identidad y el mundo en que vivimos. La forma como operamos en el lenguaje es el factor quizás más importante para definir la forma como seremos vistos por los demás y por nosotros mismos. Descubriremos pronto cómo la identidad personal, la nuestra y la de los demás es un fenómeno estrictamente lingüístico, una construcción lingüística. (Echeverría, 1998, p.35-36).

Derivada de esta reflexión, una de las preocupantes que ha motivado múltiples investigaciones como: El lenguaje como ADN de identidad hacia la consecución del Buen Vivir, Rasgos de racismo que interfieren en la construcción del Buen Vivir, Percepción sobre ciencia, tecnología y saberes ancestrales en comunidades indígenas, cantón Riobamba año 2014-2015 y entre otras... en el marco del proyecto de investigación La Interculturalidad en el Modelo Educativo de la Educación General Básica (EGB) en el cantón Riobamba, se ha constatado que en Ecuador únicamente se usa el idioma español en el proceso educativo de la Educación General Básica, el idioma Kichwa a pesar de su condición de lengua materna y oficial ha quedado relegado a un

segundo plano; porque no es asumida como tal, no sólo porque no se habla y no se enseña más allá del área del Kichwa, sino porque en ocasiones es usado en forma negativa, para regañar e impartir órdenes. (González, 2011, p. 106).

Chimborazo es una de las provincias con mayor población indígena en el ámbito escolar dentro de la jurisdicción intercultural bilingüe del país; paradójicamente, en el contexto educativo del cantón Riobamba no existen condiciones adecuadas para que el aprendizaje de la lengua Kichwa se realice con naturalidad, conocedores que todas las lenguas y culturas tienen el mismo valor, pero la situación concreta de la mayoría de ellas, tanto por número de hablantes, cuanto por situación territorial, lleva a plantear acciones más bien de carácter local. (Almeida 2008: p.55).

Por lo expuesto, es necesario mencionar que el objetivo de la investigación fue valorar las concepciones, percepciones, actitudes y prácticas relativas al uso de la lengua Kichwa en las instituciones de Educación General Básica (EGB) del cantón Riobamba, desde la óptica de los docentes que laboran en las mismas para aplicar en el ámbito pedagógico evidenciándose en el currículo vigente, es decir que los docentes faciliten el aprendizaje en la lengua Kichwa e incorporen con éxito a niños y jóvenes dejando de lado el monolingüismo para vivir una verdadera inter, multi y pluriculturalidad mencionada en la legislación ecuatoriana.

Importancia del problema

La importancia de esta investigación radica en que está orientada al reconocimiento del Kichwa como idioma oficial de relación intercultural del Ecuador, el mismo que se ha constituido en un proyecto político para la sociedad, según consta en la Constitución de 2008 (Art. 2): “El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el Kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso”. A pesar de que esta normativa no pasa de ser un simple enunciado que dista mucho de convertirse en realidad porque en el currículo de la educación ecuatoriana no se le considera al idioma Kichwa como lengua oficial en ninguno de sus niveles y el único idioma reconocido es el español, lo que impide generar procesos de diálogo entre las diversas culturas.

La inserción de la interculturalidad como eje transversal en la educación del país ha estado determinada por su contexto socio-histórico-cultural, y su incorporación es un avance importante a fin de propiciar el rescate de la lengua materna como instrumento de comunicación propio de ser humano y su principal medio de expresión. Empezamos a comunicarnos a través de la lengua que aprendemos en la infancia, y a través de ella, adquirimos una forma de comprender nuestro entorno. Así, la lengua se convierte en parte importante de nuestra identidad (Elkartea, 2010, p.11).

Es necesario mencionar que en el marco de la LOEI están funcionando las denominadas Unidades Educativas Guardianas de la Lengua como la de San Francisco de Chibuleo en la Provincia de Tungurahua. En estos establecimientos educativos la lengua de aprendizaje es la indígena por su población mayoritaria; el español es usado como lengua de relacionamiento intercultural. Por su reciente implementación aún no se puede evaluar el impacto de estas instituciones que deberán funcionar como eje articulador de todo el MOSEIB, con el fin de conservar y promover los saberes ancestrales. Cada una de las unidades educativas referidas funcionaran en las regiones de mayor concentración poblacional indígena; se esforzará por fortalecer, conservar, promover la lengua ancestral, así como de custodiar las cosmovisiones de las nacionalidades y establecer un dialogo constante entre los saberes ancestrales y el conocimiento occidental. (Ministerio de Educación, 2014).

Por lo expuesto, es necesario resaltar que el área de intervención de este proyecto, es el Cantón Riobamba ubicado en la Provincia de Chimborazo, siendo uno de los diez cantones de la misma, constituido por su cabecera cantonal Riobamba que integra a cinco parroquias urbanas (Lizarzaburu, Maldonado, Velasco, Veloz y Yaruquíes) y once parroquias rurales como Cacha, Calpi, Cubijíes, Licán, Quimiag, Pungala, Punín, Flores, Licto, San Juan y San Luis. El componente poblacional es de naturaleza mestiza e indígena, la educación ha experimentado algunos cambios en los últimos años. Sin embargo, Riobamba es intercultural, porque conviven algunas culturas, de hecho la presencia indígena en escuelas, colegios y universidades es muy notoria, lo cual implica la necesidad de implementar una verdadera educación intercultural, en la medida que el proceso educativo deba contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad democrática, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, respetuosa de la naturaleza y sobre todo que recupere la lengua materna.

Al fin y al cabo, además de ser una herramienta de comunicación para el ser humano, la lengua también es un instrumento para la transmisión de la cosmovisión, las costumbres, tradiciones y experiencias de las culturas populares. Otorga identidad a los individuos, y su pérdida supone la desaparición de la historia, conocimientos y cultura viva de un pueblo. (Elkartea, 2010, p.13).

Metodología

La metodología empleada es la etnografía, las técnicas utilizadas fueron entrevistas, observación participante, sus instrumentos, la guía de entrevista y la ficha de observación, con un enfoque cualitativo al considerar las concepciones, percepciones, actitudes y prácticas de 93 docentes como población que laboraban en 11 instituciones de Educación General Básica seleccionadas aleatoriamente constituyéndose en las unidades de estudio.

Inicialmente se articularon varios talleres a fin de identificar los centros educativos interculturales, bilingües e hispanos, rurales y urbanos, con niveles de educación general (básico); que brindaran la apertura a las acciones requeridas por el equipo de investigación. Seguidamente se procedió a la capacitación del equipo indagador quienes jugaron un rol trascendental en la recogida de datos, éstos fueron recopilados sistemáticamente durante la aplicación de las técnicas e instrumentos mencionados.

A fin de explorar las concepciones y percepciones de los docentes se aplicaron como se enunció anteriormente; entrevistas, que permitieron conocer, a través de los distintos testimonios y discursos, las ideas que se manejan tanto desde la estructura institucional como desde la agencia de las personas; utilizando una grabadora magnetofónica para recopilar y registrar con exactitud la fidelidad de los datos y la cámara fotográfica como recurso complementario.

En un intento por describir las actitudes y prácticas de los docentes, los investigadores consideraron la observación participante y para ello asistieron a los centros de educación general básica, colaboraron en las reuniones, talleres, charlas, conferencias y otras actividades.

Los criterios para la selección de las unidades educativas que participaron en la investigación se centralizo en la geopolítica del cantón Riobamba. Siendo once los planteles donde se pusieron a prueba los instrumentos de investigación. Previa a la determinación del universo de estudio se articularon varios talleres, donde se establecieron los criterios de selección: a) se determinaron los contactos necesarios con las autoridades de los planteles educativos donde se iba a investigar la aplicación del proyecto intercultural, es decir, que exista alguna

experiencia en el tema de la interculturalidad o que por lo menos haya algún antecedente sobre la cuestión; b) que en el campo de estudio sean conjugados los centros educativos interculturales bilingües e hispanos, rurales y urbanos, c) que sean centros educativos de nivel de educación general básica; d) que participen niños y niñas de 11 a 15 años, o el equivalente del sexto al octavo año de educación general básica; e) que sean los niveles (grados) de educación general básica y los planteles educativos donde los asistentes de investigación estén haciendo sus prácticas preprofesionales, requisito previo a la obtención del título de licenciatura. Su cercanía y vinculación fue clave en el momento del trabajo etnográfico; f) que brinde la apertura a las acciones requeridas por el equipo de investigación; dicho de otra manera que haya la facilidad y predisposición para el desarrollo de la investigación y dé continuidad a las futuras vinculaciones entre los planteles seleccionados y la Universidad Nacional de Chimborazo, a fin de construir, sugerir y poner en praxis una metodología en relación a la propuesta de la interculturalidad en la EGB, constituyéndose en los planteles de pilotaje.

La información recogida siguió un proceso de categorización, análisis e interpretación que arrojó una amplia gama de resultados.

Resultados y Discusión

Para el análisis de los resultados se diseñó una matriz en la que se reflejan los resultados de las entrevistas a los docentes referentes a las concepciones, percepciones y valor que le otorgan a la utilización del idioma Kichwa en las escuelas; José María Román y Juan de Velasco (*Tabla 1*). Con respecto a las percepciones entendidas como el acto de recibir, interpretar y comprender el uso del Kichwa como idioma materno se consideró las escuelas Juan de Velasco y Miguel Ángel León (*Tabla 2*).

En cuanto a los resultados a las observaciones de conferencias y talleres se apreciaron las actitudes de los educadores, estimadas como el comportamiento a la utilización del idioma Kichwa. (*Tabla 3*), en las reuniones se estimó las prácticas las cuales comprendieron las acciones que se desarrollaron en el ejercicio docente de la lengua Kichwa. (*Tabla 4*).

Resultados referidos a las concepciones de los docentes relativas al uso de la lengua Kichwa

De acuerdo a los testimonios obtenidos en las entrevistas aplicadas, algunos docentes mestizos consideran que para dictar clases en las Unidades Educativas de EGB no bastaría ser indígena, aunque el perfil profesional sea diferente, constituyéndose para algunos educadores importante conocer el idioma Kichwa para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, valorizando su identidad cultural.

Igualmente acotan que en la estructura curricular no existe una orientación para desarrollar el uso del idioma Kichwa, así como el ejercicio de actividades interculturales, a esto se suma el desconocimiento, la no valoración de este proceso de crecimiento personal y construcción de la identidad. Por lo tanto, se ha podido constatar que los conceptos de Sumak Kawsay o Buen Vivir, identidad, cultura, cosmovisión, Kichwa, aún siguen olvidados en las propuestas curriculares y pedagógicas.

Sin embargo, en la LOEI se cuenta con un sólo sistema de educación que se denomina intercultural. Estableciendo que en los lugares donde existe mayor población de alguna nacionalidad, ese distrito debe ser administrado por un miembro de la nacionalidad y lo mismo a los circuitos educativos, implantando así progresivamente un nuevo modelo de gestión educativa, que integra a todos los actores, sectores y coordinaciones educativas zonales, direcciones de educación hispanas y bilingües que se encuentran en un proceso de transición. (Ministerio de Educación, 2015). *Ver Tabla 1.*

Resultados referidos a las percepciones de los docentes relativas al uso de la lengua Kichwa

De manera general, en las aulas de clase, los docentes perciben que cuando los estudiantes utilizan algunas palabras Kichwas, estos son objeto de burla, lo que ocasiona desigualdades y afecta las relaciones entre estudiantes, docente-estudiantes y docente-padres de familia. (Yausen 2014: p.6).

Lo anterior genera problemas en el uso del Kichwa como idioma materno, ya que, únicamente se oficializa el español en las instituciones de Educación General Básica en el cantón Riobamba, la discriminación escolar en relación con el uso de la lengua, es evidente en las aulas de clase, pues es indudable que se constituye en uno de los factores de bajo rendimiento, por constituirse en un sujeto escolar ambiguo, cohibido, sumiso, fruto de las dificultades de integración al grupo estudiantil mayoritariamente monolingüe. Ver *Tabla 2*.

El Ministerio de Educación (2012) recalca que mediante el SINEIB se busca que respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medio ambiente. (Sumak Kausay).

Resultados referidos a las actitudes de los docentes relativas al uso de la lengua Kichwa

Las actitudes se expresan en un amplio abanico, desde muy positivas hasta reacias a la incorporación de la lengua Kichwa. Algunos de los docentes mestizos monolingües plantean la necesidad de hablar y escribir en Kichwa, aunque las instituciones educativas no cuentan con los programas o proyectos para el aprendizaje de la lengua Kichwa, este problema afecta a todo el sistema educativo ecuatoriano, aduciendo a que la lengua de las nacionalidades indígenas no es parte del currículo general.

Otro grupo de docentes manifiesta resistencia al aprendizaje del Kichwa, afirmando que el bilingüismo al cual aspira el sujeto indígena de la nueva generación no es el Kichwa y el español, sino el español y el inglés. Además, manifiestan que los estudiantes en un 10% son indígenas, no emplean la lengua Kichwa debido a la vergüenza que les genera el hacerlo. Incluso refieren que, en la búsqueda de la aprobación y el reconocimiento, los educandos abandonan paulatinamente su lengua materna y adoptan el español. Aspiran a un buen dominio de este y en un intento por evadir las interferencias lingüísticas, evitan el uso de la lengua Kichwa.

Uno de los problemas más acentuados parece ser que pocos maestros y maestras hablan un idioma ancestral. Es más, es muy reducido el uso de la lengua materna en la educación y en las comunidades shuar, zapara, achuar y Kichwa amazónico (Yáñez, 2009, p. 99). Esto sugiere la falta de un trabajo integrado del Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (SINEIB) en la formación docente y de manera particular en el fortalecimiento de la lengua (Krainer, A. & Guerra, M., 2016, p. 59). Ver *Tabla 3*.

Resultados referidos a las prácticas de los docentes relativas al uso de la lengua Kichwa

Su práctica educativa se realiza totalmente en idioma español, consideran que existe escasa literatura, textos y materiales para el ejercicio docente en lengua Kichwa. Algunos docentes monolingües expresan la necesidad de aprender la lengua Kichwa, unos por acceder a oportunidades de trabajo, otros por la disposición constitucional. Incluso, con la conformación de los Distritos, han aumentado el número de centros educativos interculturales bilingües.

Los docentes mencionan, además, que para el proceso de aprendizaje utilizan el idioma español debido a que la lengua Kichwa no es de su dominio, afirmando que no existen estudiantes Kichwa-hablantes al priorizar el inglés como idioma complementario. Ver *Tabla 4*.

El estudio realizado constituye un aporte más en la búsqueda de evidencias sobre la Educación Intercultural (EI) en el Ecuador. La cual aún no alcanza a erigirse en una realidad. No obstante, implementar una verdadera educación intercultural a nivel nacional no debe dejar de verse como una meta alcanzable, pues la interculturización se refiere al compromiso individual y colectivo de aprender valores sobre la importancia de la diversidad cultural y lingüística del país a fin de que las instituciones educativas rediseñen sus currículos, orientados a formar profesionales bilingües en todos los niveles: inicial, educación general básica, bachillerato y superior, especialmente las facultades de ciencias de la educación, encargadas de la formación de pedagogos en las distintas especialidades, deben cumplir con una de sus funciones que subraya la importancia de *Promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad*. (LOES, Art. 13, l) y responder a los retos que demanda el Sistema Educativo Ecuatoriano.

De ahí que la investigación sobre las concepciones, percepciones, actitudes y prácticas relativas al uso de la lengua Kichwa en las instituciones de Educación General Básica (EGB) del cantón Riobamba resulta de gran pertinencia, en especial si se toma en consideración la óptica y las necesidades de los docentes que laboran en estos planteles.

Se concuerda con los autores que han demostrado que actualmente existe una disonancia entre la perspectiva estatal y la realidad que se experimenta en los ambientes escolares. Ecuador tiene el mérito de haber creado un sistema especial de educación indígena “bilingüe intercultural”, este logro fue fundamental sobre todo porque se propone como objetivo la interculturalidad, la misma que debe ser una realidad evidente en el sistema educativo porque en la actualidad tiende a “ser etnocentrista, con una estructura aislada del conjunto de nuestra educación nacional” (Ayala Mora 2011: p.62).

En el caso ecuatoriano en su constitución del 2008 aparece una nueva corriente que presta atención a la diversidad cultural, la misma que se cristaliza en diversos instrumentos legales; en primer lugar se inicia así el reconocimiento jurídico de esta cualidad en el contexto que plantea la necesidad de formar ciudadanos concientes de las diferencias; surge la necesidad imperiosa de desarrollar relaciones positivas entre los actores de la educación: docentes y estudiantes quienes deben tomar en cuenta en su diario vivir, para ser capaces de llevar a cabo un trabajo conjunto en pro del desarrollo individual y colectivo, que contribuya a la construcción de una sociedad más democrática, participativa y justa orientada hacia el paradigma de la interculturalidad. (Ortiz 2015: pp.92-93).

La normativa vigente en el país sobre la interculturalidad y educación intercultural constituye un referente infranqueable para la comprensión del problema de la interculturalidad, puesto que es un desafío al que se someten libremente las sociedades democráticas. El alcance de aquella normativa trasluce muy buenas intenciones; sin embargo las exigencias concretas de la interculturalidad, especialmente aquellas relacionadas con la lengua materna que han sido mencionadas anteriormente continúan presentes ante nuestros ojos reclamando ser satisfechas. Es decir, que el camino recorrido hasta ahora es innegable pero falta mucho por hacer. (Higuera & Castillo 2015: p.58).

Contraponiéndose, esta última a la normativa que explicita:

Art. 6.- Obligaciones. - La principal obligación del Estado es el cumplimiento pleno, permanente y progresivo de los derechos y garantías constitucionales en materia educativa, y de los principios y fines establecidos en la Ley. En los siguientes literales manifiesta:

g. “En relación a la diversidad cultural y lingüística, se aplicará en los idiomas oficiales de las diferentes nacionalidades del Ecuador. El diseño curricular considerará siempre la visión de un estado plurinacional e intercultural”.

k. “Asegurar la educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos. Fortalecer la práctica, mantenimiento, y desarrollo de los idiomas de los pueblos y nacionalidades”.

l. “Incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral, el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales” (LOEI 2011:32).

La Constitución Política del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) han ofrecido el soporte jurídico para la interculturalidad y la educación intercultural en el Ecuador. Sus artículos reflejan el deseo del estado ecuatoriano de trabajar a favor de la interculturalidad, considerada como un desafío.

Todo lo anterior se contrapone a lo planteado por Mario Yaucen (2014) consultor del proyecto la interculturalidad en el modelo educativo de la E.G.B en el cantón Riobamba, quien refiere que *en dicho ámbito persiste la situación de marginación y exclusión de los estudiantes por razones culturales y especialmente lingüísticas, existen normativas legales que garantizan su acceso a la educación en igualdad de oportunidades y reconocen al Kichwa como idioma oficial*. El reto consiste en crear espacios de aprendizaje que posibiliten la construcción de la interculturalidad desde el empleo de la lengua vernácula en la EGB.

Conclusiones

Los resultados del estudio llevado a cabo determinaron la necesidad urgente de implementar una verdadera educación intercultural a nivel nacional y, en particular, en los Centros Educativos Interculturales del Cantón Riobamba, pues se carece de un plan programático o política institucional sobre la manera de operar la interculturalidad, la cosmovisión indígena, además falta rescatar la lengua Kichwa como elemento de relación intercultural para valorar las concepciones, percepciones, actitudes y prácticas relativas al uso de la lengua Kichwa en las instituciones de Educación General Básica (EGB) del Cantón Riobamba, desde la óptica de los docentes que laboran en las mismas.

El proceso educativo es monolingüe siendo necesario que en la educación general básica se construyan espacios de aprendizaje que posibiliten la construcción de la interculturalidad desde el empleo de la lengua vernácula para fortalecer la identidad plurinacional e intercultural, mediante su rescate, preservación, y revitalización orientados a la construcción del buen vivir.

El bilingüismo en la formación docente es indispensable y, por lo tanto, las universidades que forman profesionales de la educación, así como los institutos superiores pedagógicos, deben asumir su responsabilidad

histórica con compromiso, preparando docentes bilingües (Kichwa-español) comprometidos con la valoración de la lengua materna, hacia a la construcción de una sociedad intercultural en la práctica cotidiana.

Referencias

- Almeida, I. (2008). *El Estado Plurinacional: Valor histórico y libertad política para los indígenas ecuatorianos*. Quito, Ecuador. Abya Yala.
- Ayala Mora, E. (2008). *Manual de historia del Ecuador: Épocas aborígen y colonial, independencia*.
- Ayala Mora, E. (2011). La Interculturalidad: camino para el Ecuador. *Corporación Editora Nacional, n. 20*. Interculturalidad y Diversidad. Quito, Ecuador.
- Constitución del Ecuador. (2008). Presidencia de la República.
- Echeverría, R. (1998). *Ontología del Lenguaje*. Caracas-Santiago de Chile. Ediciones DOLMEN.
- Elkartea, G. (2010). *Claves para la recuperación lingüística e identitaria*. Málaga, España: Garabide Kultur Elkartea.
- Galán, J. (2015). *Los retos de la interculturalidad para la academia: La Interculturalidad*. Cuenca, Ecuador: Universitaria Abya Yala.
- Gonzalez, M. I. (2011). *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. Quito, Ecuador: CLACSO.
- Higuera, E. y Castillo, N. (2015). *Filosofía de la Educación en Plural: La Interculturalidad*. Cuenca, Ecuador: Universitaria Abya Yala.
- Hirschkind, L. (2014). ¿Qué mismo es la interculturalidad? Ecuador Intercultural. Universidad Verdad 65. *Revista de la Universidad del Azuay*. Cuenca, Ecuador.
- INEC. (2010). *Censo Poblacional de Vivienda*.
- Krainer, A., y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y Educación. Desafíos en la Formación Docente*. Quito-Ecuador. FLACSO.
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito-Ecuador: Presidencia de la República.
- LOEI. (2012). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito-Ecuador. Presidencia de la República.
- LOES. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. CEAACES. Quito-Ecuador. Presidencia de la República.
- Ortiz, D. (2015). *Perspectivas y Desafíos de la Interculturalidad en la Educación. Filosofía de la Educación en Plural*. Quito, Ecuador: Universitaria Abya Yala.
- SENPLADES. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Quito, Ecuador: SENPLADES.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. París, Francia: UNESCO.
- Yausen, M. (2014). *Los idiomas Kichwa-español en la EGB en el cantón Riobamba (Riobamba)*. Informe inédito, Universidad Nacional de Chimborazo.

Tabla 1
 Concepciones de los docentes relativos al uso de la lengua Kichwa

Entrevistas	Concepciones de los docentes
Entrevista en profundidad a docentes de Escuela Fiscal José María Román.	Docente 4: Nosotros como mestizos también necesitamos saber algo del Kichwa, nos vamos a comunidades y no sabemos el significado de palabras, nos quedamos con esas dudas, lo mismo sucede al momento de trabajar en una comunidad que es de indígenas, y a mí los niños me hablan palabras que yo no les entiendo.
Entrevista en profundidad a docentes de Escuela Fiscal Juan de Velasco.	<p>Docente 6: En esta época globalizada sería un progreso, de esta manera nos comunicaríamos mejor con los indígenas, entonces para mí, si me gustaría saber algunos idiomas porque muchas de las veces hay maestros que salen a las comunidades y no saben el Kichwa, y que es lo que hacemos en la educación, no podemos comunicarnos y la educación misma no se da como se debe porque, por falta del conocimiento del idioma; entonces si me gustaría que el idioma Kichwa supiéramos los educadores.</p> <p>Docente 22: Todos debemos estar empatados con el requiriendo del progreso, la lengua Kichwa debería ser un progreso por cuanto nosotros por el hecho de saber dos idiomas, es una satisfacción grande sin decir que el idioma pertenece a la indígena, me parece que es muy importante más, aunque que el Kichwa es un idioma de nuestros ancestros.</p> <p>Docente 74: A nosotros nos gustaría hablar en Kichwa, aprender el idioma, porque somos nacidos en esta tierra, pero el currículo no nos permite, y nadie se ha interesado en el tema que es muy importante.</p>

Fuente: Autores

Tabla 2
 Percepciones de los docentes relativos al uso de la lengua Kichwa

Entrevistas	Concepciones de los docentes
Entrevista en profundidad a docentes de la Escuela Fiscal “Juan de Velasco”	<p>Docente 4: De acuerdo a la experiencia como docente la discriminación se da por la lengua, hay compañeros que si rechazan a los estudiantes indígenas.</p> <p>Docente 22: Al momento en que los estudiantes indígenas emplean la lengua castellana y realizan una mala pronunciación, es una causa para la discriminación por la interferencia lingüística.</p>
Entrevista en profundidad a docentes de Unidad Educativa “Miguel Ángel León”	<p>Docente 8: Se burlan de los indígenas por su forma de hablar, esta es una clase de exclusión que no sólo se da por sus compañeros de clase, sino que también existen todavía maestros que marginan a sus estudiantes.</p> <p>Docente 12: Son discriminados los niños por la forma de hablar, ya que algunos niños hablan Kichwa y sus compañeros se burlan a pesar de que es un grupo donde han venido de diferentes comunidades, con diferentes costumbres.</p>

Fuente: Autores

Tabla 3

Actitudes de los docentes relativos al uso de la lengua Kichwa

Observación	Concepciones de los docentes
Observación a conferencias y talleres.	Docente 1: Estoy de acuerdo en que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral, al hacer esto el lenguaje ancestral no desaparecerá como en la actualidad.
	Docente 2: No se logra el diálogo intercultural en la EGB ya que los mestizos no saben Kichwa, y principalmente los que saben Kichwa no lo hablan.
	Docente 3: El sumak kawsay está escrito en la lengua Kichwa, propio de los ecuatorianos que representa una forma muy diferente a las anteriores, por tal razón yo me siento orgulloso de que esta frase conste en la Constitución de la República.
	Docente 9: El sistema educativo es intercultural, se debe enseñar un lenguaje ancestral pero casi todos los libros vienen en inglés, es necesario aprender el Kichwa, para mantener el origen de dónde venimos.

Fuente: Autores

Tabla 4

Prácticas de los docentes relativos al uso de la lengua Kichwa

Observación	Actitudes de los docentes
Observación a reuniones	<p>Docente 4: El pronunciar las palabras utilizan vocablos que confunden la o con la u y la e con la i, por ejemplo: suficiente por suficiente.</p> <p>Docente 9: Hablar Kichwa es un retroceso al desarrollo del Ecuador.</p> <p>Docente 13: En la legislación de la educación ecuatoriana hay una disposición que se les enseñe en la lengua natal pues no estamos hablando, en la zona rural podemos manifestar que los maestros ya están preparados para dar clases en la lengua Kichwa, acá en la ciudad también se está proponiendo que se aprenda la lengua Kichwa porque existen estudiantes que vienen de la zona rural a la urbana.</p> <p>Docente 59: No existen docentes capacitados en dictar clases de cosmovisión y pocos son los lingüistas graduados en la Universidad de Cuenca para dictar clases de Kichwa.</p>

Fuente: Autores

El método de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre

Msc. Mónica Noemí Cadena Figueroa
Universidad Nacional de Chimborazo
monicacadena@unach.edu.ec

Mgs. María Dolores Vallejo Peñafiel
Universidad Nacional de Chimborazo
mdvallejo@unach.edu.ec

Mgs. Silvia Mercedes Yumbillo Sánchez
Universidad Nacional de Chimborazo
silviayumbillo@yahoo.com

Resumen

El método de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre en el periodo académico 2015–2016, tiene el objetivo de orientar a los estudiantes para la aplicación de estrategias activas con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de diferentes textos en inglés, cuya estructuración se centró en la fundamentación filosófica, epistemológica, pedagógica, psicológica, sociológica, axiológica y legal. El marco teórico está estructurado con temas y subtemas relacionados a la variable independiente que es el método de aprendizaje cooperativo y la variable dependiente es el desarrollo de la comprensión lectora. La metodología se sustentó en un diseño cuasi experimental y aplicado porque se ejecuta la propuesta en base a la realización de estrategias electoras como el jigsaw, think pair share y graphic organizers; los tipos de investigación corresponden a un proceso descriptivo-explicativo, causal, de campo y bibliográfico. El método aplicado es el hipotético-deductivo y el descriptivo. La técnica utilizada fue la observación, apoyado en un instrumento práctico que es la ficha de observación en base a indicadores de evaluación y con una población definida que son los estudiantes del décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre. Dentro de la exposición y discusión de resultados se procesaron los datos obtenidos mediante la ficha de observación para ser tabulado y organizado en cuadros y gráficos estadísticos con sus respectivos porcentajes, para posteriormente proceder a la comprobación de las 3 hipótesis específicas; los lineamientos alternativos corresponden a la propuesta de *read together is better* en donde se ejecutan actividades con estrategias lectoras que posibilitan la comprensión lectora de los estudiantes. Como resultado se puede hacer mención al mejoramiento de la traducción del inglés al español, pero principalmente participar con responsabilidad en trabajos grupales, para leer en forma individual y colectiva, poner atención y concentración para identificar la idea principal como ideas secundarias del texto, identificar el significado de términos nuevos en el contexto de la lectura, apoyar con sus conocimientos a sus parejas para que mejoren su aprendizaje, entre expertos llegan a los estudiantes de los otros equipos con conocimientos definidos y reales, con lo cual puedan alcanzar un mejor nivel de su vocabulario, de saber leer con fluidez y entender la información pertinente.

Palabras claves: Aprendizaje, cooperativo, lectura, fluidez, estrategias.

Abstract

The cooperative learning method in the develop of Reading comprehension in the students of Tenth year of Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre in the academic period 2015-2016, the objective is to guiding students about the application of active strategies with the aim of improving the Reading comprehension of different texts in English, whose structure was focused on the philosophical, epistemological, pedagogical, psychological, axiological and legal basis. The theoretical framework is structured with themes and sub-themes related to the independent variable that is the cooperative learning method and the dependent variable is the development of Reading comprehension. The methodology was based on a quasi-experimental and applied because the proposal is implemented based on the Reading strategies such us the jigsaw, think pair-share and graphic organizers, the types of research correspond to a descriptive explanatory, casual, field and bibliographic process. The method applied is the hypothetical and descriptive. The technique used was the observation supported by a practical instrument that is the observation sheet based on evaluation indicators and with a defined population that is the students of Tenth Year of Basic Education at Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre. In the presentation and discussion of results, the data obtained through the observation sheet were processed to be tabulated and organized into tables and statistical graphs with their respective percentages, and then the verification of the three specific hypotheses; the alternative guidelines correspond to the proposal of Reading together is Better where Reading strategies are performed to improve the Reading comprehension of the students. As a result it could be mentioned the translation from English to Spanish improvement, but mainly they participate with responsibility in group work to read individually and collective, to pay attention and get concentrated to identify the main and secondary ideas of the text, to identify the meaning of new words about Reading in context, to support their classmates with their knowledge to improve their learning, between experts to became the another group's students with defined and real knowledge to accomplish a common goal which is to achieve a better level of vocabulary and read fluently to understand the relevant information.

Keywords: Learning, cooperative, reading, fluency, strategies.

Introducción al Problema

La creciente globalización y avance de la ciencia y la tecnología cada vez es más acelerado en todos sus ámbitos y es en donde se visibiliza con más frecuencia los manuales y más los de tipo informativos en inglés, aspecto básico para que los estudiantes vayan alcanzando mejores aprendizajes y alcancen la comprensión lectora de sus textos, lo que implica que en la actualidad el idioma inglés, va cobrando un mayor auge en el mundo al relacionarse con el mercado laboral. (Troya, 2013).

Con el enfoque de este antecedente, se justifica la importancia de ejecutar con los estudiantes del décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre el método de aprendizaje cooperativo, por cuanto permite organizarles en el trabajo grupal, utilizando estrategias prácticas y activas con textos en inglés, en procura de alcanzar el desarrollo de la comprensión lectora, por lo que es necesario avanzar en diferentes niveles educacionales que les permita mejorar sus habilidades lingüísticas, aprendizaje del inglés con la utilización de herramientas pedagógicas y tecnológicas para enriquecer el vocabulario y adquirir las competencias comunicacionales de este idioma.

El tema de comprensión lectora (Reading), con el idioma inglés es de tratamiento necesario para alcanzar un mayor dominio del aprendizaje de esta lengua extranjera en el mundo contemporáneo. La investigación se fundamenta en el accionar y desenvolvimiento de los estudiantes porque parten de conocimientos previos para llegar a la construcción del conocimiento utilizando estrategias grupales, las cuales hacen posible la aplicación de acciones de intervención educativa para mejorar los resultados académicos.

El presente trabajo de investigación se centró en la siguiente estructura

El Marco Teórico, consta de los antecedentes de la investigación en relación a otros trabajos similares de investigación, se hace referencia a las fundamentaciones respecto a lo filosófico, epistemológico, psicológico, pedagógico, sociológico, axiológico y legal. Sus contenidos se relacionan a la variable independiente que es el método de aprendizaje cooperativo y la variable dependiente el desarrollo de la comprensión lectora haciendo referencia a citas de autores consultados, acompañado del análisis y reflexión crítica del autor. En el marco metodológico de la investigación, se explica el diseño, tipo y métodos en que se utilizó en el desarrollo del trabajo investigativo, las técnicas utilizada es la observación acompañado del instrumento que es la ficha de observación, empleada para la recolección de la información, la población objetivo a la que se aplicaron dichos instrumentos, el procedimiento para el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, así como el planteamiento de las hipótesis general y específicas con su respectiva operacionalización.

Los lineamientos alternativos, enfocan la propuesta de intervención pedagógica derivada de la investigación, para incidir en la solución de la problemática identificada, consta de la presentación, objetivos y fundamentaciones con el detalle de los contenidos pertinentes al tema, así como la operatividad con que se propone trabajar en la aplicación de una guía metodológica para la implementación de estrategias lectoras para poner en marcha el método de aprendizaje cooperativo en el idioma inglés, con la finalidad de alcanzar una adecuada comprensión lectora.

En la exposición del análisis e interpretación de los resultados obtenidos de la aplicación de las estrategias activas de lectura apoyado en la observación a los estudiantes mediante el desenvolvimiento del jigsaw, think pair share y graphic organizers, junto con los datos obtenidos se procedió a tabular, elaborar cuadros y gráficos estadísticos para proceder con el análisis e interpretación de resultados y concluir con la comprobación de las tres (3) hipótesis específicas. Así entonces en las conclusiones y recomendaciones de la investigación, se resumen los principales resultados a partir de los datos obtenidos y en correspondencia con los objetivos planteados al inicio del presente trabajo, las cuales concuerdan con el accionar de los estudiantes mediante la ejecución de las estrategias activas relacionadas al método de aprendizaje cooperativo. Por último, se expone la bibliografía consultada, así como los anexos con elementos que sirvieron de apoyo al desarrollo de la investigación y su propuesta pedagógica.

Metodología

Esta investigación por sus características se centró en el diseño cuasi experimental, porque no se centró en un proceso de experimentación para poner en marcha estrategias lectoras como el jigsaw, think pair share y graphic organizer, con la finalidad de ejecutar de manera positiva el método de aprendizaje cooperativo tendiente a desarrollar la comprensión lectora. Se aplicó un estudio descriptivo, explicativo, tendiente a analizar y describir el desenvolvimiento de los estudiantes con la finalidad de orientar la ejecución de procesos lectores y estrategias activas que conlleven a la comprensión lectora. De campo, porque se realizó en el mismo lugar de los hechos, donde se originó el fenómeno a ser investigado; en este caso se realizó en la ciudad de Riobamba con los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre. Por otro lado, se basó en métodos apropiados para el proceso de investigación tales como: el método hipotético deductivo, por cuanto se formuló las hipótesis para posteriormente analizar los hechos generales para llegar a los particulares y determinar las conclusiones y recomendaciones. El método descriptivo permitió realizar una descripción clara, concreta y precisa respecto al desenvolvimiento de los estudiantes, para ello se planteó indicadores relacionados con cada una de las variables y específicamente con las estrategias lectoras planteadas en la propuesta tendiente a mejorar la comprensión lectora.

Diseño de la investigación

- a. **Cuasi experimental:** El tratamiento del presente trabajo de investigación no se centró en un proceso de experimentación, por lo contrario es cuasi experimental por cuanto se proyectó en poner en marcha estrategias lectoras como el Jigsaw, think pair share y graphic organizer con la finalidad de ejecutar de manera positiva el método de aprendizaje cooperativo tendiente a desarrollar la comprensión lectora en base a textos de lectura en inglés para los estudiantes del décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre.
- b. **Cualitativa:** Para la identificación del desenvolvimiento de los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora inicialmente se utilizó datos cuantitativos para posteriormente centrarse en una estadística inductiva, por cuanto se realizó un estudio descriptivo relacionado con el análisis e interpretación de resultados en función del desenvolvimiento de los estudiantes respecto al desarrollo de las estrategias lectoras que fortalecen el método cooperativo.
- c. **Aplicada:** Estructurando una propuesta práctica con estrategias lectoras como Jigsaw, think pair share y graphic organizers se procedió a su aplicabilidad con los estudiantes del décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, con el propósito de fortalecer las dificultades de comprensión lectora en textos de inglés.

Tipo de investigación

- a. **Descriptivo-explicativo:** Mediante la aplicación del método de aprendizaje cooperativo se pudo analizar y describir el desenvolvimiento de los estudiantes del Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre con la finalidad de orientar mediante la ejecución de procesos lectoras y estrategias activas que conlleven a la comprensión lectora de los estudiantes.
- b. **Causal:** Permitió conocer causas, motivos y consecuencias de las limitaciones relacionados con la comprensión lectora en los estudiantes, con la finalidad de buscar estrategias prácticas que le permitió actuar de forma activa y participativa en el desarrollo de los diferentes textos escritos en inglés.
- c. **De Campo:** Se realizó el proceso de investigación en el propio lugar en donde fue identificado el problema, es decir en donde se producen los hechos y fenómenos en procura de buscar alternativas de solución oportuna. En este caso se realizó en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre de la ciudad de Riobamba con los estudiantes del Décimo Año de Educación Básica.
- d. **Bibliográfica:** Para alcanzar el éxito en el proceso de investigación se utilizó bibliografía especializada en procura de sustentar con criterios científicos y teóricos de autores que han realizado un seguimiento y valoración del método de aprendizaje cooperativo.

Métodos de la investigación

Hipotético – Deductivo: El método hipotético deductivo partió de la determinación del problema para plantear la hipótesis general y 3 hipótesis específicas con la finalidad de determinar las dificultades existentes en los estudiantes del Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre respecto a la aplicación del método de aprendizaje cooperativo y por otro lado relacionado con la comprensión lectora, para ello se tomó en cuenta el siguiente proceso:

- **Observación:** En función de la aplicabilidad de las estrategias relacionadas con el Jigsaw, think pair share y graphic organizers a los estudiantes se realizó una observación minuciosa respecto a su normal desenvolvimiento con el propósito de identificar el avance del método cooperativo en el desarrollo de la comprensión lectora.

- Planteamiento de las hipótesis: Definido el problema de investigación se procedió a realizar el planteamiento de las hipótesis tanto generales como específicas, para su posterior comprobación en función de los datos obtenidos.
- Inducción: Con los datos obtenidos y procesados se procedió a inducir los hechos y fenómenos con la finalidad de ir progresivamente dando ciertas orientaciones y recomendaciones para mejorar el problema encontrado.
- Verificación: Procesado la información de la observación realizada a los estudiantes se procedió a realizar cuadros y gráficos estadísticos con sus respectivos porcentajes, para finalmente realizar la comprobación de las hipótesis específicas mediante la utilización del estadístico de Chi cuadrado.

Método Descriptivo: El aporte del método descriptivo es importante en el desarrollo del trabajo de investigación por cuanto permitió realizar una descripción clara, concreta y precisa respecto al desenvolvimiento de los estudiantes, para ello se planteó indicadores relacionados con cada una de las variables y específicamente con las estrategias lectoras planteadas en la propuesta tendiente a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre de la ciudad de Riobamba.

Técnicas de instrumentos de recolección de datos

Técnicas. La técnica que se aplicó en el desarrollo del trabajo de investigación es la siguiente:

Observación. Técnica que permitió realizar un seguimiento del desenvolvimiento de los estudiantes del Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre respecto a la ejecución de las estrategias lectoras como base para el desarrollo del método de aprendizaje cooperativo en procura de mejorar la comprensión lectora.

Instrumentos. El instrumento que se utilizó en el desarrollo de la observación es el siguiente:

Ficha de observación. La ficha de observación se estructuró con indicadores relacionados a la variable independiente en la cual se enfocó las tres estrategias lectoras y la variable dependiente relacionado con la comprensión lectora con la finalidad de identificar el avance que tienen cada uno de los estudiantes.

Población y muestra

Población: La población escolar con que se trabajó en el desarrollo de la presente investigación son 30 estudiantes que corresponden al décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre.

Población

Cuadro 1

Estratos	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes de 10º Año de E.G.B.	30	100%
Total	30	100%

Fuente: Datos estadísticos de la institución

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

Muestra. Debido a que es pequeña la población, no se procedió a seleccionar una muestra poblacional, por lo contrario, se trabajó con el total de estudiantes indicados.

Procedimiento para el análisis e interpretación de resultados

Para el desarrollo de la investigación se partió de la operacionalización de las hipótesis para posteriormente elaborar la ficha de observación y proceder inicialmente a la validación y posteriormente a su aplicabilidad, en donde se realizó una valoración cuantitativa en función del desenvolvimiento de los estudiantes del décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre y posteriormente se organizó la información en cuadros y gráficos estadísticos haciendo uso de la hoja de cálculo Excel. En función de los porcentajes obtenidos se realizó el análisis e interpretación de resultados para finalmente realizar la comprobación de las hipótesis específicas mediante el estadístico de Chi cuadrado y terminar con las conclusiones y recomendaciones.

Hipótesis

Hipótesis General

El método de aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, durante el período 2015-2016.

Hipótesis Específicas

El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “Jigsaw” contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “Vicente Anda Aguirre” durante el período 2015-2016.

El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “think pair share” influye en el desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “Vicente Anda Aguirre” durante el período 2015-2016.

- El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “graphic organizers” mejora la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “Vicente Anda Aguirre” durante el período 2015-2016.

Para alcanzar la eficiencia de la investigación se basó en técnicas e instrumentos como la observación del décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, respecto a la ejecución de las estrategias lectoras como base para el desarrollo del método de aprendizaje cooperativo en procura de mejorar la comprensión lectora.

De acuerdo a los objetivos planteados, se seleccionó una población para el desarrollo del proceso de investigación se trabajó con 30 estudiantes que corresponden al décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre.

Por otro lado, se hizo referencia a la hipótesis, tanto general como específica, con la finalidad de estructurar la operacionalización de cada una de ellas en procura de proceder a la comprobación de las hipótesis basado en los resultados de la observación a los estudiantes.

Resultados

De acuerdo a la observación realizada a los estudiantes de Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, antes de la aplicación del método de aprendizaje cooperativo se determina que el 25% siempre participan activamente en estrategia del Jigsaw, think pair share, graphic organizers, el 34% a veces y el 41% nunca.

Inicialmente los estudiantes presentan una serie de dificultades en la aplicación del método de aprendizaje cooperativo, por desconocimiento y orientaciones adecuadas por parte del maestro para que participen en actividades grupales mediante técnicas activas como el jigsaw, think pair share, graphic organizers, por lo que es importante desarrollar una serie de actividades grupales y participativas haciendo uso de lecturas motivadoras en inglés para que lean, pronuncien e identifiquen sus mensajes tomando en consideración la idea principal y también las ideas secundarias, aspecto fundamental para llegar a la comprensión de la lectura.

Según los datos de la observación realizada a los estudiantes después de la aplicación del método de aprendizaje cooperativo se determina que el 70% siempre participan activamente en estrategia del jigsaw, think pair share, graphic organizers, el 18% a veces y el 12% nunca.

Los estudiantes demuestran que presentan fortalezas en la aplicación de estrategias lectoras como el Jigsaw, think pair share, graphic organizers, por lo que se considera de gran importancia continuar ejecutando en una serie de lecturas motivadoras el método del aprendizaje cooperativo con la finalidad de que alcancen un buen nivel de comprensión lectora, mejoren su vocabulario, pronuncien e identifiquen sus mensajes tomando en consideración la idea principal y también las ideas secundarias, aspecto fundamental para llegar a la comprensión lectora.

Comprobación de la hipótesis específica 1

Modelo lógico

Hi: El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “Jigsaw” contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, durante el período 2015-2016.

Ho: El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “Jigsaw” no contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, durante el período 2015-2016.

a. Modelo estadístico

$$\chi_c^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

En el empleo de las diversas fórmulas se utilizó la siguiente simbología:

b. Simbología

χ_c^2 = “Chi” cuadrado calculado

f_o = frecuencia observada

χ_t^2 = “Chi” cuadrado tabulado

f_e = frecuencia esperada

Σ = Sumatoria

α = nivel de significación

IC = intervalo de confianza

GL=grados de libertad

c. Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

$$IC = 95\%$$

d. Zona de rechazo

Columnas 3, Filas 2

$$GL = (Columnas-1) (Filas-1)$$

$$GL = (3-1) (2-1)$$

$$GL = (2) (1)$$

GL= 2 grados de libertad

$$\chi^2_t = 5.99$$

e. Regla de decisión

Se acepta la hipótesis de investigación H_i : Si $\chi^2_c > \chi^2_t$

f. Cálculo de Chi cuadrado de los estudiantes

Cuadro 2

Estrategia del Jigsaw

Observación	Siempre	A veces	Nunca	Total
Antes	43	60	47	150
Después	106	30	14	150
Total	149	90	61	300

Fuente: Datos de la observación a los estudiantes antes y después

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

g. Cálculo de las frecuencias esperadas

$$(n_i)(m_j)$$

$$E_{ij} = \frac{\text{-----}}{n}$$

$$E_{11} = \frac{(n_1)(m_1)}{n} = \frac{(150)(149)}{300} = 74.5$$

$$E_{12} = \frac{(n_1)(m_2)}{n} = \frac{(150)(90)}{300} = 45$$

$$E_{13} = \frac{(n_1)(m_3)}{n} = \frac{(150)(61)}{300} = 30.5$$

h. Cálculo de X²

Datos para encontrar el CHI cuadrado calculado de los estudiantes

Cuadro 3

Tabla de frecuencias

f_o	f_e	(f_o - f_e)	(f_o - f_e)²	(f_o - f_e)² / f_e
43	74.5	-31.5	992.25	13,3
60	45	15	225	5
47	30.5	16.5	272.25	8,92
106	74.5	31.5	992.25	13,3
30	45	-15	225	5
14	30.5	-16.5	272.25	8,92
Σ				54.44

Fuente: Datos del Cuadro 2

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

X² cal = 54.44

Cálculo de X² tabulado

gl = 2

α = 0,05

Nivel de confianza = 95%

X² tab = 5.99

i. Regla de decisión

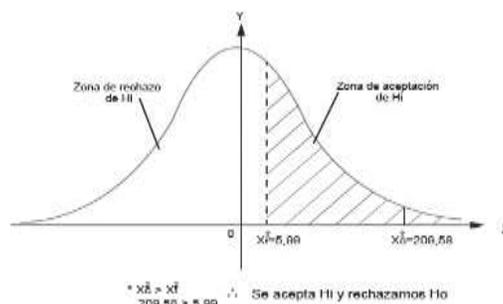
X² cal = 54.44

X² tab = 5.99

X² cal 54.44 > X² tab 5.99

54.44 > 5.99

Zona de aceptación de la hipótesis I



X²t = 5.99 X²c = 54.44

Gráfico 1

Fuente: Cuadro 3

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

j. Decisión

X²C = 54.44 es mayor a X²t = 5.99, por lo tanto, X²C se ubica en la zona de aceptación de la hipótesis específica 1 H_i, que dice: El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “Jigsaw” contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “Vicente Anda Aguirre” durante el período 2015-2016.

Comprobación de la hipótesis específica 2

a. Modelo lógico

Hi: El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “Think pair share” contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “Vicente Anda Aguirre” durante el período 2015-2016.

Ho: El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “Think pair share” no contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de Décimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “Vicente Anda Aguirre” durante el período 2015-2016.

b. Modelo estadístico

$$\chi_c^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

En el empleo de las diversas fórmulas se utilizó la siguiente simbología:

c. Simbología

χ_c^2 = “Chi” cuadrado calculado

f_o = frecuencia observada

χ_t^2 = “Chi” cuadrado tabulado

f_e = frecuencia esperada

Σ = Sumatoria

α = nivel de significación

IC = intervalo de confianza

GL=grados de libertad

d. Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

$$IC = 95\%$$

e. Zona de rechazo

Columnas 3, Filas 2

GL= (Columnas-1) (Filas-1)

GL= (3-1) (2-1)

GL= (2) (1)

GL= 2 grados de libertad

$$\chi_t^2 = 5.99$$

f. Regla de decisión

Se acepta la hipótesis de investigación Hi: Si $\chi_c^2 > \chi_t^2$

Cálculo de Chi cuadrado de los estudiantes

Cuadro 4
Estrategia del Think pair share

Observación	Siempre	A veces	Nunca	Total
Antes	70	41	39	150
	33	54	63	
Después	70	41	39	150
	107	28	15	
Total	140	82	78	300

Fuente: Datos de la observación a los estudiantes antes y después

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

g. Cálculo de las frecuencias esperadas

$$(n_i)(m_j)$$

$$E_{ij} = \frac{\quad}{n}$$

$$E_{11} = \frac{(n_1)(m_1)}{n} = \frac{(150)(140)}{300} = 70$$

$$E_{12} = \frac{(n_1)(m_2)}{n} = \frac{(150)(82)}{300} = 41$$

$$E_{13} = \frac{(n_1)(m_3)}{n} = \frac{(150)(78)}{300} = 39$$

h. Cálculo de X²

Datos para encontrar el CHI cuadrado calculado de los estudiantes

Cuadro 5
Tabla de frecuencias

<i>f_o</i>	<i>f_e</i>	<i>(f_o - f_e)</i>	<i>(f_o - f_e)²</i>	<i>(f_o - f_e)² / f_e</i>
33	70	-37	1369	19,5
54	41	13	169	4,12
63	39	24	576	14,75
107	70	37	1369	19,5
28	41	-13	169	4,12
15	39	-24	576	14,75
Σ				76.74

Fuente: Datos del cuadro 4

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

$$X^2_{cal} = 76.74$$

i. Cálculo de X2 tabulado

$$gl = 2$$

$$\alpha = 0,05$$

Nivel de confianza = 95%

$$X2 \text{ tab} = 5.99$$

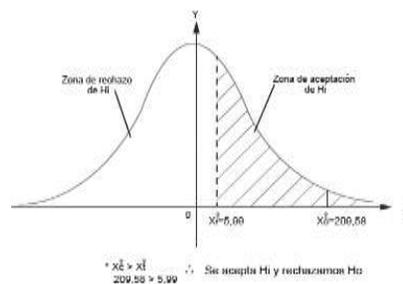
j. Regla de decisión

$$X2 \text{ cal} = 76.74$$

$$X2 \text{ tab} = 5.99$$

$$X2 \text{ cal } 76.74 > X2 \text{ tab } 5.99$$

$$76.74 > 5.99$$



$$X^2_t = 5.99 \quad X^2_c = 76.74$$

Gráfico 2

Zona de aceptación de la hipótesis II

Fuente: Cuadro 5

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

k. Decisión

$X^2_c = 76.74$ es mayor a $X^2_t = 5.99$, por lo tanto, X^2_c se ubica en la zona de aceptación de la hipótesis específica 1 H_i , que dice: El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “Think pair share” contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre durante el período 2015-2016.

Comprobación de la hipótesis específica 3

a. Modelo lógico

H_i : El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “graphic Organizers” contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre durante el período 2015-2016.

H_o : El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “graphic Organizers” no contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre durante el período 2015-2016.

b. Modelo estadístico

$$\chi^2_c = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

En el empleo de las diversas fórmulas se utilizó la siguiente simbología:

c. Simbología

χ^2_c = “Chi” cuadrado calculado

f_o = frecuencia observada

χ^2_t = “Chi” cuadrado tabulado

f_e = frecuencia esperada

Σ = Sumatoria

α = nivel de significación

IC = intervalo de confianza

GL=grados de libertad

d. Nivel de significación

$\alpha = 0.05$

IC= 95%

e. Zona de rechazo

Columnas 3, Filas 2

GL= (Columnas-1) (Filas-1)

GL= (3-1) (2-1)

GL= (2) (1)

GL= 2 grados de libertad

$\chi^2_t = 5.99$

f. Regla de decisión

Se acepta la hipótesis de investigación H_1 : Si $\chi^2_c > \chi^2_t$

g. Cálculo de Chi cuadrado de los estudiantes

Cuadro 6

Estrategia del graphic organizers

Observación	Siempre	A veces	Nunca	Total
Antes	68.5	32	49.5	
	34	41	75	150
Después	68.5	32	49.5	
	103	23	24	150
Total	137	64	99	300

Fuente: Datos de la observación a los estudiantes antes y después

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

h. Cálculo de las frecuencias esperadas

$(n_i)(m_j)$

$E_{ij} = \frac{\dots}{n}$

$(n_1)(m_1) (150) (137)$

$E_{11} = \dots = 68.5$

$$n = 300$$

$$E_{12} = \frac{(n_1)(m_2)}{n} = \frac{(150)(64)}{300} = 32$$

$$E_{13} = \frac{(n_1)(m_3)}{n} = \frac{(150)(99)}{300} = 49.5$$

i. Cálculo de X²

Datos para encontrar el CHI cuadrado calculado de los estudiantes

Cuadro 7
Tabla de frecuencias

<i>f_o</i>	<i>F_e</i>	<i>(f_o - f_e)</i>	<i>(f_o - f_e)²</i>	<i>(f_o - f_e)² / f_e</i>
34	68.5	-34.5	1190.25	17,37
41	32	9	81	2,53
75	49.5	25.5	650.25	13,13
103	68.5	34.5	1190.25	17,37
23	32	-9	81	2,53
24	49.5	-25.5	650.25	13,13
Σ				66.06

Fuente: Autores

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

$$X^2_{cal} = 66.06$$

j. Cálculo de X² tabulado

$$g_l = 2$$

$$\alpha = 0,05$$

Nivel de confianza = 95%

$$X^2_{tab} = 5.99$$

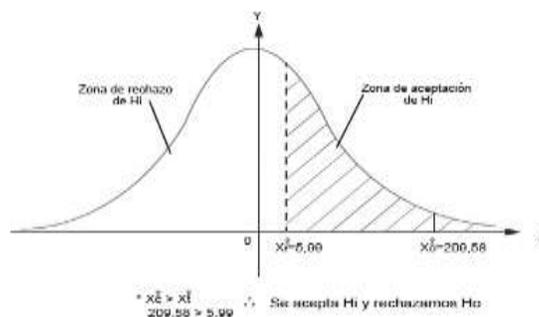
k. Regla de decisión

$$X^2_{cal} = 66.06$$

$$X^2_{tab} = 5.99$$

$$X^2_{cal} 66.06 > X^2_{tab} 5.99$$

$$66.06 > 5.99$$



$$X^2t = 5.99 \quad X^2c = 66.06$$

Gráfico 3

Zona de aceptación de la hipótesis III

Fuente: Cuadro 7

Elaborado por: Silvia Yumbillo Sánchez

1. Decisión

$X^2c = 66.06$ es mayor a $X^2t = 5.99$, por lo tanto, X^2c se ubica en la zona de aceptación de la hipótesis específica 1 H_1 , que dice: El método de aprendizaje cooperativo mediante la estrategia del “graphic organizers” contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, durante el período 2015-2016.

