

Volumen 5, Número 17 — Octubre — Diciembre - 2019

ISSN 2414-8857

Revista de Filosofía y
Cotidianidad



ECORFAN-Bolivia

Editor en Jefe

BANERJEE, Bidisha. PhD

Directora Ejecutiva

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Diseñador Web

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

Diagramador Web

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Asistente Editorial

REYES-VILLO, Angélica. BsC

Traductor

DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC

Filóloga

RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC

Revista de Filosofía y Cotidianidad, Volumen 5, Número 17, Octubre a Diciembre 2019, es una revista editada trimestralmente por ECORFAN-Bolivia. Loa 1179, Cd. Sucre. Chuquisaca, Bolivia. WEB: www.ecorfan.org, revista@ecorfan.org. Editora en Jefe: BANERJEE, Bidisha. PhD. ISSN: 2414-8857. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática ECORFAN. ESCAMILLA-BOUCHÁN, Imelda, LUNA-SOTO, Vladimir. Loa 1179, Cd. Sucre. Chuquisaca, Bolivia. Última actualización 31 de Diciembre, 2019.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las opiniones del editor de la publicación.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Revista de Filosofía y Cotidianidad

Definición del Research Journal

Objetivos Científicos

Apoyar a la Comunidad Científica Internacional en su producción escrita de Ciencia, Tecnología en Innovación en el Área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, en las Subdisciplinas Ontología, Fenomenología, Hermenéutica, Filosofía Práctica.

ECORFAN-México S.C es una Empresa Científica y Tecnológica en aporte a la formación del Recurso Humano enfocado a la continuidad en el análisis crítico de Investigación Internacional y está adscrita al RENIECYT de CONACYT con número 1702902, su compromiso es difundir las investigaciones y aportaciones de la Comunidad Científica Internacional, de instituciones académicas, organismos y entidades de los sectores público y privado y contribuir a la vinculación de los investigadores que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y de formación de recursos humanos especializados con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

Alentar la interlocución de la Comunidad Científica Internacional con otros centros de estudio de México y del exterior y promover una amplia incorporación de académicos, especialistas e investigadores a la publicación Seriada en Nichos de Ciencia de Universidades Autónomas - Universidades Públicas Estatales - IES Federales - Universidades Politécnicas - Universidades Tecnológicas - Institutos Tecnológicos Federales - Escuelas Normales - Institutos Tecnológicos Descentralizados - Universidades Interculturales - Consejos de CyT - Centros de Investigación CONACYT.

Alcances, Cobertura y Audiencia

Revista de Filosofía y Cotidianidad es un Research Journal editado por ECORFAN-México S.C en su Holding con repositorio en Bolivia, es una publicación científica arbitrada e indizada con periodicidad trimestral. Admite una amplia gama de contenidos que son evaluados por pares académicos por el método de Doble-Ciego, en torno a temas relacionados con la teoría y práctica de la Ontología, Fenomenología, Hermenéutica, Filosofía Práctica con enfoques y perspectivas diversos, que contribuyan a la difusión del desarrollo de la Ciencia la Tecnología e Innovación que permitan las argumentaciones relacionadas con la toma de decisiones e incidir en la formulación de las políticas internacionales en el Campo de las Humanidades y Ciencias de la Conducta. El horizonte editorial de ECORFAN-Mexico® se extiende más allá de la academia e integra otros segmentos de investigación y análisis ajenos a ese ámbito, siempre y cuando cumplan con los requisitos de rigor argumentativo y científico, además de abordar temas de interés general y actual de la Sociedad Científica Internacional.

Consejo Editorial

ARELLANEZ - HERNÁNDEZ, Jorge Luis. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

AZOR - HERNÁNDEZ, Ileana. PhD
Instituto Superior de Arte

BOJÓRQUEZ - MORALES, Gonzalo. PhD
Universidad de Colima

HERNANDEZ-PADILLA, Juan Alberto. PhD
Universidad de Oviedo

MARTINEZ - LICONA, José Francisco. PhD
University of Lehman College

MERCADO - IBARRA, Santa Magdalena. PhD
Universidad de Barcelona

GARCIA, Silvia. PhD
Universidad Agraria del Ecuador

MONTERO - PANTOJA, Carlos. PhD
Universidad de Valladolid

OROZCO - RAMIREZ, Luz Adriana. PhD
Universidad de Sevilla

SANTOYO, Carlos. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Comité Arbitral

BAZÁN, Rodrigo. PhD
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

CHAVEZ - GONZALEZ, Guadalupe. PhD
Universidad Autónoma de Nuevo León

CORTÉS, María de Lourdes Andrea. PhD
Instituto Tecnológico Superior de Juan Rodríguez

DELGADO - CAMPOS, Genaro Javier. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

DE LA MORA - ESPINOSA, Rosa Imelda. PhD
Universidad Autónoma de Querétaro

FIGUEROA - DÍAZ, María Elena. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

GARCÍA - Y BARRAGÁN, Luis Felipe. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

GARCÍA - VILLANUEVA, Jorge. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

PADILLA - CASTRO, Laura. PhD
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

ROMÁN - KALISCH, Manuel Arturo. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

MEDA - LARA, Rosa Martha. PhD
Universidad de Guadalajara

Cesión de Derechos

El envío de un Artículo a Revista de Filosofía y Cotidianidad emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Artículo.

Los autores firman el Formato de Autorización para que su Artículo se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding Bolivia considere pertinentes para divulgación y difusión de su Artículo cediendo sus Derechos de Obra.

Declaración de Autoría

Indicar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en la participación del Artículo y señalar en extenso la Afiliación Institucional indicando la Dependencia.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo con el Número de CVU Becario-PNPC o SNI-CONACYT- Indicando el Nivel de Investigador y su Perfil de Google Scholar para verificar su nivel de Citación e índice H.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en los Perfiles de Ciencia y Tecnología ampliamente aceptados por la Comunidad Científica Internacional ORC ID - Researcher ID Thomson - arXiv Author ID - PubMed Author ID - Open ID respectivamente

Indicar el contacto para correspondencia al Autor (Correo y Teléfono) e indicar al Investigador que contribuye como primer Autor del Artículo.

Detección de Plagio

Todos los Artículos serán testeados por el software de plagio PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se mandara a arbitraje y se rescindirá de la recepción del Artículo notificando a los Autores responsables, reivindicando que el plagio académico está tipificado como delito en el Código Penal.

Proceso de Arbitraje

Todos los Artículos se evaluarán por pares académicos por el método de Doble Ciego, el arbitraje Aprobatorio es un requisito para que el Consejo Editorial tome una decisión final que será inapelable en todos los casos. MARVID® es una Marca de derivada de ECORFAN® especializada en proveer a los expertos evaluadores todos ellos con grado de Doctorado y distinción de Investigadores Internacionales en los respectivos Consejos de Ciencia y Tecnología el homólogo de CONACYT para los capítulos de America-Europa-Asia-Africa y Oceanía. La identificación de la autoría deberá aparecer únicamente en una primera página eliminable, con el objeto de asegurar que el proceso de Arbitraje sea anónimo y cubra las siguientes etapas: Identificación del Research Journal con su tasa de ocupamiento autoral - Identificación del Autores y Coautores- Detección de Plagio PLAGSCAN - Revisión de Formatos de Autorización y Originalidad-Asignación al Consejo Editorial- Asignación del par de Árbítrros Expertos-Notificación de Dictamen-Declaratoria de Observaciones al Autor-Cotejo de Artículo Modificado para Edición-Publicación.

Instrucciones para Publicación Científica, Tecnológica y de Innovación

Área del Conocimiento

Los trabajos deberán ser inéditos y referirse a temas de Ontología, Fenomenología, Hermenéutica, Filosofía Práctica y a otros temas vinculados a las Humanidades y Ciencias de la Conducta

Presentación del Contenido

Como primer artículo presentamos, *Impacto de la narrativa de cuentos en el área de lenguaje: Subprueba de semejanzas de la escala Wechsler para preescolares*, por ACEVEDO-MARTINEZ, Norma Patricia, ONTIVEROS-VARGAS, Ángel Adrián, HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa y SANTIESTEBAN-CONTRETAS, María Tereza, como segundo artículo presentamos, *Motivación y valores; herramientas que posibilitan la trayectoria académica de los preparatorianos*, por PÉREZ-CASTRO, Francisco Isaí, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, MARTINEZ-CÁRDENAS, Juana María y LOPEZ-NIEBLA, Rosa María, con adscripción en la Universidad Autónoma de Coahuila, como tercer artículo presentamos, *Actitudes lingüísticas sobre el uso de la lengua CH'ol en niños de tres comunidades indígenas de Tacotalpa, Tabasco*, por REYES-CRUZ, Emma, DE LOS SANTOS-RUIZ, Cynthia Paola y GUTIERREZ-CRUZ, Alberto Mariano, con adscripción en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, como cuarto artículo presentamos, *La Educación Inclusiva como un derecho humano*, por GUAJARDO-RAMOS, Eliseo, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth, PADILLA-CASTRO, Laura y MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth, con adscripción en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, como último artículo presentamos, *Estrategias de Aprendizaje: Inteligencias Múltiples y Estrategias Didácticas*, por SÁNCHEZ-RIVERA, Lilia, MUÑOZ-LOPEZ, Temístocles, ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves y RAMIREZ-CERECERO, José Ricardo, con adscripción en la Universidad Autónoma de Coahuila.