Comprobación de la hipótesis general

El método de aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Reading) en los estudiantes de décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre durante el período 2015-2016.

Conclusiones

Mediante la ejecución del método de aprendizaje cooperativo apoyado en la estrategia “Jigsaw” los estudiantes participaron con responsabilidad en las tareas asignadas en el grupo, por cuanto se dividieron el texto para leer, analizar y comprender su mensaje y luego compartirlo con sus compañeros haciendo énfasis el análisis y reflexión crítica.

Con la aplicación de la estrategia “Think pair share” los estudiantes realizaron una lectura simultánea en parejas demostrando atención y concentración para identificar la idea principal y las ideas secundarias, aspecto que les permite pensar y compartir sus conocimientos con sus compañeros.

Con la realización de la estrategia “graphic organizers” el método cooperativo es una buena alternativa para organizar sus ideas mediante la identificación de la palabra clave, sus conectores y más términos que fortalecen el diagrama, con lo cual comprenden el significado de las palabras en el contexto y les conlleva a mejorar su vocabulario.

Agradecimientos

A Dios por bendecirles cada paso que dan en la vida tanto en los trabajos como con la familia. Quisieran agradecer a la Universidad Nacional de Chimborazo por proporcionar los recursos y facilidades para llevar a cabo el presente estudio y por su contribución intelectual para fortalecer el crecimiento académico y personal.

Referencias

- Apodaca, P. (2006). *Estudio y trabajo en grupo*. México: Trillas.
- Arnaiz, P. (2007). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Aronson, E. (2008). *The Jigsaw classroom*. Nueva York: Beverly Hills, C.A. Sage Publications.
- Barnett, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. Aula de innovación educativa*. Barcelona: Graó Educación.
- Buzan, T. (2013). *Cómo crear mapas mentales: utiliza al máximo la capacidad de tu mente*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE, en actas del programa de formación para el profesorado de español como lengua extranjera. Alemania: Instituto Cervantes de Munich*.
- Crandall, J. (2000). *El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos*. México: Trillas.
- Dávila Escobar, J. G. (2012). *La comprensión lectora y el aprendizaje de Geografía*. Quito: Gráficas Ruiz.
- Del Valle, I. (2008). *El aprendizaje colaborativo y su aporte en los salones de clases divergentes*. Bogotá: Latinoamericana.
- Frank, S. (2010). *El método cooperativo en el aprendizaje*. Chicago: Adventure Works.
- García, R., & Traver, J. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Holubec, T., Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula (Cooperative Learning in the Classroom)*. Virginia, EEUU.: Adventure Works.
- Johnson, R. T., & Holubec, J. (2009). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós educador.
- Kenneth, G. (2009). *El método cooperativo en la lectura*. Washington: Adventure Works.
- Landone, E. (2001). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Tertulias de enseñanza. México: Trillas.
- Placencia, Z., & Díaz, X. (2015). *El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para enseñar estudios sociales a los estudiantes del 8º año de Educación General Básica de la unidad educativa Sinincay*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Richards, G., & Rodgers, M. (2003). *Aplicación del método cooperativo*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Troya Castillo, N. (2013). *La comprensión lectora en el aprendizaje significativo*. Loja: UTPL.

La utilización de ordenadores gráficos y su incidencia en el nivel de aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo

Msc. Myriam Janneth Trujillo Brito

Universidad Nacional de Chimborazo
mtrujillo@unach.edu.ec

Msc. Mónica Noemí Cadena Figueroa

Universidad Nacional de Chimborazo
monicacadena@unach.edu.ec

Resumen

La enseñanza – aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en un reto, puesto que, la principal dificultad es la falta de práctica; esto incide para que tengamos como resultado general un bajo rendimiento académico de los estudiantes. Pero debemos preguntarnos cuáles son las razones por las que el bajo rendimiento académico es generalizado en el sexto año de educación básica de la unidad educativa San Pablo de la parroquia San Andrés, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo. ¿Acaso el material didáctico no es el más adecuado?, ¿el número de horas no es el suficiente?, ¿no se disponen de metodologías adecuadas?, o ¿no existe la motivación adecuada de parte de los estudiantes para el aprendizaje del idioma inglés?; pero también deberíamos preguntarnos qué hay acerca de las herramientas de aprendizaje que los docentes proveemos a los estudiantes y que compartimos con ellos. Consideramos que lo más importante es que los estudiantes dispongan de los medios y herramientas necesarias para el aprendizaje del idioma pero con un aprendizaje significativo, por tal motivo, se procedió a realizar esta investigación para llevar a cabo un estudio y análisis de la problemática de la utilización de nuevas técnicas como es el uso de ordenadores gráficos, siendo entre los principales objetivos determinar en qué medida incurre su manejo en el nivel de aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo de la parroquia San Andrés, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo y así poder identificar los principales factores metodológicos que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés y sobre todo el de contribuir al desarrollo de la acción del docente y del estudiante mediante una propuesta de *Guía para el desarrollo y aplicación de organizadores gráficos en el aula para mejorar el nivel de aprendizaje del idioma Inglés*. Para esta investigación fue necesario utilizar los siguientes métodos: analítico, inductivo, hipotético deductivo y las técnicas aplicadas fueron la encuesta y dentro de los instrumentos la guía de encuesta. Analizados los rendimientos académicos al inicio del estudio y luego de la aplicación de la Guía para el desarrollo y aplicación de organizadores gráficos, los resultados fueron satisfactorios porque sus notas mejoraron notablemente, así tenemos: Al inicio el promedio general de los cursos con la nota buena fue del 3.3%, de regular el 83,3% y de insuficiente el 13,3% y al final los resultados fueron los siguientes: la nota de buena 50%, regular el 20% e insuficiente el 10%. Por lo cual, comprobada la hipótesis, se deduce que incide significativamente en el nivel de aprendizaje del idioma inglés por los estudiantes de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo de la parroquia San Andrés, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo. Además, es necesario mencionar que el docente no solamente debe conocer sobre el manejo de los diferentes organizadores gráficos sino toda la fundamentación teórica que esto conlleva, ya que incluye los saberes de pensamiento, aprendizaje significativo, aprendizaje visual, inteligencia, teorías de aprendizaje, metacognición, entre otros aspectos de importancia, para luego poder guiar y orientar a los estudiantes sobre el uso de los mismos.

Palabras claves: organizadores gráficos, enseñanza, aprendizaje, inglés, estudiantes.

Abstract

Teaching and learning English has become a challenge, with the main difficulty being the lack of practice. This incident generally results in the poor academic performance of students. But we must ask what the reasons are for the underachievement that is widespread Sexto Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “San Pablo” de la parroquia San Andrés, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo. Perhaps the didactic materials are not the most appropriate, the numbers of hours are not enough, there are not the appropriate methodologies, or there is no student motivation to learn the English language. But, we should also ask why teachers provide students their tools for learning. Because we believe that the most important thing is that students have the means and tools for language learning and a significant reason to learn, we proceeded to do this research to study and analyze the problem using new techniques such as the use of computer graphics. Among the principal objectives was to determine to what extent the use of computers affects graphics in the learning level of the English Language. Students in identified Sexto Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “San Pablo” de la parroquia San Andrés, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo key methodological factors that affect the learning of English and above all contribute to the development between the teacher and student through a proposed "Guidance for the Development and Implementation of Graphic Organizers in the Classroom to Improve the Standard of English language learning". For this investigation, it was necessary to implement methods of analytical, inductive, deductive and hypothetical techniques and apply them in the survey and survey instruments. The academic performance at base line was analyzed and after the application of the “Guidelines for the Development and Implementation of Graphic Organizers”, the results were satisfactory because grades improved dramatically as follows: At the beginning the average grades in the general courses were as follows: 3.3% of students obtained Fair and 13.3% obtained Poor, 50% of students obtained Good, 20 % obtained Fair and 10% obtained Poor. Therefore it follows the hypothesis that the test of graphic design would significantly affect the level of English language learning by Sexto Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “San Pablo” de la parroquia San Andrés, cantón Guano, provincia de Chimborazo It is also worth mentioning that the teacher must not only learn about the management of different graphic organizers but must also know all the theoretical foundation that are entailed, including the knowledge of thinking, meaningful learning, visual learning, intelligence, learning theory and metacognition, in order to later lead and guide students in their use.

Keywords: graphic organizers, teaching, learning, English, students.

Introducción al problema

El proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés es complejo; por lo cual, como docentes estamos en la obligación de buscar métodos, técnica y caminos que conlleven a alcanzar las metas propuestas en los procesos educativos, mejorando así la calidad de los aprendizajes de una segunda lengua.

En nuestra práctica docente nos encontramos con muchas dificultades como la falta de motivación, escasos conocimientos previos, falta de manejo de herramientas adecuadas, falta de oportunidades de práctica, etc. Motivo por el cual, tratando de encontrar alternativas de solución a los problemas que se presentan en dichos procesos, la presente investigación nos conlleva a determinar en qué medida incide la utilización de organizadores gráficos en el nivel de aprendizaje del idioma inglés; así como, identificar los principales factores metodológicos que incurren en el aprendizaje del idioma.

De igual manera, como contribución al desarrollo de la acción del docente y del estudiante, se presenta la propuesta *Guía para el desarrollo y aplicación de organizadores gráficos en el aula para mejorar el nivel de aprendizaje del idioma inglés*; la misma está diseñada para desarrollar actividades apropiadas y variadas dentro y fuera del aula de clase.

Considerando que el uso de organizadores gráficos son herramientas poderosas, que además de facilitar los aprendizajes contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y creativo y al desarrollo de otras habilidades que como seres humanos debemos poseerlas para la solución de nuestros propios problemas.

Importancia del problema

La comprensión en general y sobre todo la lectura cumple un rol fundamental en una sociedad instruida. Mediante este proceso se desarrollan habilidades que permiten organizar esquemas mentales, aprender el mundo, incorporar nueva información, y relacionar ésta con las ideas que ya poseemos y más aún si esto lo aplicamos al aprendizaje y aplicación de conocimientos en un nuevo idioma como el inglés u otra lengua.

Hoy en día, el aprendizaje autónomo cobra cada vez más relevancia en nuestra sociedad. El conocimiento está accesible en múltiples dimensiones, donde se torna difícil adentrarse si no poseen ciertas habilidades estratégicas que permitan seleccionar y discriminar de todo un cúmulo de información, aquella que será útil para la vida. Por esta razón los resultados de la investigación que presentamos a continuación es un intento por cambiar el paradigma en la forma de adquirir conocimiento y aprender a partir de él.

Realmente existen pocas investigaciones acerca del uso de organizadores gráficos como estrategia de comprensión. Entre algunos antecedentes, podemos señalar los trabajos realizados por Novak (1997) y la utilización de mapas conceptuales para lograr aprendizaje significativo. Otra investigación más específica es la propuesta por Fuentes (2006) donde señala la utilización de organizadores gráficos como un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes de educación básica.

Esta investigación nace justamente por la necesidad de sistematizar estrategias de aprendizaje útiles y adecuadas a este nuevo paradigma en la adquisición de los saberes. En vista de lo anterior, se observó en los estudiantes dificultades en la apropiación del conocimiento a través del lenguaje escrito, lo que generaba serias deficiencias en la comprensión de textos. En síntesis, se detectó la necesidad de desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión e internalización de nuevos conocimientos, a partir de sus conocimientos previos, para mejorar la comprensión y el logro de aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el idioma inglés.

Los ordenadores u organizadores gráficos

Moncayo (1997) expresa que los ordenadores u organizadores gráficos son técnicas activas de aprendizaje por las que se representan los conceptos en esquemas visuales, pues, estos ayudan a comprender mejor un texto y permiten distinguir de manera más eficiente las distintas implicaciones de un contenido.

Según (Narváez, 2007-2008), nos manifiesta que son técnicas de estudio que ayudan a comprender mejor el texto. Establecen relaciones visuales entre los conceptos claves de dicho texto, y por ello, permiten ver de manera más eficiente los distintos alcances de un contenido.

Hoy en día el uso de ordenadores gráficos adquiere gran importancia en los procesos de aprendizaje con el objeto de ayudar a los estudiantes, mediante el trabajo con ideas y conceptos, los ayuda a pensar más y a aprender efectivamente (aprendizaje significativo). Además, estos permiten identificar ideas erróneas y visualizar patrones

e interrelaciones en la información, factores necesarios para la comprensión e interiorización profunda de conceptos y contenidos relacionados a cada tema o aspecto.

Así mismo la elaboración de diagramas visuales ayuda a los estudiantes a procesar, organizar, priorizar, retener y recordar nueva información, de manera que puedan integrarla significativamente a su base de conocimientos previos. También sirven para estructurar proyectos, ayudar a resolver problemas, toma de decisiones, estudiar, planear investigaciones, lluvia de ideas, entre otros beneficios de utilizar estas técnicas.

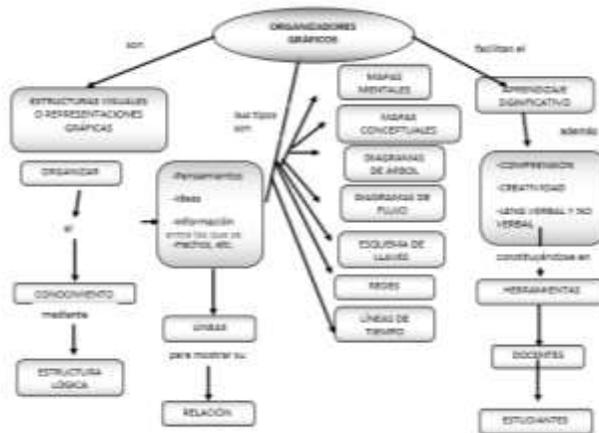


Gráfico 1

Conceptualización de organizadores gráficos

Fuente: Autores

Elaborado por: Trujillo Myriam y Cadena Mónica

Teorías cognitivas que sustentan la teoría de la codificación Dual (Dual Coding Theory)

Esta teoría sostiene que los seres humanos codifican la información tanto en formatos verbales como no verbales. Si se atienden ambos formatos, la información es más fácil de retener y de recordar (ej. La información verbal y no verbal puede atenderse mediante el uso de los OG).

La Teoría de los Esquemas (Schema Theory)

Esta teoría afirma que dentro de la memoria humana existen esquemas o redes de información. El uso de Organizadores Gráficos (OG) puede ayudar a los estudiantes a enlazar el conocimiento existente, organizado en esquemas, con el conocimiento nuevo.

Alvarado Carlos, manifiesta que un esquema es una estructura abstracta de conocimiento o una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria, (Rumelhart, 1984). Con ello se pretende explicar cómo el conocimiento previo de las personas afecta la comprensión. Los esquemas están constituidos por conceptos que proporcionan "ranuras" para ser "rellenadas" con información específica. Hay especificaciones del tipo de información que puede "contener" cada ranura. Esto obedece a que el enfoque cognitivo ha insistido sobre como los individuos representan el mundo en que viven y cómo reciben información, actuando de acuerdo con ella. Se considera que los sujetos son elaboradores o procesadores de la información". (Johnson-Laird, 1980).

Para comprender un mensaje se necesita activar o construir un esquema que dé buena cuenta de los objetos y sucesos descritos. Cada segmento de información puede ser colocada en una *ranura* sin violar las especificaciones. Todas las ranuras importantes deben contener información. Cuando un texto no contiene información para una ranura puede ser *rellenada* por inferencia.

La comprensión ocurre tan suavemente que no somos conscientes de la actuación de nuestros propios esquemas (Bransford y Johnson, 1972). En la comprensión es crítica la capacidad para elaborar un esquema que dé cuenta de las relaciones entre los distintos elementos. La teoría del esquema destaca el hecho de que es posible más de una interpretación de un texto. El esquema que se formulará con respecto a un texto depende de la edad, el sexo, la raza, la religión, la nacionalidad y la ocupación del lector.

La operación de los esquemas

La comprensión es una cuestión de activar o construir un esquema que proporcione una explicación coherente de las relaciones entre los objetos y los eventos mencionados en el discurso. La lectura implica un análisis más o menos simultáneo a muchos niveles diferentes, desde los textuales hasta los de conocimiento. La lectura se concibe como un proceso interactivo, no funciona con un orden específico y secuencial. La interpretación del significado de un texto depende tanto del análisis de lo impreso como de las hipótesis del lector. Los procesos que fluyen desde lo impreso se denominan dirigidos a los datos (o de abajo a arriba), mientras que los procesos que fluyen en la otra dirección se denominan de arriba a abajo o dirigidos a las hipótesis (Bobrow y Norman, 1975).

Funciones de los esquemas

- a) Un esquema proporciona un andamiaje para las ideas. Encarna una organización estructural de la información que representa. La información importante del texto se coloca en ranuras (slots), lo que hace más fácil su aprendizaje.
- b) Un esquema dirige la focalización de la atención. Ayuda a determinar los aspectos importantes de un texto, y localizar las fuentes cognoscitivas. Se utiliza para juzgar la importancia y familiaridad de la información, y atender a lo más importante o a lo menos familiar.
- c) Un esquema permite una elaboración inferencial. Proporciona las bases para realizar inferencias sobre la información no expresada literalmente completando el sentido del texto.
- d) Un esquema permite búsquedas ordenadas de memoria. Las ranuras guían hacia los tipos de información que ha de ser recordada. El orden de las ranuras es importante en el recuerdo. El esquema que estructura el texto permite el acceso a la información particular aprendida en el texto.
- e) Un esquema facilita la edición y el resumen. Contiene criterios de la importancia relativa de diferente información, en los que se puede inspirar para componer resúmenes que incluyan las proposiciones significativas y omitan las triviales.
- f) Un esquema permite una reconstrucción inferencial. Cuando hay lagunas en la memoria de un texto, ayuda a generar hipótesis acerca de la información ausente. Estas funciones en conjunto proporcionan la interpretación más amplia posible de los datos disponibles sobre los efectos del conocimiento previo en el aprendizaje y el recuerdo.

La teoría de la carga cognitiva (Cognitive Load Theory)

Esta teoría sugiere que la carga o capacidad de la memoria de trabajo, tiene un tope máximo en la cantidad de información que puede procesar. Si esa carga se excede, el aprendizaje no se produce. Si los OG se usan

apropiadamente, puede reducirse la carga cognitiva y en consecuencia, permitir que más recursos de la memoria de trabajo se dediquen al aprendizaje y otras operaciones mentales.

Importancia del uso de organizadores gráficos

- Combina los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo.
- Modifica y desarrolla la estructura cognitiva del que aprende y esto considera al individuo que aprende como alguien abierto al cambio.
- Permite que trabajen los dos hemisferios, usando al cerebro de forma global lo que potencia mejor el aprendizaje, debido a que trata la información desde un lenguaje verbal y gráfico.
- Coadyuva al desarrollo del pensamiento creativo, de la imaginación y cómo opinan los estudiantes.
- Facilita la asimilación y el recuerdo de lo aprendido, ya que, al buscar las ideas principales, ordenarlas, clasificarlas y estructurarlas facilita la asimilación y el recuerdo de los contenidos aprendidos.
- Fomenta el aprendizaje colaborativo y habilidades sociales entre los estudiantes.
- Permite evaluar la información o conocimientos elaborados y presentados por el que aprende.

Gallegos Codes (2004) considera que en el aula la organización es una valiosa ayuda para facilitar el procesamiento de una información recibida, ya que, al utilizar la organización en el estudio y el trabajo escolar, el material se va jerarquizando y clasificando de acuerdo con el interés del estudiante, logrando que su trabajo sea más aceptable y satisfactorio.

Características de los organizadores gráficos

Entre las principales características de los organizadores gráficos se puede indicar las siguientes:

- Es una síntesis lógica y gráfica que señala las relaciones y dependencias entre ideas principales y secundarias.
- Facilita la visión de la estructura textual.
- Diagnostican la estructura cognitiva del estudiante.
- Permiten el desarrollo del vocabulario del estudiante.
- Facilitan el aprendizaje de textos
- Mejora y promueve el aprendizaje significativo.
- Facilitan la integración del conocimiento previo y el obtenido.
- Favorecen la identificación de ideas principales y la relación entre conceptos.
- Son técnicas visuales de representación del conocimiento.
- Permiten el procesamiento dual de la información (imagen-texto).
- Presentan diversos usos y aplicaciones.
- Están al servicio, tanto de la enseñanza, como del aprendizaje (docente-estudiante), promoviendo de manera permanente las múltiples interacciones que se deben dar en todo proceso formativo.
- Se pueden aplicar tanto al trabajo individual como colectivo.
- Pueden aplicarse simultáneamente bajo diversas técnicas.
- Son representaciones originales, exactas y fáciles de ser desarrolladas.
- Promueven una mejor comprensión y retención.

- Favorecen el pensamiento lógico y creativo.

Habilidades que desarrollan los estudiantes que usan de manera eficaz y eficiente los organizadores gráficos

¿Qué son las habilidades?

Antes de conocer las habilidades que se desarrollan al utilizar los organizadores gráficos analizaremos qué son las habilidades. Según Cañedo M. y Cáceres M. manifiestan que, en la literatura pedagógica y psicológica, el término habilidades aparece con diferentes acepciones:

- Es el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo.
- Es la capacidad adquirida por el hombre, de utilizar creativamente sus conocimientos y hábitos tanto en el proceso de actividad teórica como práctica.
- Significa el dominio de un sistema complejo de actividades psíquicas, lógicas y prácticas, necesarias para la regulación conveniente de la actividad, de los conocimientos y hábitos que posee el sujeto.
- Es la asimilación por el sujeto de los modos de realización de la actividad, que tienen como base un conjunto determinado de conocimientos y hábitos.

Las definiciones anteriores destacan que la habilidad es un concepto en el cual se vinculan aspectos psicológicos y pedagógicos indisolublemente unidos. Desde el punto de vista psicológico hablamos de las acciones y operaciones, y desde una concepción pedagógica, el cómo dirigir el proceso de asimilación de esas acciones y operaciones. En los marcos de este trabajo, consideramos a la habilidad como el conocimiento en la acción.

La acción es una unidad de análisis, se da solo cuando el individuo actúa. Toda acción se descompone en varias operaciones con determinada lógica y consecutividad. Las operaciones son microacciones, son los procedimientos, las formas de realización de la acción de acuerdo con las condiciones, o sea, las circunstancias en las cuales se realiza la habilidad, le dan a la acción esa forma de proceso continuo.

En cada habilidad se pueden determinar las operaciones cuya integración permite el dominio por los estudiantes de un modo de actuación. Una misma acción puede formar parte de distintas habilidades, así como una misma habilidad puede realizarse a través de diferentes acciones. Las acciones se correlacionan con los objetivos, mientras que las operaciones lo hacen con las condiciones.

Los conceptos de acción y operación son relativos. Lo que, en una etapa de formación de la habilidad, interviene como acción, en otra, se hace operación. Al proceso donde no existe coincidencia entre motivo y objetivo se denomina acción y cuando existe coincidencia nos referimos a la actividad, en este caso la habilidad.

El profesor al seleccionar los contenidos programáticos de la enseñanza, debe tener presente no solo los conocimientos de la asignatura que en correspondencia con los objetivos deben ser asimilados por los estudiantes, sino además los tipos de acciones específicas, el sistema de habilidades de la asignatura, ya que los conocimientos solo pueden ser asimilados cuando los estudiantes realizan algunas acciones con los mismos.

La formación de una habilidad comprende una etapa en la adquisición de conocimientos de los modos de actuar, cuando bajo la dirección del profesor el estudiante recibe la orientación adecuada sobre la forma de proceder. La formación de las habilidades depende de las acciones, de los conocimientos y hábitos que conforma un sistema no aditivo que contiene la habilidad.

Por lo anterior podemos plantear que las habilidades se forman y desarrollan por la vía de la ejercitación, mediante el entrenamiento continuo y por lo general no aparecen aisladas sino integradas en un sistema. El trabajo con las habilidades presupone la realización de determinadas acciones, que permiten, en correspondencia con los objetivos planteados llevar a la práctica los contenidos adquiridos y los modos de realización de la actividad en cuestión.

Se puede puntualizar, que se habla de desarrollo de la habilidad cuando una vez adquiridos los modos de acción, se inicia el proceso de ejercitación, es decir, el uso de la habilidad recién formada en la cantidad necesaria y con una frecuencia adecuada de modo que vaya haciéndose más fácil de reproducir, y se eliminen los errores. Cuando se garantiza la suficiente ejercitación decimos que la habilidad se desarrolla. Son indicadores de un buen desarrollo: la rapidez y corrección con que la acción se ejecuta.

Son requerimientos en esta etapa de desarrollo de la habilidad el saber precisar cuántas veces, cada cuanto tiempo, y de qué forma se realizan las acciones. La ejercitación necesita además de ser suficiente, el ser diversificada; es decir, la presentación de ejercicios variados para evitar el mecanicismo, el formalismo, las respuestas por asociación, etc.

Por lo tanto, la importancia de adquirir y utilizar las habilidades hoy en día es una de las principales preocupaciones de las instituciones educativas que buscan dar una educación de calidad. Esto implica guiar al estudiante para que desarrolle estrategias que le permitan encontrar, interpretar, analizar, organizar, evaluar y presentar y disponer de información de la forma más clara y significativa posible.

A medida que el mundo laboral y las relaciones económicas han ido cambiando se hace cada vez más urgente desarrollar en nuestros niños y jóvenes las habilidades que requerirán para desenvolverse adecuadamente en la adultez.

El aporte que ha dado la tecnología en todas las sociedades alrededor del mundo ha sido de gran impacto en los procesos de aprendizaje, incluyendo la necesidad de un nuevo marco de necesidades que los y las estudiantes deben asimilar para alcanzar aprendizajes de calidad, siendo necesario el desarrollo de nuevas habilidades de aprendizaje, de pensamiento crítico, de metacognición, técnicos, de resolución de problemas cognitivos y otros para funcionar de manera exitosa en esta nueva sociedad basada en el conocimiento. Un elemento que hace años se viene sugiriendo y que ahora adquiere gran importancia son los organizadores gráficos, puesto que su uso según González B. y otros demuestra que:

- Mejora notablemente la comprensión lectora de los estudiantes.
- Los estudiantes que los usan muestran logros en todas las áreas de contenido y en todos los niveles, incluyendo a los estudiantes con problemas de aprendizaje.
- Se apoyan en criterios de selección y jerarquización, ayudando a los aprendices a “aprender a pensar”, es decir que ayudan a enfocar lo que es importante, resaltan conceptos y comprensión del vocabulario que son claves, como desarrollar y organizar ideas, categorizar conceptos y las relaciones entre éstos, proporcionando así herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Bromley, Irwin De Vitis, Modlo, 1995).
- Ayudan a integrar el conocimiento previo con uno nuevo produciendo aprendizajes significativos
- Motivan el desarrollo conceptual.
- Potencia la memoria

- Enriquecen la lectura, la escritura y el pensamiento.
- Orientan la atención y comprensión y ayudan a la recordación y retención de los aprendizajes.
- La elaboración del resumen, la clasificación, la gráfica y la categorización.
- Su concreción externa nos permite recapitular la información sobre el texto leído.
- Permiten el registro y ubicación de las ideas esenciales o principales y dominantes de las irrelevantes o redundantes; así como la elaboración de resúmenes.
- Promueven el aprendizaje cooperativo. Según Vigotsky (1962) el aprendizaje es primero social; sólo después de trabajar con otros, el estudiante gana habilidad para entender y aplicar el aprendizaje en forma independiente.
- El proceso de crear, discutir y evaluar un organizador gráfico es más importante que el organizador en sí.
- Propician el aprendizaje a través de la investigación activa.
- Permiten que los estudiantes participen en actividades de aprendizaje que tiene en cuenta la zona de desarrollo próximo, que es el área en el cual ellos pueden funcionar efectivamente en el proceso de aprendizaje (Vigotsky, 1962).
- Sirven como herramientas de evaluación.
- Facilitan el procesamiento de información y la búsqueda posterior de ésta.
- La interacción con el tema y la construcción del conocimiento.
- Son una útil herramienta metacognitiva.
- Validan las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes. De hecho, un mismo contenido puede provocar treinta o más organizadores gráficos distintos y, probablemente, estén todos buenos.
- Desarrollan el pensamiento crítico y creativo.

Ahora bien, si es cierto que los Organizadores Gráficos se les puede realizar a mano, también se los puede realizar a través de sencillas herramientas computacionales que está al alcance de muchos estudiantes. Hoy en día se debe aprovechar los recursos tecnológicos; es decir, deberán funcionar en una computadora y deben ser muy fáciles de usar e incluir características propias de las aplicaciones tecnológicas actuales como: editar, mover, corregir, detectar errores, permitir el trabajo en cooperativa y poderse integrar con otras herramientas.

Las habilidades que se desarrollan con los Organizadores Gráficos son tan variadas e importantes que baste con mencionar una: recolección y organización de información. Ya sea que los alumnos estén llevando a cabo una lluvia de ideas, escribiendo una historia o recolectando información para un proyecto de ciencias, organizar la información es el primer paso y es crítico. Los alumnos pueden utilizar los organizadores gráficos para recolectar y ordenar información y darle sentido a los datos a medida que se integran en un formato lógico. Es que los organizadores gráficos permiten analizar, evaluar y pensar de manera crítica: esto es, se comparan, contrastan e interrelacionan de manera visual la información. Con diagramas visuales los estudiantes pueden revisar grandes cantidades de información, tomar decisiones basadas en ésta y llegar a comprender y relacionarla. El tener los datos organizados de manera visual, ayuda a los estudiantes a pensar de manera creativa a medida que integran cada idea nueva a su conocimiento ya existente.

Metodología

De acuerdo con los objetivos y características de este estudio, se trata de un estudio cuasi-experimental, ya que se trabajó con dos grupos intactos no elegidos al azar, es decir con estudiantes de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo de la parroquia San Andrés, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo

paralelos “A y B”. El tipo de investigación se caracteriza por su connotación descriptiva porque nos permitió el conocimiento y el análisis del entorno actual de las variables que causan efectos; correlacional, ya que nos facilitó relacionar las variables mediante la utilización de organizadores gráficos y niveles de aprendizaje. De campo, porque se investigó en el mismo lugar de los hechos y se tomaron datos directamente de la fuente; y explicativa, porque explicó los fenómenos que ocurren más allá de la simple descripción, es decir buscando las razones o causas del por qué el uso de organizadores gráficos influye en los niveles de aprendizaje del idioma inglés.

Para esta investigación fue necesario utilizar los siguientes métodos: analítico, inductivo, hipotético deductivo y las técnicas aplicadas fueron la encuesta y la utilización la guía metodológica para el fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés mediante la utilización de organizadores gráficos.

Como parte del proceso metodológico se concienció sobre la importancia del uso de esta técnica y fue necesaria la capacitación sobre la utilización de los mismos, para luego ser aplicados en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la observación, que es una técnica de investigación primaria que se apoyó en la aplicación de un instrumento con una lista de ítems para facilitar la recopilación de información.

Población y muestra

Población

La población con la que se trabajó para realizar este trabajo investigativo se explica en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Población total de la investigación

Población	Cantidad
Estudiantes sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo “A”	24
Estudiantes sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo “B”	30
Total	54

Fuente: Cuestionario inicial

Elaborado por: Trujillo Myriam y Cadena Mónica

Muestra

Para la ejecución de esta investigación se trabajó con toda la población.

Metodología de la investigación

En esta investigación se utilizaron los siguientes métodos:

- a) Analítico. - Como punto de partida se revisó y se analizó en forma ordenada y separada los elementos o partes de todo el fenómeno, y se examinó las relaciones existentes entre estas.
- b) Método Inductivo: Se partió del análisis de casos particulares hasta llegar a establecer conclusiones generales, como es el caso de los conocimientos previos y posteriores sobre organizadores gráficos y su influencia en los niveles de aprendizaje del idioma inglés.
- c) Método hipotético-deductivo (inducción-deducción). - Se partió de la observación para plantear el problema, mediante un proceso de inducción el problema conduce a una teoría.

Técnicas e instrumentos

En el presente estudio se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- Técnicas:

La encuesta: se aplicó a los estudiantes de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo de las secciones “A” y “B” con el fin de indagar sobre los conocimientos previos sobre organizadores gráficos.

- Instrumentos:

Cuestionario de encuesta: Que consta de un cuestionario de preguntas previamente estructuradas en forma cerrada, lo cual nos permite cuantificar los resultados.

Resultados

Con los datos obtenidos, luego de la aplicación de los instrumentos respectivos, se procedió a su procesamiento análisis e interpretación de los resultados que a continuación se detallan:

Se aplicó una encuesta para conocer sobre el nivel de conocimientos sobre organizadores gráficos a los dos paralelos del segundo nivel del idioma inglés, de lo cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadro 2

Datos obtenidos sobre el nivel de conocimiento sobre organizadores gráficos de los estudiantes

Años	Nº de Estudiantes				Porcentajes		
	Muy Bueno	Bueno	Regular	Totales	Muy Bueno	Bueno	Regular
Sexto A	2	5	17	24	12,5	29,4	19,5
Sexto B	5	6	19	30	25,0	33,3	17,0

Fuente: Cuestionario inicial

Elaborado por: Trujillo Myriam y Cadena Mónica

Analizados los rendimientos académicos al inicio del estudio y luego de la aplicación de la guía para el desarrollo y aplicación de organizadores gráficos, los resultados fueron significativos porque sus notas mejoraron notablemente, así tenemos: al inicio el promedio general de los cursos con la nota buena fue del 3.3%, de regular el 83,3% y de insuficiente el 13,3% y al final los resultados fueron los siguientes: con notas de buena 50%, regular el 20% e insuficiente el 10%. Por lo cual comprobada la hipótesis se deduce que el uso de organizadores gráficos incide significativamente en el nivel de aprendizaje del idioma inglés por los estudiantes.

Cuadro 3

Relación de notas en los estudiantes sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo paralelo b antes y después de la aplicación de la estrategia de la utilización de organizadores

Notas	Sin o.g.	Con o.g.
Sobresaliente (10)	0,0	0,0
Muy bueno (9)	0,0	20,0
Bueno (8)	3,3	50,0
Regular (7)	83,3	20,0
Insuficiente (6-1)	13,3	10,0
Total de estudiantes	100	100,0

Fuente: Actas de Calificaciones del primer trimestre 2009-2010

Elaborado por: Trujillo Myriam y Cadena Mónica

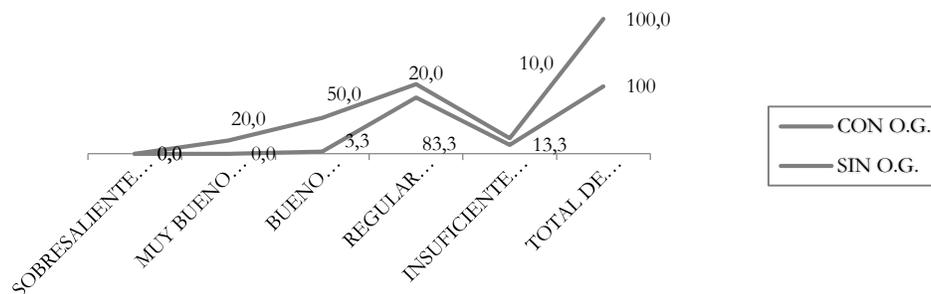


Gráfico 2

Relación de notas antes y después de la aplicación de la estrategia

Fuente: Datos del Cuadro 3

Elaborado por: Trujillo Myriam y Cadena Mónica

Interpretación

De acuerdo a los datos obtenidos se conoce que en el paralelo A al inicio no existieron notas de 9/10, pero luego de la aplicación de la estrategia del uso de organizadores gráficos, los estudiantes obtuvieron el 20% más de esta nota.

La nota de 8/10 solamente el 3,3% de los estudiantes la obtuvieron y luego de la aplicación el 50% de los estudiantes alcanzaron esta nota.

Previo a la aplicación de la estrategia la nota de insuficiente fue del 13,3% y luego de la investigación se determinó que disminuyó al 10%.

Comprobación de hipótesis

Planteamiento de hipótesis: $H_1 : P_1 > P_2$

$H_0 : P_1 = P_2$

Porcentaje 1 es superior a porcentaje 2 donde porcentaje 1 es promedio de rendimiento de buenos y muy buenos, después de la aplicación de los ordenadores gráficos.

Porcentaje 2 es promedio de rendimiento de buenos y muy buenos antes de la aplicación de los ordenadores gráficos.

1. Nivel de significación: $\alpha = 0.05$

2. Criterio

Rechace la hipótesis nula y acepte la de investigación si $Z_c > Z_t = 1.64$

3. Cálculos

$$P_1 = \frac{21}{30} \quad P_2 = \frac{4}{30}$$

$$q_1 = 1 - P_1 \quad q_2 = 1 - P_2$$

$$q_1 = 1 - \frac{21}{30} = \frac{9}{30} \quad q_2 = 1 - \frac{4}{30} = \frac{26}{30}$$

$$Z = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{\frac{P_1 q_1}{n_1} + \frac{P_2 q_2}{n_2}}} = \frac{\frac{21}{30} - \frac{4}{30}}{\sqrt{\frac{21 \cdot 9}{30 \cdot 30} + \frac{4 \cdot 26}{30 \cdot 30}}} = \frac{\frac{17}{30}}{\sqrt{0.007 + 0.0039}}$$

$$Z_c = \frac{\frac{17}{30}}{0.104} = 5.45$$

$$Z_t = 1.64$$

Decisión. - como z calculado es igual a 5.45 es superior al z teórico que es 1.64 se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación que consiste en: La utilización de ordenadores gráficos que inciden significativamente en el nivel de aprendizaje del idioma inglés por los estudiantes del sexto año de educación básica de la Unidad Educativa San Pablo en el periodo 2009-2010.

Discusión

Estos resultados luego de la aplicación de nuestra propuesta guía para el fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés mediante la utilización de organizadores gráficos nos han permitido realizar el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, los mismos que se concluye en lo siguiente:

Cuadro 4

Datos obtenidos sobre el nivel de conocimiento de organizadores gráficos de los estudiantes.
Antes y después de la aplicación de la propuesta.

Notas	N° de estudiantes		Porcentaje de estudiantes	
	Antes de la inv.	Después de la inv.	Antes de la inv.	Después de la inv.
Sobresaliente (10)	0	0	0%	0%
Muy bueno (9)	5	9	17%	30%
Bueno (8)	6	15	20%	50%
Regular (7)	19	6	63%	20%
Total de estudiantes	30	30	100%	100%

Fuente: Actas de Calificaciones del 1^{ro} y 2^{do} trimestre 2009-2010.

Elaborado por: Trujillo Myriam y Cadena Mónica

Es por ello que se considera fundamental realizar esta investigación, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje es complejo y son muchos factores que deben tomarse en cuenta para el aprendizaje entre ellos los procesos metodológicos con el objeto de ayudar a los estudiantes, mediante el trabajo con ideas y conceptos, a pensar y a aprender más efectivamente el idioma inglés.

Mediante esta investigación se espera obtener respuestas relacionadas con la utilización de ordenadores gráficos y su incidencia en el nivel de aprendizaje del idioma inglés, y una vez confirmadas poder aplicar actividades o procesos tendientes a incrementar positivamente la utilización de organizadores gráficos ya que la función del educador será la de un facilitador dando acceso así al estudiante a un aprendizaje más efectivo y por ende irá en beneficio de la comunidad educativa del sector.

Benedicto González Vargas y otros autores como Bromley, Irwin de Vitis, Modlo, (1995) en sus investigaciones enfocan sobre la importancia de la utilización de organizadores gráficos en los procesos de enseñanza aprendizaje, además de las relaciones entre estos, proporcionando así herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Conclusiones

Finalmente, cuando los estudiantes adquieren la habilidad de usar organizadores gráficos suelen mostrarse gratamente sorprendidos y contentos, pero donde se despliega el mayor potencial de talento creativo y de aprendizaje, es cuando se les permiten que sean ellos quienes inventen nuevos organizadores. Vale decir, darles el tiempo de enseñarles modelos, guiarlos en el descubrimiento de las estrategias y objetivos que hay tras los organizadores gráficos e instarlos a que ellos inventen los suyos. Es sorprendente el resultado de la inventiva escolar desarrollando en ellos habilidades como:

- Desarrolla el pensamiento crítico y creativo.
- Comprensión de contenidos y relaciones.
- Técnica de ayuda para la memoria.
- Interacción con el tema.
- Cierre de ideas (principales y secundarias).
- Ampliación del vocabulario.
- Construcción de conocimiento.
- Elaboración de resúmenes, clasificaciones, gráficas, jerarquizaciones y categorizaciones.

Una vez que hemos concluido nuestra investigación podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Con la utilización de diferentes organizadores gráficos en los procesos de enseñanza se confirma que mejoran los niveles de aprendizaje de los estudiantes y en este caso los aprendizajes con respecto al idioma inglés fueron más significativos.
- Previa a la aplicación de organizadores gráficos es necesario que los estudiantes tengan conocimientos previos sobre la forma de construcción de los mismos para que ellos los pueden aplicar y así obtener aprendizajes de calidad.
- Los docentes debemos fortalecer las actividades que se desarrollan en las aulas con la inclusión de organizadores gráficos en la mayoría de procesos de enseñanza aprendizaje.
- Se confirma que trabajar con organizadores gráficos definitivamente incrementa el desarrollo del pensamiento crítico.

Agradecimientos

A Dios por bendecir cada paso que damos en la vida tanto en nuestros trabajos como también con la familia. Quisiéramos agradecer a la Universidad Nacional de Chimborazo y a la Unidad Educativa San Pablo, por proporcionar los recursos y facilidades para llevar a cabo el presente estudio y por su contribución intelectual para fortalecer nuestro crecimiento académico y personal.

Referencias

- Alvarado Carlos, et al. (2009). República Bolivariana de Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Guanare Edo.- Portuguesa Guanare, Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos79/compreesion-teoria-esquemas/compreesion-teoria-esquemas2.shtml>.
- Arancibia y Herrera, (1999). *Psicología de la Educación*, 2da Editorial Alfaomega, México. pp.84 y 85.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Trillas México.
- Barriga Frida y Hernández, Gerardo (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*, McGraw-Hill – México.
- Bradley, Jeffrey (2008). *Let's Talk About STIs. Science Ambassador Program*.
- Buzan, Tony, (1996). *El Libro de los Mapas mentales*, Ediciones Urano, Barcelona España.
- Cañas, Joseph D. Novak & Alberto J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct and Use Them, Institute for Human and Machine Cognition*.
- Cañedo Iglesias y Cáceres Maritza: (2008). *Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje, Edición electrónica gratuita*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/libros>.
- Cariglino, Patricia. Autora de la publicación (2006). *Los Entornos Visuales favorecen los procesos de aprendizaje, del Portal Educativo del Estado Argentino Educar*, pp.31-10-, Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/otras-publicaciones/los-entornos-visuales-favorecen-los-procesosdeaprendizaje.php>

Col, Jeananda. (1996). *Enchanted Learning*. Recuperado de: <http://www.EnchantedLearning.com> 1996 (or the earliest date located at the bottom of the page on the copyright notice).

DINACAPED, (2002). *Desarrollo Pedagógico del Departamento de Tecnología Educativa*. Ministerio de Educación.

EduTEKA. (2009) *Portal Educativo Gratuito de la Fundación Gabriel Piedrabita*, Cali, Colombia, Recuperado de: <http://www.eduteka.org/modulos.php>.

Ferrández Manuel, (2007). *Bloguero de la página web: Creatividad e Innovación*. Recuperado de: <http://creatividadeinnovacion.blogspot.com-pensamiento-intuitivo.html>.

Gaskins I. y Thorne E. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

González Vargas, Benedicto, (2007). *Educación y Pedagogía para el Siglo XXI. Blog de análisis educativo y temas culturales*, Chile. Recuperado de: <http://pedablogia.wordpress.com/algo-mas-sobre-los-organizadores-graficos/>.

Hernández Virgilio Forte, (2008). *Extraído del libro "Mapas conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica"* de editado por Alfaomega Grupo Editor.

Mis respuestas.com. (2009). *Qué es la inteligencia?* Recuperado de: <http://www.misrespuestas.com/que-es-la-inteligencia.html>.

Moncayo S., María Gabriela. (2007). *Los Organizadores Gráficos. Plan Amanecer*. Recuperado de: http://www.plana manecer.com/recursos/docente-/bachillerato/articulos_pedagogicos/.

Narváez, Ángel (2007-2008). *Los Organizadores Gráficos y Otras Técnicas Didácticas*. Colegio Nacional Técnico Jacinto Jijón y Caamaño.

Pérez García Esther, (2005). *La Metacognición*. Recuperado de: <http://tice.wikispaces.com/Metacognicion>.

Publicación del Diario El Comercio, (2009). *Revista Educación de marzo de 2009*.

Rojas Freddy Velásquez, (2001). *Enfoques sobre el aprendizaje humano, Definición de aprendizaje*. p. 1.

Senge Peter et al. (2006). *The Fifth Discipline, and visual thinking and communication*. 2008. Source: Curriculum guide, CDC. Recuperado de: http://www.fed.cuhk.edu.hk/~johnson/Misconceptions/concept_map/cmapguid.html.

Tangue, Nancy, (2005). *The Quality Toolbox*. Second Edition.

TeAch-nology.com (2009). *The Web Portal for Educators*. Recuperado de: <http://www.teach-nology.com/gold/samples/worksheets>, 2009.

Yuille John C., (2006). *Mind And Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*.

Iniciativas de comunicación educativa en entornos digitales: caso de estudio en la Universidad Técnica de Machala

Msc. Sara Gabriela Cruz Naranjo

Universidad Técnica de Machala

scruz@utmachala.edu.ec

Msc. Marcos David Arboleda Barrezueta

Universidad Técnica de Machala

marboleda@utmachala.edu.ec

Msc. Rosemary de Lourdes Samaniego Ocampo

Universidad Técnica de Machala

rsamaniego@utmachala.edu.ec

Resumen

La incorporación de herramientas tecnológicas en entornos de aprendizaje favorece el acceso de los estudiantes a la información que está disponible en la Web 2.0, la investigación tiene como objetivo determinar el nivel de participación educomunicativo de docentes y estudiantes de tercer semestre de la Universidad Técnica de Machala en entornos digitales. El estudio se realizó empleando una intervención de tipo pre-post test, para determinar si la incorporación de entornos digitales favorece el proceso educomunicativo en la asignatura de Opinión pública en la carrera de comunicación social se utilizó T-Student. Los resultados muestran diferencias significativas al incorporar productos de comunicación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de entornos digitales, los estudiantes mejoraron notablemente sus promedios y sus niveles de caracterización y participación colaborativa en la asignatura. Los resultados de los docentes reflejan que las nuevas tecnologías son poco utilizadas en actividades académicas presenciales o virtuales que beneficien el aprendizaje de los estudiantes, favorezcan la interacción y permitan el perfeccionamiento de competencias digitales.

Palabras claves: Entornos digitales, aprendizaje, contenido audiovisual, comunicación, educomunicación.

Abstract

The integration of technological tools in learning environments is the access of students to the information that is available in Web 2.0, the research aims to determine the level of educational participation of teachers and students of third semester of the Technical University of Machala in digital environments. The study was performed using a pre-posttest type intervention to determine if the incorporation of digital environments favors the educational process in the allocation of public opinion in the career of Social Communication was used T-Student. The results show significant differences when incorporating educational communication products in the teaching-learning process through digital environments, the students significantly improved their averages and their levels of characterization and collaborative participation in the subject. The results of the reflections that the new technologies are little used in the academic activities presencial or virtual that benefit the learning of the students, favor the interaction and allow the perfection of digital competences.

Keywords: Digital environments, learning, audiovisual content, communication, educommunication.

Introducción

La comunicación y la educación son indispensables para el desarrollo educativo, aunque estas disciplinas han sido históricamente separadas, existen algunas denominaciones como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación, en el contexto iberoamericano, y media literacy o media education, en el contexto anglosajón, una definición en base a estos conceptos señala: «(...) tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas». (Kaplan, 1998, p. 244). Estos enfoques analizan el uso, creación y construcción de contenidos formales e informales que permitan a los estudiantes y docentes generar material atractivo o audiovisual a través del medio digital. Bajt (2011) manifiesta : Los estudiantes de esta nueva generación han crecido en un mundo digital y esperan utilizar estas herramientas para sus entornos avanzados de aprendizaje.

La incorporación educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un fenómeno complejo y ampliamente abordado por la literatura. No obstante la magnitud y diversidad de dicha literatura, es interesante reconocer el poco efecto que las TIC han tenido sobre la generación de transformaciones de fondo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Briones, 2001; Coll, 2008; Rodríguez, 2010).

Por otra parte, la educación es por excelencia un fenómeno comunicativo (Martínez & Sánchez, 2014). Y de acuerdo con Villar y Cabero (1995), la educación y la comunicación están ligadas la una a la otra. Y se ha abordado en la actualidad desde la Educomunicación, como una especie de mediación para la aplicación de las TIC y el desarrollo tecnológico en el aula de clases, como una alternativa como señala Chiappe (2016) que abre nuevas posibilidades para la creación de conocimiento, permitiendo que se aumenten los canales de comunicación en el aula y generando un mayor espectro de interacción e intercambio de información entre los actores del proceso educativo. Considerando estos antecedentes, el presente artículo describe un estudio que analizó las diferencias cuantitativas que reflejaron los estudiantes al incorporar elementos educomunicativos, se trabajó en un escenario áulico que incorporó elementos digitales y que consideró a las iniciativas de comunicación educativa en entornos digitales como parte de su análisis.

Gabelas (2012), señala la evolución de la sociedad del conocimiento y el creciente desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han conformado, durante los últimos años, nuevos escenarios virtuales para la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje en un entorno digital global interconectado a través de internet.

Según Gabelas, el entorno digital es un espacio global de comunicación que ha favorecido diversos procesos al incorporar internet en escenarios tradicionales. Freire (2007) afirma: En los últimos años hemos asistido al “boom” de la web 2.0, un conjunto de tecnologías para la creación social del conocimiento, que incorpora tres características esenciales: tecnología, conocimiento y usuarios.

La finalidad de incorporar estos recursos digitales es incentivar a los estudiantes a compartir experiencias y conocimientos en nuevos entornos, Martínez (2015) menciona que es aquí surge la aplicación del concepto de

educación como un modelo de comunicación en la Web 2.0, incluyendo red EDU 2.0 o redes sociales para compartir formación académica colaborativa entre maestros y alumnos.

Iniciativas de enseñanza aprendizaje en entornos digitales

Barbas (2012) menciona: La Educomunicación, por tanto, es proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es, en suma, una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo.

Debido al crecimiento tecnológico los estudiantes y docentes de diferentes universidades e instituciones son llamados a probar nuevas iniciativas del proceso enseñanza- aprendizaje en entornos digitales desde la práctica profesional del educador para motivar a sus educandos.

Los datos hasta ahora recogidos, tal como demuestra el último estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) afirma: caminan en la línea de que la tecnología no supone una mejora del rendimiento escolar, si bien estos efectos se suelen atribuir al uso inadecuado de la metodología tradicional. Todos los estudiantes deberían estar bien formados en habilidades básicas, para que se haga efectiva su participación plena en la competencia digital.

Estas perspectivas ponen en relieve el estudio de la comunicación en el contexto digital, dando lugar a conceptos como hipermediación: «Al hablar de hipermediación no nos referimos tanto a un producto o un medio sino a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. (...) no estamos simplemente haciendo referencia a una mayor cantidad de medios y sujetos sino a la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital (...) permite articular dentro del ecosistema mediático». (Scolari, 2008, pp.113-114).

Es evidente que el uso masivo de los medios digitales trae consigo una serie de transformaciones y desafíos, en base a la revisión bibliográfica se supone que incorporar estos elementos favorece los procesos educativos y el desarrollo de habilidades en los estudiantes, por ello se planteó la pregunta de investigación que guio el estudio ¿Qué efecto tiene la incorporación de entornos digitales en el proceso educocomunicativo de la asignatura de opinión pública en la carrera de Comunicación Social?. La hipótesis de investigación quedó estructurada de la siguiente manera: incorporar elementos educocomunicativos en entornos digitales permite obtener diferencias significativas en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Para despejar la incógnita se formuló los siguientes objetivos

Determinar el nivel de participación educocomunicativo de docentes y estudiantes de tercer semestre de la Universidad Técnica de Machala en entornos digitales.

Describir las limitaciones que dificultan la incorporación de las nuevas tecnologías en actividades académicas en entornos digitales.

Metodología de investigación

El proceso investigativo se desarrolló con 35 estudiantes de tercer semestre de la carrera de Comunicación Social, en la asignatura de opinión pública. Se aplicó el diseño pretest-posttest, con el mismo grupo, para analizar

las diferencias entre las muestras se utilizó T-Student. Páez (2009) señala que la distribución T de student es una herramienta que se usa comúnmente en las pruebas de hipótesis cuando la variable o variables estudiadas se aproximan a un comportamiento normal, es decir, aproximado a la distribución normal, pero las muestras analizadas son pequeñas, generalmente menores a 30.

Esta prueba analiza la diferencia entre las medias de dos poblaciones o muestras para determinar si es razonable o no concluir que ambas son distintas entre sí; se realizó un proceso de inducción a docentes y estudiantes sobre el estudio, se solicitó la colaboración y consentimiento de los participantes.

El estudio tuvo lugar durante el periodo lectivo 2016-2017, entre los meses septiembre-febrero, con la colaboración del docente de la asignatura; se seleccionó un tema específico de entre los contenidos mínimos que permitiera incorporar contenido audiovisual a través de plataformas virtuales. Se desarrolló la planificación curricular, el guion técnico literario de los contenidos, y con ayuda de 8 estudiantes se realizó la planificación, elaboración de guión, rodaje y filmación del video educativo empleando la plataforma Youtube.

Diseño de estudio y participantes

La investigación fue cuantitativa y se utilizó diseño cuasiexperimental con un solo grupo (Cresswell, 2009; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). En este diseño se efectuó una observación antes de introducir la variable independiente (O1) y otra después de su aplicación (O2).

El grupo en que se aplicó el proceso de investigación contó con 35 estudiantes. En la muestra total, se contabilizaron 14 hombres y 21 mujeres, con un promedio de edad de 20 años. Además, para iniciar el estudio se tomó en cuenta las normas éticas de la investigación con seres humanos, se obtuvo consentimiento escrito. Antes de iniciar el proceso de intervención los resultados del diagnóstico mostraban que la herramienta más utilizada por el docente para el desarrollo de contenidos era el presentador de diapositivas, 59% de estudiantes mencionó que el docente no elabora o incorpora trabajos audiovisuales o digitales en la clase; 37% indicó que no lograron asimilar temas sobre sondeos de opinión, 68% no logró caracterizar tipos de imagen pública.

Procedimiento

Como parte del desarrollo de la investigación se estructuró un plan de intervención que incluyó, además de la elaboración de estrategias comunicativas para seleccionar un medio o entorno digital, el diagnóstico del grupo sobre el dominio de contenidos de la materia de Opinión Pública; considerando que el tema con el porcentaje más alto en dificultad de asimilación fue imagen pública se determinó como subtema el producto comunicacional denominado Tipos de imagen y se realizó la planificación curricular para su incorporación.

Durante los meses que duró la intervención se recopilaron los datos de puntuaciones oficiales de los estudiantes en la asignatura para su análisis, y se determinaron resultados de la investigación.

Resultados

“Tipos de imagen” fue la primera propuesta educativa que se incorporaba en el desarrollo de la asignatura Opinión Pública; es decir, hasta ese momento no se habían desarrollado o implementado estos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez obtenidos los datos de las calificaciones de los estudiantes, se consideró los resultados de los promedios para determinar que existen diferencias significativas entre pretest y posttest, tal como lo indican las tablas 1, 2 y 3.

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos más comúnmente usados. En la tabla 2 se proporciona la correlación y significación de la prueba t , si el valor p o significación estadística es menor que α , se acepta que la correlación es significativamente diferente de 0, es decir, existe relación entre variables.

La tabla 3 muestra la prueba t con un α de 0,05 (ofrece nivel de significación $1 - 0,05 = 0,95 = 95\%$) la diferencia entre las medias es de -0,185714 y que el límite aceptable esta comprendido entre los valores -2,51918 y -1,19511. La diferencia se encuentra dentro de ese intervalo, por tanto se asume que las medias son diferentes.

El resultado del estadístico $t = -5,701$, valor $p = 0,000$. Dado que este valor es menor se considera que existe diferencia significativa entre los resultados de las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Además, en base a la propuesta de Veldhuis-Diermanse (2002) que sugiere para analizar el proceso de enseñanza aprendizaje en las redes síncronas, en relación a:

- La participación y la interacción para cuantificar la implicación activa de los alumnos en las tareas de aprendizaje: luego de observar el producto comunicacional los estudiantes participaron en actividades adicionales, foros de preguntas y conversatorio, activamente.
- La calidad de las aportaciones individuales de los estudiantes a las actividades de aprendizaje: los estudiantes ejemplificaron y relacionaron de mejor manera los conceptos sobre imagen pública.
- La calidad y cantidad de conocimiento construido conjuntamente: como parte de la evaluación del docente se realizaron talleres posteriores y los estudiantes pudieron caracterizar sin problemas los conceptos abordados en “tipos de imagen”.

Cuando se consultó a los docentes de la carrera, 14 en total, sobre su interacción en entornos digitales y las posibles limitaciones asociadas a incluir estos contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje, (García Valcárcel, Basilotta, & López Salamanca, 2014), se obtuvieron los siguientes resultados como lo indica el gráfico 1.

El 41% de los docentes señaló que incluir TIC en sus actividades académicas implica mucho trabajo y esfuerzo, 24% se refirió a las limitaciones de acceso a internet y a la información para el desarrollo de contenidos, un 12% consideró que estos recursos no se incorporan debido a la falta de preparación para su elaboración.

En relación a la hipótesis de investigación se mostraron diferencias significativas en los resultados cuantitativos, en los niveles de caracterización, participación e interacción de los estudiantes luego de aplicar los elementos educómunicativos en la asignatura; en consecuencia, la hipótesis es aceptada.

Conclusiones

Incorporar elementos educómunicativos en entornos digitales presentó diferencias significativas en los logros de aprendizaje de los estudiantes, mejoraron notablemente sus promedios, niveles de caracterización y participación colaborativa en la asignatura de Opinión Pública.

El nivel de participación educómunicativo de docentes y estudiantes es limitado, los docentes generalmente no incluyen recursos o elementos multimedia con fines educativos por considerar que su elaboración implica un mayor esfuerzo al planificar y diseñar sus actividades áulicas. Los intercambios de información entre docente-estudiante se limitan al uso del correo electrónico o la mensajería en periodos de tiempo previos al desarrollo de las clases.

Las principales limitaciones para la incorporación de las nuevas tecnologías en actividades académicas en entornos digitales, en base a los resultados, se refieren principalmente al tiempo que implica su diseño y elaboración, a esto debe sumarse la calidad del acceso a internet y a la información necesaria; aunque un 12% de los docentes expresó no manejar las competencias tecnológicas para elaborar elementos comunicativos, resultó notorio que “Tipos de imagen” favoreció las metas educativas de docente y estudiantes.

Fomentar el uso de entornos digitales, productos comunicacionales y otros elementos de las TIC permiten crear escenarios que garantizan el aprendizaje de forma interactiva, colaborativa, diferente, favoreciendo la adquisición y retención de conocimientos.

Referencias

- Bajt. (2011). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, p.9.
- Barbas. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo. *Foro de educación N°14*, pp.157-175.
- Briones, S. M. (2001). Las Tecnologías de la Información y la comunicación: Su impacto en la educación. Pixel-Bit: *Revista de Medios y Educación No 17*, p. 7.
- Chiappe, A., & Arias, V. (2016). *La Educomunicación en entornos digitales: un análisis desde los intercambios de información*. Zulia: SERBILUZ. Biblioteca Digital Repositorio Académico.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.
- Cresswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed-methods Approaches*. . Thousand, Oaks, CA: Sage.
- Freire. (2007). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, p. 7.
- Gabelas, M. L. (2012). Modelo de Integración Educomunicativa de 'APPS'. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. N° 46*, p. 2.
- García Valcárcel, A., Basilotta , V., & López Salamanca, C. (2014). *Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. Comunicar Dossier*, 42, XXI, pp.65-75.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación.
- Kaplan. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martínez, E., & Sánchez, S. (2014). Educomunicación. Aularia, *El País de Las Aulas. Revista Digital de Educomunicación*. Recuperado de: http://www.uhu.es/cine_educacion/didactica/0016educomunicacion.htm#Educomunicaci%C3%B3n_3n_.

Martínez, J. (2015). Uso de las redes educativas en la educación superior. Un caso específico. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, p. 83.

Páez, J. (2009). La Interpolación Lineal en la Distribución T: valores y errores. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, pp.261-268.

Rodríguez, R. M. (2010). El Impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: Repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. *Education in the Knowledge Society (EKS) Vol.11. No. 1*, pp.32-68.

Scolari. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación*. Gedisa: Barcelona.

Veldhuis–Diermanse, A. E. (2002). CSCLearning? Participation, learning activities and knowledge construction in computer–supported collaborative learning in higher education. *Tesis de doctorado. Países Bajos: WageningenUniversity*.

Villar, L. M., & Cabero Almenara, J. (1995). *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Salamanca, España: Universidad de Sevilla.

Anexos

Tabla 1

Resultados T-Student: Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 01	6,1714	35	1,22440	1,75710
02	8,0286			,20696 ,29700

Fuente: Cruz Sara, Arboleda Marcos, Samaniego Rosemary, Ecuador, 2017

Tabla 2

Resultados T-Student: Correlaciones de muestra emparejadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 01&02	35	,203	,243

Fuente: Cruz Sara, Arboleda Marcos, Samaniego Rosemary, Ecuador, 2017

Tabla 3

Resultados T-Student: Prueba de muestras emparejadas

	Diferencias emparejadas			95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior			
Par 01-02	-1,85714	1,92725	,32576	-2,51918	-1,19511	-5,701	34	,000

Fuente: Cruz Sara, Arboleda Marcos, Samaniego Rosemary, Ecuador, 2017

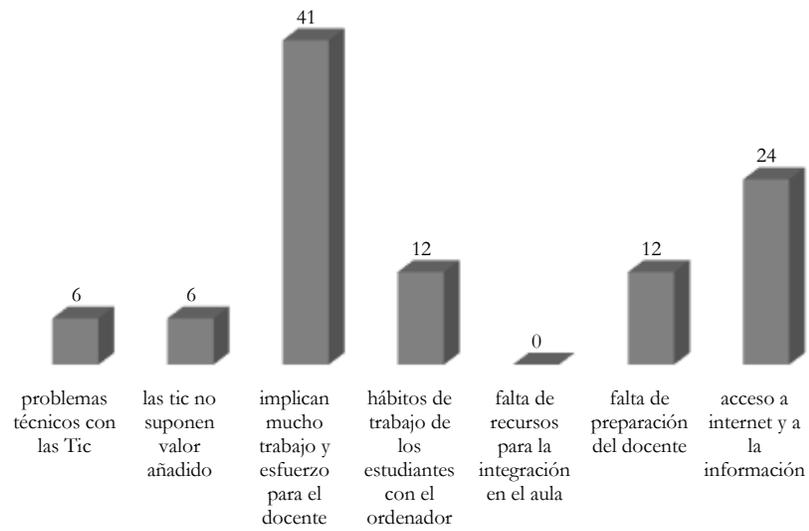


Gráfico 1

Inconvenientes para aplicar Tic en el aula

Fuente: Cruz Sara, Arboleda Marcos, Samaniego Rosemary, Ecuador, 2017

Dificultades en la asociación lingüística y analógica de la fonética y morfología en las lenguas romances para niños y adolescentes

Msc. Zila Esteves Fajardo
zilaibeesteves@hotmail.es

Msc. Diana María Arenas Botero

Msc. Susana Charmaine Lorenzo Arias

Resumen

Las analogías de las lenguas romances, son una magnífica oportunidad para el aprendizaje de cada una de ellas, porque a partir de su estructura se van dando una serie de principios que las convierte en hermanas y cuya estructura y morfología permiten la redacción en la narrativa que procura tener una lengua sana y libre de ambigüedades. La presente investigación tiene como objetivo realizar un análisis de las tres lenguas: latín- italiano y francés, mediante un estudio bibliográfico que ha hecho posible relacionar y recomendar las formas cómo deben ser seleccionados los términos, que permitan crear cuadros comparativos que ubiquen las leyes de la analogía como la que la relación y similitud no es completa sino porcentual. Esa relación porcentual la debe concluir el docente con el aporte de los estudiantes, aplicando los procesos constructivistas para la enseñanza de la lengua, sin olvidar la fonética ni la genética histórica de las cuatro lenguas: español- latín- francés e italiano.

Palabras claves: analogía- metalingüística- análisis- semántica.

Abstract

The analogies of the Romance languages are a great opportunity for learning each one of them, because from their structure they are given a series of principles that makes them sisters and whose structure already in the morphology allows the writing in the Narrative that allows to have a healthy language and free of ambiguities. The present research aims to analyze the three languages: Latin-Italian and French through a bibliographic study that has made it possible to relate and recommend the ways in which terms should be selected to create comparative tables that locate the laws of analogy As the relationship and similarity is not complete but percentage. This percentage relation must be concluded by the teacher with the contribution of the students, applying the constructivist processes for the teaching of the language, not forgetting the phonetics or historical genetics of the four languages: Spanish- Latin- French and Italian.

Keywords: analogy - metalinguistic - analysis - semantics.

Introducción

Muy cerca del Mediterráneo es donde el Imperio Romano realizó su dominio. Esa presencia militar trajo consigo otras cosas, el origen, por ejemplo, a las llamadas lenguas romances. La conquista romana del Mediterráneo con la consiguiente romanización de los pueblos, fue un hecho con consecuencias trascendentales para la humanidad. Los resultados pueden decirse que se trataron de una acción civilizadora, en la que se crearon ciudades y ciudadanos, con la destrucción de otras ciudades como Numancia, Veyes, Corinto y Cartago. Los romanos respetaban las formas políticas y sociales de los pueblos conquistados, pero la lengua se filtraba entre las sociedades que obtenían su dominio.

La conquista de diferentes maneras ha procreado a la genética lingüística, como inicio de caracteres que han evolucionado por la existencia de la comarca o de los pueblos, influyendo en el habla de los pueblos. En esa relación idiomática los territorios iban a nutrirse de la concepción que cada uno de ellos tenía de las cosas, de las acciones y de las circunstancias de la vida cotidiana.

El latín es una de las lenguas que más ha aportado al desarrollo de la morfología de las lenguas modernas y su reconocimiento puede dar lugar al realce de sus contenidos de parte de los docentes para aplicarlo al restablecimiento de la realidad sintáctica y ortográfica. En relación a los estudios realizados acerca de las lenguas romances, se tiene en el año 1906 A. Cornoy, según (Adán, 2015), publicó *Le latin d'Espagne d'après les inscriptions. Étude linguistique* que en su momento trazó un panorama claro del latín de Hispania, a partir de los materiales epigráficos hallados hasta entonces. Este tipo de trabajos o investigación lo que hacen es formalizar esa similitud entre el francés y el latín. Se trata de la primera y única obra que describe la situación del latín de Hispania, su evolución y los cambios que se fueron produciendo respecto del latín clásico, basándose en la documentación epigráfica de la Península Ibérica.

Lo adecuado en la parte pedagógica y didáctica del proceso de analogía radica desde la documentación epigráfica y esas inscripciones grabadas en diferentes soportes como son el barro, la piedra, y el bronce. Este estudio realizado en la Universidad de Sevilla “El latín de Hispania a partir de las Inscripciones. Materiales de los Conventus Astigitanus y Cordubensis” en el año 2015 por Lidia Martín Adán, en el que se hace énfasis en el trabajo de Moralejo realizado en 1972 que analiza la utilización del signo, y en inscripciones de época republicana latina. En 1995 Fernández extrae conclusiones sobre la aspiración inicial en latín a partir de la ausencia de la letra h inicial y las ultracorrecciones presentes en varias colecciones epigráficas.

Ya en Cantabria se hizo un estudio sobre las inscripciones del latín en algunas ciudades de concreto. En 1952 se hizo un análisis gramatical, métrico y literario de los *Carmina Latina Epigraphica* que si bien se conoce del mismo, no se los extiende a la Educación media para que los estudiantes sean testigos de los orígenes de la lengua romance y pueda determinar las analogías que hagan posible la unificación de criterios en relación a la evolución de la métrica o de la narrativa.

Según (Moure, 2015) en un estudio realizado por Ana María Moure Casas sobre “Métodos y líneas de investigación en Lingüística Latina: Latín Vulgar por la Universidad Complutense de Madrid, el mismo en el que se realiza una investigación de las corrientes metodológicas desde el terreno de la Filología Románica y la Filología Latina, sobre todo aquellas ajustadas al estudio del latín vulgar y sus particularidades.

Según (Moure, 2015), el latín vulgar viene siendo objeto de estudio desde hace unos doscientos años. A lo largo de estos casi dos últimos siglos no se llegó a un acuerdo general acerca de su concepto, pero sí se llegó a un consenso en algunos aspectos; a veces, por la vía de los hechos, como ocurre, por ejemplo, con el calificativo vulgar que ha sobrevivido a múltiples críticas y hoy constituye ya un término consagrado que permite una primera aproximación al LV, entendido como lengua vulgar y corriente del común, una variedad del latín más próximo al romance, que se acepta derivado fundamentalmente de ella, donde se hallan coloquialismos y vulgarismos: fenómenos que pueden considerarse situados respectivamente fuera de la norma de expresión formal y de la norma de expresión correcta en su momento.

En la expresión toda en la triangulación del significado en el orden latín, español, francés e italiano queda así:

Omni
Toda
Tout
Tutto

En las tres palabras contienen la letra “te” de tal forma que nos puede dar idea de que puede haber una analogía. La inclusión de una unidad de análisis de las lenguas romances amerita la selección de vocablos para los niños.

Según (Medina, 2000), una de las aportaciones al trabajo investigativo de Piaget, de mayor divulgación y conocimiento es la descripción de los estadios de la evolución intelectual para explicar cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento. Pues ese estado de menor conocimiento debe ser el de la relación analógica en la educación básica y su análisis dentro de la asignatura de lengua como tema imprescindible. El niño lo que hará es relacionar en ese conjunto de términos proporcionados por los especialistas para saber de qué se trata la analogía o parecido entre los términos. Y muy importante es lo de la fonética articulatoria en al que se incluye el significado de los tonos y modulaciones que contienen las lenguas romances y que amerita ser conocido por ellos para el desarrollo de sus asociaciones lingüísticas.

El año 2007 George Victor Nguépi realizó un estudio : « Valor textual y contenido del infinitivo como alter-imperativo en español y francés, en los que resume expresándose : (Nguépi, 2007), todos los signos lingüísticos son, desde el punto de vista de su significación, las instrucciones mediante las cuales el locutor ayuda al auditor a orientarse, tanto en el discurso como en la situación del discurso. Con el imperativo, esto se hace mediante algunos morfemas específicos o lexemas (metalingüísticos) que confieren a esta estructura el rasgo semántico de exhortación y objeción. Pero en ciertas circunstancias particulares, esas características crean una especie de confluencia entre el imperativo, forma verbal semi conjugada y el infinitivo, forma no personal del verbo.

Esas modalidades verbales merecen un análisis más avanzado no propio de la educación básica, lo que se quiere es que dentro de las analogías se diseñe material didáctico que contengan sustantivos, luego sustantivos adjetivados, luego verbos y finalmente los adverbios y sus correspondientes similitudes.

Las dos lenguas de las que tomó gran parte de su estructura el español son el latín y el griego, que tienen de una estructura similar y son lenguas de flexión porque van teniendo variantes ; se trata de flexión sintética, con terminaciones y desinencias que se van añadiendo a la raíz. Los idiomas de flexión sintética constan de raíz y morfema que tienen esas variantes. El castellano va variando los casos por medio de partículas o preposiciones que son las que complementan la categoría a describir. Pues en esa complementariedad la lengua española se enseña con esa cualidad mientras que el latín complementa cambiando el caso.

Esas relaciones analógicas, lo que hacen es caracterizar al umbral de disponibilidad que según (Paniagua, 2011) corresponde a la misma fuerza de disociación para la cual un aprendiz puede recordar o evocar un material aprendido significativamente. Por sobre ese valor de la fuerza de disociación los materiales aprendidos pueden ser reproducidos, y por debajo de ese valor ya no pueden ser recuperados y se produce el olvido.

En la fase psicológica de la educación básica esa comparación entre estas cuatro lenguas es proporcionar una potencialidad significativa al conocimiento del mundo de la lengua. A partir del sustantivo se sale el estudiante

en búsqueda del significado con el nominativo. El caso de rosa-ae en latín que en español es la rosa que es caso nominativo, pero en español se necesita de los complementos.

El latín recibe influencia de los griegos y de otros pueblos como los etruscos. El latín a partir del siglo VII a. C. se fue perfeccionando. Su nombre como sermus latino se habló el latium que se hablaba en el Lacio. En la Edad de Oro como Horacio, Virgilio y Cicerón permiten el desarrollo de la literatura latina. Las letras en latín pasan al español, a diferencia del griego en el que algunas letras pasan y otras no.

Continúa (Paniagua, 2011) y manifiesta que aún en esta zona un material aprendido significativamente puede ser recuperado mediante la activación de algún estímulo interno o externo que aumente su fuerza de disociación de tal manera que supere el umbral de disponibilidad. En la relación francesa-italiana encontramos: *ordinateur* (computadora u ordenador) si lo vemos desde una óptica española parece ser ordinario, y no, es ordenador, derivada de orden. *Piccolo es chiquito, pequeño y no picarón o picado*. Eso significa que las analogías no dan completamente significado a los procesos, sino que a medida que se acerca a la última sílaba, la duda puede ser llevada a la verdad semántica en la medida que se dé un conocimiento completo de los procesos.

En *enchanté*, (encantado) la relación de analogía disminuye; en *formaggio* (queso) también en relación al español y latín. En *petit-déjeuner* (desayuno) es mayor la diferencia analógica. En *cane* (perro) la analogía es con *canem* y con *canis* (el perro).

(Fogliani, 2014), hace un análisis de las lenguas italiana y español en el que determina que las lenguas afines y antiguas lo son por diferentes razones. Pero también se centra en el análisis de los diferentes métodos para el aprendizaje de la lengua. Entre estos tenemos las conclusiones o deducciones de que la enseñanza de una lengua segunda en principio se basó en los métodos clásicos, es decir, se tomaba como ejemplo el modelo de enseñanza aprendizaje que los profesores de latín y griego seguían según las lenguas.

La triangulación español- francés- italiano es sobre todo curiosa si se hace un mapa lingüístico por épocas. Ya (Fogliani, 2014) manifestaba que : éstas se aprendían con un fin distinto con respecto a las lenguas modernas, las lenguas clásicas servían sobre todo para leer y traducir textos literarios y no eran asequibles a todo tipo de aprendiente. Durante mucho tiempo el latín en una versión culta fue la lengua literaria y comercial de todos los países conquistados y dominados por los romanos. Por otra parte, en pleno siglo XIX, cuando el inglés y el francés llegaron a ser parte integrante de la mayoría de los sistemas escolares europeos, llegó a madurar la idea de que aprender un idioma enriquecía al aprendiente solo si su aprendizaje resultaba útil para la comunicación.

Pero (Fogliani, 2014) también analiza el método Gattegno, que considera elemento importante el silencio adoptado por el profesor que sigue enseñando sin pronunciar palabra. La importancia del silencio se reconduce a la idea de que el alumno/ debe organizar mentalmente su manera de aprender. En concreto aprender a aprender. Pues el aprender a aprender también sería parte de la analogía, porque le da la capacidad al estudiante de llegar a fomentar sus propias comparaciones. La autora continúa con el análisis de otros métodos de enseñanza.

Analiza el método de Francisco Gouin quien en el siglo XIX aplicó el método de las series de oraciones. En 1980 publica el trabajo más importante de *L'art de enseigner et d' étudier les langues*. Este método se aplica con la repetición mecánica de oraciones de significado complejo. En la que se buscaba la naturaleza de acción y usaba oraciones simples que fueran en su mayoría familiares a los estudiantes. Situaciones que le permiten al estudiante asociar las ideas y la memorización de frases hechas.

En *per favore* la analogía con el español es directa, pero en *per piagere* la estructura puede ser disociativa, y con ello *grazie* es muy diferente a *merci*. *Scusi* en italiano es igual al disculpe o perdon en español. La significatividad a la que se puede llegar con las analogías, permite a la luz de la veracidad, lo que dice (Paniagua, 2011). Se plantea que todo material de aprendizaje posee un significado lógico y un significado psicológico. El significado lógico es propio e inherente al material y corresponde a las características del mismo que permiten que pueda ser relacionado de manera no arbitraria y sustantiva con elementos pertinentes de la estructura cognitiva del aprendiz.

Esa estructura cognitiva en el dominio de la lengua es el que hay que tomar muy en cuenta, porque a partir de allí, la lengua se mantiene como un sistema delicado y digno de ser explicada y enseñada en forma dosificada y evitar los abusos de contenidos con explicaciones muy vagas.

Según (Moreira, 2012), el aprendizaje significativo es aprendizaje por comprensión, con capacidad de transferencia. Es el opuesto del aprendizaje mecánico, pues en esa mecánica del aprendizaje lo patológico está en que se repite sin un complemento de lo que se está planteando. La analogía entre el español y el italiano queda demostrada en *giardino* y *jardín*; *posto* y *posteo*; *flor* y *fiore*; *probabile* y *probable*. Luego en la oración: Estoy leyendo un buen libro. *Sto leggendo un buon libro*; y en la oración: Necesito cambiar un poco de dinero: *Ho bisogno di cambiare un po' di soldi*.

Si se hace una comparación de morfemas, se puede estar enfocando el porcentaje de elementos entre uno y otros, estando la referencia entre ellos, del 60 al 80% de similitud. Esa relación de similitud se desarrolla a partir de su capacidad del morfema para llegar a combinarse de tal manera que la misma combinación no sea superable a cuatro morfemas.

Point barre: compatible con oraciones declarativas e interrogativas:

En *Marie ne sortira pas, point barre*.

Ferme ta gueule, point barre.

Oui ou non: marca un movimiento directivo cuando está asociado a una oración interrogativa:

Est-ce que tu viens, oui ou non?

La relación entre estos vocablos no debe ser solamente del significante sino también del significado.

Los conocimientos que proporciona el conocimiento analógico son de gran riqueza lingüística, ya que permite llegar a establecer similitudes que conllevan al enriquecimiento lexical y morfológico de los estudiantes, de tal manera que se logre fortalecer la capacidad expresiva y la narrativa, tan venida a menos; luego de la formación de los vocablos.

El análisis interlingüístico es un acto de habla que concierne a factores como los sociales, situacionales de edad, de actualidad en las diferentes lenguas como el español, inglés y francés con sus connotaciones que pueden determinar la existencia de transferencias y sus tipos de aprendices de segundas lenguas.

(Rincón, 2014) expresa que la distancia o proximidad entre dos lenguas ayudará al docente a predecir los posibles errores debidos a la influencia interlingüística. Cuando existe proximidad, la transferencia positiva puede ocurrir igual que la transferencia negativa. La interferencia tiene lugar cuando la distancia entre las lenguas es pequeña, de ser amplia, esta no es posible; se tratará de una transferencia negativa, sí, bajo la apariencia de semejanza se hacen falsas transposiciones.

Metodología

Se ha realizado un estudio de casos de tipo cualitativo y bibliográfico analizando el aporte de autores sobre la metodología que emplean los docentes en la formación académica de los estudiantes. Estos autores tienen diferentes criterios en cuanto a la similitud de la aplicación de los análisis comparativos que conllevan a descubrir las diferentes combinaciones que hacen a los vocablos romances derivados del latín.

Resultados obtenidos

En relación a los estudios realizados acerca de las lenguas romances, existen varios autores quienes han elaborado una serie de hipótesis acerca de la realidad de la similitud entre cada uno de estas sobre todo las más cercanas a la Península Ibérica: francés e italiano. En el año 1906 A. Cornoy, según (Adán, 2015), publicó *Le latin d'Espagne d'après les inscriptions. Étude linguistique* que en su momento trazó un panorama claro del latín de Hispania, a partir de los materiales epigráficos hallados hasta entonces. Este tipo de trabajos o investigación lo que hacen es formalizar esa similitud entre el francés y el latín, y relacionando una realidad en la fonética de las letras líquidas y oclusivas.

Lidia Martín Adán, hace énfasis en el trabajo de Moralejo realizado en 1972 que analiza la utilización del signo, y en inscripciones de época republicana latina. Esas expresiones han sido descubiertas con la ayuda de la arqueología. Ya en Cantabria se hizo un estudio sobre las inscripciones del latín en algunas ciudades de concreto en las que había quedado como joya histórica los caracteres a los que habían dado vida fonética. En 1952 se hizo un análisis gramatical, métrico y literario de los *Carmina Latina Epigraphica* que se puede adaptar su análisis a la realidad narrativa de los estudiantes.

(Fogliani, 2014), hace un análisis de las lenguas italiana y español en el que determina que las lenguas afines y antiguas lo son por diferentes razones, también analiza el método Gattegno, que considera elemento importante el silencio adoptado por el profesor que sigue enseñando sin pronunciar palabra. La importancia del silencio se reconduce a la idea de que el alumno/ debe organizar mentalmente su manera de aprender. En concreto aprender a aprender. Pues el aprender a aprender también sería parte de la analogía, porque le da la capacidad al estudiante de llegar a fomentar sus propias comparaciones. La autora continúa con el análisis de otros métodos de enseñanza.

Analiza el método de Francisco Gouin quien en el siglo XIX aplicó el método de las series de oraciones. En 1980 publica el trabajo más importante de *L'art de enseigner et d'étudier les langues*. Este método se aplica con la repetición mecánica de oraciones de significado complejo. En la que se buscaba la naturaleza de acción y usaba oraciones simples que fueran en su mayoría familiares a los estudiantes. Situaciones que le permiten al estudiante asociar las ideas y la memorización de frases hechas.

Conclusiones

La didáctica de la analogía es lo que llevará a la comprensión de la genética lingüística de las lenguas romances, de tal manera que a partir de sus comparaciones el estudiante pueda relacionar orígenes, evolución y la normativa de la lengua, encontrándole valor a aquello que norma su pronunciación, su escritura y todo aquello que constituye la expresión oral y escrita.

A partir de la comparación fonética y morfológica los elementos que gobiernan la comunicación conversacional o del aula marcarán los nuevos modelos de expresión combinando algunos métodos de enseñanza a partir de la ayuda de autores que han experimentado exitosamente en los procesos.

Referencias

- Adán, L. M. (2015). *El latín en la Hispania a partir de las inscripciones. Materiales de los conventus Astigitanus y Cordubensis*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fogliani, F. (2014). *Español e italiano en contraste: Metodología para la enseñanza y aprendizaje de la combinatoria: Verbo + preposición*. Córdoba- España : Universidad de Córdoba.
- Gutiérrez, J. (2014). *Recursos y Herramientas Lingüísticos para los sistemas de búsquedas de respuestas monolingües y multilingües*. Granada: Universidad de Granada.
- Medina, A. (2000). *El legado de Piaget. Artículos arbitrados*.
- Moreira, M. (2012). *La Teoría del aprendizaje significativo crítico*. Unión .
- Moure, A. (2015). *Métodos y líneas de investigación*. Universidad Complutense de Madrid- Minerva.
- Nguepi, G. (2007). Valor textual y contenido semántico del Infinitivo como alter- imperativo en español y francés. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*.
- Paniagua, A. (2011). *Reformulación de la Teoría de la Asimilación de Ausubel y la construcción de un modelo de Estructura Cognitiva que sirve para el desarrollo de un formato de material de aprendizaje potencialmente significativo a ser difundido por la Red Internet*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Rincón, A. C. (2014). *Análisis pragmalingüístico de la expresión de la orden en español, inglés y francés en aprendices de lenguas extranjeras*.

Estrategias metodológicas en el desarrollo del pensamiento lógico matemático

Msc. Hugo Humberto Paz León

Universidad Nacional de Chimborazo

hpaz@unach.edu.ec

Dra. Sandra Elizabeth Tenelanda Cudco

Universidad Nacional de Chimborazo

stenelanda@unach.edu.ec

Resumen

El presente trabajo investigativo se basa en la problemática examinada en los niños y niñas de primero de básica de la escuela de educación básica fiscomisional Fe y Alegría, que presentaron una difícil interiorización de los conocimientos relacionados con el pensamiento lógico matemático. Se utilizó el método científico inductivo deductivo, el tipo de investigación es: de campo y aplicada y un diseño no experimental. En el marco teórico se detallan los antecedentes de la investigación y las fundamentaciones sociológica, pedagógica, psicológica, legal, y teórica, donde se resumen las estrategias metodológicas, el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron: la observación, con su instrumento la guía de observación; que se aplicó a los niños y niñas para obtener y organizar la información mediante cuadros y gráficos estadísticos, que sirvieron en el análisis e interpretación de los datos, para comprobar la hipótesis y, por último las conclusiones y recomendaciones, para así proponer una posible solución a través de una guía de apoyo docente, en la cual se pretende actualizar las estrategias metodológicas aplicadas por las maestras y maestros, para un mejor desarrollo del pensamiento lógico matemático por parte de los niños y niñas de primero de educación básica, siendo beneficiarios los niños y niñas de la institución, así también como los docentes.

Palabras claves: pensamiento lógico matemático, estrategias.

Abstract

The present investigation is based on the problematic examined in the children of the first elementary school at the Fiscomisional Basic Education School Fe y Alegría, who presented a difficult internalization of the knowledge related to Logical Mathematical Thinking. We used the inductive deductive scientific method, the type of research is: field and applied and a non-experimental design. In the theoretical framework the background of the research and the sociological, pedagogical, psychological, legal, and theoretical foundations are summarized, summarizing the Methodological Strategies, the development of Logical Mathematical Thinking. The techniques and instruments of data collection were: observation, with its instrument the observation guide; Which was applied to the boys and girls to obtain and organize the information through statistical tables and graphs, which were used in the analysis and interpretation of the data, to test the hypothesis and, finally, the conclusions and recommendations, in order to propose a possible solution Through a teacher support guide, which aims to update the Methodological Strategies applied by the teachers and teachers, for a better development of Mathematical Logical Thinking by the children of the first elementary school, with children being beneficiaries And girls of the institution, as well as teachers.

Keywords: Logical mathematical thinking, strategies.

Introducción

La actualización y fortalecimiento curricular de educación básica se sustenta en teorías y estrategias metodológicas para desarrollar la inteligencia, siempre en beneficio emocional y afectivo de los niños y niñas, con el objetivo de formar entes responsables, honestos, solidarios, así como orientados al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

En la sociedad actual, el pensamiento lógico matemático constituye una razón fundamental en el desarrollo del análisis y razonamiento, tanto para el profesorado como para los alumnos y alumnas.

Existen algunos estudios realizados relacionados con temas similares, así podemos mencionar:

Utilización de estrategias metodológicas para evaluar el aprendizaje de matemática en los estudiantes de octavo año paralelo “b” de educación básica de la unidad educativa universitaria “Milton Reyes” cantón Riobamba, en el año lectivo 2011 -2012.” (Paguay, 2012).

Para las maestras, el evaluar es una de las tareas más difíciles porque no es solo ver en qué falla el niño o niña, sino es autoevaluarse, es no dejarse llevar por los sentimientos o preferencias, sino ayudar a las y los estudiantes a construir sus conocimientos y razonar para así lograr en todos y todo un aprendizaje significativo.

El material lúdico en el aprendizaje de la matemática de los niños del primer año de educación básica, del jardín de infantes Pacífico Villagómez, parroquia la Matriz, cantón Guano, provincia Chimborazo año lectivo 2011-2012.” (Yambay y Guerrero, 2012).

Es de suma importancia el material lúdico para poder desarrollar el pensamiento cognitivo, y para los maestros y maestras es la metodología adecuada para trabajar, más aún con niños y niñas de cinco años ya que a través del juego podemos guiarlos a un verdadero aprendizaje.

Dada la importancia de estimular al niño o niña primero emocionalmente, para lograr una participación espontánea y, luego fortalecer sus conocimientos a través de estrategias metodológicas adecuadas, que el maestro o maestra deben aplicar para el desarrollo del pensamiento lógico matemático, el presente trabajo aporta con las estrategias para el fortalecimiento del pensamiento, cuyo objetivo es plantear un análisis para entender las dificultades del desarrollo del pensamiento lógico matemático y elaborar la guía de apoyo con estrategias metodológicas, para los docentes que laboran en los primeros años de educación básica.

La escuela Fe y Alegría es un movimiento internacional de educación popular integral; llegando a los sectores más desfavorecidos y sociedad en general a través de convenios con el gobierno, con la finalidad de brindar una educación de calidad, comprometiéndose con los niños y niñas a la transformación de ciudadanos activos, impulsados en valores y principios de la fe cristiana para crear una sociedad justa e igualitaria.

Introducción al problema

Para hablar del pensamiento lógico matemático en la edad de cinco años, no solo es necesario basarse en el conocimiento de nociones de medida, espaciales, patrones, medidas no convencionales, etc.; sino también la posibilidad de brindar al niño y niña la oportunidad de desarrollar el análisis, comprensión, razonamiento por sí mismo, para que el conocimiento sea interiorizado y se pueda crear un aprendizaje significativo; el maestro o maestra guía el aprendizaje para que el niño o niña construya sus saberes, logrando en ellos confianza en sí mismos, debe aportar con estrategias que le permita niña expresarse con seguridad, la capacidad de poder relacionarse con facilidad, es decir, lograr un desarrollo integral; lo cual es de gran importancia para que pueda

formar parte de una sociedad justa, equitativa, igualitaria. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013).

El pensamiento lógico matemático está en el diario vivir, en los juegos lúdicos, en las tareas escolares, en los descubrimientos diarios del niño y niña; desarrollando las capacidades cognitivas, sensoriales, lingüísticas de los mismos, para así poder formar entes productivos para la sociedad.

Los maestros y maestras deben estar preparados con las herramientas necesarias para desarrollar estas bases importantes en los niños y niñas; el fortalecimiento curricular y los libros de trabajo son pautas de trabajo, pero se requiere aún más investigación, ya que los maestros y maestras son guías para los estudiantes en su desarrollo total, es por ello que la propuesta es elaborar una guía, con las metodologías más acordes para desarrollar en los niños y niñas uno de los componentes a tratar dentro del pensum de estudios, como es el pensamiento lógico matemático; ya que no se puede aplicar la misma metodología para un niño o niña de corta edad que con un niño o niña de niveles superiores.

Fundamentación

“El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros. Este hecho debe ser transmitido a todos los padres, educadores y personas interesadas en niños, porque la educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad. Debemos tener claro, eso sí, que el desarrollo del potencial humano no está determinado por nosotros. Solo podemos servir al desarrollo del niño, pues este se realiza en un espacio en el que hay leyes que rigen el funcionamiento de cada ser humano y cada desarrollo tiene que estar en armonía con todo el mundo que nos rodea y con todo el universo”. (Montessori, 1912).

Si nos basamos en el método Montessori, el maestro o maestra es guía para desarrollar en el niño y niña la confianza, la disciplina y el conocimiento; ya que es él mismo el responsable de su aprendizaje y desarrollo. Lo más importante es que en este método no existen castigos, ni premios; sino la satisfacción más grande para el niño y niña es la que siente internamente, ya que surge de su propio esfuerzo, logrando que el maestro o maestra vaya interviniendo cada vez menos.

Se visualiza que la maestra o maestro de primero de básica de la escuela Fe y Alegría no considera algunas de las herramientas que están a su alcance, que favorecería y fortalecería los conocimientos en los niños y niñas, logrando así un aprendizaje significativo por sí mismo, convirtiéndose la maestra o maestro simplemente en un transmisor de conocimientos y no en un guía para el niño o niña como hoy en día se busca dentro de la educación.

Importancia del Problema

En la escuela Fiscomisional Fe y Alegría se cuenta con maestros y maestras que imparten su clase, que tratan de generar un aprendizaje positivo en las matemáticas, de que se lo realice de una manera entretenida, que se les brinde a los niños y niñas la oportunidad de desarrollar su imaginación quizás no tan satisfactoriamente como se requiere, pero poniendo en práctica su metodología conocida.

Las estrategias son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinar y aplicar las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender, (según Nisbet Schuckermith, 1987).

Los estilos de enseñanza en los maestros y maestras es de gran importancia ya que está en sus manos la responsabilidad de actividades dinamizadoras donde demuestran sus conocimientos, experiencias y saberes logrando la expresión de los niños y niñas para identificar emociones, sensaciones, destrezas, habilidades, etc.; alcanzando un proceso de enseñanza aprendizaje fructífero para los niños y niñas.

Metodología

En la investigación se utilizó el método analítico - sintético ya que se recopiló información y se analizó críticamente y jurídicamente los aspectos fundamentales del problema a investigar.

De igual manera se usó el método inductivo - deductivo ya que se estudió y analizó el problema a investigar de manera particular para llegar a establecer generalidades del mismo.

El tipo de Investigación por los objetivos fue de campo y aplicada.

El diseño de la investigación por la naturaleza y características, la investigación es no experimental ya que no se manipula la variable independiente y se limitó a observar tal y como ocurre el problema en los niños y niñas y se recopilaron los datos con el diseño longitudinal para analizarlos.

La población implicada en la presente investigación está constituida por 30 niños de primero de Básica de la escuela Fiscomisional Fe y Alegría.

Tabla 1.
Población

Estratos	Frecuencia	Porcentaje
Niños	12	40%
Niñas	18	60%
Total	30	100%

Fuente: Listado de niños

Elaborado por: Paulina Alarcón

Para la recolección de datos e información dentro del tema se utilizó como técnica la Observación que permitió detectar y asimilar información, o tomar registro de determinados hechos a través de su instrumento principal la guía de observación encausada a la acción de observar ciertos fenómenos.

Para el análisis de los datos se desarrollaron los siguientes pasos:

- Realizar la descripción detallada de la información recogida en el instrumento.
- La categorización de los datos de diferentes condiciones de acuerdo a los aspectos y principio teóricos y prácticos del estudio que se realice.
- Interpretar la información categorizada, estableciendo la correlación existente entre estos elementos y los principios teóricos en los que se fundamenta la investigación.

Resultados

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

Ficha de observación estructurada:

Tabla 2

Reconoce y relaciona los cuerpos geométricos

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Alcanza	7	23%
Domina	8	27%
Supera	15	50%
Total	30	100%

Fuente: Niños de primero de básica de la Escuela

Elaborado por: Paulina Alarcón

Tabla 3

Discrimina objetos con dos atributos color y tamaño

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Alcanza	7	23%
Domina	8	27%
Supera	15	50%
Total	30	100%

Fuente: Niños de primero de básica de la Escuela

Elaborado por: Paulina Alarcón

Tabla 4

Reconoce la ubicación de los objetos según las nociones espaciales

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Alcanza	5	17%
Domina	16	53%
Supera	9	30%
Total	30	100%

Fuente: Niños de primero de básica de la Escuela

Elaborado por: Paulina Alarcón

Tabla 5

Identifica la relación de pertenencia de un objeto

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Alcanza	18	60%
Domina	12	40%
Supera	0	0%
Total	30	100%

Fuente: Niños de primero de básica de la Escuela

Elaborado por: Paulina Alarcón

Tabla 6

Agrupar objetos de acuerdo a un atributo indicado

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Alcanza	3	10%
Domina	13	43%
Supera	14	47%
Total	30	100%

Fuente: Niños de primero de básica de la Escuela

Elaborado por: Paulina Alarcón

Tabla 7

Colorea correctamente la serie

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Alcanza	16	53%
Domina	5	17%
Supera	9	30%
Total	30	100%

Fuente: Niños de primero de básica de la Escuela

Elaborado por: Paulina Alarcón

Tabla 8

Identifica la relación de pertenencia de un objeto

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Alcanza	16	53%
Domina	5	17%
Supera	9	30%
Total	30	100%

Fuente: Niños de primero de básica de la Escuela

Elaborado por: Paulina Alarcón

Tabla 9

Utiliza los números ordinales en ubicación de elementos

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Alcanza	5	17%
Domina	18	60%
Supera	7	23%
Total	30	100%

Fuente: Niños de primero de básica de la Escuela

Elaborado por: Paulina Alarcón

Tabla 10

Cuenta colecciones de objetos en un círculo y trata de agruparlos de distinta forma

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Alcanza	20	67%
Domina	8	27%
Supera	2	2%
Total	30	100%

Fuente: Niños de primero de básica de la Escuela

Elaborado por: Paulina Alarcón

Discusión

De los datos obtenidos se evidencia lo siguiente:

- El 50% de niños reconoce todas las figuras geométricas, el 27% reconoce la mitad de las figuras geométricas mientras que el 23% reconoce un cuarto de las mismas, se puede observar, entonces que hay niños ya pueden reconocer las figuras geométricas pero la otra mitad necesita de otra estrategia para poder asimilar el tema de las figuras geométricas.
- El 83% de estudiantes han asimilado correctamente las nociones básicas, el 10% reconoce la mientras que el 23% reconoce un cuarto de las mismas. Más de la mitad de los niños reconocen nociones, pero los niños restantes necesitan de otras metodologías para poder aprender.
- El 30% distingue las nociones de arriba - abajo, el 53% domina estas nociones a más de la noción de ancho - delgado y el 17% alcanza los aprendizajes teniendo dificultad para asimilarlos. Es muy poco el porcentaje de niños y niñas que han asimilado estas nociones con la enseñanza de la maestra.
- Ningún niño o niña ha logrado dominar el tema de pertenencia y los demás niños y niñas tienen dificultad para comprender correctamente. La técnica aplicada para este tema por parte de la docente es poco satisfactoria ya que no se observa una asimilación correcta por parte de los niños y niñas.
- El 10% de los niños y niñas no agrupan correctamente fijándose en el grafismo, el grupo restante trabaja correctamente con la guía de la docente. Podríamos indicar que más de la mitad logra agrupar los objetos correctamente.
- El 17% de los niños y niñas dominan las series, el 53% del grado ha entendido, pero no pueden formar series y el 9% logran alcanzar los conocimientos. Existen nueve niños y niñas que pueden formar, así como pintar una serie fácilmente; en cambio los demás niños y niñas se les torna muy complicado trabajar en serie ya que al seguir un patrón se confunden.
- El 17% de los niños están iniciando el entendimiento de la posición a distinción del 23% que dominan y el 60% simplemente domina el tema.
- El 23% alcanza a entender correctamente y poder ubicar las cosas en relación de sí mismo, pero la mayor parte de los niños y niñas del aula logran entender y trabajar con ayuda de la docente, es muy poco el alumnado que supera este contenido.
- El 6% de los niños y niñas logran discernir el significado de agrupación a diferencia del resto de niños y niñas que simplemente observan sin lograr un verdadero aprendizaje. La mayoría de los niños no logran entender el concepto de asociación teniendo dificultades para trabajar en este

aspecto, obligando al docente tomar otras alternativas para reforzar este concepto ya que, si quedan estos vacíos, tendrán dificultades más adelante.

- Simplemente un 7% de los niños y niñas lo lograron entender la proveniencia de los colores secundarios el resto de niños y niñas están dentro del rango domina y supera. Existe una minoría de niños y niñas que no han podido captar los colores secundarios quizás por diferentes circunstancias ajenas a su voluntad (no asistieron, no experimentaron) no pudieron entender; pero en general la mayoría de los alumnos lo dedujeron e interiorizaron los colores primarios y secundarios.
- El 54% de los niños simplemente alcanzan la comprensión de un patrón con un gráfico, el 33% tienen menos dificultades, pero solo el 13% de los niños y niñas logran realizar la tarea sin dificultad alguna. La mayor parte de niños y niñas del grado no pueden asociar colores y figuras geométricas dificultándoseles el trabajo a realizar y solo una minoría logra tener una excelente comprensión de asociación.

Se resalta que el maestro debe estar capacitado con las técnicas (estrategias metodológicas) adecuadas para lograr resultados satisfactorios en cuanto al proceso de enseñanza - aprendizaje del niño o niña; es por ello que he visto la necesidad de elaborar una propuesta con actividades guías donde las maestras y maestros puedan apoyarse con material didáctico, actividades lúdicas y herramientas necesarias para el desarrollo integral de los niños y niñas siendo estos los beneficiarios directos, la maestra en segundo caso y la institución en general.

El pensamiento lógico matemático está involucrado empíricamente desde muy cortas edades y de manera espontánea a través del juego, desarrollando en el niño o niña la comprensión, el conocimiento de los objetos, logrando nociones que luego le servirán en todos los ámbitos de estudio, ayudándole al niño o niña en la adquisición de seguridad consigo mismos, en las relaciones sociales, capacidad de analizar, deducir, resolver y tomar decisiones acertadas acorde a su edad pero fructíferas para su diario vivir.

Conclusiones

De acuerdo a los datos estadísticos y el análisis de resultados, se ha demostrado que la maestra o maestro no utiliza las técnicas correctas para que contribuyan positivamente en el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

En la enseñanza aprendizaje existen estrategias como el juego lúdico, las medidas convencionales como las no convencionales, para fortalecer los conocimientos relacionados con el pensamiento lógico matemático en los niños y niñas de primero de básica.

El método lúdico es la mejor metodología para trabajar con niños o niñas de cinco años o menos, ya que aprenden a través de los juegos, con el objetivo de ampliar actividades que desarrollen la imaginación, concentración, competitividad sana; donde interiorizan sus conocimientos, ya que son ellos los que descubren sus saberes, en un ambiente de tranquilidad, apropiado, con los materiales adecuados de fácil acceso y manipulables para los niños y niñas para así lograr un proceso de enseñanza - aprendizaje óptimo para el grupo, por ello es necesario tener una guía con estrategias metodológicas acordes para poder alcanzar todo lo descrito.

La maestra o maestro debe estar capacitado con las técnicas (Estrategias Metodológicas) adecuadas para fomentar un aprendizaje significativo, convirtiéndose en guía para sus alumnos y alumnas creando experiencias

propias; por ello la maestra o maestro no debe dejar de actualizarse o buscar nuevas formas de prepararse para impartir su clase.

En el aprendizaje del niño o niña, la maestra o maestro debe aprovechar no solo las medidas convencionales, sino también las no convencionales, creando un ambiente participativo e integrador donde el niño o niña interioriza de mejor manera los conocimientos, ya que utiliza hasta su propio cuerpo.

Se debe fortalecer y estimular constantemente el pensamiento lógico matemático, con las estrategias acordes a la edad de los niños y niñas de primero de básica, a través de juegos, realizando preguntas y guiándoles a la comprensión de las nociones espaciales, de cantidad, de correspondencia, a la clasificación, seriación, figuras geométricas entre otras; por este motivo se propone a las maestras y maestros, una guía de apoyo docente, la cual contiene actividades de beneficio para el desarrollo del pensamiento lógico matemático con estrategias metodológicas adecuadas.

Referencias

- Hernández, R., Collado, C., Baptista, P., (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Cuarta Edición.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito - Ecuador, p. 9.
- Paguay, T. 2012. *Utilización de estrategias metodológicas para evaluar el aprendizaje de matemática en los estudiantes de octavo año paralelo "B" de Educación Básica (Tesis de pregrado)*. Unidad Educativa Universitaria "Milton Reyes". Riobamba, Ecuador.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Recuperado de: <https://www.buenvivir.gob.ec/>.
- Yambay, V. & Guerrero, R. (2012). El material lúdico en el aprendizaje de la matemática de los niños del primer año de educación básica. *(Tesis de pregrado)*. Jardín de Infantes Pacífico Villagómez, La Matriz, Guano, Chimborazo.

CAPÍTULO 4

LA TECNOLOGÍA COMO ALIADA DE LA EDUCACIÓN



El software educativo, una alternativa didáctica

Msc. Norma Carmen Carmona Banderas

Universidad Técnica de Machala
ncarmona@utmachala.edu.ec

Lic. Karla Estefanía Jaen Armijos

Universidad Técnica de Machala
kjaen_est@utmachala.edu.ec

Lic. Jonathan Alexander Rogel Pasato

Universidad Técnica de Machala
jarogel_est@utmachala.edu.ec

Resumen

La aplicación de un software educativo, constituye una de las actividades y recursos innovadores más importantes en el quehacer docente actual, facilitando el desarrollo de habilidades y destrezas en el estudiante, estimula los sentidos haciendo del aprendizaje una experiencia interactiva, interesante, motivadora y creativa. En los últimos tiempos, se están evidenciando considerables problemas por la falta de una interacción operativa que acorte el tiempo y la distancia en la gestión escolar y que sea de fácil manejo tanto para el docente como para el estudiante. Aplicando procesos cuantitativos para la obtención de la información en la educación general básica media de las Unidades Educativas Ciudad de Machala y Sulima García Valarezo, que se encuentran en la ciudad de Machala, provincia de El Oro, Ecuador. Se ha evidenciado maestros y estudiantes desmotivados al momento de desarrollar sus clases debido a las limitaciones en el manejo de estas nuevas tecnologías, es por ello que, el presente proyecto, se enmarca en la factibilidad de implementar un software educativo didáctico de aprendizaje con visión a mejorar el proceso de formación del estudiante mediante la interactividad, con el fin de dinamizar la labor docente en áreas básicas como: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y comunicación y estudios sociales.

Palabras claves: Software, educación, formación, innovación, interacción.

Abstract

The application of an educational software, constitutes one of the most important activities and innovative resources in the current educational field, facilitating student's development of skills and abilities. It stimulates the senses by making learning, interactive, interesting, motivating and creative. In the last times, being evident, considerable problems are being evident due to the lack of an operative interaction that shortens the time and the distance within school management and that it may be of easy managing for both, the teacher and for the student. Applying quantitative processes for the obtaining of the information in the General Básica Media Education of Unidades Educativas "Ciudad de Machala" y "Sulima Garcia Valarezo", located in the city of Machala, provincia de El Oro, Ecuador. it has shown teachers and students who are unencouraged at the moment to carry out their lessons, due to the limitations in the managing of these new technologies, Therefore, the current educational project, is framed in the design of an Educational didactic Software of learning aimed to improving the process of formation of the student by means of the interactivity, in order to make the educational labor more dynamic within in the basic areas namely: mathematics, natural sciences, language and communication and social studies.

Keywords: Software, education, training, innovation, interaction.

Introducción

Hoy en día, implementar estrategias metodológicas para la enseñanza enmarcada en la tecnología didáctica, se ha convertido en un paradigma controversial. En el transcurso de la década de los 80, la sociedad vivía en un proceso constante de cambio pues con el surgimiento de la tecnología y su implementación en el sector industrial - educativo, generó gran impacto en la interacción del proceso enseñanza aprendizaje. Materiales como diapositivas, películas, audios entre otros fueron diseños que mejoraron con el pasar de los años (Ramos y Domínguez, 2008).

Como lo afirma Romero, (2016), el auge de las nuevas tecnologías se dio en el último tercio del siglo actual despertando en la humanidad una esperanza para desarrollar la cultura y la educación. Quizá el paso más grande por alcanzar en la última época sea lograr una interacción eficaz entre el hombre y la tecnología, más aún en los estudiantes de educación básica y docentes que día a día realizan la ardua labor de enseñar. Lamentablemente, algunos docentes tradicionalistas no consideran al software educativo como importante en sus clases, pero en la actualidad la tecnología es un instrumento ideológico, social donde el docente debe mediar el uso responsable en los niños dependiendo del objetivo de aprendizaje (Sancho, 1998).