Contenido

Artículo	Página
Impacto de la narrativa de cuentos en el área de lenguaje: Subprueba de semejanzas de la escala Wechsler para preescolares ACEVEDO-MARTINEZ, Norma Patricia, ONTIVEROS-VARGAS, Ángel Adrián, HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa y SANTIESTEBAN-CONTRETAS, María Tereza	1-11
Motivación y valores; herramientas que posibilitan la trayectoria académica de los preparatorianos PÉREZ-CASTRO, Francisco Isaí, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, MARTINEZ-CÁRDENAS, Juana María y LOPEZ-NIEBLA, Rosa María <i>Universidad Autónoma de Coahuila</i>	12-16
Actitudes lingüísticas sobre el uso de la lengua CH'ol en niños de tres comunidades indígenas de Tacotalpa, Tabasco REYES-CRUZ, Emma, DE LOS SANTOS-RUIZ, Cynthia Paola y GUTIERREZ-CRUZ, Alberto Mariano <i>Universidad Intercultural del Estado de Tabasco</i>	17-23
La Educación Inclusiva como un derecho humano GUAJARDO-RAMOS, Eliseo, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth, PADILLA-CASTRO, Laura y MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth <i>Universidad Autónoma del Estado de Morelos</i>	24-31
Estrategias de Aprendizaje: Inteligencias Múltiples y Estrategias Didácticas SÁNCHEZ-RIVERA, Lilia, MUÑOZ-LOPEZ, Temístocles, ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves y RAMIREZ-CERECERO, José Ricardo <i>Universidad Autónoma de Coahuila</i>	32-40

Impacto de la narrativa de cuentos en el área de lenguaje: Subprueba de semejanzas de la escala Wechsler para preescolares

Impact of the narrative of accounts in the language area: Wechsler scale semejanzas sub-test for preschools

ACEVEDO-MARTINEZ, Norma Patricia†, ONTIVEROS-VARGAS, Ángel Adrián, HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa* y SANTIESTEBAN-CONTRETAS, María Tereza

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana

ID 1^{er} Autor: Norma Patricia, Acevedo-Martínez / ORC ID: 0000-0003-4483-2389, CVU CONACYT ID: 996203

ID 1^{er} Coautor: Ángel Adrián, Ontiveros-Vargas / ORC ID: 0000-0003-1321-0990, Researcher ID Thomson: 3055407, CVU CONACYT ID: 1003209

ID 2^{do} Coautor: Isela Vanessa, Herrera-Vargas / ORC ID: 0000-0002-9154-6978, Researcher ID Thomson: X-3314-2018, CVU CONACYT ID: 954357

ID 3^{er} Coautor: María Tereza, Santiesteban-Contreras / ORC ID: 0000-0001-5362-2725, Researcher ID Thomson: X9272-2018, CVU CONACYT ID: 260468

DOI: 10.35429/JPDL.2019.17.5.1.11

Recibido 20 de Agosto, 2019; Aceptado 30 Diciembre, 2019

Resumen

La narrativa de cuentos en edades preescolares juega un papel importante para el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo. Objetivo: determinar el impacto de la narrativa de cuentos en la subprueba de semejanzas de la Escala de Inteligencia Wechsler WWPSI-Español en preescolares. Metodología: estudio mixto, no experimental, observacional, transversal, con análisis estadístico descriptivo y muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo conformada por 21 niños preescolares entre 5 y 6 años. El puntaje total de la evaluación es de 22, en la primera evaluación se obtuvo un puntaje máximo de 15 y mínimo de 2, una media de 8.80 y desviación estándar de 4.52. En la segunda evaluación se obtuvo un máximo de 19 y un mínimo de 7, una media de 14.52 y desviación estándar de 4.42, demostrando avances significativos en habilidades para las categorías semánticas. Contribución: la estimulación a través de la narrativa de cuentos favorece el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo de los menores, por lo que se sugiere que en los programas de educación preescolar se incluyan actividades como la narrativa de cuentos, ya que es una herramienta fundamental para la mejora de las habilidades cognitivas y el desarrollo integral de los niños.

Categoría semántica, Preescolar, Narración de cuentos

Abstract

Storytelling in preschool ages plays an important role in the development of expressive and comprehensive language. Objective: to determine the impact of storytelling in the subtest of similarities of the WWPSI-Spanish Wechsler Intelligence Scale in preschoolers. Methodology: mixed, non-experimental, observational, cross-sectional study, with descriptive statistical analysis and non-probabilistic sampling for convenience. The sample consisted of 21 preschool children between 5 and 6 years old. The total score of the evaluation is 22, in the first evaluation a maximum score of 15 and a minimum of 2 was obtained, an average of 8.80 and a standard deviation of 4.52. In the second evaluation, a maximum of 19 and a minimum of 7 were obtained, an average of 14.52 and a standard deviation of 4.42, demonstrating significant advances in skills for the semantic categories. Contribution: Stimulation through storytelling favors the development of the expressive and comprehensive language of children, so it is suggested that preschool programs include activities such as storytelling, as it is a fundamental tool for the improvement of cognitive skills and the integral development of children

Semantic category, Preschool, Storytelling

Citación: ACEVEDO-MARTINEZ, Norma Patricia, ONTIVEROS-VARGAS, Ángel Adrián, HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa y SANTIESTEBAN-CONTRETAS, María Tereza. Impacto de la narrativa de cuentos en el área de lenguaje: Subprueba de semejanzas de la escala Wechsler para preescolares. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2019. 5-17: 1-11

* Correspondencia del Autor (vanetch04@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer Autor.

Introducción

La educación preescolar se enfrenta a grandes retos y desafíos respecto a la atención educativa. Plantea que “todos los preescolares independientemente de las condiciones de su origen tienen derecho a recibir educación de calidad y a tener oportunidades para continuar su desarrollo y avanzar en sus procesos de aprendizaje”. (SEP, 2017)

Esta es la base del aprendizaje anterior, por lo que se requiere que los menores tengan acceso a los aprendizajes significativos tanto cognitivos, como socioemocionales; de esta forma los infantes podrán aprender y reforzar los valores para una convivencia armoniosa.

En esta etapa los niños tendrán la oportunidad de obtener nuevas experiencias que le ayuden a consolidar nuevos conocimientos y enriquecer su lenguaje expresivo y comprensivo. (Schweinhart, 2005)

Estudios de actualidad muestran que la capacidad de los niños para el aprendizaje es más dinámica durante los primeros 5 años de vida; ya que en esta etapa se da un desarrollo neurológico con una mayor plasticidad cerebral. Como consecuencia se obtiene mayor desarrollo de las capacidades comunicativas, sociales, lingüísticas y emocionales. (Quijano, Bohórquez & Álvarez, 2014)

En las Investigaciones realizadas por Cohen y Beitchman concuerdan que el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en preescolares aumenta el riesgo de secuelas negativas posteriores en habilidades del lenguaje y la lectoescritura, deficiente competencia social y emocional en términos de internalizar las dificultades (por ej. aislamiento social, estilos de interacción social introvertidos, o problemas de ansiedad) y externalizar las dificultades (por ej. agresión, Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH), y trastorno de personalidad antisocial).

Ambos autores concluyen que el TEL en preescolares está asociado a un déficit del funcionamiento académico, pero no especifican la naturaleza de este problema. Existe clara evidencia que el TEL es una causa importante de dificultades para la lectura, especialmente de comprensión lectora, así como el lenguaje escrito. (Rosemary, 2010)

La educación preescolar es vital ya que es una etapa en la que los niños presentan una disposición natural para el aprendizaje. (Arnold, 2006). La narrativa de cuentos juega un papel de gran importancia en la educación del preescolar ya que no solo ayuda al desarrollo de habilidades de comunicación y lenguaje, campo de formación que plantean los programas de educación preescolar, sino que además desarrolla toda una serie de habilidades cognitivas, como lo es la atención, memoria, percepción visual, auditiva y comprensión del lenguaje; dentro de la comprensión de lenguaje es necesario que los niños no solo entiendan los conceptos de las palabras en forma individual, sino que logren comprender los conceptos en sus diferentes contextos y organización de las jerarquías semánticas.

El presente estudio pretende investigar el impacto de la narrativa de cuentos en la capacidad de comprensión de lenguaje mediante la prueba de Wechsler WPPSI-Español para niveles de preescolar y primaria, de la subprueba de semejanzas; para posteriormente llevar a cabo un programa de intervención mediante un método de “Narrativa de cuentos” y observar los resultados obtenidos al final de 20 sesiones de estimulación cognitiva en infantes de educación preescolar.

Problema

En la ciudad de Colombia se llevó a cabo un estudio con el título “La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector” donde se comprobó la hipótesis de que el desarrollo del lenguaje es uno de los aspectos más importantes para lograr las competencias de la lectura; ya que en la medida en que el menor pueda comprender, el lenguaje semántico podrá comprender mejor la lectura, dándole un adecuado significado. (Bohorquez Montoya, 2014)

Los estudios efectuados por Selles (2006), determinan que el lenguaje oral es uno de los principales pilares para el proceso lector, ya que los infantes primero deben comprender lo que hablan y lo que les hablan para, después poder descifrar el significado de las palabras que lee. (Selles, 2006)

La extensión del vocabulario y comprensión de las relaciones tanto semánticas como sintácticas proporcionará el reconocimiento puntual de los sonidos y el reconocimiento de palabras, favoreciendo la manipulación mental de estas palabras para una mejor comprensión. (Jimenez, 2009)

Por otro lado Metsala y Walley (1998) plantean que el desarrollo y evolución del vocabulario son antecesores para la iniciación de la lectura. Como refiere Scarborough (1998), las dificultades con el vocabulario, gramática o narración generalmente anteceden a los problemas lectográficos. (Metsala, 1998)

En el año 2010, se realizó un estudio sobre el “Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas para el aprendizaje de la lectura”, el cual mostró diferencias significativas en la prueba de semejanzas, estos puntajes o diferencias explican que el conocimiento del vocabulario influye sobre sus niveles de lectura y enfatiza que si los infantes desconocen el significado de las palabras presentarán grandes deficiencias para el desarrollo de pensamiento abstracto y categorial, y no podrán tener una comprensión del contexto a través de las redes semánticas.