El software educativo como alternativa para los docentes constituye una herramienta imprescindible para fortalecer los procesos de aprendizaje en el presente siglo, pues la sociedad contemporánea se encuentra sumergida en la esfera de la globalización y tecnificación. (Vidal , 2010); posiblemente uno de los desafíos más relevantes para los docentes en la actual sociedad de la información y el conocimiento sea la deficiencia de integrar en la metodología recursos tecnológicos, y no sólo en Ecuador, según estudios de Marcelo (2013) en Sevilla, muestra que entre las razones por las que los profesores nunca utilizan tecnologías es: no tener acceso a la tecnología necesaria, no poseer las competencias TIC, percibir que no es obligatorio en su asignatura y no ser prioridad para la escuela.

Dicho esto, la realidad de muchos docentes en el ámbito tecnológico podría mejorar si comprendieran los beneficios de los recursos tecnológicos, si se ilusionan y se comprometen a formar parte del cambio e innovación, es decir, centrarse en el papel fundamental de implementar un software en sus prácticas habituales (Marcelo, 2013). Sin embargo, ¿Qué es el software educativo?, ¿Cuál es el objetivo primordial de su implementación?, ¿Será factible la aplicación de un software educativo en la educación básica?.

Rada (2017), define al software educativo como cualquier programa computacional cuyas características estructurales y funcionales sirven de apoyo a la enseñanza, el aprendizaje y la administración educacional. Así mismo, Pinazo (2014), en sus investigaciones define al software a los programas de computación realizados con la finalidad de ser utilizados como facilitadores del proceso de enseñanza. Una definición restringida define al software como un material de aprendizaje especialmente diseñado para ser utilizado en el computador en los procesos de enseñar y aprender (Brito, Jara y Larenas, 2009).

El software educativo, antes de llegar a un concepto claro como producto informático, tuvo como base los recursos tecnológicos previamente utilizados en el proceso enseñanza aprendizaje (Vidal, 2010). Un punto importante es definir software educativo como un sistema computacional esencial, utilizado en el currículo y dentro de las áreas básicas como Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales; con un fin educativo, capaz de brindar procesos que faciliten y mejoren la relación entre los componentes educativos,

sin embargo, el software condiciona la forma de utilización, pero lo esencial radica en el contexto real de aplicación (Pérez, 2013), es por ello factible que docentes implementen el software en función de las necesidades áulicas manteniendo una estructura funcional en la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes (Pizarro, 2014).

Por otro lado, una de las ventajas principales de los recursos tecnológicos es que pueden responder a la diversidad de los estudiantes (Raposo y Salgado, 2015), porque tienen la capacidad de adaptarse a las demandas cognitivas, permiten facilitar la adquisición del currículo y de asignaturas más complejas. Con el fin interactivo del software educativo permite que los niños desarrollen capacidades de comunicación interpersonal al relacionarse con los compañeros, profesores y padres de familia.

En relación con lo anterior, los resultados del presente trabajo se enmarcan netamente en la factibilidad de implementar el software como una alternativa para mejorar la calidad de la educación básica desde un enfoque metodológico cuantitativo – cualitativo, pues con la utilización de instrumentos cuantitativos (encuestas) y cualitativos (entrevistas) se contrastaron las hipótesis evidenciando así los indicadores que dificultan la implementación del software en las instituciones educativas, de igual manera la predisposición que poseen los docentes para mejorar su quehacer pedagógico y la factibilidad de insertar el software educativo dentro de su metodología como herramienta didáctica para enseñar.

Importancia del problema

A pesar de casi 20 años de esfuerzos continuos, y aplicación de proyectos impulsados por las administraciones educativas, la existencia y manejo correcto con base pedagógica de los ordenadores todavía no se ha generalizado ni se ha transformado en una práctica integradora en los centros educativos. El uso de este tipo de recursos con fines educativos sigue siendo escaso, y muchas de las prácticas docentes no representan una mejora respecto las prácticas tradicionales (Camió, Filva y Ochoa, 2014).

Desde este punto de vista, es necesario abordar una investigación en el campo de las TIC dentro de la educación básica, pues tienen el papel de ofrecer nuevas posibilidades de intervención social, creando contextos de aprendizaje colaborativo que faciliten a los estudiantes la realización de actividades de forma conjunta, actividades integradas con el mundo real, planteadas con objetivos reales (Almenara, 2007). La investigación en este campo coincide en señalar la necesidad de las tecnologías, no como un fin si no como una herramienta cuya meta fundamental es ayudar al estudiante a aprender de una forma más eficiente, ofrecer mejores conexiones de interacción, y mejorar el material primario para el aprendizaje.

En Ecuador, la implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación es uno de los temas que el Ministerio de Telecomunicaciones, (2012) trabaja para estrechar la brecha tecnológica en el país, una de las propuestas es diseñar proyectos que permitan dar un acercamiento a los habitantes de los beneficios que aportan las TIC'S en Ecuador. Así mismo, una de las políticas de Estado que maneja el ministro es, que cada familia se encuentre en contacto con servicios de telecomunicaciones tales como telefonía fija o aulas móviles en todo el país.

En el diagnóstico sobre las políticas de las TIC'S en Ecuador en los trabajos de Becerra (2012) aborda temas de planificación pública de las telecomunicaciones a nivel general como implementación de políticas públicas de internet a nivel nacional, fuentes de financiamiento, marco jurídico de las políticas públicas de TIC con el fin de explicar el caso concreto, las condiciones avances y factibilidad de implementación en Ecuador.

En la literatura se encuentran diversas experiencias de instituciones que han emprendido modelos educativos presenciales y a distancia utilizando plataformas virtuales. (Jiménez, Feito y Arias, 2013). Así mismo, el estudio desarrollado por Balanskat, Blamire y Kefala (2006), para European Schoolnet bajo el patrocinio de la Comisión Europea concluyeron que los profesores usan las TIC para apoyar las pedagogías ya existentes sin representar una alteración sustantiva de los principios y métodos de enseñanza. En el último informe del «Plan Avanza» (2007) así como en el estudio de Singalés y otros tratan sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes españoles de Educación Primaria y Secundaria (Area, 2006).

Estos indicadores evidencian la importancia de realizar la presente investigación, innovar en el campo educativo es innovar en tecnología mediante el software educativo. Lugo (2015), define al software educativo a diversos programas de ayuda al aprendizaje del alumno y de apoyo, nunca de sustituto a la labor pedagógica del profesor con posibilidades de mejoras para el aprendizaje por sus contenidos. Para Marcano y Benigni (2014), es un recurso de enseñanza y aprendizaje y usada también como una estrategia de enseñanza, lo clasifica como cualquier programa computacional cuyas características estructurales y funcionales sirven de apoyo al proceso de enseñar, aprender y administrar.

Desde esa mirada, mejorar la calidad de la educación en la Provincia de El Oro responde a las exigencias de la sociedad actual. El avance acelerado de conocimiento e información, incidencia de la globalización en los contextos sociales, preocupación de los docentes por fortalecer la interacción en la práctica educativa, elevar la calidad de los procesos son algunas razones para implementar el Software educativo. (Prieto, sf).

El uso del (SE), propuesto en la presente investigación está orientado a ser parte de un ambiente tecnológico interactivo definido como: “Aquel que se genera en el espacio o entorno donde los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (profesor y alumno) y el objeto de conocimiento, interactúan de forma organizada a través de una metodología que incluye actividades de aprendizaje con el uso de tecnología” (Orjuela, 2016, p.52), es decir el (SE), forma parte de una estrategia de enseñanza en un contexto general. Por otro lado, el software educativo debe tener una propuesta de aprendizaje que se refleja el tipo de actividades que se proponen como contenido del software para fortalecer el desarrollo de habilidades asociadas al aprendizaje.

Metodología

La estrategia metodológica esencial asumida en el presente proyecto se basó en el método de revisión bibliográfica pues permitió estudiar los materiales bibliográficos y evidenciar la factibilidad de implementar el software educativo como una alternativa de enseñanza. Así mismo se consideró pertinente aplicar el paradigma cuantitativo - cualitativo valiéndose de los métodos fenomenológico y estadístico. El enfoque fenomenológico es “un procedimiento para describir sistemáticamente categorías (modos, tipos) de experiencia de vida dentro de un conjunto de narrativas de experiencias” (Kuiken y Miall, 2011, p.2) de tal manera que, permitió el estudio y análisis de la incidencia del software educativo en la educación (Rodríguez, 2012), esto brindó a los docentes una visión clara del objetivo que persigue la implementación del mismo. De igual manera el método estadístico, contemplado en una serie de procedimientos para el manejo de datos (Hernandez, 1998) facilitó la disquisición de la información acopiada en la planificación, recolección, procesamiento y análisis de los resultados, valiéndose de la entrevista y el cuestionario aplicados a 40 profesores seleccionados de las Unidades Educativas Ciudad de Machala y Sulima García Valarezo. Por lo tanto, los resultados de la investigación se dieron en función de la metodología anteriormente expuesta.

Resultados

Al cuestionar a los docentes de las unidades educativas Ciudad de Machala y Sulima García sobre los fundamentos epistemológicos del Software Educativo, un 85% de los docentes conocen lo que es un Software Educativo sin embargo un 15% de los profesores admiten no saber del tema, este factor permite aseverar relativamente que en las instituciones educativas la gran mayoría del personal docente está informado sobre las nuevas tecnologías. La información obtenida sobre, ¿Utiliza algún tipo de software educativo en su Unidad Educativa y cuáles?, ¿Cree que es importante que su Centro Educativo utilice un Software que apoye su labor Docente? . Toda la muestra de docentes manifestó que no utiliza un software en la Escuela en efecto el 95% de profesores considera que es esencial implementar la tecnología en sus aulas.

El resultado de la tercera pregunta ¿Qué tipo de Software Educativo considera que se podría implementar más en el aula? ha determinado que el mayor porcentaje de los resultados corresponde al software de tipo tutorial, con un número de 33 docentes, seguido con una gran desventaja los de basados en juegos, considerando un docente, mientras la implantación de herramientas dio un resultado de 5 docentes, y con la interacción online 2 profesores. Desde el enfoque conceptual el software educativo tipo tutorial busca presentar de forma secuencial el desarrollo de contenidos específicos (Vidal, 2010).

La información obtenida en ¿Qué aspectos considera que debe desarrollar el niño, usando un Software Educativo? Muestra que el 16% de los docentes se inclinan por desarrollar en el niño la percepción, un 37% el pensamiento, un 26% la memoria lógica, un 5% el lenguaje y un 16% la psicomotricidad. Todos estos factores son importantes pues la finalidad didáctica del software educativo es fortalecer las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales (Rodríguez, 2017).

Ahora bien, considerando que el uso del software educativo es primordial para el desarrollo holístico de los estudiantes en educación básica se planteó la siguiente interrogante ¿Qué grado de dificultad considera que presenta la utilización del software en los niños?, un 55% de los docentes discurre que el nivel de dificultad al usar un software educativo es de nivel fácil, un 40% de nivel normal, un 5% de nivel difícil y un 0% de nivel muy difícil. Todo depende de la adaptación y de los logros de aprendizaje que se deseen alcanzar según el currículo establecido. Por otro lado, el resultado de la sexta pregunta ¿Les gustaría a los niños utilizar el software educativo? determina que 28 de los docentes encuestados considera de un nivel de gusto por la utilización de un software educativo de mucho, 10 un nivel de normal, 2 de nivel poco y ninguno de nivel nada. Desde esta mirada, como progresa la sociedad del siglo XXI avanza la forma de aprendizaje de los niños por tanto el gusto e interés hacia el enfoque tecnológico cada día es mayor (Zulma, 2007).

En la séptima pregunta, ¿A partir de qué etapa evolutiva del niño cree necesaria la implementación de un software educativo y por qué? Un 20% de los docentes considera que la edad evolutiva del niño para la implementación de un software educativo es de 3 - 4 años de edad, un 40% considera de 5 - 7 años de edad y un 40% de 8 - 10 años de edad. Podemos notar que la factibilidad mayor de aplicar el software educativo sería en la educación subnivel medio. Dentro de la octava interrogante ¿En qué asignatura se consideraría más necesario la utilización del software educativo?, los docentes supieron manifestar que el 25% se orienta a matemáticas la asignatura más compleja del currículo, un 20% considera lenguaje, un 30% sociales, un 25% ciencias naturales.

Debido a la necesidad de mejorar la interacción entre los miembros y elementos de la comunidad educativa se realizó la siguiente interrogante ¿Qué factores consideras que debería mejorarse con la integración de software

educativo en las Unidades Educativas?, un 50% de los docentes considera que el factor a mejorar es la interacción entre estudiantes y docentes, la interacción entre padres y docentes es un factor que mantiene un 25% de importancia, la relación entre los estudiantes y los contenidos un 25% de respuestas acertadas.

Finalmente, en los estudios realizados por Pere (1995) se concluye que la razón de ser del software educativo es innovación, pues brinda las herramientas y actividades para hacer de la educación una aventura enriquecedora.

Discusión

Mediante el análisis de los resultados y de los instrumentos aplicados se demostró que es factible implementar el software educativo como alternativa didáctica para el proceso enseñanza aprendizaje en las Unidades Educativas Ciudad de Machala y Sulima García. En varios trabajos realizados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela (MCT), a través del Centro Nacional de Tecnologías de Información (2013), se evidencia las dos líneas fundamentales de investigación y aplicación de software educativo: tecnología social y enseñanza aprendizaje. Desde ese punto de vista, el presente proyecto de investigación garantiza los beneficios de considerar el software educativo como herramienta capaz de potencializar y fortalecer de aprendizaje de los estudiantes.

En Ecuador, el enfoque del Ministerio de Educación dentro de la implementación de las TIC'S en la enseñanza, es fomentar una actitud de aprendizaje duradera, ser flexible de acuerdo con el contexto del estudiante y con su entorno de aprendizaje. Integrar paulatinamente la tecnología en el aula guiado por estrategias didácticas que promuevan el trabajo en grupo y aprendizaje activo. Construir un marco pedagógico que genere estudiantes autónomos y críticos mediados por los docentes capaces de transformar la realidad ecuatoriana integrando los principios rectores de la educación actual, pedagogía y tecnología. (Ministerio de Educación Ecuador, 2012).

Así mismo, un aspecto con menor grado de importancia en la implementación del Software son los valores. Investigaciones realizadas en México por Ibáñez, Zermeño y Vázquez (2017), dan a conocer que el diseño y desarrollo de los softwares educativos deben promover los valores desde la diversidad, analizando su uso como metodología axiológica. Sin embargo, la propuesta del presente trabajo incluye implícitamente el fomento de valores como compañerismo, respeto, solidaridad, pues al interactuar docentes, estudiantes y padres de familia se crean lazos y vínculos que mejoran la calidad de la educación básica.

Existe una gran diferencia entre saber usar una computadora y saber computación, pero ¿Qué es realmente importante en la implementación del Software?, ¿Será que es difícil para los niños manejar un software?, Elia (2014), afirma que saber computación es una ciencia que abarca programación, algoritmos, redes, arquitectura de computadoras, aunque la afirmación es correcta, nuestra investigación no se centra en que los niños desde sus primeros años ya deben saber computación netamente como ciencia, sino más bien brindar herramientas pedagógicas didácticas que le permitan mejorar capacidades y habilidades dentro de las tecnologías de información en la educación.

Ahora bien, ¿Cuáles son las limitaciones de implementar el software educativo?, considerando los múltiples beneficios pedagógicos y didácticos de los programas educativos aún se encuentran limitaciones en la realidad práctica como: no todos tienen acceso a una computadora, la intencionalidad no esté direccionada en su totalidad pues existen niños con situaciones económicas y sociales diferentes, si la utilización no es mediada por el docente los fines perderán su sentido, algunos elementos para captar la atención de los niños puede causar distracciones, la disponibilidad de tiempo. Sin embargo, las ventajas de emplear un software educativo en el aula

son mayores a las deficiencias, el presente proyecto enmarcado en la realidad orense y ecuatoriana responde a las exigencias actuales, con datos e información verídica para tratar de aclarar los desafíos que hoy en día los docentes atraviesan en las escuelas.

Conclusiones

Se determinó que es necesaria la utilización de un software educativo en las instituciones educativas, en cual hemos podido verificar la escasez del producto, podemos corroborar también que las características esenciales contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas intelectuales, la motivación e interacción entre los estudiantes y la ventaja en una mayor asequibilidad y asimilación, adquiere fortalezas como recurso didáctico que mantienen una estructura metodológica, permite contar con los últimos adelantos en el sector educativo siendo utilizado como base de transmisión de contenidos, fortaleciendo de manera didáctica los procesos de enseñanza aprendizaje, brindando al estudiantes una infinidad de recursos multimedia, que conllevara a una mayor comprensión de los contenidos, por ese motivo se ve factible la creación de un software educativo que responda a las necesidades reales que se satisface con la utilización de este medio de enseñanza-aprendizaje, donde se combinan en su estructura elementos de la informática educativa y de la interacción e todas las asignaturas de educación básica.

Referencias

- Almenara, C. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación*. McGraw-Hill.
- Area, M. (2006). *Veinte años de políticas para incorporar las tecnologías de información y comunicación al sistema escolar. Tecnologías para transformar la educación*.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. *European Schoolnet European Commission*.
- Brito, M. (2009). *El software Educativo en el Aula*. Santiago: Universidad Academia Cristiana.
- Campión, R. S., Filva, D. A., & Ochoa, A. D. (2014). ¿Pueden las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples? *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47.
- Centro Nacional de Tecnologías de Información. (2013). Ministerio de Ciencia y Tecnología. Recuperado de: <http://www.acti.cl/files/Estudio-Software-en-Venezuela-2013.pdf>.
- Duarte, A. (2016). Lineamientos de ingeniería de software educativo basados en modelos pedagógicos bajo una metodología de proyectos para niñas de nivel preescolar. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Vol. 1 No.1.Eliá, V. (2014)*. Niños creadores de tecnología. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Educación.
- Hernández, S. R. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jefe de Prensa. (2005). *Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología*. Recuperado de: <https://www.mppeuct.gob.ve/actualidad/noticias/software-educativo-unico-en-latinoamerica>.

- Jesús, P. M. (2014). El discurso del profesorado de educación musical en la innovación educativa con TIC: posicionamientos en la evaluación del software Tactus. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Vol. 11.
- Jiménez, J. A. (2012). *Las tecnologías de organización de las TICS para el desarrollo (ICT4D), más allá del éxito y el fracaso*. Red Infodesarrollo.
- Kuiken, D., & Miall, D. (2011). *Fenomenología ayudada numéricamente: procedimientos para investigar categorías de experiencias*. p. 2-3.
- Lugo, C. E. (2015). Guía práctica con apoyo multimedia para la enseñanza de la biotecnología en el Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista de Investigación*, p.84.
- Marcano, I., & Benigni, G. (2014). Análisis de alternativas metodológicas para el desarrollo de software educativo saber. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, pp.297-304.
- Marcelo, C. (2013). *Las tecnologías para la innovación y práctica docente*. Scielo, p. 28.
- Maribel, R. G. (2017). Uso de un software educativo, como estrategia de enseñanza de la asignatura Legislación Mercantil y Laboral en la UPEL–IPB. Sinopsis Educativa. *Revista Venezolana de Investigación*, pp.9-19.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2012). *Tecnologías de información y comunicación aplicadas en la Educación*. Programa de formación continua. Ecuador: NC ND.
- Ministerio de Telecomunicaciones. (2012). *Agencias públicas de noticias del Ecuador y Suramérica*. Recuperado de: <http://www.andes.info.ec/es/sociedad/9507.html>.
- Pere, M. (1995). *Metodología para la elaboración de software educativo*. Barcelona: Estel.
- Pizarro, A. (2014). Software educativo en línea para la enseñanza y el aprendizaje de temas de cálculo numérico. *Revista Digital Matemática*, pp.1-28.
- Prieto, F. (sf). *Las Nuevas Tecnologías de Educación*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.
- Rada, C. D. (2017). Instrumento para el análisis y evaluación de los software multimedia educativos. Sinopsis Educativa. *Revista venezolana de investigación*, pp.69-75.
- Ramos, L., & Domínguez, J. (2008). *¿Software educativo, hipermedia o entorno educativo?* ACIMED, pp.4-5.
- Rivas, A. B. (2015). Estudio sobre la intervención con Software Educativo en un caso de TDAH. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, pp.121-138.
- Rodríguez, D. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio.

Rodríguez, D., López, M., & Rodríguez, S. (2013). *Software educativo para la enseñanza aprendizaje del psicodiagnóstico de Rorschach*. Edumecentro, pp.34-44.

Rojas, G., Gómez, M. G., & García, N. J. (2017). El uso de un software educativo para promover el aprecio por la diversidad en alumnos de primaria. *Revista de Innovación Educativa*, pp.16-29.

Romero, C. G. (2016). Prevenir las dificultades lectoras: Diseño y evaluación de un software educativo. *Revista de Medios y Educación*, p.49.

Sancho, J. M. (1998). *Para una tecnología educativa*. Hosori.

Vásquez, J. A. (2013). *El software educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina*. Historia de Cuba. Edumecentro, pp.21-29.

Vidal, M. (2010). *Software Educativo*. Scielo, p. 24.

Zulma, C. (2007). Metodología extendida para la creación de software educativo desde una visión integradora. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELAATEC*, pp.9-40.

Anexos

Tabla 1
Docentes de Unidades Educativas Ciudad de Machala y Sulima García Valarezo, Ecuador, 2017.

Preguntas	Respuestas de docentes	
	SI	NO
1. ¿Conoce lo que es un software educativo?	36	4
2. ¿Utiliza algún tipo de software educativo en su Unidad Educativa y cuáles?	0	40
3. ¿Cree que es importante que su Centro Educativo utilice un Software que apoye su labor Docente?	38	2

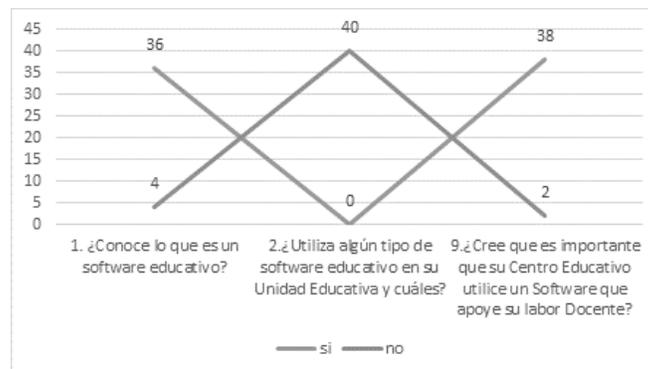


Gráfico 1
Fuente: Tabla 1

¿Qué tipo de Software Educativo considera que se podría implementar más en el aula?

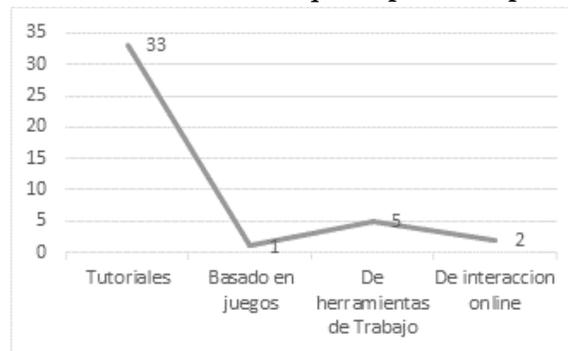


Gráfico 2

Fuente: Autores

¿Qué aspectos considera que debe desarrollar el niño, usando un Software Educativo?

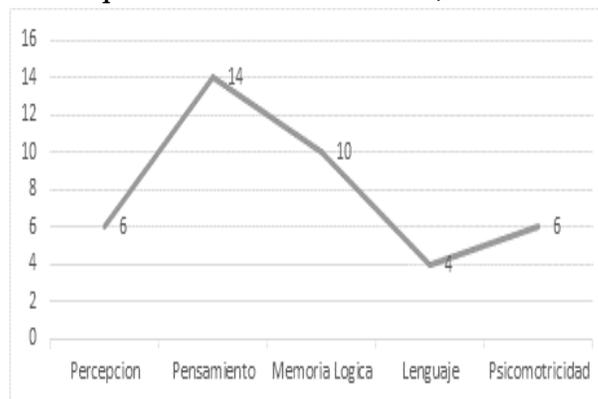


Gráfico 3

Fuente: Autores

¿Qué grado de dificultad considera que presenta la utilización del software en los niños?

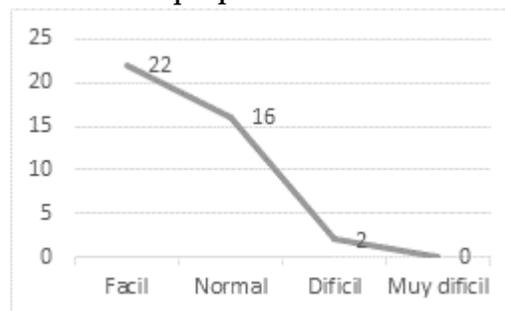


Gráfico 4

Fuente: Autores

¿Les gusta a los niños utilizar la tecnología Educativa?

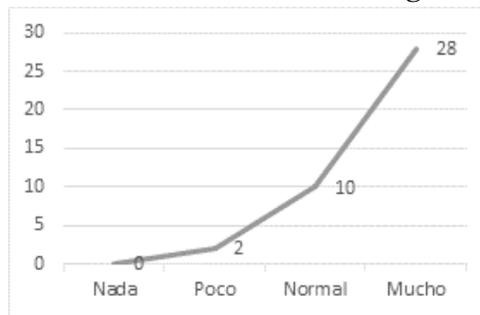


Gráfico 5

Fuente: Autores

¿A partir de qué etapa evolutiva del niño cree necesaria la implementación de un Software educativo y por qué?

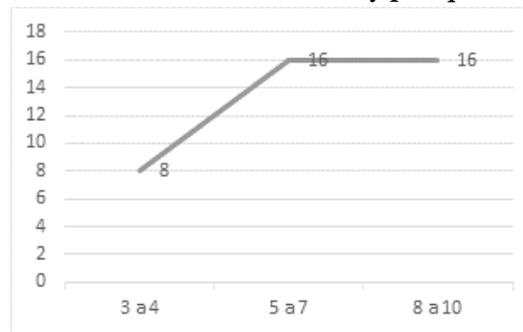


Gráfico 6

Fuente: Autores

Tabla 2

En qué asignatura consideramos más necesario la utilización del software educativo	Respuestas
Sociales	12
Matemáticas	10
Lengua Literatura	10
Ciencias Naturales	8

Fuente: Autores

Tabla 3

¿Qué factores consideras que debería mejorarse con la integración de software educativo en las Unidades Educativas?	Respuestas
Interacción entre docentes y estudiantes	20
Interacción entre docentes y estudiantes	10
Interacción entre estudiantes y contenidos	10

Fuente: Autores

Aulas virtuales: implementación como estrategia de aprendizaje en la educación superior

Ing. Johanna Carolina Matías Olabe

Universidad Técnica de Machala

jmatias@utmachala.edu.ec

Msc. Gerardo Xavier Peña Loaiza

Universidad Técnica de Machala

gpena@utmachala.edu.ec

Msc. Hugo Enrique Añazco Loaiza

Universidad Técnica de Machala

hanazco@utmachala.edu.ec

Resumen

Con los cambios que se han dado en los nuevos diseños y rediseños curriculares, el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior está orientado en el estudiante, donde asume el rol de forjador de su propio conocimiento, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, indica que con el uso las Tecnologías de la Información y Comunicación genera en el estudiante nuevas competencias y un aprendizaje más significativo. Debido a ello la presente investigación tiene como finalidad determinar la incidencia de la implementación de las aulas como estrategia de enseñanza aprendizaje en la educación superior. Para este estudio se aplicó la metodología ADDIE (Diseño Instruccional Elearning) para el desarrollo del entorno virtual de aprendizaje y el diseño cuasi experimental (pre-test y pos-test) para recopilar los datos del docente, la cual fue aplicada a 40 estudiantes de la asignatura Gestión de Proyectos Educativos de la carrera Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala. Como resultado del empleo del aula virtual se obtuvieron estudiantes autorregulados, motivados, fortaleciendo el trabajo colaborativo y autónomo.

Palabras claves: enseñanza aprendizaje; experimental; estrategia de enseñanza; proyecto educativo; Tecnología de la información y comunicación.

Abstract

With the changes which have happened in the new curriculum designs and redesigns, the teaching learning process in the blacksmith education is focused on the student, where this one has the role of being the forger of his own knowledge, the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization indicates that using the Information and Communication Technologies generates in the student new skills and a more meaningful learning. Therefore, the present research aims to determine how virtual environments are used as a strategy of teaching learning in higher education. For this study, the ADDE (E-learning Instructional Design) methodology was applied for the development of the virtual learning environment and the quasi experimental design (pre-test and post-test), the same that was applied to 40 students of the subject Management of Educational Projects of the Basic Education career of the Technical University of Machala. As a result of the use of the virtual classroom, students were self-regulated, motivated to work collaboratively and autonomously.

Keywords: Teaching; Learning; Educational game; Strategy; Linguistics.

Introducción

De acuerdo a los cambios que se han venido desarrollando dentro de la Educación superior donde hacen énfasis al trabajo autónomo, colaborativo y participativo, el régimen académico indica en el art 10: “planificación del proceso formativo del estudiante, a través de actividades de aprendizaje con docencia de aplicación práctica y de trabajo autónomo, que garantizan los resultados pedagógicos correspondientes a los distintos niveles de formación y sus modalidades” (Consejo de Educación Superior, 2017, p.7); es por ello que dentro de la docencia universitaria se han venido desarrollando cambios significativos en función de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual se han empleado metodologías donde las tecnologías de la información y comunicación son empleadas como instrumentos didáctico; la finalidad de su aplicación es formar profesionales que respondan a las competencias del mundo laboral y profesional.

En el contexto educativo las TIC'S son implementadas como estrategias de aprendizaje; dentro del plan Nacional del Buen Vivir en el objetivo 11 indica; “Fortalecimiento estructural de las capacidades y los conocimientos, ciencia y tecnología.” (PNBV, 2013). Con este aporte se ha logrado que en los establecimientos educativos se reflejen cambios significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura manifiestan que la tecnología contribuye a una educación universal, igualdad, ejercicio de enseñanza y el aprendizaje de calidad, y sobre todo docentes profesionales más eficientes del sistema educativo (UNESCO, 2017). Por esta razón el Sistema de Educación Superior dentro de su reglamento del Régimen Académico en su artículo 2 estable: “Articular la formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social, y la vinculación con la colectividad, en un marco de calidad, innovación y pertinencia” (Superior, 2017, p.3.).

Por consiguiente intrínsecamente en los establecimiento de educación en todos sus niveles educativos, hoy en día se esta implementado las Tecnologías de la Información y comunicación; y dentro de su gama de herramientas se encuentran las aulas virtuales que permiten que los docentes y estudiantes sean los protagonistas principales dentro del entorno virtual (Naranjo y López, 2014). Los entes reguladores de educación superior establecen dentro sus acuerdos ministeriales y reglamentos el uso de la tecnología en los proceso de formación del docente, las instituciones educativas han implementado los recursos tecnológicos como software y hardware que permiten fortalecer los conocimiento del estudiante, pero a pesar de ello los educadores no hacen uso de los mismo, esto se debe a que el docente debe de cambiar la forma de impartir sus clases lo cual provoca el temor a los cambios paradigmáticos y causa en ellos stress dando como resultado resistencia (Sánchez-Prieto, Olmos-Migueláñez, y García-Peñalvo, 2017); es por ello que se plantearon dos hipótesis en esta investigación: “Las aulas virtuales empleadas como estrategias de aprendizaje generan en el estudiante motivación y autorregularización en los procesos académicos” y “Con la implementación de aulas virtuales el educando fortalece el desarrollo del trabajo colaborativo y autónomo”; con estos criterios el presente trabajo investigativo tiene como objetivo Analizar los resultados de la implementación del Aula Virtual como estrategia de aprendizaje para desarrollar procesos de autorregulación en los estudiantes. Para el desarrollo de este estudio se utilizó el diseño cuasi experimental (Pretest y Postest), el mismo que fue aplicado a 40 educandos de la carrera de Educación Básica los cuales fueron divididos en dos grupos (Control y Experimental) cada uno conformado de 20 integrantes y para el desarrollo del aula virtual se aplicó el modelo instruccional (método ADDIE), los resultados obtenidos de la aplicación a través de los instrumentos fueron estudiantes autorregulados, motivados, fortaleciendo el trabajo colaborativo y autónomo.

El Constructivismo

El ser humano es forjador de su propio conocimiento a través del contexto en el que se encuentre; en la actualidad en la educación superior se forman profesionales con un enfoque constructivista el cual consiste en preparar actividades que se encuentren correctamente planificadas, evaluadas; las mismas que permiten generar la construcción del conocimiento y aprendizaje significativo, para ello es indispensable aplicar un diseño instruccional el cual está estructurado de: métodos, estrategias, actividades y recursos. (Cueva, Feliciano, Miranda, y Catalán, 2015).

Por su parte, Coll (2001) y Martí (1997), argumentan que, en términos generales, se han venido dando varias explicaciones funcionamiento psicológico del sujeto del aprendizaje, las cuales responden a las visiones teóricas de la corriente constructivista, aplicada a la psicología del desarrollo. En este sentido cualquier tipo de clasificación del constructivismo recoge, explícita o implícitamente, la existencia de: a) un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget. b) un constructivismo de orientación socio-cultural inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotsky. c) un constructivismo vinculado al constructivismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas (Edwards, 1997; Potter, 1998).

Estas diferentes formas de entender el constructivismo, comparten la noción de que el conocimiento es un proceso cognitivo genuino que ocurre en el sujeto. Su estudio se enfoca en los siguientes aspectos: construcción del conocimiento, carácter social de dicha construcción y el grado de disociación entre el sujeto y el mundo. Entre las teorías constructivistas se ha elegido la postura teórica de Piaget para el desarrollo e implementación del Aula Virtual, ya que en su estructura se apreciará la interacción entre el docente y los estudiantes, fortaleciendo así el trabajo colaborativo y el intercambio de conocimientos, lo que incide en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que con ello el estudiante tendrá la oportunidad construir su propio saber, desarrollando en consecuencia un ente crítico y constructivista.

Entornos Virtuales de Aprendizaje

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje representan en la educación una herramienta o recurso para el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que permiten la interacción del docente y el estudiante, a través de un entorno virtual, dando como resultado el mejoramiento y emprendimiento de nuevos saberes. Así afirma (Zúñiga & Martínez, 2015) “La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) constituye el eslabón fundamental de la formación de los profesionales, garantiza la interacción entre los estudiantes y todos los profesores implicados, dentro de un espacio común” (p. 128). Por esta razón los entornos virtuales constituyen escenarios de aprendizaje permitiendo relaciones de comunicación e implementando metodologías donde el único fin es mejorar el currículo de aprendizaje de los educandos.

Si bien se puede mencionar algunas plataformas de entorno virtual, Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), es una herramienta usada a nivel mundial por su efectividad de su estructura y componente que hacen que el educando participe e interactúe de las diferentes actividades microcurriculares propuestas y elaboradas por el docente; provocando la comunicación pedagógica síncrona y asíncrona entre los integrantes dentro del proceso de educativo (docente/estudiante; estudiante/estudiante), y en el docente la autonomía en los procedimientos académicos convirtiéndose en el protagonista dentro del aula virtual (Ardura y Zamora, 2013).

Una de las características de los entornos virtuales es la versatilidad que tienen, ya que no solamente el docente es el creador de los contenidos, si no que el estudiante puede hacerlo, con ello se genera un ambiente más participativo e interactivo donde todos aportan académicamente, fortaleciendo de esta manera lo aprendido dentro del aula de clases (Silva Quiroz y Romero, 2013).

Aulas Virtuales

Las aulas virtuales en la actualidad son preponderantes dentro del proceso educativo, ya que a través de ellas se puede transformar a los estudiantes, de seres mecánicos y ortodoxos, a seres capaces de mejorar sus destrezas y habilidades en la utilización de las TIC. Las Aulas Virtuales se consideran base del aprendizaje, ya que ellas multiplican las posibilidades de aprender a través de diversos dispositivos, permitiendo la participación activa de los colaboradores de una organización, quienes al mismo tiempo pueden mejorar contenidos, así como compartir experiencias y conocimientos (Huamán Castro y Flores Cueto, 2014). Las Aulas Virtuales reafirman tres acciones sustantivas del proceso de aprendizaje: aprender, generar contenidos y compartirlos.

Estrategias de Aprendizaje aplicadas en el Aula Virtual

Las estrategias de aprendizaje en el ámbito educativo abarcan los aspectos cognitivos y metacognitivos los cuales representan en los educandos la motivación y el conductismo. Por lo tanto, se puede definir que las estrategias de aprendizaje son un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace un aprendizaje efectivo (Guerra Mora, Pizarro Ruiz, & Zamorano Vital, 2014, p. 3). Las aulas virtuales como estrategia de aprendizaje son un mecanismo que permiten que los educadores desarrollen actividades lúdicas donde los educandos desarrollan destrezas en el ámbito tecnológico y cognitivo permitiendo a su vez ser un alumno autorregulado y constructivista (Humanante Ramos, Francisco J, García-Peñalvo, Y Conde González, 2013).

El diseño instruccional

Para la elaboración del aula virtual es necesario la búsqueda de un diseño que cumpla con las expectativas y las exigencias de los actores discentes. Así (Jiménez Cruz, 2014. p.5) afirma “Todo proceso de aprendizaje representa la planificación detallada de las actividades educativas sin importar la modalidad de enseñanza. Este debe ser sistemático, planificado y estructurado, mediado por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).” La implementación de un diseño didáctico y pedagógico que debe sujetarse a un conjunto de etapas sistemáticas, secuenciales o iterativas, a fin de obtener un espacio de trabajo que use adecuadamente los recursos tecnológicos.

Modelo ADDIE

Es aquel proceso que corresponde al Diseño Instruccional Interactivo, cuyos resultados de la evaluación formativa en cada una de sus fases, puede conducir al Diseñador Instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. A criterio de Sarmiento (como se cita en Carril, 2011): p.24) “ADDIE es un acrónimo de: Análisis (análisis), Design (diseño), Development (desarrollo), Implementation (implementación) y Evaluation (evaluación). Muchos diseñadores prefieren utilizar una variación a menudo conocida como Prototipización Rápida, lo que implica que el modelo puede ser tanto iterativo como recursivo.” El modelo ADDIE es de carácter global, y sirve como marco de trabajo general para el desarrollo de diferentes proyectos presenciales y virtuales.

Aprendizaje autorregulado

En la actualidad se habla del estudiante con enfoque constructivista, es decir, que él a través del entorno o contexto en el que se encuentre va a ir formando sus conocimientos; dentro del sistema educativo se enfatiza en que el educando es el protagonista dentro del proceso formativo y el papel que asume el educador es ser guía en el proceso de formación, es decir, diseña actividades en la cual podrá detectar los errores de los estudiantes, el mismo que podrá solucionarlos y fortalecerlos; y así fomentar en ellos el aprendizaje autónomo y regulado (Pino-Juste y Domínguez Alonso, 2014). La autorregularización de aprendizaje inicia desde los años 80 partiendo con una filosofía “aquellos procesos de autogobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico” (Zimmerman, 008,166).

El aprendizaje autorregulado que permite el alumno emplee sus propias estrategias de aprendizaje en el cual él se puede autoevaluar y medir si lo aprendido aporta al contexto de aprendizaje y a su vez corregirlo a través de las actividades o guía del maestro. Zimmerman ha diseñado una metodología que permite, que a través de una serie de secuencia de pasos pueda autorregularse en base al contexto en el que encuentra causando en el educado “plantear los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013).

Importancia del Problema

(Bello, 2005) Señala que los entornos virtuales para el aprendizaje son “aulas sin paredes”, afirma que es un espacio social virtual, cuyo mejor exponente actual es la Internet, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países. Estos espacios virtuales brindan la posibilidad de incluir diferentes servicios y herramientas al servicio de los estudiantes, permiten que los estudiantes sean actores de la construcción del conocimiento, cooperación e interacción con otros.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él (Díaz-Barriga A., 2007). Tal como señalan los autores, la aplicación de estas estrategias persigue que el estudiante se convierta en “autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender”.

(Lobato Fraile, 2006) Señala que se busca que al incorporar estrategias de aprendizaje los estudiantes desarrollen el sentido del conocimiento, privilegiando los procesos de codificación, organización, elaboración, transformación y de interpretación de la información que seleccionan y que emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, se busca que las estrategias favorezcan el desarrollo de un estudiante independiente, capaz de tomar decisiones que afecten positivamente su proceso de aprendizaje.

En este sentido, el presente estudio se expone como una reflexión a la inclusión de aulas virtuales como estrategia de aprendizaje enfocada en desarrollar procesos de autorregulación en los estudiantes, al propiciar la interacción de docente – estudiante, en la búsqueda y selección del contenido académico incorporado; se presenta el uso de aulas virtuales como una alternativa a la retroalimentación de contenidos.

Método de investigación

La metodología de la investigación se la dividió en dos fases, la primera hace énfasis en el desarrollo de la metodología ADDE el mismo que contó con la siguiente secuencia: a) Análisis.- se aplicaron instrumentos de verificación como: observación directa, encuesta y entrevista; los cuales permitieron detectar como el maestro desarrolla la clase y las metodologías que emplea dentro y fuera del aula, así como la didáctica y el material de apoyo empleado; b) Esta es la fase del diseño de las actividades dentro del aula virtual, pero antes de describirla el docente se plantea actividades que permitirán un estudiante autorregulado; estas prestezas estarán enmarcadas en seis pasos de acuerdo Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos(2013) establece: 1) Establecimiento de metas: el docente se plantea sus propios objetivos para alcanzar su aprendizaje y rendimiento. 2) Automonitoreo: El educador entrelaza la tarea de aprendizaje para evaluar los resultados de los esfuerzos. 3) Autoevaluación: El alumno se autoevalúa a través de las metas que se estableció. 4) Estrategia de trabajo: El docente propone metas a los estudiantes. 5) Tiempo de planificación y gestión del tiempo: Es el docente sugiere estrategias para establecer el tiempo para que los estudiantes alcance los objetivos planteados. 6) Búsqueda de ayuda: Es que aquí donde el estudiante realiza una indagación sobre los recursos los cuales le permitirán resolver y fortalecer las tareas de aprendizaje. Con en ello el diseño del aula contará con lo siguiente:: Descripción de la asignatura(Objectivos, Syllabus, portafolio), Evaluación(método de calificación y verificación de notas), Enfoque didáctico(Método pedagógico y aula invertida), Actividades del estudiante(Foros, Social Wiki, Chat, subir y compartir archivos), identificación de los recursos(Bibliotecas Virtuales, Guías elaboradas por los docentes, Videos); c) Etapa de Desarrollo.- descripción de los procesos de ayuda al tipo de usuario, para ello el aula virtual contará con tres tipos de usuarios: administrador(responsable del funcionamiento del sistema), docente(responsable de realizar las actividades pedagógicas y didácticas en la plataforma) y alumno(responsable de hacer uso de las actividades propuesta por el maestro).

En la segunda fase se implementó el diseño cuasi experimental Pre-Test y el Pos-Test en grupos de estudiantes en la asignatura de Gestión de proyectos del Quinto semestre de la carrera de Educación Básica de la UTMACH. El grupo de estudiantes fue dividido en dos partes, el grupo A y grupo B, cada uno conformado por 20 alumnos. Para el desarrollo del estudio se realizó lo siguiente: a) se seleccionó el curso al cual se va aplicar el estudio; b) división de los grupos; c) aplicación del método (aula virtual) al grupo experimental (GRUP-A) y las clases tradicionales sin apoyo de la herramienta tecnológica al grupo de control(GRUP-B); d) comparación de los efectos de cambio (post-test).

Resultados de la investigación

Se emplearon instrumentos tipo encuesta (Pre-test y Post-test) en dos grupos conformados cada uno de 20 estudiantes, para el cual se los denominaron; grupo de control y experimental; de donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Como se puede apreciar en los resultados en la Tabla 1, en el grupo experimental se ha obtenido en el pre-test una media de 2,5 y una desviación estándar de 6,75; en post-test se obtuvo mediana=2, desviación estándar=9,87; dando un significativo cambio.

En los resultados obtenidos en el grupo de control no se observa diferencias significativas en el post-test en mediana=2, desviación estándar muestra diferencia mínima de 0,91; con relación al fortalecimiento de los aprendizajes en base al contenido de la asignatura.

Como se puede apreciar en los resultados en la Tabla 2, en grupo experimental contrastando el pre-test y el post-test se observa una notoria diferencia en la mediana y la desviación estándar se aumenta en 7,08, esto hace referencia que se ha obtenido un resultado favorable en cuanto al trabajo colaborativo dentro del aula virtual; sin embargo en el grupo de control la mediana aumenta en 3 y la desviación aumenta 0,43, se presenta cambio representativo comparando con los resultado del pre-test del grupo en mención.

Como se puede apreciar en los resultados en la Tabla 3, en el grupo experimental la mediana tiene una variación de 1 y desviación estándar de 2,04, es decir, despierta en los estudiantes el interés, la motivación y el autoeducación en el proceso de aprendizaje; en cambio en el grupo de control no habido ninguna variedad en cuanto a los resultados.

Como se puede apreciar en los resultados en la Tabla 4, en el grupo experimental la mediana tiene una variación de 1 y desviación estándar de 2,04, es decir que en el proceso educativo las aulas virtuales han representado fuente de comunicación e interacción entre estudiantes-docente; en cambio en el grupo de control no habido ninguna variedad en cuanto a los resultados.

Como se puede apreciar en los resultados en la Tabla 5, en el grupo experimental la mediana no tiene ninguna variación en cambio en la desviación estándar tuvo una diferencia de 4,24, la cual es un resultado significativo en cuanto al aprendizaje ya que reforzó lo aprendido en aula y trabajos autónomos; en cambio el grupo de control la mediana se mantiene, pero la desviación estándar 2,82, este resultado indica que incrementa el poco interés en uso de aulas virtuales.

Discusión

En el presente estudio se presentó una aula virtual basada en la metodología ADDIE la cual está elaborada para el diseño instruccional E-learning, para el desarrollo de esta investigación se consideraron dos aspectos fundamentales: el primero el constructivismo, donde el estudiante construye su propio conocimiento a través del contexto y la vida diaria (Michelena, 2016), la segunda es el aprendizaje autorregulado, es decir, el docente aprende del maestro transformando las clases tradicionales a la práctica autorreflexiva (Toriano & Soria, 2016), con ello obtuvieron estudiantes, motivados, fortaleciendo el trabajo colaborativo, autónomo y la capacidad de destacarse en el entorno social en el que habita.

Con la aplicación del aula virtual se ha obtenido resultados en el grupo de control, ($s= 0,10$) de desviación en el en el cual se aplicaron la misma metodología de aprendizaje sin el empleo de la herramienta tecnológica, aunque la distancia es mínima en relación a la media, además las aulas virtuales despiertan la motivación en el alumnado dentro de las actividades logrando generar las competencias en cuanto a su formación (Rojas Machado, Pérez Clemente, Torres Milord, y Peláez Gómez, 2014); como se muestra en la tabla 3 en cuanto a la motivación, interés y autoeducación se muestra una media de $s=1$ y la desviación estándar de $p= 7.82$, teniendo una variación de $s=$ es, se puede observar en la tabla 5 que la pregunta recae en negativo, el refuerzo de la aula virtual en el proceso de aprendizaje; sin embargo con el grupo experimental se obtuvo ($p=11,31$) de desviación estándar en relación a la media ($s= 10,00$) ($s\leq 1,31$ de desviación) con el empleo de la herramienta, donde la respuesta hace énfasis en positivo a la pregunta, con ello se corroborar la idoneidad de los entornos virtuales dentro del proceso de aprendizaje, ya que mediante sus diferentes elementos han permitido que tanto el docente como el alumno fortalezcan sus lazos de comunicación y sobre todo robustezcan el currículo (Rebollo-Catalán, 2014). Además de fomentar el trabajo colaborativo y participativo dentro y fuera del aula (Hernández, González, y Muñoz,

2014). El mismo que cumple con el nuevo régimen académico, el cual indica que el trabajo autónomo en la educación superior está valorado en 1.5 sobre el total de las horas clases (Consejo de Educación Superior, 2017).

Conclusiones

Con esta investigación se pudo comprobar que con el uso de las aulas virtuales representa un aporte fundamental en el proceso de aprendizaje, se han obtenido resultados relevantes en cuanto a los estudiantes, logrando despertar en ellos: la motivación, el trabajo colaborativo, autónomo y la autoregularización; además la interacción y comunicación estudiantes-docente, teniendo con ello maestros actualizados e innovadores con respecto a las nuevas normativas vigentes de los entes reguladores como la Senescyst y el CES, por esta razón los entornos virtuales son una herramienta esencial en el proceso de enseñanza / aprendizaje en el sistema educativo de Educación Superior.

Referencias

- Ardura, D., & Zamora, Á. (2013). *Evaluación de una experiencia en la enseñanza y el aprendizaje de la Relatividad*. Readlyc, p.84.
- Bello, R. (2005). *Educación Virtual: Aulas sin Paredes*. Recuperado de: <http://www.educar.org/articulos/educacionvirtual.asp>.
- Díaz-Barriga A., F. y. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Huamán Castro, M. C., & Flores Cueto, J. (2014). *Metodología para sesiones de clase on-line*. San Martín de Porras.
- Michelena, N. R. (2016). *Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje*. Scielo, pp.29-38.
- Lobato Fraile, C. (2006). *Estudio y trabajo autónomos del estudiante*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pedro, F. (2014). *RELPE*. Recuperado de: <http://www.relpe.org/la-resistencia-a-la-innovacion-tecnologica-en-educacion/>
- Pino-Juste, M., & Domínguez Alonso, J. (2014). Ventajas de la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva del alumnado y familias. *Infad de psicología*, p.308.
- Rebollo-Catalán, A. (2014). Las emociones en el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 89.
- Sánchez-Prieto, J., Olmos-Migueláñez, S., & García-Peñalvo, F. (2017). *Motivación e innovación: Aceptación de tecnologías móviles en los maestros en formación*. AIESAD, p. 280.
- Silva Quiroz, J., & Romero, M. (2013). La virtualidad una oportunidad para innovar en educación: un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. *Didasc*, p.6.
- Toriano, F., & Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumno de educación secundaria. *Contextos educativos*, p. 99.

UNESCO. (2017). UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>

Valenzuela-Zambrano, B., & Pérez-Villalobos, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Redaly*, p.68.

Zimmerman, B. J. (1998). *Conclusions and future directions for academic interventions*. En Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (eds.). *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Zúñiga, M., & Martínez, R. (2015). *Los entornos virtuales: una necesidad en el mejoramiento de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del Curso Presencial Intensivo en el ITB de Guayaquil*. Santiago.

Tabla 1

¿Considera que las actividades de aprendizaje del curso (trabajo intraclase, extraclase, material didáctico) fortalecieron su aprendizaje?

¿Considera que las actividades de aprendizaje del curso (trabajo intraclase, extraclase, material didáctico) fortalecieron su aprendizaje?	Experimental									Control							
	Pre-test					Post-test				Pre-test				Post-test			
	Fa	Fr	%	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar
Excelentes	15	0,75	75			18	0,9			17	0,85			17	0,85		
Bueno	2	0,1	10	2,5	6,72	2	0,1	2	9,87	2	0,1	2	8,963	2	0,1	2	8,963
Malo	3	0,15	15			0	0			1	0,05			1	0,05		
Total	20	1	100	2,5	6,72	20	1			20	1	2	8,963	20	1	2	8,963

Fuente: Matías J, Loayza G y Añazco H., Ecuador, 2017.

Tabla 2

¿Cómo considera usted que es el trabajo colaborativo entre sus compañeros dentro del aula virtual?

¿Cómo considera usted que es el trabajo colaborativo entre sus compañeros dentro del aula virtual?	Experimental									Control							
	Pre-test					Post-test				Pre-test				Post-test			
	Fa	Fr	%	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar
Excelente	2	0,1	10			20	1			5	0,25			12	0,6		
Bueno	11	0,55	55	7	4,5	0	0	0	11,58	13	0,65	5	5,68	8	0,4	8	6,11
Malo	7	0,35	35			0	0			2	0,1			0	0		
Total	20	1	100	7	4,5	20	1	0	11,58	20	1	5	5,68	20	1	8	6,11

Fuente: Matías J, Loayza G y Añazco H., Ecuador, 2017.

Tabla 3

¿Con que frecuencia despierta en usted la motivación, el interés y la autoeducación dentro del aula virtual en el proceso de aprendizaje?

¿Con que frecuencia despierta en usted la motivación, el interés y la autoeducación dentro del aula virtual en el proceso de aprendizaje?	Experimental								Control								
	Pre-test				Post-test				Pre-test				Post-test				
	Fa	Fr	%	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar
Siempre	1	0,05	5	2	6,68	2	0,1	1	8,72	0	0	3	6,16	0	0	3	6,16
Frecuente	2	0,1	10			3	0,15			3	0,15			3	0,15		
Rara vez	2	0,1	10			3	0,15			3	0,15			3	0,15		
Nunca	15	0,75	75			12	0,6			14	0,7			14	0,7		
Total	20	1	100	2	6,68	20	1	3	4,69	20	1	3	6,16	20	1	3	6,16

Fuente: Matías J, Loayza G y Añazco H., Ecuador, 2017.

Tabla 4

¿Considera usted que la comunicación entre el docente y estudiante es inmediata e interactiva dentro del aula virtual?

¿Considera usted que la comunicación entre el docente y estudiante es inmediata e interactiva dentro del aula virtual?	Experimental								Control								
	Pre-test				Post-test				Pre-test				Post-test				
	Fa	Fr	%	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Mediana	Desviación Estándar
Siempre	1	0,05	5	2	6,68	2	0,1	1	8,72	0	0	3	6,16	0	0	3	6,16
Frecuente	2	0,1	10			3	0,15			3	0,15			3	0,15		
Rara vez	2	0,1	10			3	0,15			3	0,15			3	0,15		
Nunca	15	0,75	75			12	0,6			14	0,7			14	0,7		
Total	20	1	100	2	6,68	20	1	3	4,69	20	1	3	6,16	20	1	3	6,16

Fuente: Matías J, Loayza G y Añazco H., Ecuador, 2017.

Tabla 5

¿El aprendizaje virtual le facilitó reforzar lo aprendido en aula de clase en los trabajos autónomos?

¿El aprendizaje virtual le facilitó reforzar lo aprendido en aula de clase en los trabajos autónomos?	Experimental								Control								
	Pre-test				Post-test				Pre-test				Post-test				
	Fa	Fr	%	Mediana	Desviación Estándar	Fa	Fr	Media	Desviación Estándar	Fa	Fr	Media	Desviación Estándar	Fa	Fr	Media	Desviación Estándar
Si	5	0,25	25	10	7,07	18	0,9	10	11,31	1	0,05	10	12,72	3	0,15	10	9,899
No	15	0,75	75			2	0,1			19	0,95			17	0,85		
Total	20	1	100	10	7,07	20	1	10	11,31	20	1	10	12,72	20	1	10	9,899

Fuente: Matías J, Loayza G y Añazco H., Ecuador, 2017.

CAPÍTULO 5

LA VOCACIÓN DE SERVICIO Y LA DOCENCIA



Liderazgo en el ejercicio docente

Lic. Nelly Germania Salguero Barba

Universidad Técnica de Cotopaxi
nelly.salguero@utc.edu.ec

Lic. Christian Paúl García Salguero

Universidad de Toronto Canadá
crispagas@hotmail.com

Resumen

El ejercer liderazgo es tarea de todos, cada persona posee un exquisito potencial para ponerlo en práctica en el aula de clases, motivando a menudo a sus estudiantes e impartiendo sus sabios y sólidos conocimientos. El objetivo de todo docente es convertirse en un líder intelectual, a la hora de cimentar aptitudes, actitudes valores, esto lo logrará a través de la aplicación de talleres vivenciales, los mismos que serán utilizados como instrumentos validos aplicables en el futuro, durante su desempeño profesional, convirtiéndolos en entes éticos, críticos, propositivos, útiles a la sociedad. El maestro en el proceso de enseñanza debe hacer que el estudiante se sumerja en el tema, se apasione por el estudio; y, a través de la metodología del aprendizaje experiencial conquistaremos la articulación maravillosa para crear espacios demostrativos que permitan construir aprendizajes significativos, basados en el constructivismo “aprender haciendo”, valorando su capacidad cognitiva y los aportes por él realizados. El material a ser utilizado por el maestro en el aula de clases debe ser llamativo, interesante, que inculque valores, actualizado y práctico. Se propone elaborar una Guía docente, la misma que nos permitirá aplicar un liderazgo educativo eficiente y eficaz, acompañado de la pedagogía del afecto, tomando en cuenta que es una herramienta clave en el proceso de enseñanza aprendizaje como ente transformador del cambio, convirtiendo los aprendizajes desde el punto de vista individual en aprendizajes colectivos, sociabilizándoles y compartiéndolos, para llevarlos a reflexiones y aprendizajes grupales que fortalezcan la integración de la Comunidad educativa en su conjunto, dándonos como resultado grupos humanos inteligentes abiertos al aprendizaje, alcanzando una convivencia armónica y comunicación efectiva, conquistando grupos de trabajo de alto rendimiento.

Palabras claves: Liderazgo, maestro, estudiante.

Abstract

Exercise leadership is everyone job. Each person has an exquisite potential to put it into practice in the classroom, often motivating their students and imparting their wise and solid knowledge. The objective of every teacher is to become an intellectual leader, when it comes to cementing skills, attitudes and values, this will be achieved through the application of experiential workshops, which will be used as valid instruments applicable in the future, during their performance Professional, turning them into beings ethical, critical, propositive, useful to society. The Master in the process of teaching must make the student immerse in the subject, be passionate about the study; And through the Experiential Learning methodology we will conquer the wonderful articulation to create demonstrative spaces that allow us to construct meaningful learning, based on constructivism "learning by doing", valuing their cognitive ability and the contributions they make. The material to be used by the teacher in the classroom should be striking, interesting, and inculcated values, updated and practical. It is proposed to develop a Teaching Guide, which will allow us to apply an efficient and effective

educational leadership, accompanied by the pedagogy of affection, taking into account that it is a key tool in the teaching-learning process as a transformative instrument of change, converting learning From individual point of view in collective learning, socializing and sharing them, to bring them to group reflections and learning to strengthen the integration of the Educational Community as a whole, resulting in intelligent human groups open to learning, achieving harmonious coexistence and effective communication , Conquering high-performance workgroups.

Keywords: Leadership, teacher, student.

Introducción

Las bases sólidas de liderazgo lo conquistamos en el entorno familiar, de donde provienen los valores, estrategias, posteriormente ingresan al sistema educativo y son los maestros quienes forman su carácter y van potenciando sus habilidades.

La sociedad actual exige líderes integrales, pero eso no es posible lograrlo si no contamos con un líder al interior del aula. El docente debe convertirse en el amigo incondicional de sus estudiantes, entendiendo sus necesidades, fortaleciendo las relaciones humanas, sólo así logrará un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo consiste en añadir y asimilar nuevos extractos y respuestas, condiciones, guías y valores. El estudiante que está motivado no solo captará el significado ecuánime, sino que además captará la relación de este contenido con su mundo de experiencias e intereses particulares. El maestro debe transformarle al aula en un lugar propicio para el aprendizaje, creando un ambiente armónico que le permita discernir la información recibida y sobre todo volverle útil para su vida práctica, comprendiendo las resistencias de los estudiantes y resolverlas casa adentro.

Covey (2002), plantea que el liderazgo basado en valores y principios tendrá como consecuencia un buen trabajo en equipo, éste líder puede enfrentar situaciones difíciles durante su camino o decisiones difíciles de tomar, pero lo sacará adelante siempre sus valores. Actualmente, tenemos en nuestro país un sin números de actores políticos, educacionales y religiosos que hablan de liderazgo llevando a su gente a la búsqueda de fines partidistas o propios, sin buscar el bien común.

Liderazgo centrado en el aprendizaje

Macbeath (2009). Indica que el liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y una responsabilidad común por los resultados. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

Se debe poner especial énfasis en que el docente no debe ser un mero espectador ni un repetidor de temas aprendidos realizado de manera empírica y estresante a la hora de impartir el conocimiento a sus estudiantes.

El desempeño docente estará centrado en función de la motivación, compromiso, la capacidad o competencia y las condiciones en que trabajan, unido sobe todo con el sentido de pertenencia.

Características de un líder

- Escuchar y responder con empatía
- Pedir ayuda y alentar a la participación
- Compartir sentimientos, pensamientos y motivaciones
- Proporcionar apoyo, sin quitar la responsabilidad
- Seguir una secuencia lógica en las discusiones
- Concentrarse en la discusión lógica de las discusiones
- Presentar sugerencias y puntos de vista de manera adecuada y convincente.

“Un hombre con ideas es fuerte, pero un hombre con ideales es invencible”.

Anónimo

El líder debe enfocar su gestión bajo un ambiente articulador, a través de la visión conjunta de los miembros de la institución.

El lado humano del líder tiene relación con la capacidad de decisión, compromiso, ética, responsabilidad, facilidad para proponer soluciones creativas e innovadoras, entender a sus estudiantes y guiarles por el camino del bien, hacer de ellos entes éticamente responsables.

Barrabés Javier. (2017). Manifiesta que deberíamos triplicar el sueldo a los maestros. Hacer de ellos una profesión bien pagada, rigurosa, de élite. Son nuestra única salvación.

Liderazgo educativo

Para hablar de Liderazgo educativo, es necesario centrarse en la capacidad de generar espacios de convivencia armónica entre todos los integrantes de la Comunidad educativa, convirtiéndose en autoridad moral, a la hora de formar y educar a sus estudiantes, ya que su misión es guiar de manera constructiva y prepararles para la vida, orientándoles a la ruptura de paradigmas y no entrar en la sumisión, actitud negativa que tanto daño hace cuando queremos convertirnos en entes propositivos.

Guía del líder educativo

- Tener la capacidad de generar el conocimiento para fomentar ambientes de aprendizaje innovadores y productivos.
- Desarrollar estrategias y formas de actuar que les permitan enriquecer la calidad del servicio educativo con el desarrollo de nuevas habilidades.
- Busca fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con una visión educativa positiva
- Tener pasión por enseñar y estar dispuesto a aprender.
- Tener espíritu de servicio.
- Tener una vocación que cultiva con tono humano.
- Tener buena actitud y disposición, no discrimina, ni se enoja.
- Generar seguridad en sus estudiantes, los convencer de que por medio del aprendizaje serán mejores personas, que lo pueden lograr y sólo depende de ellos.
- Lograr éxito de todos los estudiantes del grupo.
- Ser exitoso, para que sus estudiantes sean exitosos.

- Generar altas expectativas en sus estudiantes.
- Fomentar el crecimiento continuo y sistemático en los niveles personal, profesional e institucional.
- Convertirse en un vínculo con su comunidad.
- Promover el desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad, la responsabilidad social.
- Conocer y aplicar los principios del aprendizaje, los procedimientos para llevar a cabo el uso adecuado de los medios auxiliares de la enseñanza.
- Adaptarse rápidamente a los cambios en su entorno como a la globalización.
- Estar en constante capacitación y actualización.
- Atender a la diversidad.

Cultura escolar

Las instituciones educativas requieren de líderes fuertes para orientar, definir, capacitar, organizar, comunicar, motivar y estimular a sus integrantes, con la finalidad de mover ese barco denominado institución educativa, a efecto de que todos hablen un mismo idioma, compartan, ideales y hagan realidad sus sueños.

El arte de aprender

Todos los seres humanos desde que nacemos tenemos la necesidad de aprender cosas nuevas; y, con el paso del tiempo vamos robusteciendo la capacidad de imbuirnos en el maravilloso arte de aprender, tan solo necesitamos una dosis de buena voluntad y compromiso para que el conocimiento fluya.

El maestro con su sabiduría va moldeando al estudiante, proveyéndole del conocimiento adecuado y formándole para la vida.

La Logosofía tiene el poder de desarraigar al hombre del mundo en el que se encuentra, con la finalidad de transportarlo paulatinamente e internarlo en los procesos de superación, transformando su modelo de vida y estimulándolo a conquistar más allá de sus posibilidades.

El arte de enseñar

El maestro debe estar muy bien preparado y poner especial cuidado en lo que enseña, es importante que no se convierta en un mero repetidor de palabras, caso contrario perderá la hilaridad del tema y eso hará que los estudiantes desvíen su atención y se desmotiven.

El líder pedagógico

El respeto al líder pedagógico proviene de los estudiantes con quienes interactúa y comparte sus vivencias, forma en principios y valores morales, permite crear ese vínculo docente-estudiante.

El líder pedagógico debe ser un soñador incansable, transformador de vidas, constructor del conocimiento que transmita esa energía positiva a sus educandos e irradie hacia la comunidad en general; un estudiante motivado siente pasión por aprender.

Laissez-faire

Esta es una palabra francesa que significa “*dejar hacer*” y sirve para identificar a aquel tipo de líder que permite que sus subordinados hagan lo que quieran. Este es el tipo de líder opuesto al líder autocrático, bajo este

liderazgo la gente tiene completa autonomía, se les provee toda la información y recursos que necesiten para hacer su trabajo y se interviene únicamente cuando alguno de ellos lo solicita.

El líder democrático

Es aquel líder que se toma el tiempo para compartir con sus estudiantes y motiva su participación en la toma de decisiones, de esta manera un líder participativo o democrático cree que enfrenta mejor toda situación al incluir a las personas involucradas.

El líder autocrático

El líder autoritario o autocrático, interviene en las decisiones grandes y pequeñas, decide cómo y cuándo hacer cada cosa y siempre piensa que lo que él dice es lo mejor. Las decisiones de un líder autoritario o autocrático no pueden ser cuestionadas, en su lugar ellos esperan que las obedezcamos como que fuera la regla de oro. Los líderes autoritarios o autocráticos son meticulosos en el planeamiento y esperan que sus subordinados confíen ciegamente en sus decisiones.

El líder tiene defectos y virtudes, pero uno debe aprender a potencializar las virtudes y desechar las debilidades, aprender de lo bueno es muy importante.

El rol del estudiante

El estudiante desarrolla destrezas en la formación del conocimiento, debe estar comprometido con el proceso de enseñanza aprendizaje, estar abierto a escuchar, aprender, reconocer la labor de sus compañeros y trabajar siempre en equipo, actualizarse y proyectarse al cambio, ser capaz de asimilar el conocimiento de manera positiva poner en práctica los conocimientos adquiridos; y, estar preparado si es el caso para poder resolver conflictos de manera serena y creativa, Actuar como moderador y dinamizador del proceso educativo, fijándose un objetivo y un norte contribuyendo con la sociedad, siendo entes propositivos comprometidos con la sociedad.

El padre de familia como aliado del aprendizaje

Los Padres de familia debido a sus múltiples ocupaciones y baja economía, se ven obligados a trabajar con la finalidad de llevar el sustento diario a cada uno de sus hogares, pero no se dan cuenta que la labor docente debe ser compartida con los padres y estudiantes formando la trilogía educativa, lamentablemente no está claramente definida el rol específico que deben cumplir a la hora de educar a sus hijos, no tomamos en cuenta que tienen mucho que ver en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se debe hacer conciencia que los padres muchas veces terminan con sus pertenencias para brindarnos una educación de calidad, entonces deberían retribuir de buena manera todo el esfuerzo y sacrificio que ellos hicieron y continúan haciendo porque la labor de padre no culmina.

Resultado de la mejora en la calidad educativa

Del liderazgo y motivación que ejerce el docente sobre sus estudiantes dependerá mucho para que los estudiantes valoraren al profesor, viéndole como instrumento clave de la mejora de la enseñanza aprendizaje, esto permitirá que cumplan con sus metas y objetivos, a través del trabajo colaborativo, alcanzando el desarrollo profesional.

González y González (2012) adelantaron una investigación con 12 profesores sobre “Estilos de Liderazgo del Docente Universitario” basados en los estilos laissez faire (dejar hacer), autocrático, transaccional y

transformacional, encontrándose tendencia a adoptar comportamientos característicos del liderazgo transformacional bajo las combinaciones: autocrático-transformacional; transaccional-transformacional; laissez faire-autocrático-transformacional y autocrático-transaccional-transformacional. Los datos obtenidos señalan que los y las docentes muestran preocupación por la promoción de sus estudiantes, a través de la atención de sus necesidades, la estimulación intelectual y el crecimiento personal.

El Informe Talis, (Oede, 2009), titulado «Desarrollo profesional de los profesores, una comparación internacional y europea» –que está basado en una encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje realizada a docentes de 23 países–, señala que una política escolar en la que se informa a los profesores sobre su rendimiento está muy ligada a su desarrollo profesional y al ambiente de trabajo del centro educativo en el que se desenvuelven.

Blanchard (2020), recientemente y en la literatura sobre liderazgo, se ha hecho la distinción entre aquellos modelos centrados en un liderazgo transaccional y un liderazgo transformacional. Los modelos transaccionales asumen que los líderes deben ganar legitimidad para poder ejercer influencia. Entre los factores que pueden afectar esta legitimidad están: la conformidad de los líderes a las normas grupales, la competencia del líder en la tarea grupal y la fuente de autoridad del líder.

Salazar (2006), Leithwood y Jantzi (1999) consideran que el liderazgo ha sido históricamente asociado a la alta gerencia de las empresas; sin embargo, actualmente se está incursionando en el ámbito educativo ubicando el liderazgo transformacional como el más idóneo para las organizaciones educativas dadas las características del líder, definidas en términos de carismático, visionario, flexible, inclusivo y transformativo que apuesta al crecimiento personal de sus seguidores.

Covey, (2002). La motivación tiene una vertiente de persistencia, que es la medida de cuánto tiempo sostiene una persona su esfuerzo. Los individuos motivados se aferran a una tarea lo suficiente para alcanzar la meta.

Deben formar parte del léxico y práctica docente los términos equidad, inclusión y diversidad de la enseñanza, involucrando de esta manera a toda la comunidad educativa, estos valores harán que un líder sea efectivo y logre un aprendizaje significativo en su aula de clase, estimulando a la motivación, al cambio y a la innovación, logrando el compromiso de los educandos, haciendo que se interesen por investigar con el propósito de adquirir nuevos conocimientos y competencias a través de un trabajo responsable y ético, contribuyendo en su desempeño docente, alcanzando la integración y el trabajo colaborativo, permitiendo que se desarrolle en un mundo competitivo, propiciando una convivencia armónica y promoviendo una justicia social libre de tabúes y discriminación, encaminado siempre hacia el logro de metas y objetivos.

Cómo motivar a sus estudiantes

El maestro debe orientar en todo momento al logro de objetivos que lo conduzcan al éxito a través de su esfuerzo y dedicación personal, los educadores están comprometidos con su trabajo, aman lo que hacen, hacen que los estudiantes comprendan, a través de la utilización de dinámicas para crear, recrear, inspirar y cultivar la motivación en sus dirigidos. Hacerles saber que son importantes, inteligentes, transmitir el conocimiento con entusiasmo, respetar las capacidades de cada uno, integrarles, ayudarles a crecer hacerles sentir que estamos cerca de ellos, en un permanente acompañamiento y convencerles de que son los protagonistas de su formación y constructores de su futuro.

Relación entre el liderazgo y la motivación

La motivación es la manera de inspirar a las personas, ya sea de manera individual o colectiva, de modo que se obtengan los mejores resultados, promoviendo el trabajo efectivo.

Madrigal (2005) indica que existe una relación directa entre el liderazgo que ejerce el líder y la motivación de sus seguidores, este vínculo entre ambos factores parece prevalecer sobre otro tipo de variables, entre estas se encuentran, por ejemplo, las condiciones ambientales o sistemas de incentivos y su respectiva relación con la motivación.

Ausubel, Novak y Hanesian (1999) distinguen tres componentes de la motivación de logro: la necesidad de logro académico, el mejoramiento del yo y el componente afirmativo. Con el logro de metas académicas y profesionales, el estudiante se esfuerza en alcanzar el mejoramiento del yo porque tales logros se convierten en elementos de generación de autoestima y de incremento del status.

La persona que ejerce liderazgo no es la que presiona o da disposiciones de manera despectiva, sino aquella que guía, motiva, sirve y valora el esfuerzo de sus colaboradores, encaminándoles a ser mejores cada día, alcanzado la excelencia.

¿Cómo definir la motivación de logro?

Murray, (1938). Lo define como: “La motivación de logro como deseo o tendencia a vencer obstáculos, superando las tareas difíciles lo mejor y más rápidamente posible.

McClelland, (1989) desarrolla la motivación de logro, conjuntamente con la motivación de afiliación y poder. “Tendencia del sujeto a buscar el éxito en situaciones desafiantes que supongan un reto, es decir, que impliquen demostrar capacidad y que permitan evaluar el desempeño del sujeto”.

¿Cuáles son las características de las personas con necesidad de logro?

- Investigan nuevas y variadas formas para llegar a triunfar
- Todo lo que se les presenta lo ven como una oportunidad
- Asumen retos de una manera positiva y responsable
- Confían en sus capacidades y las utiliza de la mejor manera
- Se evidencia un liderazgo significativo
- Contribuyen a su crecimiento personal y profesional
- Son protagonistas de su formación y se proyectan a logros futurísticos
- Demuestran capacidad de liderazgo
- Elevada autoestima y desarrollo profesional competitivo.

Juárez García Benito (2013). Decálogo ideológico. La Educación es fundamental para la felicidad social; es el principio en el que descansan la libertad y el engrandecimiento de los pueblos.

“La constancia y el estudio hacen a los hombres grandes, y los hombres grandes son el porvenir de la Patria”.

McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción directa de su profesorado.

Conclusiones

Es imprescindible la necesidad de fomentar y aplicar un liderazgo educativo eficiente y eficaz, acompañado de la pedagogía del afecto, tomando en cuenta que es una herramienta clave en el proceso enseñanza aprendizaje como ente transformador del cambio, hacer de sus estudiantes entes propositivos que a través de los conocimientos adquiridos logren la mejora continua y alcancen la calidad educativa, ejerciendo un liderazgo significativo, carismático inclusivo y democrático.

Referencias

- Antonio Bolívar (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*.
- Ausubel, Novak y Hanesian (1999). *Motivación del logro*.
- Bernal Martínez Aurora (2002) *Liderazgo del Profesor. Objetivo Básico de La Gestión Educativa*.
- Blanchard (2020), *Literatura sobre liderazgo*.
- Castello (2013). *La motivación del logro*.
- González y González (2012) *Estilos de Liderazgo del Docente Universitario, basados en los estilos laissez faire, autocrático, transaccional y transformacional*.
- Juárez García Benito (2013). *Decálogo ideológico. La Educación es fundamental para la felicidad social; es el principio en el que descansan la libertad y el engrandecimiento de los pueblos. "La constancia y el estudio hacen a los hombres grandes, y los hombres grandes son el porvenir de la Patria"*.
- Micaella (2007). *El arte de enseñar y el arte de aprender*.
- Noriega Aroldo (2015). *Estilos de liderazgo*.
- Revista RECREA (2012). El rol del estudiante universitario. *Revista Recrea*.
- Salazar (2006), Leithwood y Jantzi (1999). *Liderazgo transformacional*.
- Talis (2009), *Desarrollo profesional de los profesores, una comparación internacional y europea*.
- Últimas Noticias (2012) *Actualidad económica. Tiempo real. ¿Cuál es el rol del estudiante en la Sociedad?*
- Vergara Jimmy. *Liderazgo en el aula*.
- Yturralde Ernesto. (2017). *Aprendizaje experiencial*.

Prácticas pre profesionales, una experiencia como aprendizaje-servicio

Msc. Nancy Lorena Aguilar Aguilar

Universidad Técnica de Machala
nlaguilar@utmachala.edu.ec

Msc. Rosa Mirian Caamaño Zambrano

Universidad Técnica de Machala
rcamano@utmachala.edu.ec

Msc. Hugo Enrique Añazco Loayza

Universidad Técnica de Machala
hañazc@utmachala.edu.ec

Resumen

El presente artículo se refiere a las prácticas pre profesionales desarrolladas por estudiantes universitarios de la carrera de educación básica, vista desde la articulación de la teoría con la práctica, cuyo objetivo es: exponer experiencias de las prácticas pre profesionales, desde el enfoque aprendizaje-servicio para compartir logros alcanzados; considerando la triada didáctica que involucra: docentes, estudiantes y conocimientos. Esta exploración es de corte cualitativo, por tratarse de un estudio bibliográfico y recopilación de descripciones de experiencias alcanzadas por los estudiantes practicantes; los métodos utilizados fueron: analítico-sintético, descriptivo y explicativo; llegando a sintetizar las conclusiones, mismas que se concretan en que las prácticas pre profesionales aportan significativamente para minimizar las barreras existentes en los estudiantes al momento de articular la teoría con la práctica de un saber determinado; en cuanto a las mejores experiencias alcanzadas por los estudiantes universitarios destacan las relacionadas al material didáctico, compartir experiencias, el papel que juega el tutor institucional, acercarse a la realidad de la labor docente, poner en práctica procesos metodológicos, demostrar seguridad en el aula, relacionarse con docentes y autoridades del plantel, entre otras manifestaciones.

Palabras claves: prácticas pre-profesionales, aprendizaje-servicio, experiencia, educación básica, teoría-práctica.

Abstract

This article refers to the Pre-service professional teaching developed by university students of the basic education career, which is seen from the linkage of theory and practice, whose objective is: to expose successful experiences of pre-service professional practices, from the service learning approach to share achievements; considering the didactic triad that involves: teachers, students and knowledge. In relation to the research approach, it is a qualitative cut because it is a bibliographical study and a compilation of textual descriptions of experiences reached by the student practitioners; The methods used were: analytical-synthetic, descriptive and explanatory; reaching to synthesize the conclusions, which are made concrete in that the pre-professional practices contribute significantly to minimize the barriers existing in the students when articulating the theory with the practice of a certain knowledge; in terms of the best experiences achieved by university students, there are those related to teaching material, sharing experiences, the role of the institutional tutor, approaching the reality of teaching work, implementing methodological processes, demonstrating classroom safety, interact with teachers and campus authorities, among other manifestations.

Keywords: pre-service professional teaching, service-learning, experience, basic education, theory-practice.

Introducción

Los estudiantes universitarios requieren contextos apropiados para realizar las prácticas pre profesionales, siendo estas de índole teórico y técnico, especialmente cuando deben actuar desde la integración de saberes⁵ con el propósito de articular la teoría con la práctica, cuya aspiración es consolidar sus conocimientos que fueron desarrollados a lo largo de sus estudios; sin embargo, a pesar de haber alcanzado, destrezas, capacidades y competencias, es evidente que enfrentan barreras en su desempeño en calidad de practicantes; desde esta perspectiva, es necesario recalcar que la inadecuada aplicación de las prácticas pre profesionales limita el desarrollo de actitudes y aptitudes en los estudiantes del nivel universitario, en apego al perfil de salida de la carrera, reduciendo posibilidades en alcanzar experiencias significativas.

Sabemos que las prácticas pre profesionales trazan el horizonte en el futuro profesional, llevándolo a escenarios reales para poner en práctica sus conocimientos a través de la integración de saberes, esto es, articulando la teoría con la práctica, involucrando las diferentes asignaturas aprobadas en el nivel para potenciar los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales, con la intención de autorregular el conocimiento, que para Sanmartí y Jorba (1995), citados por Alsina y Planas (2008) “[...] cada individuo construye su propio sistema personal de aprender y lo va mejorando progresivamente; este proceso es importante, porque permite desarrollar la autonomía en el estudiante practicante” (p. 2).

Desde esta perspectiva, se puede comprender que los estudiantes practicantes enfrentan aspectos de carácter social, pedagógico, cultural, político y otros ámbitos propios del contexto y de cada institución educativa, que pueden ser barreras a superar durante su estadía en la institución de acogida, sin embargo, es importante la presencia del docente tutor, quien guía orienta y aconseja al practicante para reducir brechas y compensar vacíos que hayan quedado a lo largo de sus estudios.

Comprendiendo que existen varios sucesos a lo largo de la práctica docente, en lo que respecta a: adaptación al nuevo escenario, como también interrelación con los docentes, estudiantes, directivos y otros actores educativos insertados en la institución, será el ejercicio a través de las prácticas lo que generará seguridad y sobre todo experiencias significativas; asimismo, las capacidades con las que cuenta el practicante son llevadas al escenario educativo como aporte que se otorga a la comunidad educativa, desde un enfoque ganar-ganar, que interpretando se trata de explicar que las prácticas pre profesionales se orientan al aprendizaje- servicio⁶.

⁵ Para Rorgiers (2007: 26-29) citado por Vélez (2013), la integración se vincula a la idea de interdependencia o interrelación de los diferentes elementos que constituyen un todo, en un proceso en el que identificamos sus puntos en común, lazos entre ellos y tejemos una red desde sus solidaridades, pero sin fusionarlos ni confundirlos. Esto es lo que se ha venido entendiendo por ubicarlos dentro de un sistema. De esa manera la integración viene a ser aquella operación por medio de la cual hacemos independientes y solidarios elementos que estaban disociados al inicio, propiciando el que puedan funcionar de manera articulada. En el ámbito educativo la integración se da cuando, la integración se da cuando, entre otras cosas, el estudiante incorpora un nuevo saber a sus saberes anteriores, reestructurando su universo interior y aplicando los saberes integrados a nuevas situaciones concretas.

⁶ El aprendizaje servicio es una metodología de enseñanza y aprendizaje gracias a la cual los jóvenes desarrollan habilidades mediante el servicio a sus comunidades. Un buen programa de APS permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños,

La presente investigación tiene como horizonte el objetivo que consiste en: exponer experiencias de las prácticas pre profesionales, desde el enfoque aprendizaje servicio para compartir logros alcanzados; y siendo necesario responder al propósito de esta exploración se ha descrito varias experiencias comentadas por estudiantes practicantes, mismas que han sido clasificadas como: pedagógicas, sociales, actitudinales y administrativas.

Se ha expuesto un poco la idea a la que se enfrentan los estudiantes practicantes en las instituciones de acogida; asimismo, se ha definido el propósito de la investigación; ahora se explora el tema en estudio, mismo que se enfoca a las prácticas pre profesionales como una experiencia de aprendizaje-servicio, considerando para la fundamentación teórica los siguientes objetos de estudio: prácticas pre profesionales, experiencias, aprendizaje-servicio. Para el efecto se describe y se compara aportes de diferentes autores; además se incluyó criterios emitidos por un grupo de estudiantes de la carrera de educación básica, quienes realizaron las respectivas prácticas en una institución educativa en el subnivel de educación básica superior.

Prácticas pre profesionales

Iniciando con un ligero análisis de las prácticas pre profesionales, se comprende que éstas tienen un propósito importante, que es generar espacios de actuación a favor de estudiantes que han alcanzado conocimientos en función al perfil de salida de la carrera, sin perder de vista el servicio a la comunidad, con la intención de alcanzar experiencias significativas, que contribuyan a enriquecer sus saberes; en el caso de la carrera de educación básica que nos ocupa en esta exploración, nos referimos a las teorías pedagógicas, didáctica, planificación curricular, inclusión educativa, investigación, entre otras asignaturas estudiadas.

Para Dellavalle (2014), la práctica pre profesional es un transcurso de aprendizaje de la propia experiencia, que suministra coyunturas para aprender con la posición de que la práctica esté sometida a un proceso de reelaboración; y esta acción ocurre en las instituciones, mismas que se transforman en verdaderos laboratorios de aprendizaje, que permite guiar la reelaboración; esto es, cuando existe orientación por parte del tutor de prácticas, quien acompaña en la reflexión sobre lo observado y experimentado en escenarios reales del campo laboral, a través de filtros de los conocimientos previos alcanzados en el aula universitaria.

Por otra parte, Coleman (1989) citado por De la Vega y Arakaki (2011) menciona que las prácticas resultan ser una experiencia de trabajo supervisado, ofrecida como parte del currículum y aplicada durante la secuencia académica, permitiendo al estudiante practicante alcanzar nuevas habilidades y a la vez aprender a desenvolverse en una cultura organizacional que cumple con todos los requerimientos para articularse con las prácticas.

Partiendo de los criterios de los autores mencionados en párrafos anteriores se puede afirmar que los practicantes consolidan conocimientos hacia una formación integral, complementándose durante la estancia en las instituciones de acogida, con la intención de favorecer a las partes involucradas, refiriéndonos al aprendizaje servicio.

Los períodos de prácticas deben desarrollarse de manera secuencial, iniciando con ejercicios de observación hasta llegar a la última etapa, que consiste en la aplicación del ejercicio docente. Resulta ser un proceso de aprendizaje que se puede generar solo, siempre y cuando la práctica se someta a una reflexión continua y organizada, apoyada por el tutor, por un modo activo del conocimiento, como servicio-aprendizaje; permitiendo al futuro docente desarrollar, competencias pedagógicas, dominio de contenidos disciplinares e identificar

supervisión de alumnos en edad escolar y en lugares de ocio, ayuda en tareas escolares, guía de museos, limpieza de barrios, o grabación de historias orales con ancianos. (Puig & Josep, 2007).

problemas en relación a sus experiencias y contextos socioculturales para administrar estrategias de solución y superar barreras que se presentasen en el camino, asumiendo una actitud: crítica, colaborativa, responsable y sobretodo de compromiso con su función de servicio.

(Bueno & Olivia, 2011), La importancia de las prácticas pre-profesionales radica en familiarizar al estudiante en el contexto de su futura profesión, prepararlo para la inserción en el campo laboral, como también fortalecer su vocación e identidad profesional; además acercarlo físicamente a la realidad laboral; por otra parte, los autores hacen hincapié que las prácticas deben estar previamente planificadas con objetivos claros y graduales en función a los conocimientos del practicante para lograr progresivamente un vínculo creciente en la labor que ocupa la práctica. “[...] para ello se irá elevando paulatinamente el nivel de complejidad de las tareas que asuman y aumentará su nivel de independencia de un grado a otro y entre las diferentes prácticas de un mismo grado” (p. 45).

Las prácticas pre profesionales en la carrera de educación básica, materia de esta investigación, es una asignatura obligatoria que consta en la malla curricular, cuyo propósito es que los estudiantes practicantes lleven conocimientos teóricos y prácticos obtenidos a lo largo de sus estudios, demostrando en situaciones concretas actitudes y aptitudes para el eficiente ejercicio de la profesión; y al mismo tiempo facilitar el enlace entre el curso de la formación académica y su vida profesional.

Experiencias alcanzadas por el estudiante practicante

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la práctica pre profesional es un espacio generado para dar continuidad a una secuencia académica, como parte de un currículo establecido para la formación profesional; es así, que los estudiantes disponen de escenarios programados desde la carrera que cursan, en función al perfil establecido, con el propósito de generar experiencias significativas para autorregular el conocimiento y a la vez poner en práctica las asignaturas desarrolladas, con el beneficio de recibir constante orientación por el docente tutor; al respecto la Universidad Técnica de Machala (2016) define al tutor institucional como el profesional que “[...] monitoreará las actividades, tareas y funciones desarrolladas por las y los pasantes y o practicantes en las instituciones de acogida” (p. 2).

En las fases iniciales de las prácticas, los estudiantes tienen muy poco conocimiento sobre las experiencias reales, sin embargo, los conocimientos técnicos y teóricos fluyen, pero con enormes brechas para su aplicación, incidiendo incluso aspectos psicológicos, sociales y culturales, esto, desde la perspectiva que el estudiante considera que será muy difícil o imposible lograrlo; como también las relaciones interpersonales juega un papel preponderante durante las prácticas; por otra parte, las costumbres que podría evidenciarse a través de la vestimenta, creencias y formas de lenguaje.

Al relatar literalmente las experiencias alcanzadas por 30 estudiantes universitarios de décimo semestre de la carrera de educación básica de la modalidad semipresencial período octubre 2016 – febrero 2017, quienes realizaron prácticas pre profesionales en un colegio público en el subnivel superior, se ordenan, tomando en cuenta los siguientes aspectos: pedagógicos, sociales, actitudinales y administrativos; mismos que se describen en el apartado de resultados.

Aprendizaje-servicio

Según las experiencias obtenidas por los estudiantes practicantes, es evidente que las de mayor impacto y en volumen son las que responden a procesos pedagógicos y actitudinales; no así las que corresponden al ámbito

social y administrativo; esto implica que los jóvenes centraron su interés y atención a la labor docente en aula y reflexión sobre sus propias experiencias, llegando a procesos de metacognición y autorregulación de conocimientos; esto implica que existe una conexión dinámica y efectiva entre el aprendizaje que alcanzaron y al mismo tiempo el servicio que brindaron a la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta que los estudiantes practicantes han alcanzado una combinación de experiencias, sean estas de carácter pedagógico, social, actitudinal y administrativo, ahora corresponde relacionar aquellas acciones con la estadia de los alumnos en un contexto propio a su futura profesión; es así, que las prácticas, según sus experiencias, no es otra cosa que aprendizajes obtenidos a través del descubrimiento, de la observación, de la mediación y de la investigación originada en un momento de conflicto cognitivo; y a la vez se genera el servicio a la comunidad; al respecto Puig y Josep (2007) manifiestan que el aprendizaje servicio es una actividad compleja, porque se encarga de integrar el servicio a la comunidad; y en relación a esta investigación, la comunidad está representada por una institución educativa, como escenario de prácticas, donde los estudiantes demuestran voluntad de servicio y vocación al momento de aplicar conocimientos, destrezas, y valores.

Lo importante del aprendizaje servicio es vincular estrechamente estas dos acciones en una sola actividad formativa, cuyo propósito es enlazar estos elementos para obtener resultados nuevos con mayor originalidad. Lograr este doble objetivo: aprendizaje y servicio, nos lleva a mejorar y complementar actividades que en algún momento fueron desarrolladas sin el suficiente interés y atención, sin embargo, están presentes para afianzarlas.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí, que el “Aprendizaje servicio es una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico para enriquecer el aprendizaje, para enseñar responsabilidad cívica y para reforzar la comunidad” (Puig & Josep, 2007, pág. 8). Por otra parte, “El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno para mejorarlo”; partiendo de los aportes de los dos autores se concreta que este enfoque nos lleva al aprendizaje con inclinación al servicio hacia la comunidad, como por ejemplo: atender a un niño desde sus intereses y necesidades de aprendizaje, mientras se ejercita la docencia, es un acto pedagógico de interrelación social y afectivo; también, investigar sobre cómo atender a estudiantes con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un acto de solidaridad, aún más cuando existe compromiso. Todo lo expresado en estos ejemplos se enmarca en el enfoque aprendizaje servicio.

El enfoque aprendizaje servicio fue aplicado por los estudiantes universitarios de décimo semestre de la modalidad semipresencial de la carrera de educación básica, quienes contaron con espacios de participación en actividades pedagógicas, para impartir clases en calidad de practicantes y al mismo tiempo prestaron servicio a la comunidad educativa, beneficiándose especialmente los estudiantes de los diferentes cursos del plantel de acogida, al contar con dos docentes en el aula que se apoyaron mutuamente. En este caso los estudiantes universitarios en su labor de prácticas aprendieron mientras actuaban en escenarios reales, con la finalidad de contribuir en el mejoramiento y aportar con conocimientos teóricos y técnicos, como base fundamental para generar actividades de aplicación práctica.

Importancia del problema

Cómo planteamiento del problema se ha expuesto que la inadecuada aplicación de las prácticas pre profesionales limita el desarrollo de competencias en los estudiantes del nivel universitario, en apego al perfil de salida de la carrera; su importancia radica en la formación integral del estudiante universitario, porque está a poco tiempo

de alcanzar su título y su vez acceder al campo laboral, con un bagaje de conocimientos listos para llevarlos a la práctica. Ante las diferentes realidades que enfrentan los jóvenes al egresar de una carrera, es relevante que las actividades académicas se efectivicen con los máximos logros.

Por lo que antecede, el problema tiene elevada notabilidad en el campo educativo, por tratarse de un asunto de corte académico y social, que involucra voluntades desde el contexto universitario para insertar a estudiantes a escenarios reales, donde los practicantes tengan las posibilidades de articular la teoría con la práctica, generando aprendizajes; y al mismo tiempo servicio a la comunidad, que demanda de atención a favor de sectores de mayor vulnerabilidad.

Este estudio investigativo se enfoca al campo de la educación y los resultados que se obtuvieron, sean estos de revisión literaria o descripciones textuales de las mejores experiencias alcanzadas por los practicantes, sirven de base como fundamento teórico para sustentar el presente trabajo y además, como fuentes de consulta para futuras exploraciones enfocadas en las prácticas pre profesionales.

Por otra parte, este estudio contribuye a formular o modificar acciones en las subsiguientes prácticas pre profesionales en función a sus intereses y al mismo tiempo tener presente los componentes imprescindibles en la práctica., como, por ejemplo, no se observa suficientes manifestaciones sobre la planificación de las clases; siendo este un tema valioso en la vida profesional del docente.

Metodología

El presente trabajo de investigación se orientó desde un enfoque cualitativo con el marco general de referencia constructivista, cuyo punto de partida responde a una realidad de descubrir, construir e interpretar, experiencias alcanzadas por estudiantes universitarios de la carrera de educación básica, durante el proceso de prácticas preprofesionales, respondiendo a varias realidades subjetivas construidas en la investigación.

Se trata de una exploración socioeducativa que partió desde la revisión literaria, mediante análisis, síntesis, descripciones y explicación de fenómenos y hechos evidenciados a través de la literatura; por otra parte, se recopiló descripciones textuales de experiencias significativas, desde la experiencia “aprendizaje servicio”.

Ocupándonos de la investigación bibliográfica, esta fue obtenida a través de artículos científicos y textos, mismos que proporcionaron información relevante para fundamentar este trabajo investigativo, tratando de argumentar las prácticas preprofesionales y las experiencias que se derivan de estas; como también el enfoque aprendizaje servicio que se ve reflejado en este proceso académico.

En cuanto a la recopilación de experiencias alcanzadas por los estudiantes practicantes se pudo obtener amplia información clasificada en: pedagógico, social, actitudinal y administrativa y utilizando el método descriptivo se llegó a describir cada uno de estos componentes, comprobando que los practicantes demuestran mayor interés por las actividades de corte pedagógico y actitudinal, esta última de carácter reflexivo; y las experiencias de menor incidencia son las de carácter social y administrativos, en ese orden.

En este sentido, se aplicó una investigación bibliográfica; y, por otra parte, se recopiló descripciones textuales de experiencias significativas, desde la experiencia “aprendizaje servicio”; habiéndose utilizado el método analítico desde la revisión literaria sobre los tópicos: prácticas preprofesionales, experiencias y aprendizaje

servicio; asimismo, el método descriptivo se complementó con el método analítico al describir aspectos relevantes en análisis.

En el método descriptivo se utilizó la ficha descriptiva como instrumento, misma que permitió recopilar, organizar, clasificar y comparar versiones de carácter pedagógico, social, actitudinal y administrativo. La información fue receptada de la versión de 30 estudiantes universitarios del décimo semestre de la modalidad semipresencial de la carrera de educación básica, información relevante para esta investigación que admitió llegar a resultados y conclusiones particulares y generales.

Avanzando en nuestro razonamiento, corresponde hacer referencia al procedimiento para procesar la información obtenida desde el criterio y experiencias de los practicantes, es así, que se revisó detalladamente las fichas descriptivas y a través de una matriz con los componentes: pedagógico, social, actitudinal y administrativo se clasificó cada una de las versiones y al mismo tiempo se rechazó las coincidencias para evitar redundancias y en el apartado de resultados se incluyó la lista de experiencias en estilo de descripciones, debidamente organizadas y clasificadas por componentes, para finalmente, a través del método sintético llegar a las conclusiones generales.

Resultados

Describiendo los resultados de la investigación bibliográfica tenemos que las prácticas preprofesionales aportan significativamente para minimizar las barreras existentes en los estudiantes, al momento de articular la teoría con la práctica, de un saber determinado, además tiene como propósito generar espacios de actuación para promover experiencias significativas que contribuyan a enriquecer e integrar saberes.

(Dellavalle, 2014). Las prácticas están sometidas a un proceso de reelaboración; y esta acción ocurre en las instituciones, mismas que se transforman en verdaderos laboratorios de aprendizaje; complementando que el rol del tutor es relevante para promover la reflexión en el practicante; por otra parte, para Coleman (1989) citado por De la Vega y Arakaki (2011), las prácticas preprofesionales es una experiencia de trabajo supervisado, ofrecida como parte del currículo con resultados académicos, permitiendo al futuro docente desenvolverse en una cultura organizacional. Al respecto se puede concluir que se trata de un proceso pedagógico para consolidar conocimientos y concretar el perfil de salida del egresado.

De acuerdo a la recopilación de experiencias descritas por los estudiantes practicantes, estas fueron organizadas y clasificadas en función a los siguientes componentes: pedagógico, social, actitudinal y administrativo. La siguiente descripción responde a información recabada de 30 estudiantes practicantes, que durante su estadía en la institución de acogida consiguieron una larga lista de experiencias que serán parte de su vida profesional como futuros docentes.

A continuación se presenta la lista de experiencias importantes para los estudiantes practicantes y para la universidad al conocer la realidad, en cuanto a los resultados de un proceso académico que forma parte de la malla curricular de la carrera de educación básica.

Experiencias pedagógicas:

- Elaborar material didáctico para aplicar en diferentes asignaturas.
- Comprender la importancia del material didáctico como mediador en el proceso de aprendizaje.
- Llevar a la práctica los conocimientos alcanzados en la universidad al escenario real.

- Poner en práctica procesos metodológicos.
- Reconocer la necesidad de planificar la clase con anticipación.
- Organizar ideas y visualizar los mediadores didácticos para el diseño de la planificación.
- Reconocer que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje.
- Aplicar las fases de la planificación de manera organizada y secuencial.
- Acompañar a los estudiantes en actividades intracase.
- Monitorear los grupos de trabajo colaborativo para evitar que se distraigan o monopolicen las actividades.
- Llegar con el conocimiento a estudiantes, ante las distintas maneras de aprender.
- Generar en el aula un ambiente dinámico y agradable, manteniendo a los estudiantes atentos en la clase.
- Ejercitar dinámicas en clases ayudó a mantener activos, motivados y predisposición en los estudiantes para desarrollar los talleres con éxito.
- Comprender que cuando en el aula hay exceso de estudiantes el docente tiene mayor esfuerzo y debe aplicar estrategias metodológicas adecuadas para mantener el curso en actividad.
- Complementar conocimientos que habían quedado en desajuste, en algunas asignaturas estudiadas en la universidad.
- Conocer el interés de los estudiantes para seleccionar estrategias que permita la participación activa.
- Comprender que el docente debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes más no el estudiante al docente.
- Intervenir en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, desde las adaptaciones curriculares.
- Brindar apoyo a estudiantes con bajo rendimiento académico.
- Conocer de cerca las diferentes realidades de los estudiantes, para intervenir con refuerzo pedagógico.
- Intervenir conjuntamente con la docente tutora en actividades para mejorar el rendimiento del estudiante.
- Integrar los saberes alcanzados desde las diferentes asignaturas con los docentes de la universidad, para planificar y desarrollar las clases como practicante.

Experiencias sociales:

- La interrelación con el docente tutor, fue importante para afianzar conocimientos.
- Aprendí a relacionarme con los directivos del plantel.
- Compartí momentos gratos de interaprendizaje con los docentes tutores.
- Comprendí cómo tratar a los estudiantes con diversas formas de comportamiento.

Experiencias actitudinales

- Valorar el verdadero trabajo que realizan los docentes dentro y fuera del aula.
- Reflexionar sobre la predisposición y vocación de los docentes en sus prácticas pedagógicas.
- Comprender la importancia de la labor docente.
- Demostrar seguridad y desenvolvimiento durante el desarrollo de la clase que impartí.

- Ejercitar la docencia ha sido una aventura llena de emociones y retos.
- Saber que no solo yo crecí como persona y futura profesional, sino que a mi lado crecieron muchos más, mis alumnos.
- Compartir y dialogar con padres de familia del grado donde realicé las prácticas.
- Comprender que los estudiantes responden a emociones, es decir, comunicación asertiva y afectiva. Mayor acercamiento, mejores resultados en el rendimiento escolar.
- Aprender a ser paciente y reconocer que pararse al frente de un grupo de estudiantes es sinónimo de valentía.
- Enfrentar los temores me permitió visualizar que durante las prácticas tuve más logros que errores.
- Aportar en el desarrollo de destrezas comunicativas entre compañeros.
- Reflexionar que los aprendizajes alcanzados por los estudiantes serán útiles en su vida y se verán reflejados en la sociedad.

Experiencias administrativas

- Conocer las funciones que desempeña la vicerrectora del plantel.
- Observar la actitud de las autoridades, quienes demuestran responsabilidad en todas sus manifestaciones.
- Identificar el proceso de registro de calificaciones, después de receptor las pruebas parciales y quimestrales.
- Asistir con puntualidad al lugar de las prácticas, al igual que los docentes el plantel.
- Reconocer matrices que utilizan desde vicerrectorado y docentes para comunicación con padres de familia.

Luego de haber expuesto las experiencias de los practicantes, se revela la inclinación de los estudiantes por las actividades pedagógicas y actitudinales, mismas que son la base fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje; asimismo, el componente que responde a lo social, también es parte elemental, pero no resulta ser de total atención por los estudiantes practicantes; además al componente administrativo se le atribuye poca importancia en la labor docente, comprendiendo que se debe a que las prácticas fueron propiamente académicas en el escenario áulico.

Discusión

Una apropiada selección de escenarios para la ejecución de prácticas pre profesionales y una adecuada y oportuna orientación, supervisión y acompañamiento a los estudiantes practicantes por parte del docente supervisor asignado por la universidad y docente tutor asignado por la institución de acogida, se obtendrá excelentes resultados en la formación integral de los futuros profesionales, quienes requieren llevar a la práctica sus conocimientos alcanzados a lo largo de sus estudios universitarios.

La adecuada práctica en escenarios reales, incide en la obtención de experiencias significativas; es así, que los estudiantes practicantes fueron insertados en una institución educativa donde tuvieron la oportunidad de llevar la teoría a la práctica, como podemos reflexionar en cuanto a las experiencias expuestas por los estudiantes, estas tienen notabilidad en la vida de los futuros profesionales, como también para la universidad donde se vienen formando.

Asignando valor cualitativo a los resultados obtenidos en la figura de las experiencias, según versiones de los propios estudiantes, los resultados se ubican como muy acertados y para poner fin a esta sección vale mencionar que los estudiantes priorizan la labor pedagógica, siendo este un indicador que da a comprender que los estudiantes demuestran interés y vocación por la profesión a alcanzar.

Los hallazgos encontrados y que reflejan en el apartado de resultados, sean estos fundamentos teóricos o descripciones transformadas en experiencias, son importantes para fortalecer y mejorar procesos de prácticas pre profesionales con futuros practicantes y volviendo al problema que hace mención a que la inadecuada aplicación de las prácticas pre profesionales limita el desarrollo de actitudes y aptitudes, respondiendo a esta premisa se manifiesta que el rol que cumple el docente supervisor, tutor y contexto educativo es determinante para las buenas prácticas.

Conclusiones

A más de haber realizado una fundamentación teórica sobre las prácticas pre profesionales, experiencias y aprendizaje servicio, se recopiló información relevante sobre experiencias obtenidas por los estudiantes practicantes, mismas que están descritas en el apartado de resultados, cuyo propósito es exponer y compartir logros alcanzados, haciendo énfasis en la importancia del aprendizaje servicio.

Las experiencias obtenidas por los practicantes fueron agrupadas en aspectos: pedagógicos, sociales, actitudinales y administrativos; atendiendo a estas consideraciones, es pertinente recalcar que los estudiantes demostraron mayor interés y atención a los aspectos pedagógicos, seguido los actitudinales; y en menor proporción los sociales y administrativos.

El aprendizaje servicio implica ganar-ganar, donde las partes involucradas resultan beneficiadas del proceso de las prácticas pre profesionales, porque se ha generado un laboratorio de conocimientos y al mismo tiempo se atiende las necesidades de la institución de acogida, ofreciendo servicio en función a la demanda de acciones de la institución.

En cuanto a las mejores experiencias alcanzadas por los estudiantes universitarios destacan las relacionadas al material didáctico, compartir experiencias, el papel que juega el tutor institucional, acercarse a la realidad de la labor docente, poner en práctica procesos metodológicos, demostrar seguridad en el aula, relacionarse con docentes y autoridades el plantel, entre otras manifestaciones.

Finalmente, se concluye que las prácticas pre profesionales a más de cumplir con un requerimiento de la asignatura para alcanzar el perfil de salida del egresado, se orientan a mejorar las destrezas y competencias de los estudiantes para consolidar conocimientos y facilitar al acceso al campo laboral como futuros profesionales en la docencia.

Referencias

- Alsina, Á., & Planas, N. (2008). *Bitstream*. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1038/112.pdf?sequence=1>.
- Bueno, G., & Olivia, M. (2011). *Perfeccionamiento de la práctica preprofesional pedagógica en la formación del futuro profesional en educación*. *EduSol*, 11(3), pp.44-52. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748675004>.

De la Vega, A., & Arakaki, M. (2011). *Rev. Interam. Bibliot. Medellín*. pp.77-86. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/16833/1/v34n1a6.pdf>.

Dellavalle, M. (2014). Azarbe. *Revista UM*. Recuperado de: <http://revistas.um.es/azarbe/article/viewFile/198311/161581>.

Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, pp. 187-19. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>.

Puig, J., & Josep, C. (2007). Educar para la ciudadanía. *Revista Volured*. Recuperado de: <http://www.volured.com/FTP/Editor/file/educar%20para%20la%20ciudadania.pdf>.

Universidad Técnica de Machala. (2016). *Procedimeinto de prácticas preprofesionales y pasantías*. Recuperado de: https://www.utmachala.edu.ec/archivos/vincopp/pasantias_practicas/2.%20procedimiento/procedimiento%20de%20pr%C3%81cticas%20preprofesionales.pdf.

Vélez Cardona, W. (2013). Integración de Saberes y Formación integral en los estudios generaes del siglo XXI. *Revista rideg.org*. Recuperado de: <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/Integraci%C3%B3n-de-saberes-y-formaci%C3%B3n-integral-en-los-estudios-generales-del-siglo-XXI.pdf>.

Programa de prácticas pre profesionales para la formación de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación mención: Educación Básica de la Universidad Técnica de Cotopaxi

Msc. Ángel Manuel Rodrigo Viera Zambrano

Universidad Técnica de Cotopaxi.
angel.viera@utc.edu.ec

Msc. Juan Carlos Vizuite Toapanta.

Universidad Técnica de Cotopaxi.
juan.vizuite@utc.edu.ec

Msc. Carlos Alfonso Peralvo López

Universidad Técnica de Cotopaxi
carlos.peralvo@utc.edu.ec

Resumen

El Estado ecuatoriano tiene que garantizar una formación profesional de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia del Sistema de Educación Superior; la Carrera de Ciencias de la Educación, mención Educación Básica de la Universidad Técnica de Cotopaxi tiene como propósito formar profesionales capaces de analizar, planificar, gestionar y evaluar modelos y estrategias de intervención en los campos profesionales asociados a las ciencias básicas, sociales, y de la educación. La formación profesional del futuro maestro se realizará de acuerdo a la organización del aprendizaje, que consiste en la planificación del proceso formativo del estudiante, a través de actividades de aprendizaje con docencia, de aplicación práctica y de trabajo autónomo, que garantizan los resultados pedagógicos correspondientes a los distintos niveles de formación y sus modalidades. (Art. 10. Reglamento de Régimen Académico. R.R. A). Actualmente el problema que tiene la Carrera de Educación Básica es la falta de un programa de práctica pre profesional en base al Reglamento de Régimen Académico vigente. Para el desarrollo del proyecto de investigación se utilizó los tipos de investigación: cualitativa, cuantitativa, bibliográfica y de campo, métodos y técnicas de investigación, los mismos que permitieron obtener información y datos del objeto y población de estudio. Los directivos, profesores, estudiantes de la carrera, profesores orientadores de las instituciones educativas están muy de acuerdo en que se diseñe un programa de prácticas pre-profesionales. El objetivo de la propuesta es diseñar el programa de prácticas pre profesionales para la formación profesional de los estudiantes. -Las prácticas pre profesionales o pasantías son parte fundamental del currículo y constituyen actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión. (Art. 88. R.R.A.).