Los hallazgos encontrados en este estudio señalan un bajo desempeño en las subpruebas de vocabulario y semejanzas que miden las habilidades semánticas. (Urquijo, 2010)

Justificación

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico “OCDE” en su estudio Early Learning Matters publicado en 2017, menciona que a través de una gran variedad de estudios o publicaciones realizados en diversas áreas se ha demostrado que los primeros cinco años son críticos para el desarrollo de los niños. Además esta organización resume la gran importancia de la estimulación ambiental en los menores, por lo que se vuelve fundamental que los centros educativos realicen un trabajo estructurado que permita a los niños el desarrollo de habilidades cognitivas. (OCDE, 2017)

Por su parte la Secretaria de Educación Pública (SEP) en México, menciona que en los primeros años de educación inicial se da un gran número de transformaciones en el cerebro humano ; algunas son resultado de la genética y otras son producto del ambiente en el que los menores se desenvuelven, es en esta etapa donde los niños aprenden a gran velocidad y desarrollan habilidades del pensamiento, razonamiento y lenguaje, los cuales tienen gran impacto sobre el comportamiento futuro; también coincide en la importancia de crear un ambiente afectivo y estimulante con la finalidad de establecer una base sólida del aprendizaje para etapas posteriores. (SEP, 2017)

La educación preescolar es la base del aprendizaje posterior, por lo que es necesario que los menores tengan aprendizajes significativos que les permitan construir nuevos conocimientos y expresar su lenguaje. (Schweinhart, 2005)

Solovieva y Quintanar (2010) plantean que las actividades rectoras del preescolar son: el dibujo, el cuento y todas aquellas actividades lúdicas que se encuentran organizadas y le permiten ordenar su actividad y desarrollar sus funciones psicológicas. (Solovieva, 2010)

El cuento, conocido como discurso narrativo, se define como una serie de oraciones organizadas de manera coherente que se encuentran relacionadas en forma temporal y causal. Estos hechos presentan una complicación y una resolución de problemas. (Bassols, 1997)

En el 2005, Borzone realizó una investigación con niños de 5 años de nivel socioeconómico bajo a quienes se les leyeron cuentos por un periodo de un año, dando como resultado el aumento de aptitudes para la comprensión y producción de cuentos; este autor concluye que la lectura de cuentos favorece el incremento de vocabulario, la comprensión de textos, mejora la narración del discurso; además de suscitar el desarrollo de funciones cognitivas más complejas a través del uso del lenguaje (Borzone, 2005) Por su parte, Rodrigo (2009) describe que las destrezas lingüísticas benefician directamente la correcta comprensión de los textos al desarrollar correctamente el lenguaje hablado y permite el desarrollo de la vía semántica de la lectura, donde se correlacionan los conceptos adquiridos por el niño con su representación escrita. (Rodrigo, 2009)

Las destrezas o competencias para la lectura no están determinadas únicamente por las conciencias de los fonemas, también lo están en la comprensión verbal, el desarrollo de las palabras, conceptos y categorías semánticas y las habilidades de la lógica verbal; son aprendizajes previos para alcanzar una adecuada comprensión lectora. (Navarro, 2005); (Andrés, Urquijo, Navarro, & García Sedeño, 2010)

Se ha podido constatar que los infantes que cuentan con una educación infantil sólida podrán tener mayor éxito en la educación primaria. Durante la educación preescolar, los niños tienen la oportunidad de desarrollar habilidades en un ambiente estimulante con aprendizajes significativos a través del juego.

Por tal motivo se propone la narrativa de cuentos para favorecer los procesos del lenguaje comprensivo debido a que es atractivo para los niños. Trabajar en actividades de tipo literario donde interviene un componente lúdico recreativo facilita la motivación de los infantes, la cual es utilizada como estrategia psicoeducativa para continuar aumentando el vocabulario, análisis y síntesis situacional, comprensión de conceptos y categorización semántica.

Objetivo general

Determinar el efecto de la narrativa de cuentos en la subprueba de semejanzas de la Escala de Inteligencia Wechsler WPPSI – Español.

Objetivos específicos

- Aplicar la Escala de Inteligencia Wechsler WPPSI –Español en niños de educación preescolar entre 5 y 6 años.
- Implementar el programa de intervención de “Narrativa de Cuentos”.
- Comparar los resultados de la Escala de Inteligencia Wechsler WPPSI –Español antes y después del programa de intervención.

Hipótesis

H_i: Existen efectos positivos de mejoría en la comprensión de lenguaje mediante la Escala de Inteligencia Wechsler WPPSI –Español: en la Sub-prueba de Semejanzas (Categorías semánticas) después del programa de intervención.

H₀: No existen efectos positivos de mejoría en la comprensión de lenguaje mediante la Escala de Inteligencia Wechsler WPPSI –Español: en la Sub-prueba de Semejanzas (Categorías semánticas) después del programa de intervención.

Marco teórico

Aspectos semánticos del lenguaje

El componente semántico de las lenguas es la representación lingüística de aquello que los usuarios conocen sobre los objetos, las personas, los eventos, las acciones, las relaciones, etc., que son parte del mundo circundante. Es el contenido del lenguaje y se describe en términos de significados léxicos, significados proposicionales y los significados textual y discursivo. Estas distintas significaciones semánticas se concatenan con categorías que resultan de la representación categorial del mundo mediante la referencia. (Sentís, 2009)

Desde el punto de vista ontogenético, la psicolingüística refiere la existencia de una serie de determinantes que influyen en el desarrollo del lenguaje por parte del sujeto, y que corresponden a diferentes aspectos de dicho proceso:

- a. Los determinantes biológicos que constituyen un ámbito que, en términos generales, corresponde a las características neurofisiológicas innatas;
- b. Los determinantes cognitivos que conciben al niño como un activo constructor de su propio conocimiento;
- c. Los determinantes provenientes del medio social e interactivo que rodean al niño, aspecto fundamental en el desarrollo lingüístico del discurso.

Mecanismos Neurobiológicos del Lenguaje Comprensivo

Los estímulos auditivos que recibe el oído se transmiten al Sistema Nervioso Central (SNC) los cuales son codificados y comprendidos en forma lingüística.

El proceso de la decodificación lingüística inicia a partir de los receptores periféricos auditivos y se transmiten hacia el hemisferio contrario; una parte pequeña de esta información irá al mismo hemisferio a las áreas diencefálicas, a nivel de tálamos, para posteriormente dirigirse a las áreas primarias de los lóbulos temporales. Una vez que estos estímulos se encuentran en la corteza, podrán integrarse o disociarse dentro del programa lingüístico gracias a la aportación de los lóbulos frontales. (Ortiz, 2002)

Proceso de la recepción auditiva

Las ondas sonoras son recibidas en el pabellón auricular externo de ahí es conducida hacia la membrana timpánica hasta la cadena de huesecillos (martillo, yunque y estribo), que tiene como objetivo conducir las ondas sonoras hacia el oído interno, donde se encuentra el órgano de Corti; que es considerado el verdadero receptor auditivo.

El órgano de Corti se encarga de recibir las vibraciones sonoras provenientes de la membrana basilar y las convierte en impulsos nerviosos que son transmitidos a la corteza, a través de las células ciliadas. Estas células son las que realizan sinapsis con la red de terminaciones nerviosas cocleares que acaban en el ganglio espiral de Corti.

En el ganglio espiral de Corti se inicia la vía auditiva donde se realiza la transformación de los estímulos sonoros a estímulos nerviosos que son transmitidos hasta la corteza cerebral.

Las fibras que provienen del ganglio espiral de Corti realizan su primera sinapsis en los núcleos cocleares dorsales y ventrales, localizados a nivel del bulbo raquídeo; desde ahí, un grupo de fibras se van al lado opuesto del tronco encefálico a través del cuerpo trapezoide para llegar a las olivas superiores, mientras que otro grupo menor que el primero se dirige ipsilateralmente hacia las olivas superiores del mismo lado.

Los dos grupos siguen su trayectoria hasta los tubérculos cuadrigéminos inferiores (T.C.I.); algunas fibras acabarán su trayecto en los núcleos de los lemniscos laterales; otras llegan hasta los tubérculos cuadrigéminos inferiores y algunos van hacia el núcleo contralateral a través de la comisura de Probst, antes de llegar a los T.C.I. donde algunas fibras realizarán una tercer decusación hacia el T.C.I. contrario, antes de llegar a la corteza.

Desde el T.C.I., la vía auditiva se extiende hasta los núcleos geniculados internos talámicos, donde todas las fibras realizan su tercera sinapsis antes de llegar a la corteza temporal primaria.

El último trecho para llegar a la corteza auditiva primaria tiene dos vías; la primera que es directa hasta el área receptora auditiva primaria que es la circonvolución de Heschl (áreas 41 y 42 de Brodmann) y la segunda que va a las áreas secundarias del lóbulo temporal, con proyecciones directas de las áreas primarias y proyecciones de áreas talámicas.

El proceso de la corteza para poder comprender las palabras habladas se refieren a las áreas corticales responsables de funciones específicas. Los estímulos auditivos llegan a las áreas receptoras auditivas primarias donde se proyecta a las áreas secundarias del lóbulo temporal, que en conjunto con las áreas inespecíficas del lenguaje prefrontal, realizan el procesamiento lingüístico de estímulos auditivos. (Tomas, 2002)

Funciones de áreas primarias y secundarias de los lóbulos temporales

- a. Áreas primarias: las áreas primarias corresponden a las áreas 41 y 42 de Brodmann. Su función primordial es la de completar y elaborar la información auditiva.
- b. Áreas Secundarias: estas áreas abarcan las áreas 21 y 22 de Brodmann, su primordial función es la de integrar los estímulos que provienen de las dos vías tanto del área receptora auditiva primaria como la de los núcleos talámicos.

Gracias a las relaciones aferenciales y eferenciales con la corteza asociativa y la corteza frontal prefrontal, permiten una mayor elaboración de la estimulación auditiva y realizan la integración de la información en los programas frontales lingüísticos; esto permite darle un significado que entra dentro del patrón comprensivo de lenguaje.

Las áreas secundarias se denominan áreas gnósticas del lenguaje; lo que permite percibir y diferenciar cognitivamente los diversos estímulos auditivos.

La comprensión del lenguaje es un proceso de alta complejidad que requiere no solo de los aspectos funcionales, sino también de la participación de los diversos componentes neuroanatómicos. (Ortiz, 2002)

Para la comprensión del lenguaje se deben considerar los siguientes aspectos:

- Discriminación auditiva de las diferentes ondas sonoras que llegan al oído en series determinadas.
- Discriminación de los diversos sonidos que componen los fonemas.
- Diferenciación de sonidos similares que se producen dentro del contexto lingüístico.
- Discriminación del significado de los distintos fonemas agrupados en palabras.
- Reconocimiento de palabras.
- Engloban dichas palabras dentro del contexto de frases para dar la unión de significados a la propia frase.

Comprensión de frases y la palabra

El lóbulo temporal izquierdo se encarga de la comprensión fonémica y el significado de la palabra, para la comprensión de ésta.