Palabras claves: Prácticas pre profesionales, formación profesional, programa de prácticas pre profesionales.

Abstract

The Ecuadorian state has to ensure high quality training that will tend to excellence and relevance System of Higher Education, Science Education Major Mention Basic Education at the Technical University of Cotopaxi has the purpose to form professionals capable of analyzing, plan, manage and evaluate models and intervention strategies in professional fields associated with basic sciences, social, and education. The training of future

teachers will be done according to the organization of learning, which involves planning the student's learning process through learning activities with teaching, practical application and self-employment that guarantee relevant results in various levels of training and modalities. (Art. 10. Academic Regulation Regime. RRA). Nowadays the problem that has the Basic Education Major is the lack of a pre-professional practice program based on the Regulation of Academic System to develop this research was used the types as: qualitative, quantitative, bibliography and field research methods and techniques, which enabled them to obtain information and data of the object and study population. The administrators, teachers, students of the Major, guiding teachers of educational institutions are strongly agreed that pre practice program is designed. The objective of the proposal is to design the pre professional practice program to strengthen the training of students. The pre-professional practices are an essential part of the curriculum and learning activities are aimed at the application of knowledge and skills development and specific skills that a student must acquire for adequate performance in their future profession. (Art. 88. RRA).

Keywords: Pre practices professional, vocational training, pre-professional program.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (I.E.S) tienen la gran responsabilidad de la formación académica y profesional de los estudiantes de las diferentes Carreras profesionales que ofertan las I.E.S.- Los estudiantes que egresen de la Carrera de Ciencias de la Educación mención Educación Básica tienen que ejercer su profesión con ética profesional y moral, de esta manera los que directamente serán los beneficiados son los estudiantes del Sistema de Educación Nacional.

Las prácticas pre profesionales son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión. Actualmente la Carrera de Ciencias de la Educación mención Educación Básica de la Universidad Técnica de Cotopaxi, no cuenta con un programa de prácticas pre profesionales docentes en base a la ley Orgánica de Educación Superior y al Reglamento de Régimen Académico vigente.

El objetivo general del presente trabajo de investigación permitirá fortalecer los procesos de prácticas pre profesionales para garantizar la calidad de la formación de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación mención Educación Básica de la Universidad Técnica de Cotopaxi; para alcanzar este objetivo general se desarrollará las siguientes acciones: determinar las fortalezas y debilidades del programa de prácticas pre profesionales; argumentar la base legal y epistemológica de la formación profesional; y diseñar el programa de prácticas pre profesionales en base a la Ley Orgánica de Educación Superior y el nuevo Reglamento de Régimen Académico vigente.

La presente investigación se fundamenta en los enfoques: cuantitativo y cualitativo; y la modalidad básica de la investigación es bibliográfica – documental y de campo; el tipo de investigación es: exploratoria, descriptiva y explicativa.

La formación académica y profesional de los estudiantes de la Carrera de Educación Básica se realizará en base al Reglamento de Régimen Académico aprobado por el Consejo de Educación Superior (28 de noviembre del 2013); el reglamento regula y orienta el quehacer académico de las I.E.S en sus diversos niveles de formación, incluyendo sus modalidades de aprendizaje o estudio y la organización de los aprendizajes, en el marco de lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Superior.

Fundamento Teórico

El currículo de la Educación Superior

Un documento curricular tiene dos funciones básicas: Hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y servir como guía para orientar la práctica pedagógica; esta doble función se refleja en los elementos que contiene un currículo y que siempre responde a las preguntas: ¿Para qué enseñar?, ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Con qué enseñar?, ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?.

Posner (2000), manifiesta: “Que el currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real” (p. 26). El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza.

Lasso (2011), afirma que el “currículo reúne objetivos, contenidos, secuenciación, métodos, recursos didácticos y de evaluación, que forman parte de un sistema educación” (p. 22). Los investigadores consideran que la responsabilidad de poner en práctica un currículo corresponde a las autoridades educativas del país, a los directivos de las instituciones educativas, a los maestros y a los estudiantes.

Posner (2000), hace una propuesta de análisis curricular para ser adelantado por los estudiantes de pregrado en licenciaturas y, por supuesto, para que los profesores en ejercicio le consideren como un modelo que permite repensar la vigencia y características del currículo propio de sus instituciones educativas. “El análisis curricular –dice el autor- es necesario en virtud de su relevancia en dos tareas importantes desarrolladas por los profesores y administradores: la elección y la adaptación del currículo. Cuando se selecciona o adapta un currículo para utilizarse en un salón de clases, escuela o distrito escolar particular es importante determinar si es apropiado o no para la situación” (p. 68).

Básicamente el análisis de Posner concentra su mirada en las perspectivas que pueden plantearse a partir del currículo, ya que existen diferencias fundamentales en el modo de verlo: como medio, como fin, o como un informe de los eventos educativos reales. Ante esta variedad de concepciones, el autor propone un eclecticismo reflexivo que, en su opinión, debe ocupar el centro del estudio curricular; para él, un currículo no debe entenderse de ninguna manera como algo definitivo, sino que debe adaptarse a las prácticas concretas a las que se enfrenta en los espacios educativos.

El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica, es el que se va a implementar en las IES (Instituciones de Educación Superior).

Larrea (2013), En el documento generalidades del currículo, citado por De Souza, (2005), manifiesta que. “Las IES deben ser conscientes de que los cambios están destinados a lograr su legitimidad y ello implica un pacto educativo, que les permita la definición de la nueva institucionalidad y la realización de su participación en la construcción de la cohesión social, la democracia” (p. 1-4) La lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural, para la construcción del Modelo Académico Universitario es necesario tomar en cuenta esta consideración.

Larrea (2013), en el documento generalidades del currículo, indica que cualquier reforma que se plantee en la educación superior debe tomar en cuenta los desafíos que sostiene Edgar Morín (1999), referidos a lograr la contextualización e integración de saberes, la complejización del conocimiento y la democracia cognitiva. Ello

llevaría a la universidad, como plantea el mismo autor, a la “revolución paradigmática” o la llamada también, “reforma del pensamiento”.

Los investigadores consideran que: el currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica debe realizarse a partir de la intervención de las tensiones y problemáticas de los nodos críticos de la Educación Superior:

1. Pertinencia del modelo educativo.
2. Investigación y producción académica.
3. Integralidad y trayectorias por el sistema educativo.
4. Formación, habilitación e integración del personal académico.
5. Diversificación, organización y regularización de Carreras y Universidades.
6. Egreso e inserción laboral.

Organización del proceso de aprendizaje.

En el documento de generalidades del currículo del Consejo de Educación Superior se menciona la ruptura epistemológica en base a los ejes de la transformación:

- Organización y armonización curricular con enfoque sistémico-complejo.
- Modalidades de aprendizaje en convergencia de medios educativos.
- Modelo educativo inclusivo e intercultural.
- Gestión social del conocimiento y los aprendizajes en red.
- Colectivos y cuerpos académicos para la producción de conocimientos y aprendizajes de forma abierta y colaborativa.
- Gestión curricular centrada en la investigación.

En el Reglamento de Régimen Académico aprobado por el Consejo de Educación Superior en el título II: Organización del proceso de aprendizaje, en el Artículo 10 determina que:

La organización del aprendizaje consiste en la planificación del proceso formativo del estudiante, a través de actividades de aprendizaje con docencia, de aplicación práctica y de trabajo autónomo, que garantizan los resultados pedagógicos correspondientes a los distintos niveles de formación y sus modalidades. La organización del aprendizaje deberá considerar el tiempo que un estudiante necesita invertir en las actividades formativas y en la generación de los productos académicos establecidos en la planificación micro curricular. La organización del aprendizaje tendrá como unidad de planificación el período académico. (CES, 2013, p.7).

De acuerdo a lo que determina el Artículo 10, consideramos que la organización del aprendizaje se lo debe realizar en función de la formación integral del futuro profesional, esto implica la formación cognitiva y humanística, a través de actividades de aprendizaje con docencia, de aplicación práctica y de trabajo autónomo.

Planificación y equivalencias de la organización del aprendizaje

El Artículo 11 del Reglamento de Régimen Académico, determina lo siguiente:

La organización del aprendizaje permite la planificación curricular en un nivel de formación y en una modalidad específica de la educación superior. La planificación se realizará con horas de sesenta minutos que serán distribuidas en los campos de formación y unidades de organización del currículo. Para efectos de la movilidad estudiantil a nivel nacional, el número de horas de una

asignatura, curso o sus equivalentes, deberá traducirse en créditos de 40 horas. Para efectos de la movilidad estudiantil a nivel internacional, las instituciones de educación superior en ejercicio de su autonomía responsable podrán aplicar el sistema de créditos con otras equivalencias, siempre y cuando se ajusten a lo determinado en el presente Reglamento. En la educación técnica, la tecnológica y la de grado, por cada hora del componente de docencia se establecerán 1,5 o 2 horas destinadas a los demás componentes de aprendizaje. (CES, 2013, p.7)

Los investigadores deducen que aplicar los principios administrativos como son la organización, planificación, ejecución y control, esto fortalece para la consecución de los objetivos del sistema de Educación Superior.

Período académico ordinario.

El Artículo 12 del Reglamento de Régimen Académico, determina lo siguiente:

A efectos de facilitar la movilidad académica en el Sistema de Educación Superior, las IES implementarán al menos dos períodos académicos ordinarios al año, con un mínimo de 16 semanas para actividades formativas en cada período. En el caso de la carrera de Medicina Humana, el período académico ordinario será equivalente a 18 semanas. En todos los casos, la fase de evaluación podrá ser planificada dentro o fuera de cada período académico ordinario. Durante la semana de trabajo académico, un estudiante a tiempo completo deberá dedicar 50 horas para las actividades de aprendizaje. En las IES, el inicio de las actividades de cada período académico ordinario a nivel nacional, se realizará en los meses de abril o mayo, y de septiembre u octubre. (CES, 2013, p.7).

Las IES a nivel nacional al organizar los períodos académicos en los meses de abril o mayo, y de septiembre u octubre, permiten la movilidad de los estudiantes. -Es importante destacar que el número máximo de asignaturas para el nivel de formación de licenciatura es de 54 asignaturas, además para obtener el título correspondiente deberá aprobar 7200 horas en el plazo de nueve períodos académicos.

Actividades de aprendizaje.

El Artículo 15 del Reglamento de Régimen Académico, determina lo siguiente: La organización del aprendizaje se planificará incluyendo los siguientes componentes:

- 1. Componente de docencia.** - Está definido por el desarrollo de ambientes de aprendizaje que incorporan actividades pedagógicas orientadas a la contextualización, organización, explicación y sistematización del conocimiento científico, técnico, profesional y humanístico. Estas actividades comprenderán:
- 2. a. Actividades de aprendizaje asistido por el profesor.** - Tienen como objetivo el desarrollo de habilidades, destrezas y desempeños estudiantiles, mediante clases presenciales u otro ambiente de aprendizaje. Pueden ser conferencias, seminarios, orientación para estudio de casos, foros, clases en línea en tiempo sincrónico, docencia en servicio realizada en los escenarios laborales, entre otras. En las modalidades en línea y a distancia, el aprendizaje asistido por el profesor corresponde a la tutoría sincrónica.
- b. Actividades de aprendizaje colaborativo.** - Comprenden el trabajo de grupos de estudiantes en interacción permanente con el profesor, incluyendo las tutorías. Está orientadas al desarrollo de la investigación para el aprendizaje y al despliegue de experiencias colectivas en proyectos referidos a temáticas específicas de la profesión.

Son actividades de aprendizaje colaborativo, entre otras: la sistematización de prácticas de investigación-intervención, proyectos de integración de saberes, construcción de modelos y prototipos, proyectos de problematización y resolución de problemas o casos.

Estas actividades deberán incluir procesos colectivos de organización del aprendizaje con el uso de diversas tecnologías de la información y la comunicación, así como metodologías en red, tutorías in situ o en entornos virtuales.

3. Componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes. - Está orientado al desarrollo de experiencias de aplicación de los aprendizajes. Estas prácticas pueden ser, entre otras: actividades académicas desarrolladas en escenarios experimentales o en laboratorios, las prácticas de campo, trabajos de observación dirigida, resolución de problemas, talleres, manejo de base de datos y acervos bibliográficos. La planificación de estas actividades deberá garantizar el uso de conocimientos teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales y podrá ejecutarse en diversos entornos de aprendizaje.

Las actividades prácticas deben ser supervisadas y evaluadas por el profesor, el personal técnico docente y los ayudantes de cátedra y de investigación.

4. Componente de aprendizaje autónomo. - Comprende el trabajo realizado por el estudiante, orientado al desarrollo de capacidades para el aprendizaje independiente e individual del estudiante. Son actividades de aprendizaje autónomo, entre otras: la lectura; el análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentales, tanto analógicos como digitales; la generación de datos y búsqueda de información; la elaboración individual de ensayos, trabajos y exposiciones. (CES, 2013, p.9).

En relación al Artículo 15 consideramos que los tres componentes son muy importantes en la formación profesional de los futuros maestros, los mismos que al integrarse al ámbito profesional en las diferentes instituciones educativas, lo realizarán su trabajo con eficiencia, eficacia y efectividad.

Tipos de prácticas.

El Artículo 88 del Reglamento de Régimen Académico, determina lo siguiente:

Prácticas pre profesionales. - Son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión. Estas prácticas deberán ser de investigación, acción y se realizarán en el entorno institucional, empresarial o comunitario, público o privado, adecuado para el fortalecimiento del aprendizaje. Las prácticas pre profesionales o pasantías son parte fundamental del currículo conforme se regula en el presente Reglamento. Cada carrera asignará, al menos, 400 horas para prácticas pre profesionales, que podrán ser distribuidas a lo largo de la carrera, dependiendo del nivel formativo, tipo de carrera y normativa existente. El contenido, desarrollo y cumplimiento de las prácticas pre profesionales serán registrados en el portafolio académico. (CES, 2013, p.33-34).

Las IES de acuerdo al Artículo 93 numeral 4 establecerán convenios o cartas de compromiso con instituciones educativas públicas o privadas para la realización de las prácticas pre profesionales docentes, es muy importante que los estudiantes lo realicen las prácticas en la zonas rurales y urbanas.

Tipos de prácticas.

Las prácticas pre profesionales son actividades muy importantes de la formación integral de los futuros docentes. En el Reglamento de Régimen Académico de la Educación Superior. (CES, 2013) determina los siguientes tipos de prácticas:

Prácticas curriculares. - Este tipo de prácticas se deben realizar en todos los niveles de organización curricular con profundizaciones progresivas, a través de integración de saberes.

Prácticas pre profesionales.- Estas prácticas en el nivel curricular de Formación Básica, se realizarán en escenarios educativos e institucionales; mientras que en el nivel curricular de Profesionalización, se realizarán en escenarios laborales sin interacción con actores y sectores de desarrollo vinculados a la profesión; y en el nivel de Profesionalización y Titulación, se realizarán en escenarios laborales con interacción directa con actores y sectores de desarrollo vinculados a la profesión.

Prácticas de servicio comunitario. - Se realizarán en el nivel curricular de Profesionalización y Titulación, en escenarios laborales con interacción directa con actores y sectores de desarrollo vinculados a la profesión.

La formación del docente basado en competencias

En los últimos años se ha utilizado la palabra competencias en la educación, los propósitos de muchos programas educativos ya no están definidos en función de objetivos sino de competencias. Las características que definen un cargo se describen por competencias. A las personas se les evalúa para indagar si tienen suficiencia para optar a un título o un puesto de trabajo por las competencias que demuestran. Competencia es un término globalizado. Se utiliza en todos los países, en muchos países del mundo se ha creado un sistema de cualificación laboral y de formación por competencias.

Origen, usos y concepto de competencia

El vocablo competencia es polisémico. El diccionario de la Real Academia Española (2015) le atribuye varios significados diferentes unos de otros. Por una parte, competencia significa “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; Situación de empresas que rivalizan en el mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio; Competencia deportiva”. Por otra parte, le atribuye estos significados: “1.- Incumbencia; 2.- Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; 3. - Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto”.

Wikipedia (2015) menciona que: las competencias son las capacidades con diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral. Las competencias son los conocimientos, habilidades, y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y practicar en el mundo en el que se desenvuelve.

Las competencias profesionales del nuevo docente

Perez (2014), afirma que: el docente es un profesional complejo, con dos pilares fundamentales, pasión por el saber y pasión por ayudar a aprender. Si sólo hay pasión por el saber, no hay docente. Podemos ser unos buenos especialistas en cada uno de nuestros respectivos ámbitos de especialización. Si solo hay pasión por ayudar a aprender, tampoco. El docente es la convergencia de dos pilares, pasión por saber, por descubrir, por crear, por estar al día en los ámbitos de nuestra preocupación. Y pasión por ayudar a aprender, por disfrutar viendo crecer

a los aprendices, ayudando a que cada uno vaya desarrollando sus competencias y cualidades humanas de manera singular.

Reilin, (2007) propone tres pilares básicos para procurar una formación más adecuada del profesional docente contemporáneo:

- Atender y comprender la relevancia del conocimiento implícito.
- Promover la reflexión crítica.
- Potenciar el comportamiento experto.

Se establecen además clasificaciones interesantes sobre las competencias básicas de los docentes:

- Crear y construir el curriculum de formación sobre los intereses, fortalezas y pensamiento práctico previo de los estudiantes.
- Construir un escenario abierto, democrático y flexible y un conjunto de actividades auténticas que pretenden provocar la implicación de cada estudiante, la experiencia educativa de cada aprendiz, respetando sus diferencias y enfatizando sus fortalezas.
- Tutorizar y orientar el aprendizaje de cada estudiante, estableciendo los andamiajes personalizados necesarios.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de tal modo que ayude a los estudiantes a comprender sus fortalezas y debilidades, y a asumir su propia autorregulación para mejorar.
- Demostrar respeto y cariño con todos los estudiantes, comprendiendo sus diferentes situaciones personales y emocionales confiando en su capacidad de aprender.
- Procurar una interacción y comunicación cercana y respetuosa, provocando el sentimiento en los estudiantes de que son respetados y escuchados.
- Desarrollar en sí mismo las mejores cualidades humanas que quieren provocar en los estudiantes: entusiasmo por el conocimiento, indagación y curiosidad intelectual, justicia, honestidad, respeto, colaboración, compromiso, solidaridad y compasión.
- Constituirse en miembros activos de la comunidad de aprendizajes, responsabilizándose del proyecto colectivo.
- Asumir la responsabilidad del propio proceso de formación permanente y desarrollo profesional, cuestionando el valor de sus propios conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes, los modos de pensar, de sentir y de actuar como personas y como docentes.

Estas cualidades o competencias fundamentales de los docentes como investigadores de su propia práctica, comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, pueden sintetizarse en las siguientes:

Primera, capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas. El docente se encuentra ante un grupo de estudiantes en una edad determinada, en una escuela, un contexto, un barrio y una comunidad y tiene que ser capaz de diagnosticar, en equipo con los demás compañeros de esa escuela o de esa comunidad, las situaciones, los procesos y los sistemas con los que se enfrenta.

Segunda, capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el curriculum. Es decir, es él y el grupo de docentes quienes tienen que concretar el diseño del curriculum, no el Ministerio, ni la OCDE, ni la OEI, no organismos externos, el propio profesional o grupo de profesionales son los que tienen que concretar el diseño, el desarrollo y la evaluación, de manera personalizada para intentar ayudar a que cada

aprendiz construya sus propias competencias y cualidades humanas de manera singular. Son los docentes los que deben concretar dichas competencias en un curriculum adaptado a las exigencias de cada contexto, cada grupo y de cada aprendiz.

Tercer, capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje. Los aprendizajes relevantes y permanentes son aquellos que se desarrollan como subproductos de vivir contextos educativos interesantes. Por tanto, los docentes tienen que ser capaces de diseñar contextos y actividades que permitan trabajar a cada aprendiz en el escenario de la escuela de manera personalizada y relevante. El docente tiene que diseñar contextos y comunidades de aprendizaje, espacios físicos, temporales, socios culturales, relaciones humanas, interacciones, actividades, modos de hacer.

Cuarta competencia es: aprender y autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida. Tenemos que desarrollar en los docentes la capacidad de trabajar en grupo y aprender como aprender para asumir el destino de su desarrollo profesional futuro. El desarrollo profesional realmente relevante y que cuaja en la personalidad del docente, es aquel que parte de las propias necesidades y el propio convencimiento. Si el docente es capaz de autorregularse y aprender como aprender a lo largo de toda la vida, el mismo desarrollará la capacidad de desarrollo profesional docente.

En los documentos de la UNESCO (2015), se encuentra la matriz de competencias del docente de Educación Básica, los cuales se detallan a continuación:

1. Motivación al logro.

1.1. Espíritu de superación y logro de metas.

- Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo.
- Establece prioridades.
- Organiza recursos en función de resultados. Diagnostica, programa, ejecuta y evalúa.
- Se evalúa en forma continua para reorientar y cambiar de estrategias.

1.2. Espíritu de trabajo e innovación.

- Manifiesta interés por las actividades ejecutadas en la institución.
- Planifica proyectos innovadores.
- Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica.
- Refuerza las competencias difíciles de lograr.

2. Atención centrada en el alumno.

2.1. Empatía con el alumno.

- Es amigo de los alumnos.
- Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno.
- Se preocupa y motiva a los niños. Flexible con los alumnos. Orienta a los niños.

2.2. Diagnostica al grupo de alumnos.

- Elabora el perfil de entrada de los alumnos del grado.
- Parte del conocimiento previo de los alumnos.
- Observa fortalezas y debilidades de los alumnos.
- Intercambia ideas con los alumnos.
- Redacta informes diagnósticos.

2.3. Planifica ejecuta y evalúa actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo del alumno.

- Maneja los conceptos básicos de Sociología y etapas de aprendizaje de los niños.
- Promueve la aplicación de procesos: observación, descripción, seriación, clasificación, comparación.
- Promueve el desarrollo del pensamiento lógico y creativo del alumno.
- Aplica la resolución de problemas como herramienta para el aprendizaje.
- Conjuga el uso de estrategias de aprendizaje: memoria, elaboración y aplicación.
- Adecua el conocimiento al nivel de los niños.

3. Sensibilidad social.

3.1 Conocimiento del entorno.

- Conocer las características del niño, sus dificultades, aspiraciones, su entorno social económico, sus condiciones de vida, etc.
- Demuestra interés, respeto y confianza hacia sus representantes, propiciando un acercamiento permanente.
- Establece reglas claras de convivencia familiar.

3.2 Trabajo en equipo (docente-alumno- representantes- escuela- comunidad).

- Identidad con la comunidad.
- Participa y colabora en la solución de problemas de escuela – comunidad.
- Establece relaciones que permitan integrarse a todos, de tal forma que el problema sea de todos y no de uno.
- Involucra a los representantes a ser parte de la solución de los problemas de su escuela.

4. Agente de cambio.

4.1 Motivador

- Tiene un compromiso para quienes la escuela es su mejor posibilidad de acceso al conocimiento.
- Utiliza estrategias novedosas (creativo).
- Crea un clima participativo.
- Estimula y promueve la participación de todos.

4.2 Actitud de cambio.

- Disposición a trabajar en condiciones adversas para el logro del fin ético de la educación.
- Propone hacer de la escuela una comunidad que aprende.
- Capacidad para instrumentar cambios.
 - Utilización adecuada del recurso.
 - Reflexión permanente sobre su práctica profesional.
 - Apertura al cambio y la flexibilidad, para enfrentar la incertidumbre.

5. Equipo de aprendizaje.

5.1 Interdependencia positiva.

- Compartir recursos.
- Se ayudan entre sí para aprender.
- Garantizan con su responsabilidad individual el trabajo del grupo.
- Enseña sus propios conocimientos a los compañeros.

5.2 Habilidades interpersonales y pequeños grupos.

- Tiene liderazgo.

- Toma decisiones oportunas.
- Crea un clima de confianza y comunicación.
- Maneja conflictos.

5.3 Procesamiento grupal.

- Discute sobre el logro de objetivos.
- Evalúa las relaciones de trabajo.
- Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.

6. Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica.

6.1 Conocimientos lingüísticos.

- Domina la competencia comunicativa básica (escuchar-hablar, leer-escribir).
- Conoce y usa adecuadamente la macroestructura y macroproposiciones textuales.
- Usa las normas lingüísticas, fonéticas, sintácticas y gramaticales de la lengua española.

6.2 Conocimiento lógico-matemático.

- Domina con propiedad las operaciones aritméticas.
- Conoce los principios fundamentales del álgebra, la geometría y la estadística.
- Redacta y resuelve problemas relacionados a las distintas disciplinas matemáticas.

6.3 Conocimientos de las ciencias experimentales.

- Conoce los fundamentos y metodología del método científico.
- Tiene conocimiento de los principios básicos de física y química.
- Domina los aspectos fundamentales de ciencias biológicas.

6.4 Conocimiento de las ciencias sociales.

- Conoce los aspectos fundamentales de la historia universal, nacional y local.
- Domina los principios de la sociología.
- Conoce los aspectos fundamentales de la geografía.

6.5 Conocimiento de expresión plástica.

- Domina los principios de expresión plástica.
- Conoce técnicas relacionadas a las distintas expresiones artísticas.
- Conoce aspectos fundamentales de la cultura tradicional.

7. Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje.

7.1 Domina las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas.

- Diseña estrategias de aprendizaje.
- Propicia la divergencia, análisis y producción de ideas para resolver problemas.
- Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa.
- Discute planteamientos temáticos que se involucre en el entorno.
- Planteamiento de situaciones problemáticas a fin de buscar una solución.

7.2 Utiliza herramientas de aprendizaje para la lectura, el cálculo, la ciencia y tecnología, y la identidad nacional y local.

- Aborda lectura y cálculo a través de poemas, leyendas, dramatizaciones, adivinanzas, canciones y ejercicios de material concreto.
- Aplica estrategias de evaluación formativa.
- Resuelve ejercicios de matemáticas a través de formulación de situaciones de la vida diaria.

- Aborda la lectura, escritura y cálculo con estrategias dinámicas de la realidad del niño con participación directa (manipulando, ejecutando y revisando su trabajo).
- Relaciona el conjunto de acciones docentes con los acontecimientos de contexto local, regional y nacional.

7.3 Maneja estrategias de motivación.

- Evalúa de forma permanente su acción aplicando instrumentos o técnicas que involucren a todos los actores de su acción educativa.
- Tiene destrezas y habilidades de conducción de grupos.
- Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa.
- Hace uso de actividades de motivación: lluvia de ideas, completación de frases, etc.
- Reconoce los logros de los alumnos de forma verbal en el grupo.

8. Crea un ambiente de aprendizaje adecuado.

8.1 Ambiente físico y de recursos.

- Organiza el lugar para propiciar el intercambio de ideas.
- Acondiciona el espacio físico con materiales informativos apropiados.
- Cuida la pulcritud, ventilación y luminosidad del aula.
- Organiza comisiones de trabajo en el aula.
- Es organizado y cuidadoso con el material y documentos administrativos.
- Elabora y utiliza recursos.

8.2 Ambiente afectivo.

- Se preocupa por establecer sinergia con los alumnos.
- Establece un clima de sensibilidad para nuevos conocimientos.
- Promueve un clima seguro, cálido y confiable para el grupo.
- Toma en cuenta los planteamientos de los alumnos.

8.3 Ambiente para la convivencia.

- Considera la diversidad de los alumnos como un valor.
- Practica y motiva a practicar la tolerancia.
- Realiza actividades que ponen en juego la democracia.
- Promueve manifestaciones de trabajo en equipo y solidaridad.
- Ensalza el valor del trabajo productivo.

9. Autoaprendizaje.

9.1 Investigador.

- Manifiesta actitud de esmero y dedicación por la investigación.
- Diagnóstica, programa, ejecuta y evalúa los procesos educativos.
- Pone en práctica el proceso de investigación-acción.

9.2 Evalúa el proceso de aprendizaje del alumno.

- Elabora y aplica instrumentos basados en las competencias e indicadores trabajados.
- Registro continuo de las evaluaciones. Sistematiza los aprendizajes.
- Atiende las características individuales de los alumnos.

9.3 Formación permanente.

- Aplica las modalidades de investigación.

- Manejo de herramientas tecnológicas de aprendizaje.
- Uso de documentos bibliográficos.
- Sistematiza su práctica pedagógica.
- Aplica procesos meta cognitivos.
- Planifica, concientiza, regula, supervisa y reorienta su práctica y aprendizaje.
- 10. Cualidades personales del docente.
- 10.1 Dominio del carácter.
- Controla sus emociones.
- Se pone en lugar del otro.
- Toma decisiones acertadas.
- Tiene iniciativa.
- Colabora efectiva y espontáneamente.
- Amable y Tolerante.
- 10.2 Concepto de sí mismo.
- Confía en sí mismo.
- Valora sus logros.
- Se interesa por los cambios.
- Estudia e investiga causas.
- Establece relaciones adecuadas con los demás.
- 10.3 Actitudes.
- Se comunica con facilidad.
- Trabaja en equipo.
- Es organizado.
- Confía en el entorno institucional.
- Tiene sentido de pertenencia y pertinencia.
- 10.4 Valores.
- Puntual y Responsable.
- Respeto las reglas y normas.
- Asume compromisos y tareas.
- Es honesto y ético.
- Es tolerante, democrático y participativo.

Nuevo Modelo de Gestión Educativa.

En el documento del Nuevo Modelo de Gestión Educativa elaborado por el Ministerio de Educación del Ecuador, se expresa lo siguiente:

El Nuevo Modelo de Gestión Educativa (NMGE) es un proyecto que plantea la reestructuración del Ministerio de Educación para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. Es decir, busca influir de manera directa sobre el acceso universal y con equidad a una educación de calidad y calidez, lo que implica ejecutar procesos de desconcentración desde la Planta Central hacia las zonas, distritos y circuitos, para fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales. En ese marco, el Nuevo Modelo persigue la desconcentración de la Autoridad

Educativa Nacional, a su vez, una nueva práctica de realización del servicio público (mejor distribución de personal capacitado e idóneo); así como la racionalización recursos, distribución de competencias y responsabilidades. (MINEDUC, 2013).

El Nuevo Modelo de Gestión consideramos que tiene por objetivo general fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales, busca influir de manera directa al acceso universal a una educación de calidad y calidez a todos los niveles de educación.

Estándares educativos para la calidad de la educación

Ministerio de Educación, (2012) menciona que: los estándares de calidad educativa son descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así, por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren al conjunto de destrezas del área curricular que el alumno debe desarrollar a través de procesos de pensamiento, y que requiere reflejarse en sus desempeños. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Finalmente, cuando los estándares se aplican a los establecimientos educativos, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados.

Tipos de Estándares.

El Ministerio de Educación se encuentra diseñando Estándares de Aprendizaje, de Desempeño Profesional, de Gestión Escolar, y de Infraestructura, con el objetivo de asegurar que los estudiantes logren los aprendizajes deseados. A continuación, se explican los tipos de estándares.

Estándares de Gestión Escolar. - Hacen referencia a procesos de gestión y a prácticas institucionales que contribuyen a la formación deseada de los estudiantes. Además, favorecen el desarrollo profesional de los actores de la institución educativa y permiten que ésta se aproxime a su funcionamiento ideal.

Estándares de Desempeño Profesional. - Son descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente; es decir, de las prácticas que tienen una mayor correlación positiva con la formación que se desea que los estudiantes alcancen.

Actualmente se están desarrollando estándares generales de desempeño profesional: de docentes y de directivos. A futuro se formularán estándares e indicadores para otros tipos de profesionales del sistema educativo, tales como mentores, asesores, auditores y docentes de diferentes niveles y áreas disciplinares.

Estándares de Aprendizaje. - Son descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar: desde la Educación Inicial hasta el Bachillerato.

Estándares de Infraestructura Escolar. - Establecen requisitos esenciales, orientados a determinar las particularidades que los espacios y ambientes escolares deben poseer para contribuir al alcance de resultados óptimos en la formación de los estudiantes y en la efectividad de la labor docente.

Estándares de desempeño profesional docente.

Un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país.

El propósito de los Estándares de Desempeño Docente es fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el currículo

nacional para la Educación General Básica y para el Bachillerato. Además, los Estándares de Desempeño Profesional Docente establecen las características y desempeños generales y básicos que deben realizar los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza–aprendizaje de calidad.

Por ello los estándares:

- Están planteados dentro del marco del Buen Vivir;
- Respetan las diversidades culturales de los pueblos, las etnias y las nacionalidades; aseguran la aplicación de procesos y prácticas institucionales inclusivas;
- Contribuyen al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Favorecen el desarrollo profesional de todos los actores educativos, y
- Vigilan el cumplimiento de los lineamientos y disposiciones establecidos por el Ministerio de Educación.

Cuadro 1
Estándares de desempeño docente

N°	Estándares generales	Estándares específicos
Dimensión a: dominio disciplinar y curricular		
1	A.1 El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica.	A.1.1 Domina el área del saber que enseña.
		A.1.2 Comprende la epistemología del área del saber que enseña y sus transformaciones a lo largo de la historia.
		A.1.3 Conoce la relación del área del saber que enseña con otras disciplinas.
		A.1.4 Conoce la didáctica de la disciplina que imparte, y las teorías e investigaciones educativas que la sustentan.
2	A.2 El docente conoce el currículo nacional.	A.2.1 Comprende los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula.
		A.2.2 Conoce el currículo anterior y posterior al grado/curso que imparte.
		A.2.3 Conoce los ejes transversales que propone el currículo nacional.
3	A.3 El docente domina la lengua con la que enseña.	A.3.1 Usa de forma competente la lengua en la que enseña.
Dimensión B: Gestión Del Aprendizaje		
1	B.1 El docente planifica para el proceso de enseñanza aprendizaje.	B.1.1 Planifica mediante la definición de objetivos acordes al nivel y al grado/curso escolar, al contexto, a los estilos, ritmos y necesidades educativas de los estudiantes, tomando en cuenta el currículo prescrito y los estándares de aprendizaje.
		B.1.2 Incluye en sus planificaciones actividades de aprendizaje y procesos evaluativos, de acuerdo con los objetivos educativos establecidos.
		B.1.3 Selecciona y diseña recursos didácticos que sean apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
		B.1.4 Adapta los tiempos planificados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
		B.1.5 Planifica sus clases para que los estudiantes apliquen sus conocimientos y relacionen con sus propios procesos de aprendizaje.
2	B.2 El docente implementa procesos de enseñanza aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.	B.2.1 Comunica a los estudiantes acerca de los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase/unidad y cuáles son los resultados esperados de su desempeño en el aula.
		B.2.2 Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate.
		B.2.3 Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos.
		B.2.4 Organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula, de acuerdo con la planificación y desempeños esperados.
		B.2.5 Utiliza varias estrategias que ofrecen a los estudiantes caminos de aprendizaje colaborativo e individual.
		B.2.6 Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución a sus propios cuestionamientos.
3	B.3 El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.	B.3.1 Promueve una cultura de evaluación que permita la autoevaluación y la co-evaluación de los estudiantes.
		B.3.2 Diagnostica las necesidades educativas de aprendizaje de los estudiantes considerando los objetivos del currículo y la diversidad del estudiantado.
		B.3.3 Evalúa los objetivos de aprendizaje planificados durante su ejercicio docente.
		B.3.4 Evalúa de forma permanente el progreso individual, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales, con estrategias específicas.
		B.3.5 Comunica a sus estudiantes, de forma oportuna y permanente, los logros alcanzados y todo lo que necesitan hacer para fortalecer su proceso de aprendizaje.
		B.3.6 Informa a los padres de familia o representantes legales, docentes y directivos, de manera oportuna y periódica, acerca del progreso y los resultados educativos de los estudiantes.

N°	Estándares generales	Estándares específicos
Dimensión C: Desarrollo Profesional		
1	C.1 El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.	C.1.1 Participa en procesos de formación relacionados con su ejercicio profesional, tanto al interior de la institución como fuera de ella. C.1.2 Investiga y se actualiza permanentemente en temas que tienen directa relación con su ejercicio profesional y con la realidad de su entorno y la del entorno de sus estudiantes. C.1.3 Aplica experiencias y conocimientos aprendidos en los procesos de formación, relacionados con su ejercicio profesional.
2	C.2 El docente participa, de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje.	C.2.1 Comparte sus experiencias y conocimientos con otros profesionales de la comunidad educativa. C.2.2 Trabaja con los padres de familia o representantes legales y otros miembros de la comunidad educativa, involucrándolos en las actividades del aula y de la institución. C.2.3 Genera un ambiente participativo para el intercambio de experiencias y búsqueda de mecanismos de apoyo y asistencia a estudiantes con necesidades educativas especiales.
3	C.3 El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes.	C.3.1 Examina los efectos de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje del estudiantado y se responsabiliza de ellos, a partir de los resultados académicos, de la observación de sus propios procesos de enseñanza, de la de sus pares y de la retroalimentación que reciba de la comunidad educativa. C.3.2 Valora su labor como docente y agente de cambio.
Dimensión D: Compromiso Ético		
1	D.1 El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.	D.1.1 Fomenta en sus estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y capacidades individuales y colectivas en todas sus acciones, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales. D.1.2 Comunica a sus estudiantes altas expectativas acerca de su aprendizaje, basadas en la información real sobre sus capacidades y potencialidades individuales y grupales. D.1.3 Estimula el acceso, permanencia y promoción en el proceso educativo de los estudiantes dentro del sistema educativo.
2	D.2 El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir.	D.2.1 Fomenta en sus estudiantes la capacidad de organizar acciones de manera colectiva, respetando la diversidad, las individualidades y las necesidades educativas especiales. D.2.2 Toma acciones para proteger a estudiantes en situaciones de riesgo que vulneren sus derechos. D.2.3 Promueve y refuerza prácticas que contribuyen a la construcción del Buen Vivir.
3	D.3 El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.	D.2.4 Fomenta las expresiones culturales de los pueblos, las etnias, las nacionalidades y la lengua materna de sus estudiantes. D.3.1 Genera y se involucra en la promoción y apoyo de proyectos de desarrollo comunitario. D.3.2 Promueve acciones que sensibilicen a la comunidad sobre procesos de inclusión educativa y social.

Fuente: Ministerio de Educación

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010

En el Documento Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica del 2010 se expresa lo siguiente:

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica se realizó a partir de la evaluación del currículo de 1996, de la acumulación de experiencias de aula logradas en su aplicación, del estudio de modelos curriculares de otros países y, sobre todo, del criterio de especialistas y docentes ecuatorianos de la Educación General Básica en las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. (MINEDUC, 2010, p.7).

Consideramos que permanentemente se debe actualizar y fortalecer el currículo de la Educación General Básica, y en este proceso los principales actores deben constituirse los directivos y maestros que conocen el contexto del sistema educativo ecuatoriano.

Metodología

Enfoque de la investigación

La presente investigación se fundamentó en los enfoques: cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo permitió al investigador utilizar las técnicas de investigación (encuesta), para proceder a recolectar datos para dar respuesta a las preguntas de investigación, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento sobre el objeto de estudio. El enfoque cualitativo proporcionó profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, del ambiente o entorno donde se desarrollan las prácticas pre profesionales y la formación profesional de los estudiantes de la Carrera de Educación Básica.

Modalidad básica de Investigación

El proyecto es factible porque se cuenta con el talento humano, recurso económico y material para el desarrollo de la investigación, además se utilizó la investigación bibliográfica y la de campo; la investigación bibliográfica a través de la utilización de la técnica de la lectura científica, la misma que me permitió obtener información y datos de libros, revistas especializadas y artículos de internet; la investigación de campo permitió al investigador obtener datos o información de la población objeto de estudio.

Forma y nivel de Investigación

La investigación fue aplicada, porque, se relacionó información existente a la realidad de las prácticas pre profesionales vigente, recorriendo por los niveles perceptual, ya que, se observó e identificó el objeto causa de investigación llegando al comprensivo por la explicación y propuesta a generar, para el fortalecimiento de insumos curriculares.

Tipo de investigación

Exploratoria. - por ser un estudio que permitió acercarse a la realidad y al conocimiento de la situación actual del objeto investigado. Descriptiva: en cuanto, permitió comprender la información recolectada, para establecer relaciones entre los objetos de estudio y que posteriormente sirvió para el análisis e interpretación de los datos obtenidos durante la investigación y su aplicabilidad teórica y metodológica por parte del investigador. Explicativa: ya que se detalla los aspectos positivos y negativos del objeto estudiado de manera argumentada y con miras a dar resultados sustentables. Proyectiva por cuanto, se generó una propuesta que tenga los elementos necesarios para ser puesta en consideración ante la Carrera de Educación Básica.

La investigación planteada fue de tipo no experimental, pues no, se manipularon variables que son parte del objeto estudiado, lo que derivó en una propuesta que es susceptible a observaciones.

Procedimiento de la Investigación

Se recopiló la información a través de la utilización de la técnica de investigación de la encuesta y la aplicación de instrumentos como el cuestionario, que permita contar con elementos básicos que sirvieron para desarrollar la investigación en los siguientes pasos:

- Revisión de bibliografía del tema a investigar.
- Aplicación de las encuestas.
- Clasificación de la información mediante la revisión de los datos recopilados.
- Categorización para clasificar las respuestas, tabularlas con la ayuda de medios informáticos.
- Elaboración de gráficos estadísticos que permitan comprender e interpretar el conjunto de datos recopilados y realizar el análisis correspondiente.
- Establecer conclusiones y recomendaciones que proyecten la propuesta de la investigación.

Unidad de estudio

Cuadro 2
Población de Estudio

Población	Frecuencia
Estudiantes egresados.	40
Docentes de la carrera.	16
Autoridades de la Universidad	5
Directivos de las instituciones.	40
Total	101

Fuente: Autores

Métodos y técnicas a ser empleadas

Los métodos que se emplearon durante la investigación científica fueron los siguientes: métodos lógicos o científicos y los métodos particulares. Entre los métodos lógicos se utilizó el método científico, el mismo que al investigador le permitió realizar el planteamiento y la formulación del problema, así como también formular las preguntas de investigación y dar respuesta a las mismas.

El método inductivo y deductivo se utilizó como procesos en los cuales que, a partir del estudio de casos particulares, se obtienen conclusiones o viceversa, las mismas que explican o relacionan las variables estudiadas.

El método dialéctico, puesto que su característica fundamental es considerar los fenómenos históricos y sociales en continuo movimiento, se lo aplicó en la presente investigación para afirmar que las prácticas pre profesionales docentes inciden en la formación profesional de los estudiantes maestros de la Carrera de Educación Básica. Entre los métodos particulares se utilizó el método histórico y el método descriptivo.

Las técnicas de investigación que se utilizaron son: las bibliográficas, entre ellas: la lectura científica y el fichaje, las mismas que permitieron al investigador obtener información y datos, y registrarlos en diferentes tipos de fichas. También se utilizó la técnica de trabajo de campo como la encuesta con la aplicación de los diferentes cuestionarios a la población objeto de estudio.

Resultados de la investigación

A continuación, se presenta los resultados obtenidos de la investigación, los mismos que se obtuvieron de la aplicación de la técnica de evaluación de la encuesta y su respectivo instrumento como es el cuestionario.

Encuesta dirigida a los directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi

Entre los principales resultados se destaca los siguientes:

Del total de directivos encuestados 5 que representan el 100%, manifiestan que siempre valoran las prácticas pre profesionales como actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimiento y al desarrollo de destrezas y habilidades. Los directivos dan una valoración importante al desarrollo de las prácticas pre profesional ya que, al desarrollarlas correctamente, los estudiantes podrán eficientemente desempeñarse en su futura profesión.

Del total de directivos encuestados, 3 que representan el 60% manifiestan que siempre han evaluado la organización y planificación en las prácticas pre profesionales en la carrera de Educación Básica, mientras que 2 que representan el 40% respondieron que a veces. Se concluye que la evaluación es un proceso relevante para el desarrollo de las prácticas pre profesionales.

En las encuestas realizadas a los directivos 2 que representan el 40% manifiestan que están muy de acuerdo a que se debería actualizarse el perfil de egreso y profesional de los estudiantes en la Carrera de Educación Básica, mientras que 3 que representan el 60% dicen que están de acuerdo. La actualización del perfil de egreso y profesional debe ser continua de acuerdo a los avances de la ciencia y la tecnología.

Encuesta dirigida a los estudiantes egresados de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica De Cotopaxi

Del total de estudiantes egresados de la Carrera de Educación Básica, 38 que representan el 95%, respondieron que siempre aplicaron los valores morales, éticos y profesionales, mientras que 2 estudiantes manifestaron que a veces. Los valores éticos, morales y profesionales tienden hacer un factor importante de la personalidad del maestro, y deben ser aplicados en su vida profesional y personal.

De la totalidad de estudiantes encuestados, 30 que representan el 75% expresaron que siempre seleccionan los métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la necesidad de los estudiantes, y 10 que representan el 25% manifestaron que a veces los seleccionan. Es muy importante utilizar métodos y técnicas apropiadas en el proceso de interaprendizaje, tomando en cuenta las diferentes áreas del conocimiento y las necesidades que requieran los estudiantes.

Encuesta dirigida a profesores orientadores de las Instituciones Educativas

De la totalidad de profesores orientadores, 12 que representan el 30% manifestaron que el nivel de formación académica y profesional de los estudiantes de la Carrera de Educación Básica es excelente, mientras que 28 que representan el 70% indicaron que es muy bueno. Los profesores orientadores expresan que el nivel académico de la formación académica de los estudiantes – maestros es muy bueno y estos procesos de formación deben ser fortalecidos con las exigencias y necesidades del sistema de E.G.B.

De la totalidad de encuestados, 37 que representan el 92% manifestaron que los estudiantes de la Carrera de Educación Básica siempre aplicaron los conocimientos pedagógicos, didácticos, metodológicos, procesos cognoscitivos, psicomotrices y afectivos en aula, mientras que 3 que representan el 8% indicaron que a veces.

Se determina que los estudiantes – maestros desarrollan con frecuencia los procesos de interaprendizaje, por lo cual los profesores orientadores quedan conformes con las actividades que realizan.

Conclusiones

Los directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi (Rector, Vicerrector, Directora Académica, Coordinadora de Práctica Pre profesional Docente, Coordinador de la Carrera, están muy de acuerdo en realizar la formación académica y profesional de los estudiantes de la Carrera Ciencias de la Educación mención Educación Básica a lo largo de las unidades de organización curricular: Unidad Básica, Profesional, y de Titulación.

Los directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi están de acuerdo en diseñar el programa de prácticas pre profesionales de la Carrera de Educación Básica, en base a la Ley Orgánica de Educación Superior y el Reglamento de Régimen Académico Vigente.

Los estándares de desempeño profesional del docente de la Carrera de Educación Básica serán utilizados siempre en la formación académica y profesional de los estudiantes con la finalidad de alcanzar una alta calidad de formación académica y profesional con visión científica y humanista.

El nuevo modelo de gestión educativa y la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010 son muy importantes dentro de la formación académica y profesional de los estudiantes de la Carrera de Educación Básica, por lo tanto, los docentes de la Carrera están muy de acuerdo que la formación del futuro docente se realice tomando en consideración lo antes mencionado.

Los estudiantes de la Carrera de Educación Básica siempre aportaron en la formación cognitiva y humanista de los estudiantes de los diferentes Años de Educación Básica de las Instituciones Educativas.

Las prácticas pre profesionales son parte fundamental del currículo, y se articulan con las unidades de organización curricular como son: la unidad básica, unidad profesional y unidad de titulación; son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión.

Los docentes deben desarrollar varias competencias de su formación profesional como, por ejemplo: asumir la responsabilidad del propio proceso de formación permanente y desarrollo profesional, cuestionando el valor de sus propios conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes, los modos de pensar de sentir y de actuar como personas y como docentes.

Los profesores orientadores de las instituciones educativas forman parte del equipo para el asesoramiento y evaluación de los estudiantes – maestros que realizan la práctica pre profesional docente y ellos están de acuerdo en participar siempre en cursos, seminarios talleres, y conferencias que se organicen en la Carrera de Educación Básica para asesorar el desarrollo de las prácticas pre profesionales.

El diseño del programa de las prácticas pre profesionales en base al Reglamento del Régimen Académico Vigente permitirá fortalecer la formación profesional de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación mención Educación Básica de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Referencias

- Andrade, Y. (2013). *Prácticas pre profesionales para el desarrollo de competencias de los estudiantes de psicología educativa*. Guayaquil, Ecuador. (p.115).
- Asamblea, Nacional. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior. Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Lexis S.A, Ecuador.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Casarini, M. (2012). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Editorial Trillas.
- Consejo, de Educación Superior CES. (2013). *Reglamento de Régimen Académico. Reglamento de Régimen Académico*. Quito: Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior, Ecuador.
- Docente I*. Quito, Ecuador: Editorial Codeu Ediciones Académicas.
- Larrea, E. (2013). *Documento generalidades del currículo*. Quito, Ecuador. p.1 -4.
- Lasso, M. (2011). *Guía de aplicación curricular*. Quito, Ecuador: Norma. p. 22.
- Ministerio, Educación. MINEDUC (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repasando el Practicum. *Revista de Educación, (354)*, p. 59.
- Pezo, Elsa. (2008). *Práctica Asamblea, Nacional. Constitución Política del Ecuador*. Quito.
- Posner, G. (2000). *Análisis del Currículo*. Colombia: Quebecor impresoande. p. 26.
- Posner, G. (2000). *Análisis del Currículo*. Colombia: Quebecor impresoande. p. 68.
- Revilla, D. (2010). *La práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre profesional docente*. Buenos Aires, Argentina. p. 9.
- Sayago, B. (2004). *Las prácticas profesionales en la formación docente*. Venezuela. p. 137.
- Sevilla, G., & Pila, G. (2011). *Elaboración de una guía de concientización sobre la importancia del laboratorio de práctica docente para las prácticas pre profesional de la Carrera de Educación Básica*. Latacunga, Ecuador. p. 150.

Lincografía

- Educación, Ministerio de (2012). www.educacion.gob.ec. www.educacion.gob.ec.
- Pérez, Á. (2014). *Consejo de Educación Superior*. <http://www.ces.gob.ec/regimen-academico/talleres-carreras-de-educacion/septimo-taller-de-las-carreras-de-educacion>.
- Pérez, Á. (2014). *Consejo de Educación Superior*. <http://www.ces.gob.ec/regimen-academico/talleres-carreras-de-educacion/cuarto-taller-de-las-carreras-de-educacion>.

Encuesta dirigida a los directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

1. ¿Usted valoró las prácticas pre profesionales como actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades?

Tabla 1
Valoración de las prácticas pre profesionales

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	100%
A veces	0	0%
Nunca	0	0%
Total	5	100%

Fuente: Directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Elaborado por: Investigadores



Gráfico 1

Valoración de las prácticas pre profesionales

Fuente: Directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Elaborado por: Investigadores

Tabla 2

Evaluación de la organización y planificación de las prácticas

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	60%
A veces	2	40%
Nunca	0	0%
Total	5	100%

Fuente: Directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Elaborado por: Investigadores

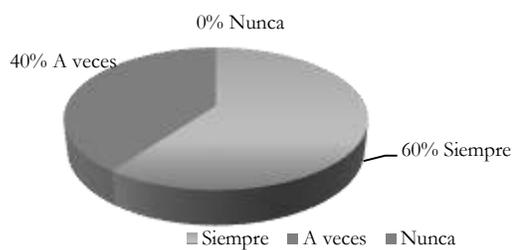


Gráfico 2

Evaluación de la organización y planificación de las prácticas

Fuente: Directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Elaborado por: Investigadores

Tabla 3

Actualización del perfil de egreso y profesional

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	2	40%
De acuerdo	3	60%
En desacuerdo	0	0%
Total	5	100%

Fuente: Directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Elaborado por: Investigadores

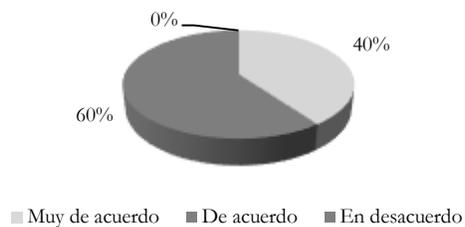


Gráfico 3

Actualización del perfil de egreso y profesional

Fuente: Directivos de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Elaborado por: Investigadores

Encuesta dirigida a los estudiantes egresados de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica De Cotopaxi.

Tabla 4
Aplicación de valores

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	38	95%
A veces	2	5%
Nunca	0	0%
Total	40	100%

Fuente: Egresados de la Carrera de Educación Básica de la U.T.C

Elaborado por: Investigadores

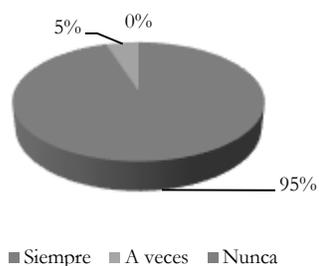


Gráfico 4

Aplicación de valores

Fuente: Egresados de la carrera de educación básica de la U.T.C

Elaborado por: Investigadores

Tabla 5
Encuesta dirigida a profesores orientadores de las
Instituciones educativas

Nivel de formación académica y profesional

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	12	30%
Muy Bueno	28	70%
Bueno	0	0%
Total	40	100%

Fuente: Profesores orientadores de las Instituciones Educativas.

Elaborado por: Investigadores



Gráfico 5

Nivel de formación académica y profesional

Fuente: Profesores orientadores de las Instituciones educativas.

Elaborado por: Investigadores

Tabla 6
Aplicación de conocimientos

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	37	92%
A veces	3	8%
Nunca	0	0%
Total	40	100%

Fuente: Profesores orientadores de las Instituciones Educativas.

Elaborado por: Investigadores

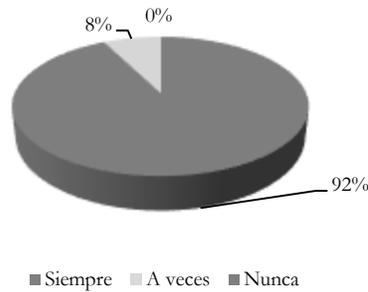


Gráfico 6

Aplicación de conocimientos

Fuente: Autores

¿Prácticum o práctica pre profesional en la formación del docente ecuatoriano de educación inicial?