La comprensión de la palabra depende de los diferentes sistemas de procesamiento que son:

La discriminación auditiva de los distintos sonidos, la percepción categorial de los diversos fonemas y, finalmente, el significado propio de cada palabra en el contexto de la comunicación.

Para la comprensión de frases, es necesario contemplar dos procesos, el procesamiento semántico y los procesos sintácticos o gramaticales, los cuales están íntimamente relacionados entre sí. (Ortiz, 2002).

Categorías Semánticas

La categorización requiere de condiciones necesarias y suficientes, para que un elemento pueda ser parte de una clase; además debe reunir una serie de características mínimas e indispensables. (Valenzuela, 2012)

Los diferentes elementos que forman las categorías poseen distintas propiedades, siendo uno de estos el prototípico de esa categoría; es decir la representación mental de un elemento de la realidad que sirve como punto de partida para identificar a los demás. (Ungerer, 1996)

La categorización se da en dos niveles: La dimensión horizontal y la dimensión vertical. La primera se relaciona con la teoría de los prototipos y la segunda con el nivel básico.

La teoría del nivel básico establece 3 niveles de categorización:

1. Nivel superordinado: ej. Animal, se forma de categorías generales.
2. Nivel básico, suministra información indispensable: ej. perro
3. Nivel subordinado: ej. Pastor alemán, está conformado por categorías que consideran un número muy reducido de miembros, ya que son más específicas. (Rosch, 1975)

Importancia de la Narrativa de cuentos

Gillam y Pearson en el año 2004, precisan que las narraciones “son historias acerca de eventos reales o imaginarios que son construidos uniendo enunciados acerca de contextos situacionales, personajes, acciones, motivaciones, emociones y resultados”. (Gillam & Nils, 2004)

Camps (2005) Juárez y Monfort (2008) y Manolson (1995) refieren que los cuentos son una herramienta efectiva de apoyo para el desarrollo del lenguaje; ya que a través de ésta acerca a los infantes a su cultura, les permiten evocar mundos ficticios, construir esquemas mentales propias de géneros narrativos, ayuda a los menores a desarrollar un mejor lenguaje, acerca a los niños al mundo de la imaginación y de la fantasía, estimula la memoria, atención sostenida y concentración al narrar una y otra vez sus cuentos favoritos y se dan los primeros aprendizajes literarios donde al escuchar pueden comprender e interpretar la información y hablar para narrar el cuento.

Así mismo Lipman (1992), Juárez y Monfort (2008) y Clemente (2009) comentan que los cuentos son actividades interesantes y motivadoras que ayudan a desarrollar las destrezas lingüísticas de manera eficiente en los niños.

A partir de la narración de cuentos se estimulan los procesos de desarrollo y de adquisición de las estructuras del lenguaje, incrementando el vocabulario y longitud de oraciones.

Garate (1994), refiere que con la lectura de cuentos se realiza la integración de actividades cognitivas que impactan en la comprensión del texto y estas son:

- Reconocimiento de palabras a través de la codificación auditiva para comprender lo que escucha.
- Realiza el análisis sintáctico
- Realiza el análisis semántico.

Escala de Inteligencia Wechsler WWPSI-Español para los niveles preescolar y primario

La Escala de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario (WPPSI) se caracteriza por ser un instrumento que se encarga de valorar y evaluar habilidades mentales en niños de 4 a 6 ½ años de edad. El WPPSI se divide en dos grupos de subescalas: Verbales y de Ejecución. La Escala de inteligencia consta de 6 subpruebas verbales y 5 de ejecución.

Las subpruebas de la escala verbal son: información, vocabulario, aritmética, semejanzas, comprensión, y frases; y las subpruebas de la escala de ejecución son: casa de animales, figuras incompletas, laberintos, diseño geométrico, y diseño con prismas.

La Escala verbal, que es la subescala aplicada se encarga de medir el razonamiento y la comprensión verbal.

La subprueba de semejanzas, está compuesta de 16 ítems, del 1 al 10, se le pide al niño establecer analogías simples y del 11 al 16 se le proporcionan dos conceptos donde el niño tiene que establecer una relación de semejanzas. (Wechsler, 1985)

Metodología

Se realizó un proyecto piloto de tipo no experimental, observacional, transversal, mixto, con análisis estadístico descriptivo y por medio de evaluación; una al inicio antes del programa de intervención y una al final después de haber recibido el programa de intervención de narrativa de cuentos.

La investigación se llevó a cabo en el Jardín de niños estatal “Caperucita” en la ciudad de Durango, la muestra se obtuvo de manera no probabilística por conveniencia y estuvo conformada por 19 niños preescolares entre 5 y 6 años de edad. Los criterios de inclusión fueron: que asistieran con regularidad a la escuela, no presentaran problemas de aprendizaje, ni estuvieran asistiendo a terapias de apoyo psicoeducativas y que los padres firmaran el consentimiento informado.

Procedimiento

Al inicio se realizó una reunión con los padres de familia para dar a conocer el estudio y firmar la carta de consentimiento informado, enseguida se realizó la historia clínica a los padres de familia para posteriormente proceder a las aplicaciones de la evaluación inicial de la Escala de Inteligencia para los niveles preescolar y primario WPPSI-Español.

Se evaluó solo la escala de lenguaje donde se destaca la subprueba de semejanzas (categorías semánticas) dado el objetivo del estudio, enseguida se procedió a la aplicación del programa de intervención de narrativa de cuentos en 20 sesiones de trabajo con duración de 2 a 2 horas y media de trabajo semanal, para llevarlo a cabo se plantearon las siguientes actividades:

1. Se proyectó a los menores una versión audiovisual del cuento en dos ocasiones y en forma consecutiva.
2. También se proyectó en Power point las palabras del glosario del cuento con una pequeña definición, usando imágenes representativas de cada uno de los conceptos, se explica y se hace la puesta en común para discutir entre todos los preescolares
3. El facilitador narra el cuento a viva voz, enfatizando las emociones y las gesticulaciones, usando imágenes, letreros del título, personajes, lugares, acciones, etc.
4. Enseguida se inició con las actividades derivadas de los cuentos que contiene tres partes, una que es el glosario de los conceptos contenidos en los cuentos, la segunda son preguntas del cuento con dos o tres opciones de respuesta; las cuales se les va leyendo y la tercera, son actividades derivadas de los conceptos del glosario, en las actividades, el facilitador leerá cada una de las preguntas y los infantes las contestaran, utilizando las distintas variantes de respuesta como son: el subrayar la respuesta correcta de 2 ó 3 opciones, tachar, encerrar en un círculo, relacionar columnas, completar oraciones, copiar palabras, contestar falso – verdadero, si - no, fantasía - realidad, resolver laberintos, recortar y pegar, realizar modelos visomotores, dibujar, colorear, etc.
5. Cada niño ordena y re-narra el cuento con el apoyo de tarjetas con imágenes referentes al mismo. Si el niño requiere apoyo, el facilitador le describirá en general los diferentes momentos: el inicio, el problema y el final, y así cada uno estará en condiciones de re-narrarlo.

6. El niño realiza un dibujo; se le facilita lápiz y hojas blancas, lisas, tamaño oficio, para que proceda a realizar el dibujo, este será libre de acuerdo a los intereses del infante; en el dibujo escriben su nombre y copian el título del cuento, así como nombres de animales, objetos y lugares.
7. Finalmente, se le preguntó cada uno de los conceptos del glosario en forma individual, y si no ha quedado claro, se les explica hasta lograr disipar las dudas.

Durante la evaluación de la subprueba semejanzas, el evaluador deberá presentarle al infante dos palabras las cuales representan conceptos diferentes y el menor tiene que indicar en que se parecen, se encarga de valorar la capacidad de conceptualización del menor, ya que debe organizar la información por categorías.

Finalmente se aplicó nuevamente la evaluación de la subescala de lenguaje subprueba de semejanzas de la Escala de Inteligencia WWPSI-Español, con el fin de determinar una comparación de las dos evaluaciones de antes y después del trabajo de intervención.

Al término de las evaluaciones se realizó una entrevista con los padres de familia para que dieran a conocer los avances observados en los preescolares.

Resultados

En relación al análisis de comprensión verbal de categorías semánticas, se presentan los resultados estadísticos de las pruebas de semejanzas de la escala verbal del WPSI (*ver tabla 1*).

Subescalas de lenguaje	Primera Evaluación				Segunda Evaluación			
	Media	Moda	Máximo	Mínimo	Media	Moda	Máximo	Mínimo
Semejanzas	8.80	9	15	2	14.52	11	19	7

Tabla 1 Subprueba de semejanzas. Puntuaciones normalizadas

En la primera evaluación se observó que el valor mínimo de respuesta de puntuación normalizada fue de 2 y el valor máximo que pudimos observar para la muestra fue de 15. Después de llevar a cabo el análisis estadístico se obtuvo una media de 8.80 con una desviación estándar de 4.52, con una moda de 9.

Para medir la fiabilidad de la prueba, se calculó el alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.76.

Posteriormente, se analizaron los resultados; de la segunda evaluación, después de haber aplicado el programa de narrativa de cuentos, se observó un cambio significativo para el valor mínimo y máximo de respuestas correctas, de las puntuaciones normalizadas siendo 7 y 19 respectivamente.

La media se ubicó en 14.52 con una desviación estándar de 4.42. El incremento de la media fue de un 60%; y el valor de desviación estándar indica que la asimilación del programa de intervención está impactando de manera uniforme de acuerdo a sus características individuales.

Aunado a este análisis, se calculó el alfa de Cronbach para la misma prueba, pero después de haber aplicado dicho método. Para esta segunda prueba obtuvimos un alfa de Cronbach de 0.82.

En la primera valoración el grupo en estudio obtuvo un promedio de la puntuación normalizada de 8.80, el cual avanzó posterior a la aplicación del programa de manera considerable a 14.52 (ver tabla 2), la mayoría de los menores aumento en gran medida su puntaje en particular los infantes 3, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20 y 21 que incrementaron entre 5 y 10 puntos y superaron el promedio obtenido en la evaluación final, a pesar de ello se observa que un menor conservo su calificación y 3 disminuyeron entre 1 y 4 puntos.

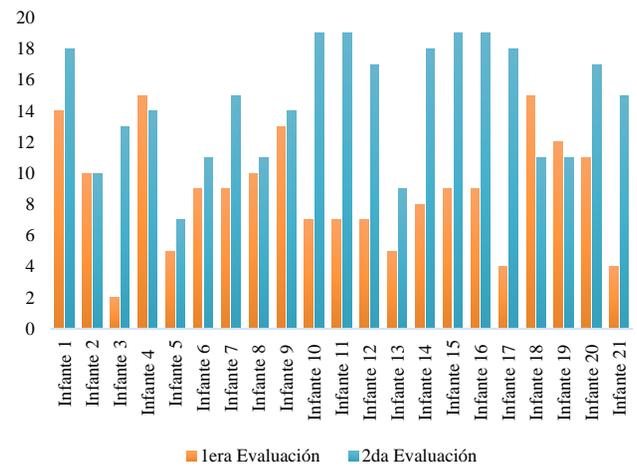


Gráfico 1 Subprueba de semejanzas puntuaciones normalizadas

Agradecimiento

Se agradece a la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) por el apoyo brindado del uso de videos e imágenes de los cuentos para poder llevar a cabo este proyecto, así como al Centro de Servicios a la Comunidad de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del estado de Durango, por el apoyo brindado para la realización del mismo; y por último pero no menos importante, un agradecimiento a la directora del preescolar “Caperucita”, pues sin su apoyo este proyecto no hubiera sido posible.

Conclusiones

Los resultados del estudio realizado por Urquijo (2010) mostraron diferencias significativas en la prueba de semejanzas, manifestó que el conocimiento del vocabulario influye sobre sus niveles de lectura y enfatiza que si los infantes desconocen el significado de las palabras presentará grandes deficiencias para el desarrollo de pensamiento abstracto y categorial, ya que no podrá tener una comprensión del contexto a través de las redes semánticas.

Los hallazgos encontrados en el presente estudio señalaron un bajo desempeño en las subpruebas de vocabulario y semejanzas en la primera evaluación, estas miden las habilidades semánticas, las cuales traerán consecuencias negativas o dificultades para la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos después de la aplicación del programa de “La narrativa de cuentos para mejorar el lenguaje comprensivo en niños pequeños” muestran que todos los menores avanzaron en las diferentes subpruebas de la escala verbal perteneciente a la escala de inteligencia para los niveles preescolares y primario WPPSI-Español.

Por lo tanto se considera que la estimulación a través de la narrativa de cuentos favorece el desarrollo del lenguaje tanto expresivo como comprensivo de los menores, por lo cual se recomienda visualizar al cuento como una herramienta fundamental para la mejora de las habilidades de lenguaje comprensivo en relación con la subprueba de semejanzas; por lo que es importante que en los programas de educación de nivel preescolar se incluyan este tipo de guías organizadas y sistematizadas que contengan actividades lúdicas para el desarrollo integral de los niños.

Este estudio piloto da pie a continuar realizando investigaciones de este tipo, ampliando la muestra de estudio, así como el número de sesiones de intervención y la evaluación de áreas cognitivas complementarias como narración, atención y memoria.

Referencias.

- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., & García Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, volumen 3.(1), 129-140.
- Arnold, D. (2006). Early Childhood care and education . *Strong Foundations*, 13.
- Bassols, M. &. (1997). *Modelos textuales, teoría y practica* . Barcelona: Octaedro.
- Bohorquez Montoya, L. F. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. . *Pensamiento Psicologico* , 169-182.
- Borzzone, A. M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhe*, Vol.14(1), 193-209. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>.
- Bowman, B. (2001, Washington, DC. EE.UU.). Eager to learn. . *Educating our Preschoolers*. National Academy Press. , 12.
- Edith, C. B. (2005). La Educacion Preescolar en México . *Centros de Estudios Sociales y de Opinion Publica* , 28.
- Geeraerts, D. (1997). A contribution to historical Lexicology. Oxford: Clarendon press. *Diachronic Prototype Semantics*, 34-87.
- Gillam, R., & Nils, P. (2004). *The Test of Narrative Language*. Austin: Texas: Pro-Ed.
- Jimenez, J. R. (2009). Desarrollo de las habilidades fonologicas y ortograficas en los niños normoletores y con dislexia durante la educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 3-33, 375-389.
- Metsala, J. y. (1998). Spoken vocabulari gorwth and the early reading ability. . *Word recognition in begining literacy*, 89-120.
- Navarro, A. G. (2005). Enseñanza de la lectura : de la teoría y la investigación . *Aprendizaje Escolar*, 17.45.
- Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico. (2017). La educación Basica. *Paris*.
- Ortiz, T. (2002). *Neuropsicologia del lenguaje*. Madrid, España. : Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial.
- Quijano Martínez, M. C., Bohórquez Montoya, L. F., & Álvarez, C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicologico*, 169-182.
- Rodrigo, R. (2009). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades de habilidades prelectoras y desempeño lector. . *European Journal of Education and Psychology*, 3(1)129-140.

Rosch, E. y. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 573-605.

Rosemary, T. (2010). DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DE LA LECTOESCRITURA . *The Hospital for Sick Children. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 2-7.

Schweinhart, L. .. (2005). Lifetime effects. *Scope Press*, 21-23.

Secretaria de Educación Pública . (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. *Secretaria de Educación Pública SEP*, 62-63.

Selles, P. (2006). El estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. . *Aula Abierta*, 88, 53-72.

Sentís, N. A. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Pontificia Universidad Católica de Chile Chile.*, 147-191 .

Solovieva, Y. &. (2010). *Antología del desarrollo psicologico del niño en Edad Preescolar*. México: Trillas.

Tomas, O. (2002). Procesos de la Recepcion Auditiva . En O. Tomas, *Neuropsicología del Lenguaje* (pág. 229). Madrid, España: Comprension lectora en Infantes .

Ungerer, F. &. (1996). *An introduction to cognitive linguistics*, . London / New York: Longman.

Urquijo, A. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalinguísticas con el aprendizaje de la lectura. *Educar.*, 19-42.

Valenzuela, M. I.–A. (2012). La semántica cognitiva. *Lingüística cognitiva. Barcelona: Anthropos*, 41-68.

Wechsler, D. (1985). *WPPSI-Español Escala de inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario*. México: Editorial Moderno.

Motivación y valores; herramientas que posibilitan la trayectoria académica de los preparatorianos

Motivation and values; tools that enable the academic trajectory of preparatorians

PÉREZ-CASTRO, Francisco Isaí†*, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, MARTINEZ-CÁRDENAS, Juana María y LOPEZ-NIEBLA, Rosa María

Instituto de Enseñanza Abierta, Universidad Autónoma de Coahuila

ID 1^{er} Autor: *Francisco Isaí, Pérez-Castro* / ORC ID: 0000 – 0002 – 6779 – 7881, CVU CONACYT ID: 929950

ID 1^{er} Coautor: *Tamara Isabel, Terrazas-Medina* / ORC ID: 0000 –0002 –6581 –190X, CVU CONACYT ID: 929839

ID 2^{do} Coautor: *Juana María, Martínez-Cárdenas* / ORC ID: 0000-0003-1004 9652, Research ID Thomson: X-2370-2018, CVU CONACYT ID: 949979

ID 3^{er} Coautor: *Rosa María, López-Niebla* / CVU CONACYT ID: 949982

DOI: 10.35429/JPDL.2019.17.5.12.16

Recibido 29 de Agosto 2019; Aceptado 30 Diciembre, 2019

Resumen

La presente investigación se trabajó bajo la norma cualitativa de diseño flexible, siendo interpretativa y diacrónica, donde se ejecutó bajo una entrevista semi estructurada donde participaron jóvenes de 15 y 17 años de edad. Los procesamientos de información se trabajaron en el programa Atlas Ti para obtener evidencias sobre la interrogante de investigación. Los resultados de la investigación más relevantes se enfocan hacia la motivación docente como parte fundamental en la vida de los estudiantes logrando sacar de ellos su esencia a través de herramientas que posibilitan el proceso de enseñanza. El objetivo primordial radica en el análisis y reflexión sobre el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar de la SEP que busca favorecer la convivencia inclusiva, democrática y pacífica en las escuelas, a partir de acciones que contribuyan al trabajo académico de docentes y estudiantes en el aula, a partir de la perspectiva “aprender a aprender y aprender a convivir”.

Motivación, Valores, Estudiantes

Abstract

This research was carried out under the qualitative standard of flexible design, being interpretive and diachronic, where it was executed under a semi-structured interview where young people aged 15 and 17 participated. The information processing was worked on the Atlas Ti program to obtain evidence on the research question. The most relevant research results focus on teacher motivation as a fundamental part of the students' lives, achieving their essence from them through tools that enable the teaching process. The primary objective lies in the analysis and reflection on the Project for the School Coexistence of the SEP that seeks to promote inclusive, democratic and peaceful coexistence in schools, based on actions that contribute to the academic work of teachers and students in the classroom, from the perspective "learn to learn and learn to live together".

Motivation, Values, Students

Citación: PÉREZ-CASTRO, Francisco Isaí, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, MARTINEZ-CÁRDENAS, Juana María y LOPEZ-NIEBLA, Rosa María. Motivación y valores; herramientas que posibilitan la trayectoria académica de los preparatorianos. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2019, 5-17: 12-16

† Investigador contribuyendo como primer Autor.

Introducción

El tema de la motivación ha sido interés de muchos investigadores desde tiempo atrás enfocándose al conocer del hombre, el saber cómo piensa, cuáles son sus necesidades, por qué actúa de determinada manera, por qué prefiere o no ciertos objetos, cómo y hacia dónde se proyecta. Lo que ha conllevado al ámbito educativo, ser el centro de observación y aplicación de esta temática.

En el proceso de enseñanza aprendizaje la motivación juega un papel importante en la actuación del individuo, al igual que en todas las esferas de actuación del hombre. La motivación ayuda al logro de los objetivos de dicho proceso. Los estudiantes realizan una u otra actividad satisfactoriamente si el nivel de motivación hacia la misma es adecuado.

Por otro lado, la familia y la escuela son un marco referencial para la incorporación de un ser humano a la sociedad; pero, este marco se encuentra a los pies de los cambios impuestos por transformaciones diversas, como el gobierno, que han de asumir ambas instituciones, familia y escuela, si quieren responder a su tarea educativa y socializadora.