Patricia Erazo Ortega

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
mperazo@puce.edu.ec

Johanna Herrera Segarra

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
jherrera228@puce.edu.ec

Claudia Bravo Castañeda

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
cbravo681@puce.edu.ec

Resumen

El presente artículo tiene una doble finalidad: reflexionar sobre el proceso y la importancia de la práctica preprofesional y/o el *prácticum* en los futuros docentes de Educación Inicial; y, analizar el estado situacional de dichas prácticas preprofesionales en trece Instituciones de Educación Superior (IES) de nuestro país, tomando en cuenta el marco normativo vigente. La reflexión nace en una lectura exhaustiva de documentación sobre el desarrollo y la concepción de las prácticas preprofesionales, del *prácticum* a nivel internacional y del interés por determinar qué está ocurriendo en el entorno nacional al respecto. Para la consecución del análisis mencionado, la metodología utilizada en esta investigación se basa en la exploración documental y referencial proveniente de trece IES que ofertan Educación Inicial en nuestro país. En tal propósito, se diseñan guías de entrevista, como un instrumento para recabar la información proporcionada por los representantes de las IES en estudio. Los datos obtenidos contribuyen a determinar las categorías inherentes y comunes a las prácticas preprofesionales y/o *prácticum* de las IES estudiadas. La información se registra en las respectivas matrices de análisis con el fin de propiciar la sistematización de los hallazgos del estudio, los cuales, por la trascendencia que implican, precisan socializarse mediante este documento final.

Palabras claves: prácticas preprofesionales, formación docente, educación inicial, prácticum.

Abstract

The purpose of this article is twofold: first, it is to establish a reflection on the process and the importance of pre-professional practice and the practicum in the future Initial Education teachers. Second is to perform and analyze the actual state of pre-professional practices in thirteen Universities in our country, taking into account the legal laws in force. The reflection was given following in a comprehensive reading of documentation about the development and conception of pre-professional practices and practicum on an international level and the interest to determine what is happening in the national environment about this topic. In order to achieve the aforementioned analysis, the methodology used in this research is based on the documental and referential exploration from thirteen Universities that offer Initial Education in our country, with some instruments that allowed the validation of the data obtained. With this purpose, interview guides are designed, as an instrument to collect the information provided by the representatives of the universities under study. The information is recorded in the respective analysis forms in order to facilitate the systematization of the study findings, which, due to the importance they imply, need to be socialized through this final document.

Keywords: pre-requisites, initial education, teaching training.

Introducción

Perfil profesional del docente de educación inicial

Es importante identificar las prácticas como “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave. Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado” (Tejada, 1999: 27).

Por otra parte, el Consejo de Educación Superior (CES), a través del Reglamento de Régimen Académico (2014) en el artículo 88, respecto de las prácticas pre-profesionales, plantea:

Son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión. Estas prácticas deberán ser de investigación-acción y se realizarán en el entorno institucional, empresarial o comunitario, público o privado, adecuado para el fortalecimiento del aprendizaje.

La Educación Inicial ha cobrado fuerza en los últimos años en el país, pues no solo resulta un espacio donde el niño y la niña son cuidados por una persona capacitada; su trascendencia va de la mano con los avances de la neurociencia cuyo desarrollo ha entregado una mirada más profunda de la educación, en general, y al proceso de enseñanza – aprendizaje durante las primeras etapas de vida, en particular identificando esta etapa como un periodo sensible para adquirir estímulos que permitirán adquirir aprendizajes futuros más significativos. Resulta incuestionable dejar de admitir que durante los años iniciales se construyen las bases de la persona, de una forma integral e integrada.

Contar con personal calificado, capaz de responder eficaz y eficientemente ante las necesidades propias de cada rango etario y a las características individuales de los niños, es imperioso e ineludible. En esta dinámica, la oportuna inmersión en la práctica preprofesional se convierte en un espacio esencial dentro del perfil del futuro docente porque, además de mejorar el nivel de calidad de su formación, donde la conjunción teórico-práctica es posible; brinda espacios de observación, análisis, apoyo pedagógico y, sobre todo, ofrece una reflexión contextualizada que permite una comprensión activa desde y para la realidad en la que el educador se desenvuelve.

Estado de la práctica preprofesional en el Ecuador

A partir de lo expuesto, resulta necesario vislumbrar algunos aspectos inherentes a la práctica preprofesional dentro de las Carreras de Educación Inicial, ofertadas por las distintas Instituciones de Educación Superior (IES) del país. Los aspectos investigados en las IES participantes en este estudio versan sobre la concepción que subyace en su desarrollo; en qué nivel se da su inicio; qué tipo de prácticas se realizan; cuáles son los grupos etarios con los que se relacionan; en quién recae la responsabilidad de la selección del centro de prácticas y cuál es el número de horas realizadas en los diferentes niveles.

La naturaleza académica de las carreras de Educación ha de procurar el enlace entre la teoría y la práctica. El currículo de formación de los estudiantes de Educación Inicial no está exento; por el contrario, su función debe

orientarse a favorecer procesos que garanticen la idoneidad profesional y la intervención asertiva de los futuros docentes parvularios.

Estudios preliminares dan cuenta sobre la reflexión generada frente a este proceso formativo. En el año 2013 se realiza un proyecto de investigación orientado a determinar las tendencias nacionales relacionadas con las competencias profesionales del educador parvulario en las universidades ecuatorianas que otorgan el mismo título, o similar, ubicadas en las categorías A y B⁷. En el mencionado proyecto se analizan los siguientes elementos: denominación de la Carrera, título a ser otorgado, rango de edad de los sujetos a ser atendidos por el profesional y peso en número de créditos de las áreas de formación. Entre los hallazgos relevantes se encuentra una heterogeneidad en los elementos de las propuestas curriculares, que reflejan concepciones distintas sobre la Carrera.

Las conclusiones a las que arribó esta investigación determinan la necesidad de continuar el proyecto, durante el siguiente año, para profundizar el estudio y examinar la planificación microcurricular de las asignaturas que permiten concretar los planes de estudio y contribuyen a la consecución de las competencias profesionales que precisa un educador infantil. Así también mostró una dispersión en los contenidos abordados por las asignaturas que conforman los planes de estudio de las carreras de Educación Inicial, o similares y conducen a replantear la pregunta sobre el tipo de profesional parvulario requerido por el sistema educativo ecuatoriano.

A efectos de contar con una visión completa del panorama en el que transcurre la formación del educador parvulario, se observa la necesidad de complementar las investigaciones anteriores con la indagación de aquello que está ocurriendo con el sistema de prácticas preprofesionales, como elemento inherente a la oferta académica de la carrera. El objetivo primario del estudio procura caracterizar el componente *prácticum* observado en la formación de educadores parvularios dentro de las universidades ecuatorianas.

Los resultados de esta investigación concluyen el estudio de los principales componentes del currículo de las actuales ofertas académicas nacionales. No debe perderse de vista el momento coyuntural que la articula, por un lado, existe la construcción de rediseños curriculares de la Carrera, los cuales intentan responder a una nueva concepción de la práctica preprofesional; por otro, la investigación recoge condiciones particulares que, hasta el momento, han sido concebidas como la práctica preprofesional en las IES.

En este punto cabe distinguir la connotación que implica la práctica preprofesional⁸ y el componente *prácticum*⁹. La primera es asumida como espacio para la formación profesional, constituye el ámbito de aplicación de competencias profesionales que se ejercitan en el campo laboral en tanto transcurre la preparación académica. Por su parte, el componente *prácticum* trasciende hacia los espacios de comprobación de los elementos teóricos y permite articular los contenidos desarrollados en los planes de estudio con los problemas que se presentan en los

⁷La categorización de las Instituciones de Educación Superior (IES) fue efectuada en el año 2013 por el Consejo de Evaluación, Aseguramiento y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

⁸Para Tejada & Ruiz (2014) la formación práctica implica una aproximación más limitada a los entornos laborales puesto que contempla el acompañamiento del tutor del centro de práctica. En otras palabras, la participación del estudiante atravesaría por estadios de observación y recolección de datos para analizarlos y procesarlos durante su formación.

⁹En la misma línea, el *prácticum* tiene una dimensión más amplia porque además de abarcar el real escenario laboral también implica el inicio de la socialización profesional que permite al estudiante incorporar las competencias profesionales para interactuar con autonomía en el contexto donde esté desenvolviéndose (Tejada & Ruiz, 2014).

escenarios reales, con la finalidad de identificar e implementar soluciones. Por tanto, según Tejada (2013), “el *practicum* se convierte en una modalidad de formación práctica superior que integra en el conjunto de las competencias profesionales la dimensión social, ética y cívica de los propios perfiles profesionales”. (Muñoz Carril, y otros, 2013).

¿Cómo alcanzar la consecución del objetivo general? Una primera fase corresponde a realizar un análisis comparativo sobre el concepto de prácticas preprofesionales y/o *practicum* adoptado por las universidades, objeto de estudio, de tal manera que se pueda verificar si existen o no principios comunes en su implementación dentro de las Carreras de Educación Inicial.

Importancia del Problema

Al momento de realizar la investigación se vive una fase coyuntural determinada por algunos factores susceptibles de ser considerados. El primero de ellos, acaso, tiene relación con la vigencia de un reciente marco normativo que regula el funcionamiento de las IES, dentro del cual la práctica preprofesional cobra relieve y genera requerimientos que deben ser cumplidos. Otro factor, no menos importante, es la condición relativamente nueva, a nivel nacional, de la Carrera de Educación Inicial, hecho que puede generar erróneas percepciones y actuaciones frente a la impronta, particularidad y trascendencia que esta Carrera representa para el desarrollo formativo infantil.

La diversidad observada en la forma cómo se concibe, diseña, organiza, implementa y evalúa el componente de las prácticas preprofesionales en las IES estudiadas abre muchas interrogantes: ¿este componente tiene un mismo horizonte conceptual-pragmático en las distintas IES?; ¿cuán dispersos son los criterios para la selección de los centros de práctica así como también para la determinación del número de horas que los estudiantes en formación deben cumplir?; ¿la evaluación de este componente guarda la rigurosidad y el acompañamiento que la naturaleza de la Carrera precisa?; ¿en las IES se han impulsado procesos de prácticas preprofesionales?; ¿hay IES que han desplegado el *practicum* en sus carreras de Educación Inicial?.

Con el análisis de los resultados de esta investigación se procura proporcionar una visión panorámica sobre algunas aristas del momento que se atraviesa; por un lado, la construcción de rediseños curriculares de la Carrera, los cuales intentan alinearse a una nueva concepción de la práctica preprofesional; por otro, la presentación de las condiciones particulares que, hasta el momento, han sido concebidas como la práctica preprofesional en las IES.

Metodología

La investigación asume las metodologías del enfoque cuali-cuantitativo, con predominio del cualitativo. Se desarrolla una fase de aproximación inicial de carácter exploratorio documental. Se determina el número de IES participantes en consideración a dos factores, aquellas que ofertan la Carrera de Educación Inicial, en las zonas 1, 2, 3 y 9 (provincias de Esmeraldas, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo) de nuestro país y que actualmente están acreditadas en el listado de la SENESCYT. Se realizan contactos informales con las Instituciones de Educación Superior (IES), que se ciñen a los dos factores mencionados y que, además, expresan su consentimiento para participar de esta investigación.

Un total de doce IES responden a las consideraciones anteriormente señaladas; sin embargo, una IES ofrece la Carrera en sus dos modalidades: presencial y semipresencial y además en una de sus sedes; cada una de ellas presenta una organización diferente de las prácticas preprofesionales lo que exige que sus propuestas sean

analizadas por separado. Cabe señalar que una IES no responde a la invitación para participar de este estudio. El número total de Propuestas Académicas de Prácticas Preprofesionales, (a las que hemos abreviado PAP), estudiado es de trece IES. A cada una se asigna un número aleatorio para su identificación.

Se procede a una fase de acopio de información mediante entrevistas con guía estructurada. La información se sistematiza en una matriz de registro que sirve de base para el análisis.

A continuación, se describe el procedimiento utilizado para la obtención de la información:

- Definición de las categorías básicas a ser investigadas sobre el *prácticum*, a saber: concepción, formas de organización, seguimiento y evaluación.
- Recolección preliminar de información a través de los datos referenciales ubicados en las páginas web de las universidades participantes.
- Establecimiento de contacto (vía telefónica /e-mail) con las personas relacionadas directamente al proceso de las prácticas (responsables de las prácticas, responsables de las carreras) en cada una de las IES a fin de concertar los espacios de diálogo.
- Elaboración de una guía semiestructurada de entrevista para recoger información de responsables de las Carreras y de los responsables del seguimiento del *prácticum* en torno a su ejecución. Con el objetivo de afinar el instrumento de entrevistas se realizan diálogos informales con directores de instituciones que reciben estudiantes de práctica y con estudiantes de últimos niveles de la Carrera de algunas IES.
- Realización de 22 entrevistas, a través de la utilización de la guía elaborada previamente, con los responsables -tanto de la Carrera como del *prácticum*- en las IES participantes (registro oral y escrito).
- Constatación de la existencia de los documentos utilizados por las diferentes PAP para la organización el seguimiento y la evaluación de la práctica.

El análisis y procesamiento de la información obtenida se dio a través del siguiente procedimiento:

- Elaboración de una matriz con las categorías, arriba mencionadas, instrumento útil para organizar la información recolectada.
- Registro y vaciado de la información en dicha matriz; aspecto que requiere ampliar las categorías de análisis debido a que la información suministrada aborda aspectos inicialmente no contemplados.
- Establecimiento de subcategorías en la categoría: “Concepción de la práctica” por la reiteración de términos observada en los informantes cuando abordan la definición de práctica.
- Realización del análisis de la información sistematizada mediante la comparación de los datos recabados en las diversas PAP de las universidades.
- Planteamiento de observaciones y comentarios en referencia al marco teórico adoptado.

Resultados

En líneas anteriores, las referencias formuladas determinan que se indague sobre los elementos que apuntalan el sentido conferido por las IES a las prácticas preprofesionales o *prácticum*, según fuera el caso.

Los hallazgos obtenidos en la investigación se presentan mediante tablas que recopilan la información proveniente de las trece IES participantes; a cada una de estas se asignó un número aleatorio que se mantiene durante la presentación de los datos.

Tabla 1
Concepción de la práctica en las distintas PAP

Concepción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Evidencia de la aplicación teórica en la práctica.	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	12
Aprendizaje a través de la observación y vivencia en espacios reales.	x	x			x			x				x		5
Reafirmación de la vocación.					x	x								2
Formación de los estudiantes.				x			x							2
Ejercicio de habilidades, competencias y conocimientos.					x	x								2

Fuente: Elaborado por: Erazo, P.

En relación con la concepción de la práctica se puede observar que la mayoría de PAP la asume como un espacio de aplicación de los contenidos teóricos en el entorno de un contexto laboral. Ninguna IES diferencia prácticas preprofesionales de *prácticum*.

Tabla 2
Nivel de inicio de las prácticas

Nivel de Inicio de Prácticas	PAP													TOTAL
	1	2 ^a	3	4 ^b	5 ^b	6 ^b	7	8	9	10 ^b	11	12	13 ^b	
Primero			X											1
Segundo														0
Tercer				X		X	X							3
Cuarto	X				X			X					X	4
Quinto		X								X		X		3
Sexto														0
Séptimo								X			X			2
Octavo														0
Noveno														0
Décimo														0

Fuente: Elaborado por: Erazo, P.

Nota: a= Columna que corresponde a la Carrera que se desarrolla en diez niveles. b= Columnas correspondientes a las Carreras que se desarrollan en nueve niveles. El resto de columnas obedecen a las Carreras desarrolladas en ocho niveles.

No hay homogeneidad en el nivel donde los estudiantes inician su acercamiento a las actividades de práctica. Ninguna de las IES muestra la referencia de *prácticum* a nivel alguno de formación.

Tabla 3
Tipo de Práctica

TIPO	PAP												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Observación	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
Ayudantía	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-
Docente	X	X	X	X	O	X	X	X	X	X	O	X	X
Administrativa	-	X	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X
Estimulación e Intervención. Proyectos	-	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-	X	-

Fuente: Elaborado por: Erazo, P.

Nota: X = Realizan. O = Realizan si el centro así lo requiere

Las prácticas de observación y de docencia son comunes en las IES. En menor impacto se observa el desarrollo de prácticas vinculadas a la gestión administrativa o a la posibilidad de proponer proyectos educativos.

Tabla 4
Grupos etarios

Rangos etarios	PAP												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
0 a 1 año	X	X	X	X	X	X		X		X			X
1 a 2 años	X	X	X	X	X	X		X		X	X	O	X
2 a 3 años	X	X	X	X	X	X		X		X	X	O	X
3 a 4 años	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X
4 a 5 años	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X
5 a 6 años	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X
6 a 7 años	X	X	X	X	X	X		X					X
7 a 8 años								X					

Fuente: Elaborado por: Erazo, P.

Nota: X = Realizan práctica con este grupo etario. O = Realizan práctica con este grupo en función de la necesidad del centro.

En general, se puede apreciar que la mayoría de IES propicia que sus estudiantes realicen prácticas con todos los grupos etarios que corresponden a la etapa de educación inicial, es decir, de cero a seis años de edad.

Tabla 5
Responsabilidad en la selección del centro de prácticas

Consideraciones para elegir los centros de práctica	PAP												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Selección de la IES	X			X		X		X				X	X
Selección de la IES, de acuerdo al domicilio del estudiante							X		X	X			
Selección del estudiante con aprobación de la IES			X										
Selección de la IES, según la condición laboral del estudiante.		X			X						X		

Fuente: Elaborado por: Erazo, P.

La asignación de los centros de práctica para los estudiantes en la mayoría de los casos corresponde a las IES. Sin embargo, hay instituciones que flexibilizan esta condición y permiten a los estudiantes la realización de las prácticas preprofesionales en los centros donde laboran.

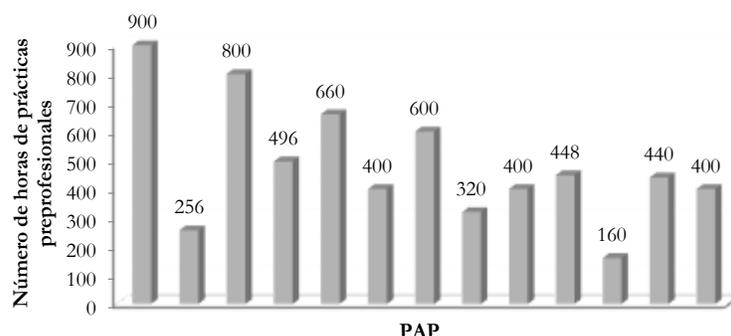


Figura 1

Número total de horas de permanencia en los centros de práctica

Fuente: Autores

Se detectan algunas inconsistencias en la referencia otorgada por los informantes en relación con el número de horas que los estudiantes cumplen en los centros de práctica. Los datos proporcionados no coinciden con el número total de horas; asimismo, se evidencia una fluctuación cuantitativa de este dato dentro de todas las IES.

Discusión

Propiciar la práctica preprofesional como un espacio de aplicación de los contenidos teóricos en el contexto laboral y reconocer su aporte en la formación del futuro docente de Educación Inicial es una condición, con distintos matices, que está presente en la oferta académica de las IES investigadas; algunas de estas, conciben las prácticas como una posibilidad para observar el entorno en condiciones reales; otras, las incorporan como aliadas para complementar el aprendizaje de los contenidos revisados en clases; también están aquellas que las identifican como el medio para cumplir un objetivo formativo, inherente a la Carrera de Educación Inicial. Con estos hallazgos pudiera inferirse que existe una manifiesta alineación con las tendencias actuales en tanto su articulación esencial con el currículo de la Carrera. Sin embargo, cabe mencionar que, dentro de las tendencias actuales, la dimensión de las prácticas es rebasada por el desafío que supone la incorporación del *prácticum* en la dinámica formativa.

Partimos de que el Prácticum no sólo es el espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales. Vendría, pues, a contrarrestar el corte entre el medio educativo y el medio profesional, entre el carácter “abstracto” de la teoría enseñada en la universidad y el carácter “concreto” de la vida cotidiana. (Zabalza, 2011).

Para González Sanmamed y Fuentes (2011), la concepción del *prácticum* implica una componente de impacto y transferencia, el primero porque incide en las ideas y experiencias previas que los estudiantes llevan consigo a los entornos de práctica la transferencia asumida como la conexión que este impacto reviste en las actitudes, creencias y valores de quien se encuentra en su práctica preprofesional:

Desde este planteamiento, el Prácticum supone la condensación del perfil profesional, a la vez que el mismo se convierte en el máximo referente para su diseño. Como tal, el perfil no es más que el sumatorio de competencias profesionales (genéricas-básicas y específicas) que devienen de los roles, funciones y actividades profesionales que los docentes deben acometer en los escenarios socio profesionales. (Zabalza M. , 2009).

Con la postura anterior también coincide Zabalza (2009), para él, desde la lógica de la adquisición y desarrollo de competencias, se entiende el *prácticum* como el procedimiento más adecuado para comenzar a crear saber sobre la realidad bien contextualizada del mundo laboral: “saber hacer para comenzar a gestionar procedimientos, herramientas y estrategias en el mundo laboral; saber ser y estar entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional”. (Zabalza M. , 2009).

Según los datos recabados, se identifica que los niveles, donde se concentra el inicio de las prácticas, se sitúan desde la mitad de la formación hasta el final de la carrera. Esta condición podría ser interpretada como un hecho que ubica el componente de las prácticas de forma aislada y desconectada del resto de los componentes curriculares, en virtud de lo cual cabe la interrogante: ¿cuál es el impacto del *prácticum* en la formación del estudiante, conforme las condiciones en las que está dándose al interior de las IES?

En lo concerniente al tipo de práctica que se proyecta en las IES, puede inferirse que esta atraviesa por algunas fases, desarrolladas en una aparente dinámica de ascendente complejidad, es decir, comienzan con la exploración de contextos educativos a través de actividades de observación *in situ*, continúan con acciones de ayudantía, sin embargo, la participación en reales procesos de docencia está en función del permiso que el centro de prácticas confiere al estudiante.

Es de indicar que desde hace algunos años atrás ha existido el interés por prever cuáles deberían ser las tareas y responsabilidades que los futuros docentes tendrían que realizar durante esta etapa formativa denominada prácticas preprofesionales.

Gimeno Sacristán (2000) advierte que no se puede identificar un *prácticum* de calidad con aquel en el que los estudiantes pasan un mayor tiempo actuando o donde se les permite, e incluso obliga, adquirir responsabilidades como si fueran verdaderos profesionales. El supuesto básico de que el estudiante sólo aprende a enseñar haciendo constituye uno de los mitos arraigados y persistentes en los procesos de formación inicial que conviene someter a revisión: más que haciendo, el estudiante aprende analizando y reflexionando sobre lo que hace. Sólo en esa especie de “diálogo con el tú meditativo” (Villar, 1998, p. 270), el aspirante a profesor podrá ser consciente

de cómo y por qué hace las cosas, de otras posibles alternativas y de las consecuencias que puede generar. Asimismo, insiste en que el desarrollo efectivo de las tareas que los estudiantes han de realizar durante las prácticas requerirá la puesta en marcha de competencias profesionales referidas a: a) habilidades sociales-relacionales; b) habilidades técnico-funcionales; c) habilidades profesionales y d) habilidades reflexivo críticas. (Villar, 1998).

En tal sentido, es necesario mencionar que la práctica preprofesional correspondiente al ámbito administrativo es aún más limitada dado que son pocas las IES que la tienen como elemento de formación complementaria de los estudiantes. Con estos antecedentes, se suscitan varias inquietudes, la primera: ¿cuán significativa resulta esta experiencia de aprendizaje para el estudiante de Educación Inicial si en la mayoría de ocasiones adopta un rol de espectador, cuya vivencia se centra en la contemplación?; ¿basta con el cambio de escenario de aprendizaje para garantizar la idoneidad del ejercicio de la práctica preprofesional?; en las condiciones identificadas, ¿existe o no el componente *prácticum* en el currículo de las carreras de Educación Inicial?.

Un aspecto destacado y casi generalizado consiste en que la mayoría de las IES promueve las prácticas preprofesionales considerando la respectiva franja etaria determinada para la Educación Inicial (niños de cero a seis años); optimizar el proceso de desarrollo y formación de quienes están comprendidos en este período, es hoy uno de los más grandes retos de la Educación Inicial, y, para este particular se debería procurar que la formación de los docentes sea efectiva y de gran calidad durante su intervención en los primeros años de vida, donde favorecer la estimulación integral, es decir, tomar en cuenta aspectos: cognitivos, emocionales, sociales, del lenguaje, del desarrollo motor (fino y grueso, entre otros, sea asumido como una premisa de desempeño *sine qua non*, por tanto, impostergable.

Esta decisión comulga con el planteamiento de Zabalza (2013): “se necesita establecer una secuencia de fases que lleven a los estudiantes y a los centros de prácticas a organizar las tareas a realizar proponiéndose objetivos intermedios y rotando por diversos departamentos de la institución donde realicen las prácticas”. El estudiante en formación no puede eximirse de aproximarse, conocer e intervenir ante las distintas edades de los niños con quienes debe relacionarse; tal hecho no admite cuestionamiento pues al estar preparándose para el ejercicio docente de Educación Inicial, su dominio debe consolidarse de manera férrea con el desarrollo de las competencias necesarias para tal consecución.

La asignación de los centros de práctica presenta sus particularidades. Hay IES que, mediante acuerdos y convenios interinstitucionales, trazan la ruta y direccionan a los estudiantes para que allí realicen sus prácticas. Se observa también el caso de las IES que delegan esta responsabilidad a los estudiantes y, en algunos casos, se admite que el centro de prácticas sea el mismo que el centro laboral donde el estudiante trabaja, hecho que se efectúa bajo ciertas condiciones dispuestas por la IES.

Resulta evidente la relevancia de esta decisión que debería tomar en cuenta condiciones esenciales como, por ejemplo, contar con instituciones certificadas por los organismos pertinentes; que tales instituciones dispongan de espacios adecuados para la enseñanza de niños menores de seis años; garantizar la presencia de personal capacitado que sepa orientar a los estudiantes practicantes; suscripción de convenios o acuerdos con las IES en donde se especifique el marco de regulación de las prácticas (deberes, responsabilidades y compromisos de ambas partes). Por este punto, en particular, es necesario que la selección de los centros de práctica sea responsabilidad de las IES.

Leboyer argumenta que la formación en el contexto de trabajo es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto “las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar” (1997). En otras palabras, la consideración de los escenarios de actuación socioprofesional donde la acción y la práctica son referentes y recursos formativos, si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego: no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia. Las competencias profesionales (específicas y genéricas, transversales) son adquiridas de manera más eficaz, eficiente y efectiva en situaciones prácticas que en contextos educativos.

Según las realidades descritas, el escenario se torna complejo. Las decisiones existentes al respecto son tres: la primera de corte determinista; la segunda conciliadora y la tercera de delegación. ¿Qué consecuencias se desprenden de cada una? Al ser la IES la encargada exclusiva de la asignación del centro de prácticas debería comprometerse con el acompañamiento riguroso que este proceso supone. De esta posición pueden surgir algunos desafíos, el primero, la escasa cobertura docente durante el acompañamiento a la práctica realizada por el estudiante debido a una relación proporcional desmesurada; un segundo factor estriba en el encarecimiento de costos determinado por la dotación de más docentes para este propósito.

La segunda alternativa admitida por algunas IES se ha calificado como conciliadora puesto que al permitir que, en algunos casos, el centro de práctica profesional sea el mismo que aquel donde el estudiante se encuentra trabajando, procura brindarle una respuesta a su necesidad individual porque ya se encuentra en ejercicio profesional. Más allá de la confusión que este hecho genera (¿puede aceptarse una práctica profesional como práctica preprofesional o *prácticum*?), las IES que se han inclinado por esta opción deben garantizar un ejercicio de la práctica preprofesional afín con la Carrera que el estudiante está cursando; además, han de procurar el acompañamiento académico que el estudiante precisa para estructurar los procesos metarreflexivos originados en su vivencia de las prácticas.

La tercera línea que orienta las prácticas en algunas IES viene signada por la búsqueda y/o elección que el estudiante realiza sobre el centro donde desarrollará sus prácticas, con un componente adicional: delegar al centro la mayor responsabilidad en el acompañamiento y evaluación del proceso de prácticas preprofesionales del estudiante. Ante este contexto, ¿cuál es el impacto que tiene la delegación efectuada por las IES para que sea el centro de prácticas el responsable de acompañar y evaluar este proceso en el currículo del futuro docente de Educación Inicial?; ¿una decisión de esta naturaleza no correría el riesgo de simplificar la vitalidad que las prácticas preprofesionales representan en la formación de los estudiantes de Educación Inicial?

Si bien hay un principio de autonomía inherente a las IES, debe recordarse que dicha autonomía amerita rigurosidad en el manejo de sus procesos, por lo tanto, es ineludible brindar a los estudiantes experiencias, variadas y exigentes, tendientes a desarrollar las competencias profesionales dentro de la programación del *prácticum*.

Un último elemento que amerita analizarse corresponde al número de horas que las IES destinan para la realización de las prácticas preprofesionales durante la Carrera: es evidente su oscilación numérica en el universo estudiado. Las inconsistencias encontradas tienen que ver con lo dicho por los informantes y con el número efectivo de horas cumplidas por los estudiantes en los centros de práctica. En algunas IES, las prácticas preprofesionales se conjugan con las actividades de Acción social o de Vinculación con la comunidad,

condiciones normadas en el Reglamento de Régimen Académico. Esta particularidad cuantitativa puede contar con varias interpretaciones, no obstante, la ausencia de un estándar horario para el cumplimiento de las prácticas origina desconcierto, desigualdad de oportunidades para vivenciar esta experiencia, utilitarismo “comodín” por el destino que se da a las horas de prácticas.

Para los estudiantes, las actividades que fortalecen la responsabilidad social en el marco de su vinculación con la comunidad son importantes y no se pretende minimizar la trascendencia que representan; lo que se intenta decir es que cada línea de formación tiene su razón de existir y habrá que ser muy cautos en evitar que haya superposiciones o sustituciones de experiencias que distan de la esencia de las prácticas preprofesionales. Frente a este panorama debería fomentarse una cultura de práctica desde los primeros niveles de enseñanza con la finalidad de que los futuros docentes adquieran y consoliden esta vital experiencia, no solamente en el manejo de grupos de niños menores de seis años, sino también en poder realizar procesos de observación y diagnóstico para propiciar proyectos enfocados en la Educación Inicial.

“El *prácticum* brinda al estudiante una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir el conocimiento y competencia profesional que necesita para el ejercicio de la docencia” (López y Romero, 2004). Este planteamiento conlleva tres dimensiones relevantes en lo concerniente a la formación por competencias: el perfil profesional como referente del diseño curricular; el espacio formativo que integra la institución formativa y la institución laboral y, por último, el tiempo formativo, que se proyecta a lo largo de toda la vida. Se aprecia que es insuficiente la formación inicial asimismo se resalta el protagonismo de la formación continua.

Si se entiende el *prácticum* como el conjunto de acciones que trascienden los espacios del aula universitaria y se proyectan a escenarios profesionales reales que permiten el ejercicio de variadas habilidades de actitudes personales y profesionales, surge una inquietud, ¿el número de horas dispuesto por las IES para el desarrollo de la práctica preprofesional cumple con su objetivo inherente o se queda en el plano de un mero requerimiento normativo para la Carrera?

Conclusiones

Los resultados obtenidos corresponden a diversas concepciones sobre las formas de organización, seguimiento y evaluación de las actividades que los estudiantes realizan en los diferentes escenarios de prácticas, así como del acompañamiento institucional que reciben.

Las Propuestas Académicas de Prácticas Preprofesionales de las Instituciones de Educación Superior investigadas coinciden en el uso de una terminología común que, por costumbre, se ha asociado a la práctica aun cuando los mecanismos de su implementación varían de manera notoria.

Se puede observar, en forma general, que todas las propuestas sí dedican a las prácticas, un porcentaje del currículo de formación profesional lo que permite ampliar los contextos de aprendizaje de los estudiantes que ya no se limitan al aula y a las explicaciones de los docentes; no obstante, sin las condiciones exigidas por el proceso del *prácticum*, estos espacios curriculares pueden constituirse en escenarios que potencian la reproducción de prácticas caducas e inadecuadas.

En la mayoría de casos se aprecia que los aspectos administrativos predominan sobre los académicos. Se otorga mayor peso a la recopilación de documentos que prueben la permanencia del practicante en los centros de

acogida y la entrega de informes que se limitan a relatar su experiencia (memorias); mínimamente constituyen ejercicios de análisis crítico de las situaciones observadas.

La organización de las prácticas en lo concerniente al seguimiento, con la presencia del tutor académico como acompañante y guía del proceso, es casi nula. Existe un papel protagónico adjudicado al tutor institucional quien, en la mayoría de casos, define la calidad de la práctica realizada por los estudiantes.

Se observa que la presencia del componente *prácticum* queda en el plano de la teorización correspondiente a propuestas actuales de profesionalización; por lo tanto, su vigencia no es evidente en las propuestas curriculares analizadas en la investigación que se realizó.

A la luz de las últimas investigaciones efectuadas en el ámbito educativo, la trascendencia del *prácticum* en la formación de los futuros docentes es indiscutible por el aporte que les tributa tanto en lo profesional como en lo personal; sin embargo, en tal perspectiva, ¿es posible afirmar que existe una presencia del *prácticum* en las IES y que, de ser así, este guarda principios de calidad y rigurosidad, condiciones inherentes a la naturaleza de la Academia?

Agradecimientos

La investigación realizada recibió la subvención de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (sede Quito). Por lo tanto, la autoría de esta publicación es filiación de la PUCE.

Un agradecimiento especial a los siguientes colegas, quienes colaboraron como interlocutores y críticos del proceso investigativo: Mtr. Carmen Àlava, Mtr. Ana Lucía Suárez, Mtr. Gabriel Cuesta, Mtr. Alexandra Yépez. Se realiza el respectivo agradecimiento a las Instituciones de Educación Superior que aceptaron participar de este estudio, a través de sus personeros (Responsables de Prácticas y Responsables de la Carrera de Educación Inicial):

- Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Quito (modalidad semipresencial)
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Esmeraldas
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Quito (modalidad presencial)
- Universidad Central del Ecuador
- Universidad de las Américas
- Universidad de las Fuerzas Armadas
- Universidad Nacional del Chimborazo
- Universidad Politécnica Salesiana.
- Universidad Técnica de Cotopaxi
- Universidad Técnica del Norte
- Universidad Técnica Luis Vargas Torres
- Universidad Tecnológica Equinoccial

Referencias

Cassis Larrain, A. (s.f.). *Donals Schon: una práctica profesional reflexiva en la universidad*. Compas Empresarial.

Coll, C. O. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos. *Revista de Educación*. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re346-02.pdf.

Domingo, Á. (2014). La práctica reflexiva. *Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*.

Fujimoto-Gómez, G. (2000). Modalidades alternativas en Educación Inicial, OEA. *Simposio Educación Inicial*. Recuperado de: www.worldbank.org/children/nino/basico/refs.htm.

Gimeno Sacristán, J. P. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Narcea.

González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, pp.47-70.

Jiménez, F. M. (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el prácticum. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. Recuperado de: <http://www.rinace.net>.

Leboyer, L. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.

Moril Valle, R. (2012). REDU. *Revista de docencia universitaria*. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view>, p.229.

Muñoz Carril, P., Raposo-Rivas, M., González Sanmamed, M., Martínez-Figueira, M., Zabalza-Cerdeiriña, M., & Pérez-Abellás, A. S. (2013). Un Practicum para la formación integral de los estudiantes. *Andavira*, pp.1603-1607.

Mywea, R. G. (1995). *La educación preescolar en América Latina, el estado de la práctica*. Recuperado de: <http://reduc.col/homeredu.nsf/?open>.

Onrubia, J. C. (2014). Apoyando procesos de reflexión sobre la práctica docente en el practicum de maestro. *Revista CIDUI 2014*: Recuperado de: <http://www.cidui.org/revistacidui>.

Pascual Gómez, I. &. (2012). La colaboración del los tutores de centros en la evaluación de competencias en el prácticum. . *UNED*: Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php>.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Senplades. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Quito, Ecuador.

Tejada, J., & Ruiz, C. (2013). Prácticas/ prácticum y adquisición de competencias en los profesionales de la educación. *Desde las aulas normalistas*.

Villa, A. &. (s.f). Prácticum y evaluación de competencias. Recuperado de: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/practicum%20y%20evaluaci%3%93n%20de%20competencias.htm>.

Villar, L. y. (1998). Formación práctica de los maestros. *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*, pp.263-280.

Zabalza, M. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum? *Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria*, pp.45-65.

Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación 354*, pp.21-43.

Elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo *Chiope* para el desarrollo de la inteligencia lingüística en los niños y niñas de 3 a 5 años

Mcs. Monserrate del Rocío Pérez Mendoza

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
chioperez@hotmail.com

Mcs. Ana Rebeca Flor Castelo

Universidad Nacional de Chimborazo
aflor@unach.edu.ec

Mcs. Nic Fredo Burgos Mendoza

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
nicbume@gmail.com

Resumen

Esta investigación se realizó con el objetivo de desarrollar la inteligencia lingüística de los niños de 3 a 5 años mediante la estimulación del lenguaje expresivo, para alcanzar una adecuada fluidez verbal, por medio de actividades comunicativo-lingüísticas, esta edad es considerada la más significativa en la formación de la personalidad y del pensamiento del ser humano. El proceso investigativo se centró en un diseño cuasi experimental y descriptivo, explicativo, de campo y bibliográfico, basado en una población que corresponde a docentes y niños, el método fue el hipotético deductivo, descriptivo, se utilizó la encuesta para docentes y observación a los estudiantes. Se estructuró la guía de estimulación del lenguaje expresivo a través de ejercicios de relajación, articulación, vocabulario y fluidez verbal para el desarrollo de la inteligencia lingüística. Con los datos obtenidos se estructuraron cuadros y gráficos estadísticos para determinar los hechos y fenómenos y plantear soluciones. Luego de la aplicación de la guía se identificaron resultados satisfactorios tales como el mejoramiento de los niveles de comunicación para perfeccionar su vocabulario tanto en las palabras como en la fonética, la identificación del significado de las palabras y el desenvolvimiento expresivo en actividades desarrolladas en el proceso enseñanza aprendizaje.

Palabras claves: Lenguaje expresivo, desarrollo, inteligencia lingüística.

Abstract

The present research refers to design, development and implementation of a guide to stimulation of the expressive language Chiope for the development of the linguistic intelligence in the children aged 3 and 5 years ,it was conducted with the objective of improving the expressive language, to achieve an appropriate vocabulary through development communicative-linguistic activities with children at the stage of 3 to 5 years old, in view of it is considered as the most significant period in the formation of personality and thought of the human being. The present work of research came from the scientific and theoretical foundations to the independent variable which the stimulation of the expressive language and the dependent variable related to the development of the linguistic intelligence. The research process is a quasi-experimental design and descriptive, explanatory, field, and bibliographic type, based on a population that corresponds to the teachers, children and children of Galapaguitos Childhood Development Center, the method that was used was the hypothetical deductive, for

this it was used the survey technique to the teachers and the observation to the students. In relation to the alternative guidelines were structured the guide of stimulation of the expressive language through relaxation exercises, articulation, vocabulary and oral fluency for the development of the linguistic. The data obtained was proceed to tabulate question by question for later structuring statistical tables and charts with the purpose of determining the facts and aprendizaje.

Keywords: Expressive language, development, linguistic intelligence.

Introducción

La actualización y fortalecimiento curricular ha buscado transformar el sistema educativo en las diferentes áreas del conocimiento provocando cambios radicales en el mismo, determinado por la planificación por destrezas con criterio de desempeño en las diferentes áreas, incluidas lengua y literatura, que buscan el desarrollo de las habilidades generales: escuchar, hablar, leer y escribir.

Sin lugar a dudas el lenguaje es una de las condiciones humanas más importantes al permitir que el individuo evolucione, por lo tanto, hablar de modo claro y comprensible, constituye requisito fundamental para la vida útil, porque posibilita a las personas integrarse en condiciones óptimas a diferentes ambientes: como el familiar, escolar y social; asunto que las instituciones educativas en ocasiones descuidan tanto en el aspecto expresivo como comprensivo, dando prioridad a lo cognitivo.

Al no contar con un acceso adecuado a la comunicación, se limitan muchos aspectos de la cotidianidad en virtud de que el desarrollo del lenguaje formal está fuertemente ligado al proceso cognitivo, siendo complejo descifrar su jerarquía frente a cuestionamientos que pretenden entender qué es primero: el desarrollo del pensamiento o del lenguaje oral.

La edad preescolar es un período importante en la vida del infante, ya que le permite adquirir las bases de la socialización y la construcción de su personalidad porque tiene ante él un valioso instrumento para interactuar con las personas que lo rodean, expresando lo que piensa, lo que desea y necesita, dicha herramienta es el lenguaje, el cual está íntimamente relacionado con su desarrollo integral en virtud de que es un elemento que posibilita la existencia del pensamiento.

Es habitual que cuando el niño o la niña se incorporan a la educación infantil conozcan reglas de comunicación y lenguaje, dicho conocimiento surge de las reiteradas experiencias de interacción natural que tuvieron en las rutinas del hogar, cuyos principales promotores son los padres y madres. Sin embargo, cuando el niño o la niña ingresan a la escuela, se encuentran con un escenario distinto; pasan a relacionarse con los profesores y compañeros, lo que entraña un nivel de dificultad porque las interacciones adulto – niño se diversifican, por lo que en la medida en que sean adecuadas, posibilitarán el progreso de los aspectos formales y funcionales del lenguaje adquirido, para ello, es necesario que el docente respete la agenda de niños y niñas de corta edad, sepa escucharlos y presente modelos lingüísticos más elaborados, a través de situaciones de comunicación efectiva.

El lenguaje, por lo tanto, constituye un elemento poderoso para favorecer la relación y el aprendizaje dentro del aula. En consecuencia, el alumnado que presenta, patrones desordenados de expresión y comunicación manifestará alteración y restricción tanto en su interacción social como en el aprendizaje escolar, especialmente en el proceso de lecto-escritura.

El objetivo primordial de la presente investigación es el desarrollo de la inteligencia lingüística mediante la estimulación del lenguaje expresivo, para lo cual se han buscado estrategias para que padres, maestros, terapeutas y personas que tengan a su cargo niños con problemas de lenguaje, apliquen la guía Chiope, como medio de ayuda, para fortalecer el lenguaje de sus niños y niñas, ejecutando diferentes ejercicios pre articularios, previos a la correcta pronunciación de los fonemas lo que permitirá conseguir finalmente que los niños emitan adecuadamente todos los fonemas en las diferentes posiciones y los integren a su lenguaje espontáneo.

La mencionada Guía surge como una respuesta a la necesidad de estimular convenientemente a los niños de educación inicial, que están expuestos a diferentes situaciones como la poca disponibilidad de tiempo de sus padres, o por complicaciones en su desarrollo lo que implica grandes dificultades para pronunciar correctamente las palabras o estructurar adecuadamente las frases y oraciones.

Existen trabajos relacionados al desarrollo del lenguaje, pero no con las mismas características, ésta investigación fortalece el criterio de que los niños y niñas que ingresan a los centros de desarrollo infantil pueden ampliar no solo sus destrezas: sociales, intelectuales y motoras, sino también las lingüísticas, pues un alto porcentaje de la población descrita aprende por imitación.

De acuerdo al criterio del autor “Las tareas principales de ejercitación de estas estructuras fonatorio-motoras tienen que ver con el desarrollo de los músculos y movimientos finos de la lengua, que posibilitan una adecuada articulación de los sonidos, la ejercitación de la fluidez, de la respiración y de la voz”. (Otero Henry, 2008).

Esta ejercitación tiene carácter preventivo, no remedial, para todos los niños y se los realiza de manera lúdica o como parte de las propias actividades psicopedagógicas del centro de desarrollo infantil, lo que se analizará posteriormente en los principios metodológicos y organizativos del sistema de actividades de la lengua materna.

El aspecto fundamental de la estimulación del lenguaje es el apoyo directo de los padres y las orientaciones psicológicas que implica motivarles para que ejerciten adecuadamente las actividades fonatorias, en tanto que en el ámbito educativo es fundamental que los docentes haciendo uso de la guía planifiquen de manera periódica las actividades que van a realizar en el campo educativo, con la finalidad de no lastimar susceptibilidades de los niños y niñas, sino al contrario sean realmente un soporte para mejorar sus dificultades del lenguaje en procura de desarrollar la inteligencia lingüística.

Massone define al lenguaje como “*una ventana hacia la mente*”, porque a través de él, es posible comprender el funcionamiento de la mente humana. Desde el campo filosófico ha sido considerado como “*el espejo del espíritu*”.

Descartes lo juzgó como el elemento que permitía acceder a la inteligencia, mientras que Aristóteles lo caracterizó como el elemento distintivo del hombre.

En relación al aprendizaje (Júarez & Monfort, 1998) manifiestan:

Si los alumnos logran comprender lo enseñado lograrán verdaderos aprendizajes significativos, siendo capaces de dar ejemplos de lo aprendido usando contextos distintos a los vistos durante las clases, en otras palabras el alumno será capaz de explicar lo que aprendió por medio de ejemplos creados por él mismo, demostrando así que comprendió el contenido, haciendo la diferencia entre saber y comprender, trabajando de manera gradual, los niveles de independencia y de compromiso con su propio aprendizaje. (Júarez & Monfort, 1998).

Vigotsky en su teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo*, señala que la manera más eficaz de lograr que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo, es a partir de los conocimientos previos, razón por la cual se utilizó una galería de imágenes digitales para que, a partir de ellas y guiados por el docente se genere el descubrimiento de las estructuras morfosintácticas que conforman una oración. En las imágenes se pueden apreciar acciones cotidianas que permitirán que los alumnos descubran el uso de las oraciones para comunicarse.

Lo que se pretende con la aplicación de las mencionadas galerías, es captar la atención de los niños y niñas mediante la visualización de imágenes, para generar el uso de ciertos aspectos gramaticales, de manera mucho más lúdica, en procura de que a futuro manejen no solamente el lenguaje visual sino literario y por consiguiente mejoren las destrezas lingüísticas.

Se asevera que:

El constructivismo promueve la participación activa del estudiante en relación consigo mismo, con sus iguales y con el docente, siendo el aprendizaje un objeto que construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas. (Cortés & Delgado, 1993).

En el aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo a los estudiantes para que asuman el papel fundamental en su proceso de formación.

Es el alumno quien se convierte en el responsable de su aprendizaje, mediante la participación y colaboración activa de sus compañeros.

Implica entonces que el nuevo papel del estudiante, debe centrarse en el rol protagonista para su propia formación, partiendo de las acciones que el docente ofrezca en procura de guiarle a que construya su aprendizaje apoyado en herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir del tiempo.

Bentolila, 2007. Considera que:

El hombre es el único animal que tiene capacidad de entender al mundo y de reflexionar sobre él.
El hombre sin inteligencia no hubiera subsistido, la inteligencia es lo que hace que el hombre elija su manera de vivir, haciéndola más placentera o infeliz.

La filosofía del lenguaje, se ocupa de las expresiones lingüísticas, los enunciados y las oraciones, familiares pertenecen a los seres humanos porque somos capaces de operar con el lenguaje que se emplea en el diario vivir, en cada una de sus acciones y desenvolvimientos.

En relación a la opinión de (Sánchez, 2001):

Según el empirismo, no existe un patrimonio a priori de la razón. La conciencia cognoscente no obtiene sus conceptos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia. El espíritu humano, por naturaleza, está desprovisto de todo conocimiento. (Sánchez, 2001).

Con este planteamiento se puede decir que la evolución del lenguaje tiene que ver con el cúmulo de experiencias que posee el individuo y dependerá específicamente del ambiente en donde se desenvuelve, por lo tanto, es fundamental que a través de una serie de actividades se propenda estimular el lenguaje expresivo, aspecto que será de mucha ayuda para que alcance nuevos conocimientos y por ende adecuados aprendizajes que le encaminen al desarrollo de la inteligencia lingüística.

- La Ley Orgánica de Educación Intercultural, en su Art. 2. Educación para el cambio garantiza:
La educación constituye instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y de la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades; reconoce a las y los seres humanos, en particular a las niñas, niños y adolescentes, como centro del proceso de aprendizajes y sujetos de derecho; y se organiza sobre la base de los principios constitucionales. Es deber de los gobiernos, asegurar la mejor calidad de vida de su población infantil, porque significa la mejor garantía futura para el desarrollo del país.

Con el respaldo de las fundamentaciones que anteceden se planteó la hipótesis: La aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo *Chiope* desarrolla la inteligencia lingüística mediante ejercicios de relajación, respiración, articulación y fluidez verbal en los niños de 3 a 5 años.

Importancia del problema

En edades de 3 a 5 años, las habilidades comunicativas son los pilares sobre los que los niños y niñas construyen su interacción social, al tiempo que estimulan el juego y la cooperación dentro de éste.

La adquisición del lenguaje expresivo se logra fundamentalmente dentro de los primeros cinco años de vida. Si bien es cierto, el vocabulario se amplía de acuerdo a su relación con el entorno hasta alcanzar adecuada fluidez verbal, para ello se necesita un buen manejo de herramientas comunicativas y estimulación permanente que contribuyan al desarrollo de la inteligencia lingüística. Se debe tener presente que no todos los entornos, tanto familiares como educativos o sociales, ofrecen las mismas oportunidades para el aprendizaje del lenguaje. Algunos brindan menos y más pobres experiencias.

Es fundamental que él o la profesional tenga conocimientos básicos en técnicas de estimulación del lenguaje para detectar tempranamente ciertas dificultades de articulación, vocabulario y fluidez verbal, en procura de alcanzar resultados positivos para una adecuada interacción en el ámbito educativo y social porque permite ampliar habilidades personales e interpersonales que favorecen el desarrollo integral del individuo, permitiendo así el acceso al conocimiento.

Quienes forman parte de las comunidades educativas deberán contar con un soporte para apoyar los procesos de aprendizaje lingüístico con mayor facilidad y productividad, los resultados se verán reflejados en el aspecto social y educativo porque una vez realizados los análisis respectivos, se aportará para que los maestros y maestras, terapeutas del lenguaje y padres de familia, tengan estrategias de estimulación lingüística dentro de sus aulas y en el contexto familiar; que permitan una mejor comunicación y adquisición de conocimientos de sus estudiantes, hijos e hijas, en el aspecto social será beneficioso porque la comunicación es un punto primordial para que los seres humanos puedan desenvolverse en diferentes ámbitos por tanto es necesario fortalecer ésta área que se verá cristalizada cuando el estudiante inicie el proceso académico.

En los centros educativos, son pocos los profesores/as que practican estimulación para favorecer el desarrollo del lenguaje de los niños sobre todo de los que carecen de una correcta expresión lingüística. Cuando los infantes ingresan al jardín, más de un maestro se encuentra con la incertidumbre de no saber cómo tratar correctamente a sus estudiantes que presentan dificultades en su expresión y comprensión y van apartándolos de tal manera que los niños ya no quieren hablar por temor de que sus compañeros tomen sus palabras como motivo de burla y se cohíben de hablar.

Metodología

La Guía de Estimulación del Lenguaje Expresivo Chiope para el desarrollo de la inteligencia lingüística de los niños de 3 a 5 años, aplicó un diseño de investigación cuasi – experimental, el mismo que tuvo como objetivo medir y comparar la respuesta de las variables de investigación antes y después de la exposición del individuo a la intervención experimental.

El trabajo fue de tipo descriptivo y su objetivo fue conocer los hechos y fenómenos para representarlos en base a los resultados de la observación, la cual permitió buscar alternativas encaminadas a mejorar la inteligencia lingüística, además tuvo carácter explicativo porque permitió revelar los hechos y fenómenos de acuerdo a los datos estadísticos identificados para proponer soluciones oportunas, en definitiva la observación dio pautas para describir y explicar las causas y efectos relacionados a la estimulación y el lenguaje expresivo, también se le consideró de campo, porque se basó en informaciones obtenidas directamente donde se produjeron los hechos y fenómenos y también fue Bibliográfica porque el proceso de investigación se fundamentó en textos, revistas, folletos y páginas de internet especializados, para finalmente estructurar la Guía de estimulación del lenguaje expresivo Chiope encaminada al desarrollo de la inteligencia lingüística.

Los métodos utilizados fueron: hipotético deductivo, el mismo que contribuyó a fundamentar hechos generales y particulares, partiendo de la observación realizada a los niños del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos que es el centro que sirvió de base para el proyecto, para posteriormente sustentar con la elaboración estadística y la comprobación de la hipótesis, el método analítico se empleó con el propósito de diferenciar lo esencial de lo accidental, mientras que el inductivo sirvió luego de aplicar la guía de observación para determinar que es primordial emplear ejercicios prácticos tales como relajación y respiración, articulación y de fluidez verbal para la estimulación del lenguaje expresivo.

Considerando los objetivos y requerimientos de la presente investigación, se seleccionó la población de la siguiente manera:

Tabla 1
Población

Unidad de análisis	Número	Porcentaje
Docentes	5	21
Estudiantes	19	79
Total	24	100 %

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil “Galapaguitos”

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

Se aplicó la encuesta a los 5 docentes antes y después de la utilización de la guía con la finalidad de determinar la importancia de la estimulación del lenguaje expresivo en el desarrollo de la inteligencia lingüística. El cuestionario estuvo estructurado por preguntas con varias alternativas referentes al tema planteado.

A los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos se les efectuó la observación en procura de valorar la incidencia de la aplicación de la guía de estimulación del lenguaje expresivo, empleando la respectiva ficha y un registro de datos estructurado específicamente para el seguimiento a los 19 infantes.

Resultados

Una vez receptadas las encuestas, se tabularon las preguntas, determinando sus frecuencias simples para luego

transformarlas en porcentajes, incorporándoles sistema computable, para ubicarlos en cuadros estadísticos; para lo cual se utilizó la estadística descriptiva utilizando el sistema porcentual, que sirvió para verificar la hipótesis, el cumplimiento de los objetivos, para finalmente justificar las conclusiones.

1.- ¿Los ejercicios de respiración ayudan a la articulación de los sonidos?

Cuadro 1

Los ejercicios de respiración ayudan a la articulación de los sonidos

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	1	20%	4	80%
A veces	3	60%	1	20%
Nunca	1	20%	0	0%
Total	5	100%	5	100%

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

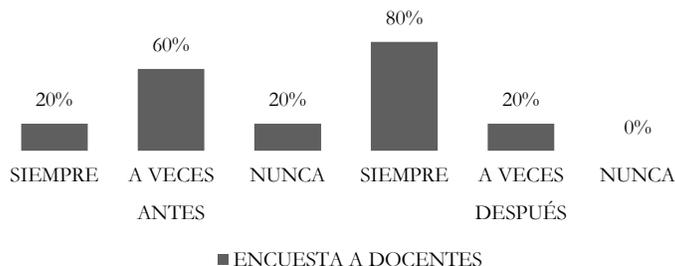


Gráfico 1

Los ejercicios de respiración ayudan a la articulación de los sonidos

Fuente: Cuadro 1. Año 2017

Análisis

El 20% de docentes encuestados manifiestan que los ejercicios de respiración ayudan siempre a la articulación de los sonidos, mientras que el 60% indican que a veces y el otro 20% dicen que nunca, después de la aplicación de la guía las estadísticas reflejaron que el 80% de los docentes dicen que los ejercicios de respiración siempre ayudan a la articulación de los sonidos, en tanto que un 20% dicen a veces.

Interpretación

Los resultados finales luego de la aplicación de la guía muestran claramente que la respiración ayuda en la articulación de los sonidos en los niños.

2.- ¿La respiración profunda permite la relajación del niño?

Cuadro 2
La respiración profunda permite relajación del niño

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	1	20%	5	100%
A veces	3	60%	0	0%
Nunca	1	20%	0	0%
Total	5	100%	5	100%

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos

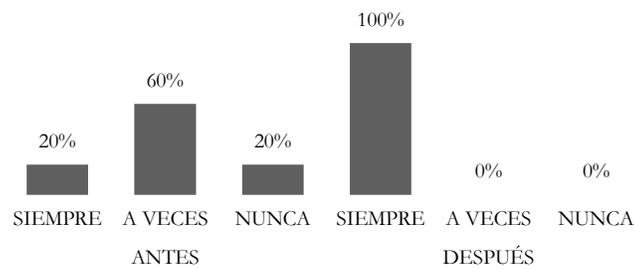


Gráfico 2

La respiración profunda permite la relajación del niño

Fuente: Cuadro 2. Año 2017

Análisis

El 20% de docentes encuestados manifiestan que la respiración profunda siempre permite la relajación del niño, mientras que el 60% menciona que a veces y el otro 20% dice que nunca, después de la aplicación de la guía las estadísticas reflejaron que el 100% de los docentes expresan que los ejercicios de respiración profunda permiten la relajación del niño.

Interpretación

El docente está consciente de que el niño necesita iniciar un adecuado proceso de enseñanza, por ello los ejercicios de respiración deben lograr el propósito de predisponer al niño para su continuo desarrollo verbal.

3.-¿Los movimientos de labios, lengua y mejillas ayudan a la vocalización de sonidos?

Cuadro 3

Los movimientos de labios, lengua y mejillas ayudan a la vocalización de sonidos

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	1	20%	5	100%
A veces	4	80%	0	0%
Nunca	0	0%	0	0%
Total	5	100%	5	100%

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

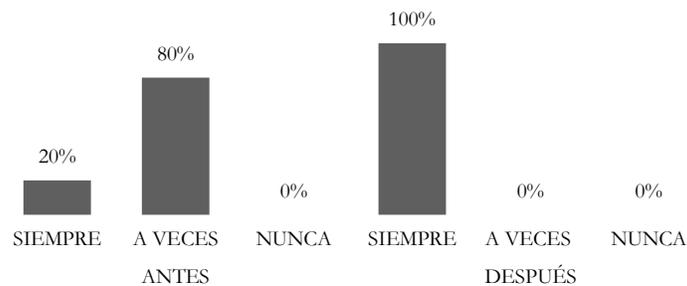


Gráfico 3

Los movimientos del aparato fonoarticulador ayudan la vocalización de sonidos

Fuente: Cuadro 3. Año 2017

Análisis

Los movimientos de labios, lengua y mejillas siempre ayudan a la vocalización de sonidos es lo que dice el 20% de los docentes encuestados, mientras que el 80% dicen que a veces ayudan, luego de la aplicación de la guía las estadísticas reflejaron que el 100% de los docentes expresan que siempre estos movimientos ayudan a la vocalización.

Interpretación

Como se puede observar en las estadísticas y luego de la aplicación de la guía los ejercicios articulatorios en los niños ayudan a la vocalización de sonidos.

4.- ¿La pronunciación de sílabas directas e inversas favorece a la articulación correcta de las palabras?

Cuadro 4

La pronunciación de sílabas directas e inversas favorece la articulación correcta de las palabras

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	2	40%	4	80%
A veces	3	60%	1	20%
Nunca	1	20%	0	0%
Total	5	100%	5	100%

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos

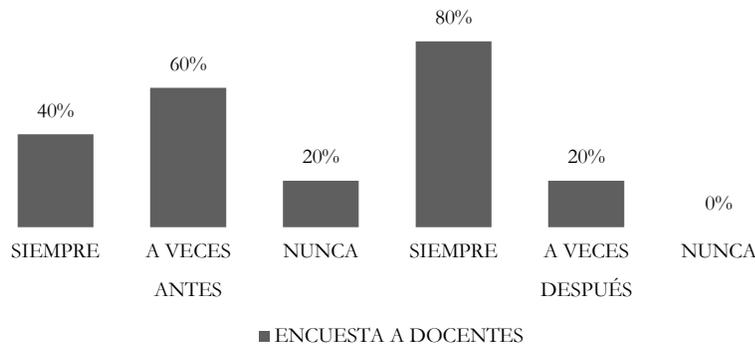


Gráfico 4

La pronunciación de sílabas directas e inversas favorece a la articulación correcta de las palabras

Fuente: Cuadro 4. Año 2017

Análisis

El 40% de docentes indican que siempre la pronunciación de sílabas directas e inversas favorece la articulación correcta de las palabras, mientras que 60% manifiesta que estos ejercicios a veces favorecen a la articulación, luego de la aplicación de la guía propuesta el 80% de las docentes manifiestan que siempre la pronunciación de sílabas directas e inversas favorece a la articulación correcta de las palabras mientras que el 20% dicen que a veces.

Interpretación

El trabajo inicial del maestro va a ser el uso de sílabas ya sea en su escritura y pronunciación de ahí lo importante de usarlas previo a la articulación de palabras completas, ya que esto favorece a la generación de un vocabulario adecuado.

5.- ¿La pronunciación de trabalenguas facilita la mecanización de sílabas compuestas?

Cuadro 5

La pronunciación de trabalenguas facilita la mecanización de sílabas compuestas

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	1	20%	4	80%
A veces	3	60%	1	20%
Nunca	1	20%	0	0%
Total	5	100%	5	100%

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

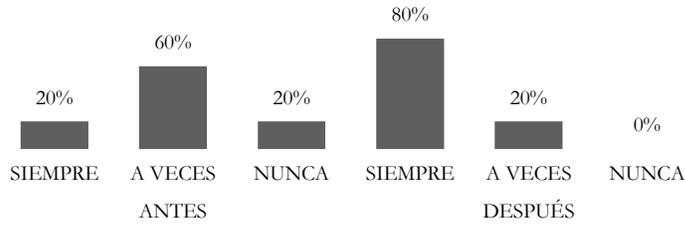


Gráfico 5

La pronunciación de trabalenguas facilita la mecanización de sílabas compuestas

Fuente: Cuadro 5. Año 2017

Análisis

El 20% de docentes encuestados manifiestan que la pronunciación de trabalenguas facilita la mecanización de sílabas compuestas, mientras que el 60% indican que a veces y el otro 20% dicen que nunca seguidamente de la aplicación de la guía las estadísticas reflejaron lo siguiente: el 80% de los docentes dicen que los ejercicios de pronunciación de trabalenguas facilitan la mecanización de sílabas compuestas, en tanto que un 20% dicen pocas veces.

Interpretación

El uso de trabalenguas recrea y divierte, a más de ello como podemos observar en las últimas encuestas el uso de éstos facilita la mecanización de sílabas compuestas que favorecen la fluidez verbal.

6.- ¿El aprendizaje de rimas permite el enriquecimiento del vocabulario?

Cuadro 6

El aprendizaje de rimas permite el enriquecimiento del vocabulario

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	1	20%	5	100%
A veces	4	80%	0	0%
Nunca	0	0%	0	0%
Total	5	100%	5	100

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

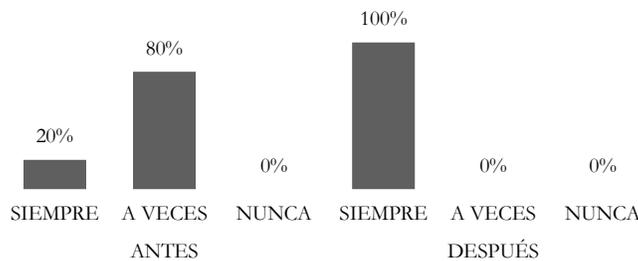


Gráfico 6

El Aprendizaje de rimas permite el enriquecimiento del vocabulario

Fuente: Cuadro 6. Año 2017

Análisis

El 20% de docentes indican que el aprendizaje de rimas siempre permite el enriquecimiento del vocabulario, mientras que el 80% dicen que a veces, consecuentemente de la aplicación de la guía la estadística denotó que el 100% de los encuestados indicaban que el aprendizaje de rimas siempre permite el enriquecimiento del vocabulario.

Interpretación

La totalidad de los docentes ven en las rimas un medio verbal que ayuda al desarrollo de habilidades lingüísticas, por lo tanto, se ha fortalecido su utilización ya que los niños y niñas se divierten y aprenden, de la misma forma que mejoran la pronunciación y enriquecen su vocabulario.

7. ¿Los ejercicios linguales ayudan en la articulación de los fonemas?

Cuadro 7

Los ejercicios linguales ayudan en la articulación de los fonemas

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	1	20%	5	100%
A veces	3	60%	0	0%
Nunca	1	20%	0	0%
Total	5	100%	5	100%

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

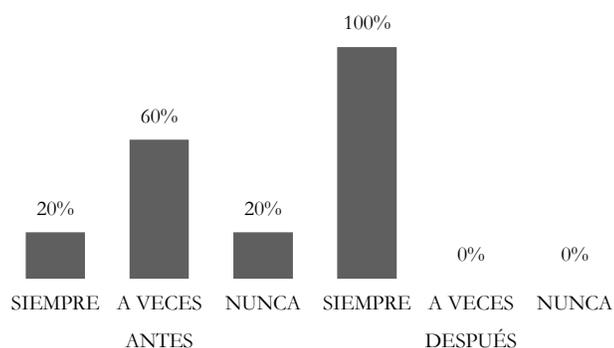


Gráfico 7

Ejercicios linguales ayudan en la articulación de los fonemas

Fuente: Cuadro 7. Año 2017

Análisis

El 20% de docentes indican que siempre los ejercicios linguales ayudan en la articulación de los fonemas, un 60% considera que a veces y otro 20% que nunca ayudan al niño, en tanto que luego de la aplicación de la guía los resultados fueron el 100% de los docentes encuestados indican los ejercicios linguales siempre ayudan en la articulación de los fonemas y ayudan a incrementar el vocabulario del niño.

Interpretación

Los docentes conocen y están de acuerdo en los resultados positivos que puede generar la realización de los ejercicios linguales en la articulación de los fonemas, ya que mejoran la pronunciación y enriquecen su vocabulario.

8.- ¿Los ejercicios de animación a la lectura permiten la fluidez verbal en los niños?

Cuadro 8

Los ejercicios de animación a la lectura permiten la fluidez verbal en los niños

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	0	0%	5	100%
A veces	0	0%	0	0%
Nunca	5	100%	0	0%
Total	5	100%	5	100%

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

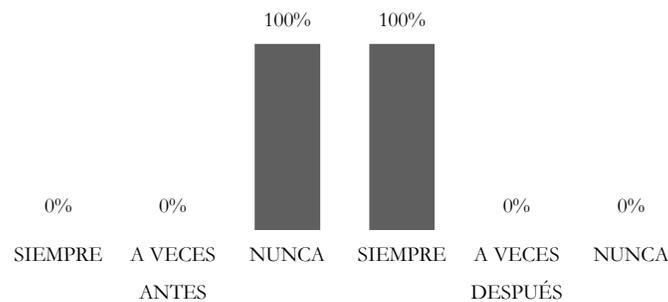


Gráfico 8

Los ejercicios de animación a la lectura permiten la fluidez verbal en los niños

Fuente: Cuadro 8. Año 2017

Análisis

La totalidad es decir el 100% de docentes encuestados indica que nunca los ejercicios de animación a la lectura permiten la fluidez verbal en los niños. Mientras que después, de la aplicación de la guía se determina que el 100% está de acuerdo en que siempre los ejercicios de animación a la lectura ayudan a la fluidez verbal

Interpretación

El uso de ejercicios que dinamicen y creen amor por la lectura es beneficioso, por ello los docentes manejan este medio para generar y desarrollar aptitudes verbales que enriquezcan la comunicación en los niños y niñas.

9.- ¿Los ejercicios de completación de palabras incrementan la fluidez verbal en los niños?

Cuadro 9

Los ejercicios de completación de palabras incrementan la fluidez verbal en los niños

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	1	20%	4	80%
A veces	3	60%	1	20%
Nunca	1	20%	0	0%
Total	5	100%	5	100%

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

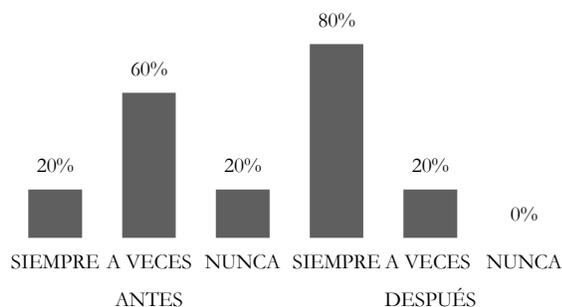


Gráfico 9

Los ejercicios de completación de palabras incrementan la fluidez verbal en los niños

Fuente: Cuadro 9. Año 2017

Análisis

El 20% de docentes manifiesta que los ejercicios de completación de palabras siempre incrementan la fluidez verbal en los niños, un 60% dice que a veces y el otro 20% se manifiesta en contra de estos ejercicios, al aplicar la guía el 80% de los docentes encuestados dicen que siempre los ejercicios para completar palabras incrementan la fluidez verbal en los niños, mientras que el 20% dice que a veces.

Interpretación

Los docentes en su mayoría están de acuerdo en el uso de los juegos de completación de palabras como medio para el desarrollo de aptitudes verbales y de comunicación, de ahí el trabajo continuo para su finalización y consecución de los objetivos planteados.

10.- ¿La utilización de cuentos infantiles ayuda a la comprensión de mensajes?

Cuadro 10

La utilización de cuentos infantiles ayuda a la comprensión de mensajes

Alternativa	Frecuencia antes	%	Frecuencia después	%
Siempre	2	40%	5	100%
A veces	3	60%	0	0%
Nunca	0	0%	0	0%
Total	5	100%	5	100%

Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

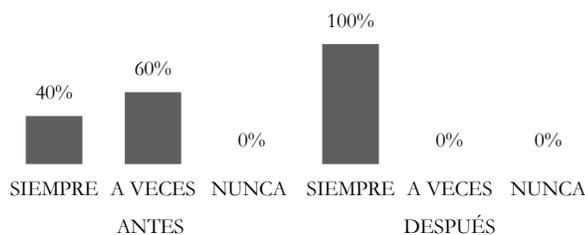


Gráfico 10

La utilización de cuentos infantiles ayuda a la comprensión de mensajes

Fuente: Cuadro 10. Año 2017

Análisis

El 40% de docentes indica que la utilización de cuentos infantiles siempre ayuda a la comprensión de mensajes, no así el 60% que dice que a veces este medio ayuda. Luego de la aplicación de la guía los resultados fueron que el 100% de los docentes opina que siempre la utilización de cuentos infantiles ayuda siempre a la comprensión de mensajes.

Interpretación

Los cuentos infantiles son un recurso potencial que ayudan al docente a involucrar a los niños y niñas en el desarrollo de destrezas y habilidades lingüísticas adecuadas favoreciendo su comunicación y fluidez verbal.

Cuadro 11

Análisis e interpretación de resultados obtenidos de la observación realizada a los niños y niñas del centro de desarrollo infantil galapaguitos antes y después de la aplicación de la guía. Evaluación de los ejercicios de relajación y respiración antes y después de la aplicación de la guía

Destreza	Antes de la aplicación de la guía								Después de la aplicación de la guía									
	No		Med.		Si		Total		No		Med.		Si		Total			
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%		
Realiza relajación de manos y brazos	15	79	4	21	0	0	1	9	100	7	37	2	11	10	52	1	9	100
Realiza relajación de hombros y cuello	18	95	1	5	0	0	1	9	100	6	32	1	5	12	63	1	9	100
Realiza relajación de estómago	18	95	1	5	0	0	1	9	100	9	47	0	0	10	53	1	9	100
Realiza relajación de piernas y pies	18	95	1	5	0	0	1	9	100	6	32	1	5	12	63	1	9	100
Realiza ejercicios de fonación	4	21	14	74	1	5	1	9	100	8	42	1	5	10	53	1	9	100
Discrimina sonidos vocálicos	6	32	13	68	0	0	1	9	100	5	26	3	16	11	58	1	9	100
Discrimina sonidos consonánticos	5	26	13	68	1	5	1	9	100	9	47	1	5	9	47	1	9	100
Realiza la respiración diafragmática	15	79	4	21	0	0	1	9	100	9	47	0	0	10	53	1	9	100
Realiza la respiración costo abdominal	16	84	3	16	0	0	1	9	100	1	5	2	11	16	84	1	9	100
Total	115		54		2		7	100	60		11		10		7	100		
							1						0		1			
Frecuencia	13		6		0		9	100	7		0		12		9	100		
Porcentaje	67	%	32	%	1	%	100	%	37	%	0	%	63	%	100	%		

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

Antes de la aplicación Después de la aplicación

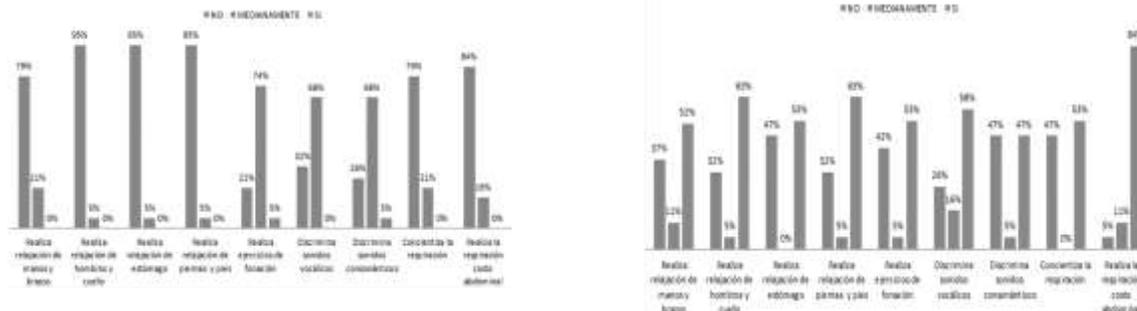


Gráfico 11

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.
Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

Cuadro 12

Antes de la aplicación de la guía	Después de la aplicación de la guía
<p>Análisis: Una vez realizada la observación a los niños y niñas antes de la aplicación de la guía se puede determinar que tienen dificultades en el desarrollo de varias destrezas; para el respectivo análisis se toma en consideración la alternativa del no en las 9 preguntas, determinándose los siguientes resultados: El 79% no realiza relajación de manos y brazos, el 95% no realiza relajación de hombros y cuello, el 95% no realiza relajación de estómago, el 95% no realiza relajación de piernas y pies, el 21% no realiza ejercicios de fonación, el 32% no discrimina sonidos vocálicos, el 26% no discrimina sonidos consonánticos, el 79% no realiza la respiración diafragmática, y el 84% no realiza respiración costo abdominal.</p> <p>Interpretación: De acuerdo a la observación realizada a los niños y niñas se puede evidenciar que existen dificultades en la estimulación del lenguaje expresivo, en virtud de que no se desarrollan de manera adecuada una serie de actividades lingüísticas que contribuyen al desenvolvimiento progresivo para la adecuada pronunciación de las palabras, por lo que es importante que se desplieguen una serie de actividades relacionadas a la relajación y respiración, para favorecer la emisión correcta del lenguaje.</p>	<p>Análisis: Una vez realizada la observación a los niños y niñas después de la aplicación de la guía se puede observar que superaron sus dificultades en el desarrollo de varias destrezas; para el respectivo análisis se toma en consideración la alternativa del sí en las 9 preguntas, determinándose los siguientes resultados: El 52% realiza relajación de manos y brazos, el 63% realiza relajación de hombros y cuello, el 53% realiza relajación de estómago, el 53% realiza relajación de piernas y pies, el 53% realiza ejercicios de fonación, el 58% discrimina sonidos vocálicos, el 47% discrimina sonidos consonánticos, el 53% realiza respiración diafragmática, y el 84% realiza respiración costo abdominal.</p> <p>Interpretación: De acuerdo a la observación realizada a los niños y niñas después de la aplicación de la guía de estimulación del lenguaje expresivo se puede evidenciar que progresivamente fueron disminuyendo sus dificultades en la pronunciación y comunicación, en virtud de que se desarrollaron de manera adecuada una serie de actividades lingüísticas que contribuyen a su desenvolvimiento social, por lo que es importante continuar desarrollando una serie de actividades relacionadas a la articulación del lenguaje.</p>

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.
Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

Cuadro 13

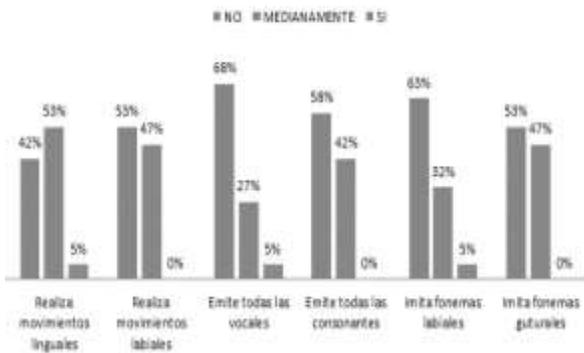
Evaluación de ejercicios de articulación antes y después de la aplicación de la guía

Destreza	Antes de la aplicación						Después de la aplicación									
	No		Destreza		No		Destreza		No		Destreza		No		Destreza	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Realiza movimientos linguales	8	42	10	53	1	5	19	100	9	47	0	0	10	53	19	100
Realiza movimientos labiales	10	53	9	47	0	0	19	100	11	58	0	0	8	42	19	100
Emite todas las vocales	13	68	5	27	1	5	19	100	4	21	5	26	10	53	19	100
Emite todas las consonantes	11	58	8	42	0	0	19	100	5	26	4	21	10	53	19	100
Imita fonemas labiales	12	63	6	32	1	5	19	100	11	58	0	0	8	42	19	100
Imita fonemas guturales	10	53	9	47	0	0	19	100	10	53	0	0	9	47	19	100
Total	115		54		2		171	100	50		9		55		114	100
Frecuencia	13		6		0		19	100	9		0		10		19	100
Porcentaje	67%		32%		1%		100%	47%		0%		53%		100%		100%

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

Antes de la aplicación



Después de la aplicación

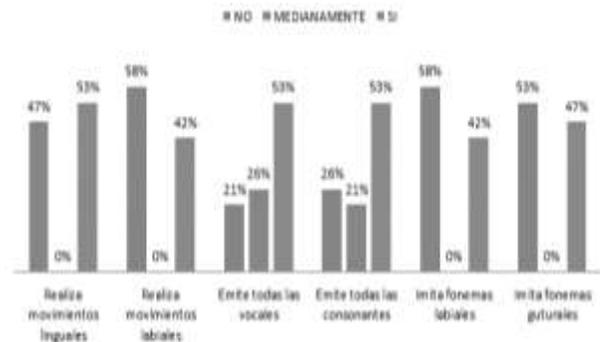


Gráfico 13

Ejercicios de articulación antes y después de la aplicación de la guía

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

Cuadro 14

Análisis e interpretación de articulación antes y después de la aplicación de la guía

Antes de la aplicación	Después de la aplicación
<p>Análisis: Inicialmente, se aplicó la ficha de observación con la finalidad de conocer cómo realizaban los ejercicios de articulación los niños y niñas en estudio, obteniéndose como resultados más relevantes en la alternativa del no los siguientes efectos: un 42% de estudiantes presenta dificultades en los movimientos lingüales, en un 53% de niños y niñas no realizan movimiento labiales, así como el 68% no emite todas las vocales, el 58% tiene dificultades en emitir todas las consonantes, el 63% no imita fonemas labiales, y un 53% tiene dificultades en imitar fonemas guturales, alterando el proceso comunicativo de los estudiantes, pues para una correcta interacción se necesita transmitir adecuadamente los mensajes hacia el interlocutor.</p> <p>Interpretación: Según los datos obtenidos de la observación realizada a los niños y niñas se evidencia que pueden articular los fonemas para expresar palabras y pequeñas frases, en virtud de que a esta edad van desarrollando de manera progresiva, por lo tanto, es importante ayudarles constantemente a corregir sus palabras y expresiones, para ello es fundamental planificar una serie de actividades que contribuyan a mejorar las destrezas lingüísticas.</p>	<p>Análisis: Posteriormente, se aplicó la ficha de observación con la finalidad de conocer cómo se ejecutaban los diferentes ejercicios de articulación que realizan los niños y niñas en su desenvolvimiento diario, obteniéndose como resultados positivos en la alternativa del sí con los siguientes resultados: un 53% de los estudiantes desarrolla los movimientos lingüales, en un 42% de niños y niñas si realiza movimiento labiales, así también el 53% emite todas las vocales, el 53% emite todas las consonantes, el 42% imita fonemas labiales, y un 47% imita fonemas guturales, mejorando significativamente el proceso comunicativo de los estudiantes.</p> <p>Interpretación: Según los datos obtenidos de la observación a los niños y niñas se puede evidenciar que han mejorado notablemente los ejercicios de articulación en la expresión de palabras y pequeñas frases con mayor fluidez, en virtud de que van desarrollando de manera progresiva con la ayuda constante de las maestras corrigiendo de manera oportuna sus palabras y expresiones, para ello es fundamental continuar planificando y aplicando actividades que contribuyan a mejorar las destrezas lingüísticas.</p>

Fuente: Autores

Cuadro 15

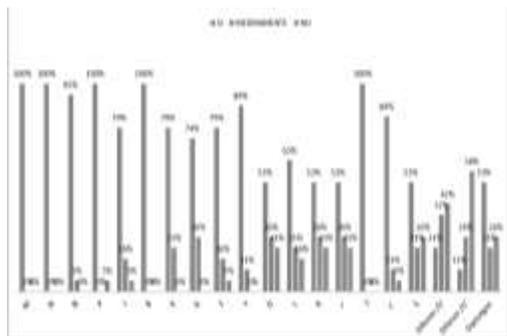
Fluidez verbal antes y después de la aplicación de la guía

Articulación de sonidos	Si		Medi.		No		Total		Si		Medi.		No		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
M	19	100	0	0	0	0	19	100	19	100	0	0	0	0	19	100
N	14	74	2	11	3	16	19	100	19	100	0	0	0	0	19	100
Ñ	15	79	2	10.5	2	10.5	19	100	15	95	0	5	4	0	19	100
P	18	95	1	5	0	0	19	100	19	95	0	0	0	5	19	100
J	11	58	3	16	5	26	19	100	5	79	1	16	13	5	19	100
B	18	95	1	5	0	0	19	100	19	100	0	0	0	0	19	100
K	12	63	3	16	4	21	19	100	10	79	0	21	9	0	19	100
G	9	47	6	32	4	21	19	100	8	74	1	26	10	0	19	100
F	11	58	5	26	3	26	19	100	10	79	1	16	8	5	19	100
Y	13	68	3	16	3	26	19	100	12	89	2	11	5	0	19	100
D	5	26	5	26	9	47	19	100	5	53	1	26	13	21	19	100
L	4	21	6	32	9	53	19	100	5	63	2	21	12	16	19	100
R	2	11	4	21	13	68	19	100	9	53	1	26	9	21	19	100
r'	2	11	4	21	13	68	19	100	4	53	1	26	14	21	19	100
T	18	95	1	5	0	0	19	100	19	100	0	0	0	0	19	100
c'	13	68	3	16	3	16	19	100	16	84	2	11	1	5	19	100
S	2	11	4	21	13	68	19	100	5	53	3	21	11	26	19	100
Difonos /l/	1	5	3	16	15	79	19	100	4	21	2	37	13	42	19	100
Difonos /r/	1	5	3	16	15	79	19	100	3	11	1	26	15	58	19	100
Diptongos	2	11	4	21	13	68	19	100	4	53	1	21	14	26	19	100
Total	190		63		127		380		210		19		151		380	100
Frecuencia	10		3		6				11		0		8		19	
Porcentaje	50%		17%		33%		100		57%		0%		43%		100	

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

Antes de la aplicación



Después de la aplicación

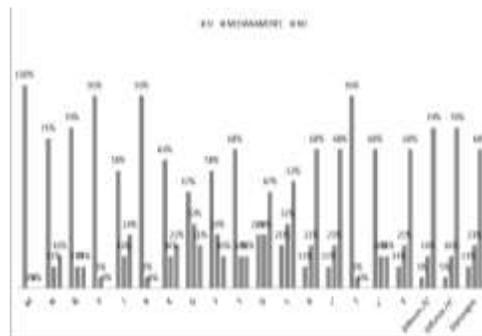


Gráfico 15

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos, Ecuador, 2017

Cuadro 16

Análisis e Interpretación de la fluidez verbal antes y después de la aplicación de la guía.

Antes de la aplicación	Después de la aplicación
<p>Análisis: Se aplicó el Test de articulación para identificar el nivel de fluidez verbal inicial con la finalidad de conocer cómo los estudiantes pronunciaban los fonemas, obteniéndose como resultados que los niños y niñas pronunciaban de manera normal algunos fonemas consonánticos, precisamente son aquellos con los que más se relacionan en su hogar como por ejemplo la /m/ al pronunciar mamá y la /p/ al pronunciar papá, aquello se determina en un porcentaje aceptable entre el 50% al 100%, respecto a los difonos, existe mayor dificultad en virtud de que apenas el 5% si están en la capacidad de pronunciar la /l/ y /r/ y diptongos apenas alcanzan un buen nivel un 11% de la población. Datos que confirmaban la presencia de alteraciones importantes en la articulación que es uno de los componentes elementales del lenguaje expresivo.</p> <p>Interpretación: La observación a los niños y niñas respecto a su desarrollo en la fluidez verbal evidencia que no se desenvuelven de manera adecuada cuando tienen que realizar actividades enfocadas a determinar la práctica en sus expresiones lingüísticas, por lo que es importante que se planteen adivinanzas, trabalenguas, rimas y retahílas para ir progresivamente mejorando estas dificultades.</p>	<p>Análisis: Después de aplicar la guía a los niños y niñas, se realizó el Test articulación para identificar el nivel de fluidez verbal con la finalidad de conocer cómo los estudiantes pronunciaban los fonemas, obteniéndose como resultados que los niños y niñas pronuncian de manera normal la mayor parte de fonemas consonánticos, precisamente son aquellos con los que más se relacionan en su hogar y su entorno, aquello se determina en un porcentaje aceptable entre el 50% al 100%, respecto a los difonos mejoraron notablemente en virtud de que el 21% si están en la capacidad de pronunciar la /l/ y /r/ y diptongos, también llegan al si en un 21% quedándose con el mayor porcentaje en el medianamente lo que implica que es importante continuar desarrollando este tipo de actividades para encaminarles a un mejor desenvolvimiento en el lenguaje expresivo.</p> <p>Interpretación: La observación a los niños y niñas respecto a su desarrollo en la fluidez verbal evidencia que, con las actividades planificadas fueron desenvolviéndose de manera adecuada mediante la realización de actividades que contribuyeron en sus expresiones lingüísticas, por lo que es importante continuar aplicando adivinanzas, trabalenguas, rimas y retahílas que son fundamentales para alcanzar el desarrollo de la inteligencia lingüística.</p>

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Discusión

Los resultados expuestos anteriormente contribuyen a la comprobación de las hipótesis

Hipótesis Específica I

Modelo Lógico

Hi: La elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo *Chiope* desarrolla la inteligencia lingüística a través de ejercicios de relajación y respiración en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos, de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo, durante

el período de Marzo – Julio del 2011.

Ho: La elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo *Chiope* no desarrolla la inteligencia lingüística a través de ejercicios de relajación y respiración en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos, de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo, durante el período de Marzo – Julio del 2011.

Modelo Estadístico

$$\chi_c^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

En el empleo de fórmulas se utilizó la siguiente simbología:

Simbología

χ_c^2 = “Chi” cuadrado calculado

f_o = frecuencia observada

χ_t^2 = “Chi” cuadrado teórico

f_e = frecuencia esperada

Σ = Sumatoria

α = nivel de significación

IC = intervalo de confianza

GL=grados de libertad

Nivel de Significación

$\alpha = 0.05$

IC= 95%

Zona de Rechazo

Columnas 3 , Filas 2

GL= (Columnas-1) (Filas-1)

GL= (3-1) (2-1)

GL= (2) (1)

GL= 2 Leída de la tabla

$\chi_t^2 = 5,99$

Regla de Decisión

Si $\chi_c^2 < \chi_t^2$ Rechazo la Ho

Si $\chi_c^2 > \chi_t^2$ Acepta la Ho

Cuadro 17

Cálculo de Chi Cuadrado

Frecuencias observadas Hipótesis I: Ejercicios de relajación y respiración

Unidades	Alternativas			Total
	No	Medianamente	Si	
	<i>f_r</i>	<i>f_r</i>	<i>f_r</i>	
Antes	115	54	2	171
Después	60	11	102	171
Total	175	65	102	342

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Cuadro 18

Frecuencias esperadas Hipótesis I

Variables	Alternativas			Total
	No	Medianamente	Si	
	<i>f_r</i>	<i>f_r</i>	<i>f_r</i>	
Antes	87.50	32.50	51	171
Después	87.50	32.50	51	171
Total	175	65	102	342

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Cuadro 19

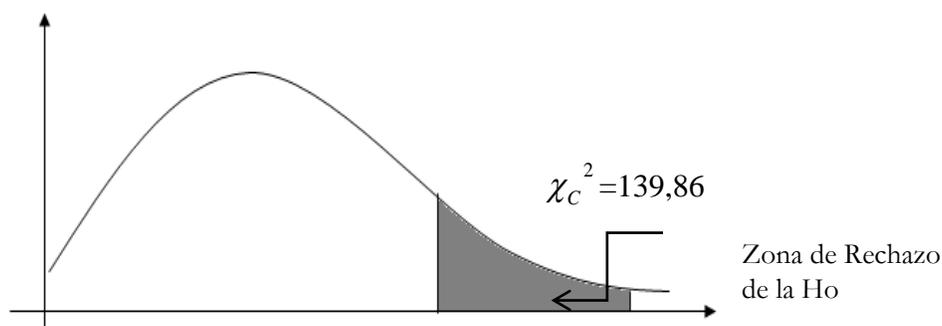
Calculo del Chi cuadrado de la Hipótesis I

<i>F_o</i>	<i>f_e</i>	<i>(f_o - f_e)</i>	<i>(f_o - f_e)²</i>	<i>(f_o - f_e)²</i>
115	87.50	27.50	756.50	8.64
54	32.50	21.50	462.25	14.22
2	51	-49	2401	47.07
60	87.50	-27.50	756.25	8.64
11	32.50	-21.50	462.25	14.22
100	51	-49	2401	47.07
342	342	0	7239.25	139.86

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Verificación



$$\chi_t^2 = 5,99$$

Comprobación de la hipótesis específica II

Modelo Lógico

Hi: La elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo Chiope desarrolla la inteligencia lingüística a través de ejercicios de articulación en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos, de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo, durante el período de Marzo – Julio del 2011.

Ho: La elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo Chiope no desarrolla la inteligencia lingüística a través de ejercicios de articulación en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos, de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo, durante el período de Marzo – Julio del 2011.

$$\text{Modelo Estadístico } \chi_c^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

En el empleo de las diversas fórmulas se utilizó la siguiente simbología:

χ_c^2 = “Chi” cuadrado calculado

f_o = frecuencia observada

χ_t^2 = “Chi” cuadrado teórico

f_e = frecuencia esperada

Σ = Sumatoria

α = nivel de significación

IC = intervalo de confianza

GL = grados de libertad

Nivel de Significación

$$\alpha = 0.05$$

IC = 95%

Zona de Rechazo

Columnas 3, Filas 2

GL = (Columnas-1) (Filas-1)

GL = (3-1) (2-1)

GL = (2) (1)

GL = 2 Leída de la tabla

$$\chi_t^2 = 5,99$$

Regla de Decisión

Si $\chi_c^2 < \chi_t^2$ Rechazo la Ho

Si $\chi_c^2 > \chi_t^2$ Acepta la Ho

Cuadro 20

Cálculo de Chi Cuadrado

Frecuencias observadas Hipótesis II: Ejercicios de articulación

Variables	Alternativas			Total
	No	Medianamente	Si	
	<i>Fr</i>	<i>Fr</i>	<i>Fr</i>	
Antes	64	47	3	114
Después	50	9	55	114
Total	114	56	58	228

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Cuadro 21

Frecuencias esperadas Hipótesis II: Ejercicios de articulación

Variables	Alternativas			Total
	No	Medianamente	Si	
	<i>fr</i>	<i>fr</i>	<i>fr</i>	
Antes	57	28	29	114
Después	57	28	29	114
Total	114	56	58	228

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Cuadro 22

Cálculo de Chi cuadrado Hipótesis II

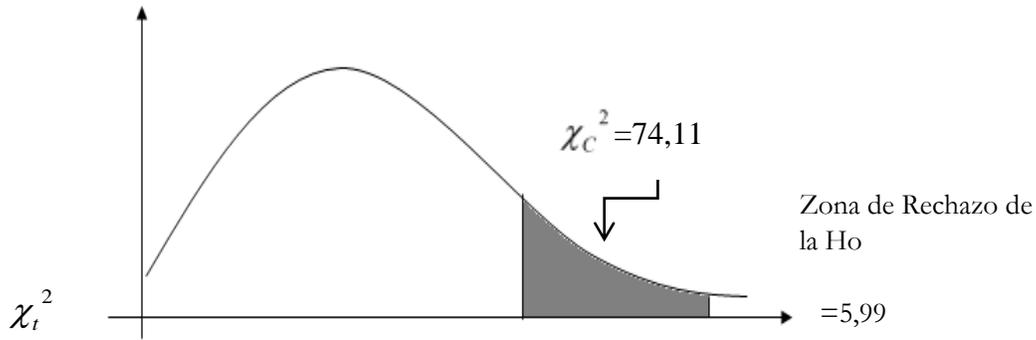
<i>F_o</i>	<i>f_e</i>	<i>(f_o - f_e)</i>	<i>(f_o - f_e)²</i>	$\chi_c^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$
64	57	7	49	0.85
47	28	19	361	12.89
3	29	-26	676	23.31
50	57	-7	49	0.85
9	28	-19	361	12.89
55	29	26	676	23.31
228	228	0		74.11

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Verificación

Como $\chi_c^2 = 74,11$ es mayor que $\chi_i^2 = 5,99$; entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis específica 2 de investigación (H_1) es decir: “La elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo Chiope desarrolla la inteligencia lingüística a través de ejercicios de articulación en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos, de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo”.



4.4. Verificación de la hipótesis específica III

Modelo Lógico

Hi: La elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo Chiope desarrolla la inteligencia lingüística a través de ejercicios de fluidez verbal en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos, de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo, durante el período Marzo –Julio del 2011.

Ho: La elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo Chiope no desarrolla la inteligencia lingüística a través de ejercicios de fluidez verbal en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos, de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo, durante el período Marzo –Julio del 2011.

Modelo Estadístico

$$\chi_c^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

En el empleo de las diversas fórmulas se utilizó la siguiente simbología:

Simbología

χ_c^2 = “Chi” cuadrado calculado

f_o = frecuencia observada

χ_t^2 = “Chi” cuadrado teórico

f_e = frecuencia esperada

Σ = Sumatoria

α = nivel de significación

IC = intervalo de confianza

GL=grados de libertad

Nivel de Significación

$\alpha = 0.05$

IC= 95%

Zona de Rechazo

Columnas 3, Filas 2

GL= (Columnas-1) (Filas-1)

GL= (3-1) (2-1)

GL= (2) (1)

GL= 2 Leída de la tabla

$$\chi_t^2 = 5,99$$

Regla de Decisión

Si $\chi_c^2 < \chi_t^2$ Rechazo la H_0

Si $\chi_c^2 > \chi_t^2$ Acepta la H_1

Cuadro 23

Cálculo de Chi Cuadrado

Frecuencias observadas Hipótesis III: Ejercicios de fluidez verbal

Variables	Alternativas			TOTAL
	No	Medianamente	Si	
	<i>fr</i>	<i>fr</i>	<i>fr</i>	
Antes	190	63	27	380
Después	210	19	151	380
Total	400	82	278	760

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Cuadro 24

Frecuencias esperadas Hipótesis III: Ejercicios de fluidez verbal

Variables	Alternativas			TOTAL
	No	Medianamente	Si	
	<i>fr</i>	<i>fr</i>	<i>fr</i>	
Antes	200	41	139	380
Después	200	41	139	380
Total	400	82	278	760

Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Cuadro 25

Cálculo de Chi cuadrado Hipótesis III

<i>f_o</i>	<i>f_e</i>	<i>(f_o - f_e)</i>	<i>(f_o - f_e)²</i>	$\chi_c^2 = \sum \frac{(f_o)}{}$
190	200	-12	100	0.5
63	41	22	484	11.80
127	139	■	144	1.03
210	200	10	100	0.5
19	41	-22	484	11.80
151	139	12	144	1.03
760	760	0		26,66

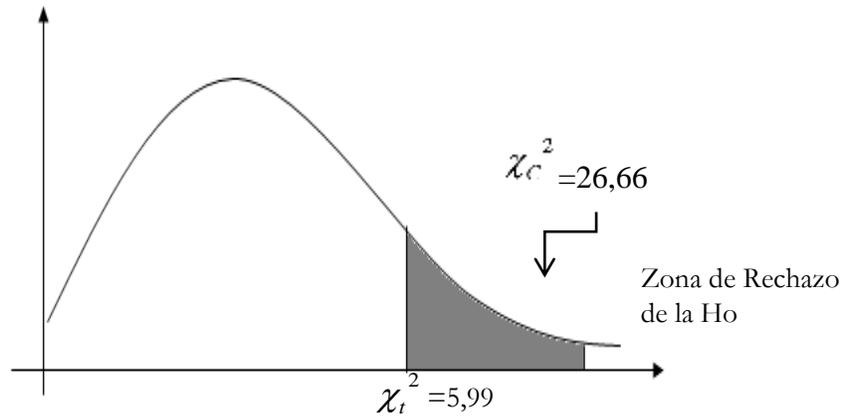
Fuente: Observación a niños, niñas y encuesta a docentes del Centro Infantil Galapaguitos.

Autores: Rocío Pérez, Ana Flor, Nic Burgos.

Verificación

Como $\chi_c^2 = 26,66$ es mayor que $\chi_t^2 = 5,99$; entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis específica 3 de investigación (H_1) es decir: “La elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje

expresivo Chiope desarrolla la inteligencia lingüística a través de ejercicios de fluidez verbal en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos, de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo, durante el período marzo –julio del 2011”.



Verificación de la Hipótesis General

Realizada la comprobación de las 3 hipótesis específicas se puede determinar que queda verificada la hipótesis general que dice: La elaboración y aplicación de una guía de estimulación del lenguaje expresivo *Chiope* desarrolla la inteligencia lingüística mediante ejercicios de relajación, respiración, articulación y fluidez verbal en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad, del Centro de Desarrollo Infantil Galapaguitos, de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo, durante el período de Marzo - Julio del 2011.

Conclusiones

La estimulación del lenguaje expresivo desarrolla la inteligencia lingüística mediante ejercicios de relajación y respiración en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo infantil Galapaguitos, comprobado mediante actividades a través del juego y la utilización de recursos como globos, espejos, etc.

Los ejercicios de articulación realizados con los niños y niñas de 3 a 5 años mediante el pre y la articulación de diferentes fonemas, permiten el desarrollo de nuevas y variadas palabras, se van corrigiendo poco a poco sus deficiencias hasta lograr expresarse adecuadamente a través de nuevas palabras y frases de acuerdo a la estimulación recibida, incluyéndolas a su lenguaje diario y espontáneo.

Los ejercicios de fluidez verbal a través del empleo de expresiones cortas y con actividades lingüísticas relacionadas a la edad del niño o niña permiten la interacción con sus pares de manera más activa utilizando rimas, canciones, trabalenguas, retahílas, cuentos.

Referencias

- Bentolila, H. (2007). *Filosofía del lenguaje*. Universidad Nacional del Nordeste.
- Cortés, A., & Delgado, S. (1993). *Los juegos del lenguaje y el desarrollo psicológico del niño*. Santiago de Chile.
- García, A. (2002). *Guía didáctica en el aprendizaje*. Trillas.
- Gardner. (1995). *Inteligencias múltiples*. España: Alianza Editorial.

- González, J. N. (2003). *Alteraciones del habla en la infancia*. Madrid.
- Jeanne, M., & Machado. (1999). *La experiencia infantil y el lenguaje*. Recuperado de: <http://www.diagticomédico.esw/descripción/Fisura--10713.htm>.
- Jeanne, M., & Machado. (1999). *La experiencia infantil y el lenguaje*. México.
- Johnston, & Johnston. (1999). *Desarrollo del lenguaje*. México.
- Júarez, A., & Monfort, M. (1998). *La estimulación del lenguaje oral*. España: Santillana.
- López Reyes, A. (2006). *Inteligencias múltiples como descubrirlas y desarrollarlas*. México. Recuperado de: <http://www.wordreference.com/definición/fisura>.
- M., & Gadamer, H. (1999). *Verdad y método Heidegger*, Madrid: Wharheit.
- Marín Ibañez, R. (1999) *El aprendizaje abierto y distancia*. Loja: Ed. UTPPL.
- Marín Ibañez, R. (1999). *El aprendizaje abierto y distancia*. Recuperado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Fisura>.
- Martínez, M. (1998). *Nuevas técnicas de aprendizaje*. Bogotá, Colombia.
- MEC. (2007). *Lenguaje y comunicación*. Quito: Mariscal.
- Otero Henry, J. (2008). *La preparación metodológica para la comprensión lectora*.
- Piaget, J. (1999). *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo.Octaedro.
- Puyuelo, M., & Randal, A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje, aspectos evolutivos y patológicos en el niño y en el adulto*. Barcelona: Masson.
- Sánchez, M. (2001). *La educación y el lenguaje*. España.
- Sánchez, M. (2001). *La educación y el lenguaje*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos91/inteligenciaverballinguistica/2>.
- U. García, A. (2002). *Guía didáctica en el aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.espaciologopedico-com.articulos-pnp'.ld articulo=>
- Waisman, M. (2006). *Fonología y lenguaje*. Argentina.
- Weigl, I. (2002). Barcelona. *Terapia orientada a la acción*. Para niños con trastornos en el lenguaje.

Anexo I

Encuesta a las maestras
 Universidad Nacional de Chimborazo
 Instituto de Postgrado
 Maestría en Desarrollo de la Inteligencia y Educación

Encuesta a las maestras

1. ¿Los ejercicios de respiración ayudan a la articulación de los sonidos?
 Siempre () A veces () Nunca ()
2. ¿La respiración profunda permite el relajamiento del niño?
 Siempre () A veces () Nunca ()
3. ¿Los movimientos de labios, lengua y mejillas ayudan a la vocalización de sonidos?
 Siempre () A veces () Nunca ()
4. ¿La pronunciación de sílabas directas e inversas favorece a la articulación correcta de las palabras?
 Siempre () A veces () Nunca ()
5. ¿La pronunciación de trabalenguas facilita la mecanización de sílabas compuestas?
 Siempre () A veces () Nunca ()
6. ¿El aprendizaje de rimas permite el enriquecimiento del vocabulario?
 Siempre () A veces () Nunca ()
7. ¿Los ejercicios lingüales favorecen a la articulación de fonemas?
 Siempre () A veces () Nunca ()
8. ¿Los ejercicios de animación a la lectura permiten la fluidez verbal en los niños?
 Siempre () A veces () Nunca ()
9. ¿Los ejercicios de completación de palabras incrementan la fluidez verbal en los niños?
 Siempre () A veces () Nunca ()
10. ¿La utilización de cuentos infantiles ayudan a la comprensión de mensajes?
 Siempre () A veces () Nunca ()

Anexo II

Test de Observación a los Niños y Niñas

	NO		MEDIANAMENTE		SI		TOTAL	
	FR.	%	FR.	%	FR.	%	FR.	%
Realiza movimientos linguales	8	42	10	53	1	5	19	100
Realiza movimientos labiales	10	53	9	47	0	0	19	100
Emite todas las vocales	13	68	5	27	1	5	19	100
Emite todas las consonantes	11	58	8	42	0	0	19	100
Imita fonemas labiales	12	63	6	32	1	5	19	100
Imita fonemas guturales	10	53	9	47	0	0	19	100
Total	115		54		2		171	100
Frecuencia	13		6		0		19	100
Porcentaje	67%		32%		1%		100%	

Universidad Nacional de Chimborazo
Instituto de Posgrado
Maestría en Desarrollo de la Inteligencia y Educación

Anexo III

Ejercicios de articulación

Relajación y respiración

Destreza	No		Medianamente		Si		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Realiza relajación de manos y brazos	.							
Realiza relajación de hombros y cuello								
Realiza relajación de estómago								
Realiza relajación de piernas y pies								
Realiza ejercicios de fonación								
Discrimina sonidos vocálicos								
Discrimina sonidos consonánticos								
Concientiza la respiración								
Realiza la respiración costo abdominal								
Total								
Frecuencia								
Porcentaje								

Anexo IV

Fluidez verbal

	Si		Medianamente		No		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
M								
N								
Ñ								
P								
J								
B								
K								
G								
F								
Y								
D								
L								
R								
r'								
T								
c'								
S								
Difonos /l/								
Difonos /r/								
Diptongos								
Total								
Frecuencia								
Porcentaje								

Anexo V

Tabla de la distribución Chi-cuadrado

g =grados de libertad p =área a la derecha

El valor x de la tabla cumple que para X es chi-cuadrado con g grados de libertad $P(X > x) = p$

g	p										
	0.001	0.025	0.05	0.1	0.25	0.5	0.75	0.9	0.95	0.975	0.999
1	10.827	5.024	3.841	2.706	1.323	0.455	0.102	0.016	0.004	0.001	0
2	13.815	7.378	5.991	4.605	2.773	1.386	0.575	0.211	0.103	0.051	0.002
3	16.266	9.348	7.815	6.251	4.108	2.366	1.213	0.584	0.352	0.216	0.024
4	18.466	11.143	9.488	7.779	5.385	3.357	1.923	1.064	0.711	0.484	0.091
5	20.515	12.832	11.07	9.236	6.626	4.351	2.675	1.61	1.145	0.831	0.21
6	22.457	14.449	12.592	10.645	7.841	5.346	3.455	2.204	1.635	1.237	0.361
7	24.321	16.013	14.067	12.017	9.037	6.346	4.255	2.833	2.167	1.69	0.599
8	26.124	17.535	15.507	13.362	10.219	7.344	5.071	3.49	2.733	2.18	0.857
9	27.877	19.023	16.919	14.684	11.389	8.343	5.899	4.168	3.325	2.7	1.152
10	29.588	20.483	18.307	15.987	12.549	9.342	6.737	4.865	3.94	3.247	1.479
11	31.264	21.92	19.675	17.275	13.701	10.341	7.584	5.578	4.575	3.816	1.834
12	32.909	23.337	21.026	18.549	14.845	11.34	8.438	6.304	5.226	4.404	2.214
13	34.527	24.736	22.362	19.812	15.984	12.34	9.299	7.041	5.892	5.009	2.617
14	36.124	26.119	23.685	21.064	17.117	13.339	10.165	7.79	6.571	5.629	3.041
15	37.696	27.488	24.996	22.307	18.245	14.339	11.037	8.547	7.261	6.262	3.483
16	39.252	28.845	26.296	23.542	19.369	15.338	11.912	9.312	7.962	6.908	3.942
17	40.791	30.191	27.587	24.769	20.489	16.338	12.792	10.085	8.672	7.564	4.416
18	42.312	31.526	28.869	25.989	21.605	17.338	13.675	10.865	9.39	8.231	4.905
19	43.819	32.852	30.144	27.204	22.718	18.338	14.562	11.651	10.117	8.907	5.407
20	45.314	34.17	31.41	28.412	23.828	19.337	15.452	12.443	10.851	9.591	5.921
21	46.796	35.479	32.671	29.615	24.935	20.337	16.344	13.24	11.591	10.283	6.447
22	48.268	36.781	33.924	30.813	26.039	21.337	17.24	14.041	12.338	10.982	6.983
23	49.728	38.078	35.172	32.007	27.141	22.337	18.137	14.848	13.091	11.689	7.529
24	51.179	39.364	36.415	33.196	28.241	23.337	19.037	15.659	13.848	12.401	8.085
25	52.619	40.646	37.652	34.382	29.339	24.337	19.939	16.473	14.611	13.12	8.649
26	54.051	41.923	38.885	35.563	30.435	25.336	20.843	17.292	15.379	13.844	9.222
27	55.475	43.195	40.113	36.741	31.528	26.336	21.749	18.114	16.151	14.573	9.803
28	56.892	44.461	41.337	37.916	32.62	27.336	22.657	18.939	16.926	15.308	10.391
29	58.301	45.722	42.557	39.087	33.711	28.336	23.567	19.768	17.708	16.047	10.986
30	59.702	46.979	43.773	40.256	34.8	29.336	24.476	20.599	18.493	16.791	11.588

Anexo VI

Ejercicios de fonación