El objetivo principal de este trabajo es explorar, pero a la vez reflexionar sobre la motivación y el uso de valores en el salón de clase enfocado a jóvenes de bachillerato. Esta propuesta que se presenta nace de la necesidad de dar solución a las siguientes aseveraciones que el Sistema Educativo Mexicano colocó para ir en pro de las exigencias sociales y psico educativas que nuestro país requiere.

Dichas aseveraciones se engloban como expectativas de la educación en México, ejemplo de ellas se ubica en la educación media superior, donde los jóvenes aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.

Es lo anterior lo que se toma como fundamento, además de la praxis de la teoría que conforma este trabajo, para proponer alternativas de acción dirigidas a los personajes que se encuentran dentro del círculo de desarrollo de un joven como lo son, los docentes, los padres de familia y otros individuos cercanos a éstos.

Metodología a desarrollar

En primer lugar, se elaboró una entrevista de 12 preguntas para conocer la percepción que tenían los estudiantes acerca de la motivación y los valores en el salón de clase. Dos de ellas se refería a preguntas generales, 3 abiertas y 7 cerradas.

Esta entrevista fue realizada en un primer momento con un compañero de clase y con base a un juicio de valor, donde el docente estuvo presente, se decidió pasar a la segunda fase.

El día 11 de abril de 2019 se procedió a entrevistar a 10 jóvenes de los cuales se pudo extraer información relevante mas no suficiente por lo que se decidió hacer una observación, la cual consistía en analizar cada uno de los detalles de una clase, la cual correspondía al grupo donde pertenecían los jóvenes a quienes entrevistamos. Misma tuvo efecto el 18 de abril del mismo año.

La información que se recabó fue llenada con base a una ficha de observación. Las entrevistas se vaciaron en Word y se trabajó bajo el software Atlas Ti para poder trabajar la información y presentarla bajo un análisis subjetivo sustentado en las respuestas de los participantes y representada en redes axiales.

Marco Teórico

Los valores comienzan desde una edad muy temprana en el seno familiar en un primer momento; la sociedad es quien catapulta y los fortalece, pero la escuela es quien tiene la responsabilidad de transformar y formar los valores esenciales para el bien común.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, donde participan tanto los docentes como los estudiantes, siempre se forma y desarrollan valores considerados como el marco conceptual de lo que el individuo desea o relaciona lo deseable con lo indeseable. Desde tiempos remotos se han visualizado definiciones acerca de los valores, cada vez más complejas y difíciles de aterrizar a la práctica, una definición operativa y que conceptualiza la esencia de este conjunto de características que nos definen como individuos es (Herrera, M, 2009) quien nos dice que los valores son la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos.

Por lo que se puede decir que en el actuar pedagógico, se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes significativos, colaborativos y constructivistas en el ámbito racional y emocional. Actualmente, estamos viviendo una crisis de valores, expresada en una gran dificultad para tolerar la diferencia, incapacidad para ser solidario, ausencia del respeto ante las necesidades de los demás la falta de responsabilidad y de compromiso, la indiferencia ante el dolor de los otros, es por esto que los (López, M. 2003) valores y los principios son parte fundamental del desarrollo del ser humano porque constituyen guías de interacción y de convivencia con los demás.

El maestro es una pieza fundamental en el entorno de la persona que se encuentra en el proceso de formación, es la escuela donde surgen los primeros contrastes y muchas veces los primeros conflictos entre lo que el niño vive en su casa y obviamente en la institución. Marti, J. (1975) nos dice que educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive. Es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.

Los docentes apoyan la idea de trabajar en un salón de clases bajo un ambiente donde la interacción entre el maestro y los alumnos sea favorable y deseable dentro del aula y la comunidad estudiantil en general; Kepowicz (2007) apunta según los resultados de su estudio que estudio que de esta manera se desarrollará la educación constructivista y dejar en menor medida enfocarse a los aspectos de conducta del estudiante.

Proveer a los jóvenes de un ambiente escolar donde no solamente recibe órdenes por parte de un maestro para que realice tareas sobre los contenidos expuestos, sino brindarles la oportunidad de experimentar situaciones en las que tengan un crecimiento personal y cultural a través de la interacción y relaciones de sentido entre ellos y sus compañeros e incluso familiares; de esta manera refiere Kepowicz (2007) los estudiantes tendrá la posibilidad de cambiar junto con su contexto las perspectivas individuales o grupales de una realidad específica.

No se trata solamente de adaptar al individuo en el ambiente, sino que son el individuo y el ambiente los que se modifican mutuamente, en una interacción dinámica en la cual las personas construyen sus ideas sobre su medio físico, social y cultural.

Por otro lado, existen diversos conceptos para la motivación, en este caso presentaremos la definición proporcionada por Bacigalupe & Mancini (2012) que define a la motivación como a una variedad de factores fisiológicos y neurales que inician, sostienen y dirigen el comportamiento en relación con el ambiente del sujeto. (...), los estados motivacionales se asocian a cambios cerebrales e incluyen el medio del sujeto: el ser humano es un organismo abierto, en permanente interacción con su ambiente.

Es por esto que la motivación se ha subdividido en dos aspectos, esto es como la motivación interna y externa, la motivación interna es la que tiene como objetivo la neurociencia refiriendo que no solo los factores tales como las metas u objetivos que un individuo necesita alcanzar repercuten en su motivación; sino que los conocimientos que éste tenga para alcanzarlos influirán notoriamente en la estimulación interna que tenga, es decir, la motivación que lo impulse a llevarlos a cabo.

Una persona que tiene como fin un logro en su vida y que para lograrlo esta consiente que eso significa un esfuerzo y una disciplina consigo mismo para lograrlo, le será más fácil experimentar la motivación en su proceso de aprendizaje. Ospina (2006) nos dice que los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y “tenden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo”.

Ospina (2016) apunta que, de manera opuesta, la motivación extrínseca “es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades”, pero que proceden de fuera. De esta manera, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias.

Lo anterior mencionado, hace alusión a lo que según Barrios Gómez (2013) señala como característica del Plan de estudios; su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional. SEP Plan de Estudios (2011, p.30).

Buscar una educación en valores con el objetivo de potencializar el uso de ellos para reducir la gran crisis valoral presentes en las generaciones del hoy, sienta las bases para que los pensadores contemporáneos sugieran criterios para la elaboración de modelos educativos con fundamentos que van desde las normas constitucionales y las nuevas perspectivas científicas que sugieren un actuar humanista.

Es labor de cada ciudadano llámese docente, estudiante, carpintero, político, etcétera hacer que el cambio de una sociedad carente de valores a una sociedad consiente de ellos en las generaciones presentes y futuras sea un sueño inalcanzable para convertirse en un hecho tangible a través de una sociedad feliz con una calidad de vida ejemplar.

Resultados

En la figura 1 se describe la relación que muestra la motivación y los valores en el aula escolar de los alumnos de bachilleres Dr. Mariano Narváez; refiriendo como los principales detonadores que motivan a estos estudiantes a la obtención de buenas calificaciones o puntos extras por parte de los docentes para de este modo recibir el alago de sus padres, quienes les otorgan premios y regalos por haber destacado en el semestre escolar.

Los jóvenes al experimentar un ambiente donde se les reconoce se sienten animados, con un grado de confianza que les permite desarrollar con libertad y compañerismo la ejecución de las actividades escolares y con deseos de lograr las expectativas de vida que poseen; destacando como fuente principal de la motivación a los padres de éstos.

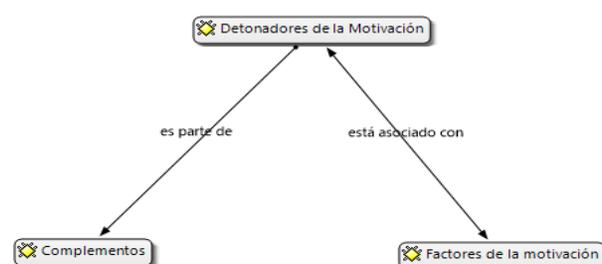


Figura 1 Red Axial de los detonadores de la motivación en el salón de clase

En la figura 2 se evidencia la relación que muestra la motivación y los valores en el aula escolar de los alumnos del bachillerato Dr. Mariano Narváez T.M se puede observar como eje central el actuar pedagógico demostrado así con el cuestionamiento de temáticas, el aconsejar y la retroalimentación. A causa de esto se abre paso a la utilización de valores, que a través de la motivación docente como lo es el incentivar, integrar e incitar a sus alumnos al estudio se logre enriquecer esta red donde el docente es quien dirige y es responsable de su sentir hacia los demás.

Con lo anterior, se enmarca la motivación docente dentro del actuar pedagógico de manera que las técnicas y procedimientos llevan consigo la intención valores que repercuten y transforman la conducta del estudiante de manera que juntos logran crear un espacio de dialogo a través de vivencias personales.

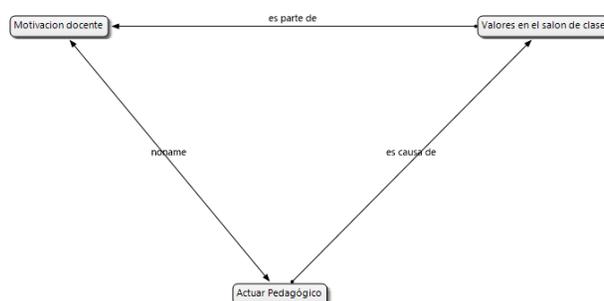


Figura 2 Red Axial del actuar pedagógico del docente en el salón de clase

La tabla 1 muestra las categorías que se vinculan con la motivación del docente, donde las principales herramientas que utilizan son, el incentivar, la confianza y la integración.

El incentivar se refleja con frases apremiantes como ¡Muy Bien! o ¡Gracias por tu aportación!, la confianza se da cuando el docente conoce y se acerca a lo que sus estudiantes piensan a través de sus historias de vida y la integración donde su misión sea lograr que los estudiantes trabajen colaborativa y cooperativamente estando en un espacio propiciado por el docente donde se respire tranquilidad y se sientan cómodos.

Por lo anterior se puede concluir que la motivación docente es parte fundamental en la vida de los estudiantes logrando sacar en ellos su esencia a través de herramientas que posibilitan el proceso de enseñanza y de organización.

Unidad de Análisis	Categoría	Subcategoría
Motivación docente	Incentivar	Con la frase ¡Muy Bien! ¡Gracias por tu aportación!
	Confianza	Conoce lo que piensan los estudiantes a través de sus vivencias.
	Integración	Logra que los estudiantes trabajen en equipos y que todos se sientan cómodos

Tabla 1 Análisis del concepto motivación del docente

Conclusiones

Con lo que respecta se puede decir que la motivación aportará resultados en el aprendizaje de los estudiantes, debido a que dentro de ella se tiene la necesidad de conocer y aprender cosas nuevas y atractivas que enriquezcan sus nociones y se tengan formas de aprender y estrategias para una mejor educación.

Cada una de las estrategias que se aplican dentro del aula será de valor y apoyo para una mejor comprensión del tema que se esté impartiendo en un periodo de clase, por tanto, es necesario que el docente implemente técnicas que colaboren en el desarrollo de la clase y por ende en el aprendizaje de los estudiantes de preparatoria.

Es importante saber que las estrategias siempre se tienen que realizar de acuerdo a las habilidades y debilidades de los alumnos, ya que de ellas depende captar la atención del estudiante de tal modo que muestre interés por lo que el docente le está impartiendo en ese momento.

Si bien esta labor se complementa con los valores donde muchas de las personas tienen la idea equivocada al pensar que los encargados de inculcar los valores en los estudiantes son los docentes. Juzgan y hablan más de los docentes sin darse cuenta que en realidad los padres de familia son los verdaderos responsables, pues son los encargados de inculcar los valores en los estudiantes y por parte de los docentes está el reforzarlos día a día, sin embargo algunas ocasiones estos dos se deslindan de esta obligación con la ideología de “en la escuela se los enseñan” o “sus padres deben hacerlo” lo cual es completamente erróneo pues se necesita apoyo y responsabilidad por parte de los dos para obtener mejores resultados.

Referencias

Bacigalupe, M. & Mancini, V. (2012) *Motivación y Aprendizaje: contribuciones de las neurociencias a la fundamentación de las intervenciones educativas*. Universidad Iberoamericana. DIDAC p. 44, 46.

Barrios, E. (2013) *La educación en valores factor fundamental para la mejora de la calidad educativa y de la calidad de vida de los mexicanos*. Pálido de Luz. Consultado el día 30 de Marzo de 2019 en: <http://pálido.deluz.mx/articulos/1095>

Díaz Barriga, A. (2006). *La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Consultado el día 01 de mayo de 2019 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>

Gaviera, E y Fernandez, I (2006) La motivación social. En A. Gómez, E. Gaviria y I. Fernández (Coords): *Psicología social*, pp.33-75. Madrid: Editorial Sanz y Torres.

Gómez, C y Gargallo, B. (2008) *Construcción humana y procesos de estructuración*. Pr. Juan Escames Sánchez. Universidad de Valencia.

Ospina, J. (2006) *La motivación, motor del aprendizaje*. Revista Ciencias de la Salud. Consultado el 21 de febrero de 2016 en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>

Actitudes lingüísticas sobre el uso de la lengua CH'ol en niños de tres comunidades indígenas de Tacotalpa, Tabasco

Linguistic attitudes about the use of the CH'ol language in children from three indigenous communities of Tacotalpa, Tabasco

REYES-CRUZ, Emma†*, DE LOS SANTOS-RUIZ, Cynthia Paola y GUTIERREZ-CRUZ, Alberto Mariano

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

ID 1^{er} Autor: *Emma, Reyes-Cruz* / ORC ID: 0000-0002-3769-0629, CVU CONACYT ID: 953203

ID 1^{er} Coautor: *Cynthia Paola, De Los Santos-Ruiz* / ORC ID: 0000-0003-2743-9200, CVU CONACYT ID: 1015872

ID 2^{do} Coautor: *Alberto Mariano, Gutierrez-Cruz* / ORC ID: 0000-0001-9799-6219, CVU CONACYT ID: 596534

DOI: 10.35429/JPDL.2019.17.5.17.23

Recibido 10 de Septiembre, 2019; Aceptado 30 Diciembre, 2019

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las actitudes lingüísticas sobre el uso de la lengua CH'ol que tienen los niños de las comunidades de Cuvíac, San Manuel y Puxcatán, Tacotalpa, Tabasco. La metodología fue cualitativa, el trabajo de campo se realizó con base en el diálogo de saberes (Left, 2014). Para ello, se trabajó con 3 niños de entre ocho y nueve años de las comunidades seleccionadas. Previo a este trabajo se llevaron a cabo 3 talleres –uno en cada comunidad- para socializar con los niños en las escuelas primarias, lo que permitió la selección de informantes para la entrevista. La selección de las comunidades fue con base en tres elementos: 1) que en la comunidad se hablara la lengua CH'ol, 2) que pertenezca al municipio de Tacotalpa y 3) que al menos en dos comunidades hubiera escuelas primarias bilingües. La selección de los niños fue con base en: 1) haber demostrado durante los talleres dominio del vocabulario CH'ol y 2) disponibilidad para realizar la entrevista.

Actitudes lingüísticas, lengua CH'ol, Espacios de uso de la lengua

Abstract

This research was aimed at identifying those linguistic activities about the use of CH'ol language that children from communities of Cuvíac, San Manuel and Puxcatán, Tacotalpa, Tabasco have. The methodology was qualitative, the field work was carried out based on the knowledge dialogue (Left, 2014). We worked with three children about eight and nine years old from the selected communities. Before this, 3 workshops were carried out - one in each community - to socialize with children in elementary schools. This allowed us the selection of informants to interview. Communities selection was based on three elements: 1) CH'ol language as the spoken one in the community, 2) location at the municipality of Tacotalpa and 3) that at least two communities had bilingual elementary schools. Children selection was based on: 1) those ones who prove competence about CH'ol vocabulary during the workshops and 2) availability to participate in the interview.

Linguistic attitudes, CH'ol language, Language use spaces

Citación: REYES-CRUZ, Emma, DE LOS SANTOS-RUIZ, Cynthia Paola, GUTIERREZ-CRUZ, Alberto Mariano. Actitudes lingüísticas sobre el uso de la lengua CH'ol en niños de tres comunidades indígenas de Tacotalpa, Tabasco. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2019, 5-17: 17-23

* Correspondencia del Autor (emmareyesc@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

El estudio de las lenguas originarias es necesario tanto para salvaguardar y estudiar la estructura de estas lenguas como para concientizar y empoderar la cultura de una población que durante siglos ha sido segregada: los pueblos indígenas y sus herederos. El texto que aquí se presenta es resultado de la investigación, pero también de la docencia y la vinculación por parte de docentes de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, así como de niños, profesores y padres de familia de tres comunidades indígenas del municipio de Tacotalpa, Tabasco.

La actitud lingüística es un tema que se relaciona con la conducta y el pensamiento. Ésta puede ser positiva o negativa en términos de este mismo proceso. El tema de las actitudes lingüísticas ha sido estudiado por diferentes investigadores. Fishbein y Ajzen (1975) basan su aportación teórica sobre este tema en la teoría de la acción razonada que señala cómo la intención conductual próxima denota la conducta real del individuo y da como resultado la actitud y la norma subjetiva que viven los sujetos hablantes de la lengua.

En ese sentido, Janés (2006) refiere las investigaciones de Lambert y Tucker (1972), Genesee, Lambert y Holobow (1986), Baker (1992), Fernández (2001), Álvarez et al. (2001), Huguet (2001), González y Huguet (2002), Lasagabaster (2003) y Huguet, (2005) las cuales han sido eje fundamental en las actitudes hacia la lengua. Uno de los aportes sobre el estudio de las actitudes lingüísticas ha sido ayudar a entender mejor qué factores, elementos e incidencia hay respecto de las lenguas en la educación bilingüe (Sánchez y Sánchez, 1992). Dos aproximaciones teóricas a este tema de estudio se relaciona con la perspectiva conductiva y la perspectiva mentalista (Janés, 2006). La primera está enfocada en la actitud que muestra el sujeto, es decir las interacciones que tiene la lengua en sus diferentes usos (Bierbach, 1988; Appel y Muysken, 1986). Sin embargo, esta perspectiva ignora la posibilidad de predecir una conducta diferente. A diferencia, la perspectiva mentalista menciona que las actitudes son consideradas como un estado mental o interior, que sus respuestas están condicionadas en relación con las formas de comportamiento (Appel y Muysken, 1986; Bierbach, 1988).

De esta manera, las actitudes lingüísticas condicionan la forma de pensar de los hablantes, principalmente ante situaciones como la migración, la modernidad y las relaciones sociales con otros sujetos.

Los aportes de Castillo (2006) refieren que las actitudes se presentan de manera individual, social, comunitaria y étnica. En el estudio de las actitudes lingüísticas se reconocen tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el conductual (Janés, 2006). Estos tres componentes que señala la autora se basan en la propuesta de Castillo (2006) sobre los Modelos de las actitudes Lingüísticas.

La lengua es resultado de la interacción social. En ella confluyen diversos actores que se interrelacionan no sólo a través del habla sino de sus subjetividades, su historia local, las políticas de Estado y las relaciones interculturales.

Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo identificar las actitudes lingüísticas sobre el uso de la lengua CH'ol que tienen los niños de las comunidades de Cuviac, San Manuel y Puxcatán, Tacotalpa, Tabasco.

Metodología

Esta investigación se realizó con base en el enfoque cualitativo a través del diálogo de saberes (Left, 2014) sustentado en un acercamiento holístico al proceso histórico del sujeto. Para ello, se trabajó con 3 niños de entre ocho y nueve años de las comunidades de Puxcatán, San Manuel y Cuviac, de Tacotalpa, Tabasco. Las tres comunidades son hablantes de la lengua CH'ol.

Previo a este trabajo se llevaron a cabo 3 talleres –uno en cada comunidad- para socializar con los niños en las escuelas primarias. Durante los talleres se implementaron actividades lúdicas que permitió a los investigadores reconocer el espacio comunitario, la dinámica de los niños y encontrar las estrategias de selección para las entrevistas.

La selección de las comunidades fue con base en tres elementos: 1) que en la comunidad se hablara la lengua CH'ol, 2) que pertenezca al municipio de Tacotalpa y 3) que al menos en dos comunidades hubiera escuelas primarias bilingües.

La selección de los niños fue con base en: 1) haber demostrado durante los talleres dominio del vocabulario Ch'ol y 2) disponibilidad para realizar la entrevista.

Las entrevistas se aplicaron a tres niños, uno por comunidad; así como a madres o padres de estos niños. Las entrevistas se llevaron a cabo en las escuelas y otras más en los hogares de los niños.

Resultado

La información presentada se organiza en tres apartados generales, el primero tiene que ver con los hablantes, el uso de la lengua y el contexto sociocultural de la misma; el segundo con la actitud lingüística de los niños y el tercero con la actitud lingüística de los padres para enseñar el CH'ol a sus hijos, esto último se presenta como un hallazgo ya que no estuvo considerado dentro del objetivo; no obstante durante el análisis se visualizó la importancia de los padres ante el uso de la lengua.

El contexto sociocultural de los niños hablantes de la lengua CH'ol en Puxcatán, San Manuel y Cuiac Tacotalpa, Tabasco

Las actitudes lingüísticas deben ser estudiadas de acuerdo con los hablantes y el contexto sociocultural de la lengua (Castillo, 2006). Éste se construye a partir de la colectividad. Las tres comunidades choles en mención son resultado de un proceso migratorio que inició a finales del siglo XIX y que no ha concluido. En el caso de Puxcatán, y de muchas comunidades del municipio de Tacotalpa, hay registros de vestigios arqueológicos de la cultura zoque (Terreros, 2006). Según la historia oral, la presencia de los choles de Chiapas que llegaron a Puxcatán y Cuiac data hacia finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX.

Puxcatán tiene una población de 1, 288 habitantes de los cuales 725 hablan una lengua indígena. Mientras que Cuiac tiene una población de 376 habitantes de los cuales 284 hablan una lengua indígena (INEGI, 2010). Es decir, la lengua se ha desplazado entre un 44% y 25 %, aproximadamente. La comunidad de San Manuel también es resultado de un proceso migratorio de personas provenientes de Chiapas que hacia los años 80 llegaron en busca de tierras; aquí, la totalidad de la población es hablante de la lengua CH'ol.

Los casi 70 años de diferencia entre la fundación de las comunidades de Puxcatán y Cuiac con San Manuel dan testimonio de un proceso de pérdida de la lengua relacionado con la migración laboral, las políticas educativas, las relaciones interculturales con otras comunidades de Tabasco que no son hablantes del CH'ol y el cambio de identidad al que han sido sometidos de manera pacífica los choles de Tabasco. Durante el trabajo de campo se observó que son los abuelos los principales promotores del uso y práctica de los conocimientos tradicionales dentro de la comunidad.

Durante la investigación, se encontró que los niños choles solo se comunican en esta lengua con familiares o personas conocidas, por lo que existe desplazamiento de la lengua CH'ol por el español. Este último refiere a los casos de los niños de Puxcatán y Cuiac quienes están dejando de aprender la lengua originaria. Es notorio observar que la lengua CH'ol ha entrado en desuso como resultado de un desplazamiento de la lengua y el incremento del bilingüismo. Situación que acontece con muchas otras lenguas de México (Terborg y Garcia, 2011).

El uso y proceso de desplazamiento de la lengua CH'ol da cuenta de las relaciones de poder a la que se enfrenta una lengua minoritaria como ésta. Los más de 100 años de historia de las comunidades de Puxcatán y Cuiac hablan de la resistencia a no perder la lengua pero dan paso a actitudes lingüísticas que no la favorecen como el desinterés, la falta de docentes bilingües en la educación primaria, secundaria y bachillerato; así como de otras actividades que empoderen a la lengua originaria.

Actitudes lingüísticas de los niños hablantes de la lengua CH'ol en Puxcatán, San Manuel y Cuiac Tacotalpa, Tabasco

El aprendizaje de la lengua CH'ol por parte de los niños es distinto para cada comunidad. Pero en las tres es notorio el interés que tienen los menores por aprender la lengua de sus ancestros. Para el caso de Puxcatán y Cuiac, la lengua materna de los niños entrevistados es el español, el CH'ol lo han ido adquiriendo principalmente por parte de los abuelos y de talleres de instituciones como el Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

En este sentido, la lengua sólo es referida en los hogares para enunciar palabras cortas como “frijol”, “pozol”, “tortilla”, “perro” o “maíz”. Pero no son capaces de entablar una conversación. Aunque es de reconocer que sí comprenden la lengua y pueden responder a ella sin ningún problema con afirmaciones o negaciones cortas.

En el caso de San Manuel, la lengua materna de los niños es el CH’ol y ellos comprenden y hablan fluidamente esta lengua, misma que es empleada en todos los espacios como la casa, la escuela, la milpa, las calles de la comunidad y tienditas.

A donde voy en la tienda, ahí hablo CH’ol y ahí soy [sic] aprendiendo, todo se dice en CH’ol, en todo, en Agua Escondida, Madrigal porque ahí hablan puro español. Ahí nada más hablo el CH’ol, en la iglesia hablo el CH’ol, en la tienda, en la escuela, en la casa, en ta’ mi abuela [sic], en casa de mi tía, en la calle. (Diálogo con Luis Ángel, 12 años, comunidad de San Manuel).

Vargas (2016) en una investigación similar a ésta explica que “las relaciones interculturales y los procesos de homogenización cultural, [...] han generado una nueva reorganización hacia nuevas prácticas discursiva y, han definido los usos de las lenguas en diversos contextos socioculturales” (Vargas, 2016, p. 33). Uno de los niños explica el interés que él tiene por seguir hablando su lengua. “Yo solo aprendí la lengua, les enseñé la lengua a mis hermanitos más pequeños (kpäsbeñob kijts’nob) todo lo hablamos en la lengua (Pejtyel tyi lak ty’añ), (Diálogo con Jesús Jiménez, 10 años, comunidad de San Manuel, 2018.)

Por otro lado, Ángel Sánchez, niño de Puxcatán, menciona “mi mamá me enseñaba cuando estaba chico” y recuerda que así fue como le enseñaron: “me escribía en un papelito las palabras y yo las leía”. En relación a esta respuesta, existe una actitud positiva para aprender y hablar la lengua CH’ol. El aprendizaje de la lengua CH’ol se da en las siguientes condiciones: 1) Con mayor frecuencia, ya no se enseña CH’ol en las escuelas, 2) los niños muestran por sí mismos un interés por aprender la lengua, 3) los abuelos son los principales promotores de la lengua.

En ese mismo sentido, Alexis Martínez niño informante de la comunidad de Cuvíac externa cómo empezó a usar la lengua: “mi abuelita me enseñó a hablar, cuando hablo con ella y le respondo se pone contenta, primero no le entendía y ahora ya, pero me siento más contento cuando lo hablo en mi comunidad” (Diálogo con niño, 12 años, comunidad de Cuvíac, 2018).

El aprendizaje de una lengua originaria por parte de los niños puede ser con base en el interés, inquietud y curiosidad por la misma (Juárez, 2016). A diferencia del desinterés y discriminación hacia las lenguas indígenas de hace poco más de seis décadas, la actitud de los extranjeros –también llamados kaxlanes por los choles- en la comunidad ha cambiado.

Cuando me ven [las personas que vienen de otra comunidad o ciudad], quieren que yo les enseñe, y de hecho aquí llegaron varias personas y quiere que yo le enseñé CH’ol, cuando llego con mi abuela hablo CH’ol, quiere que les enseñe y yo les enseño, cuando voy al arroyo, ahí les enseño el CH’ol, me dicen que cómo se llama el frijol en CH’ol, así se llama les digo, me dicen cómo se llama el puerco, le digo chityam. (Diálogo con Luis Ángel, niño de 10 años, comunidad de San Manuel, 2018)

Por el contrario, durante el trabajo de campo en la comunidad de Puxcatán, al llegar al salón de clases que fue el primer contacto con los niños, se les preguntó quiénes hablaban el CH’ol y pocos levantaron la mano. Pero cuando se preguntó por la traducción de palabras como “gallina”, “pato”, “vaca”, etc. Ellos sabían la respuesta. En esta comunidad la escuela primaria no es bilingüe.

La escuela primaria de la comunidad de San Manuel es bilingüe, y por parte del docente hay una actitud positiva hacia la enseñanza y revitalización del CH’ol. Además de que él es hablante fluido de esta lengua, denota su orgullo por el CH’ol y practica todo el tiempo con sus estudiantes, aunado a ello, les enseña a hablar español. Por su parte, en la comunidad de Cuvíac la institución es bilingüe, pero a través de los talleres se pudo constatar que los docentes hacen escaso uso del CH’ol en actividades académicas.

Así pues, Alexis manifiesta que lo aprendido ha sido en casa, sin discriminación y abunda: “cuando voy a Tacotalpa no me da pena hablar CH’ol, hablo, pero a veces en la escuela sí. No me discriminan, pero no me siento en confianza” (Diálogo con Alexis Martínez, 12 años, comunidad de Cuviac, 2018).

Con base en las relaciones interculturales, se logró identificar que actualmente aquellas personas que no viven en la comunidad CH’ol, siempre mantienen una actitud de interés por aprender la lengua, los niños se sienten motivados para enseñarla y no existe discriminación alguna en relación con la lengua.

Actitudes lingüísticas de padres de familia de la lengua CH’ol en Puxcatán, San Manuel y Cuviac Tacotalpa, Tabasco

La actitud que presentan los padres de familia es diversa. La historia de vida de generaciones que se enfrentaron al desempleo y son herederos de los peores años de discriminación lingüística en el estado de Tabasco, sobre todo en las comunidades de Puxcatán y Cuviac, les lleva a desafiar la cada vez más constante desaparición de hablantes de la lengua CH’ol en su comunidad.

Rojas (2006) explica que para mantener la lengua y la cultura, es necesario que los hijos aprendan a leerla y escribirla para fortalecer la identidad. De esta manera se contribuye a que de manera intrínseca la lengua se mantenga con vida, se use y se revitalice. En este caso, es necesario reconocer que el CH’ol está pasando de ser una lengua oral a ser también una lengua escrita. Esto último le da esperanza de vida toda vez que sus hablantes viven un proceso de educación en diversas instituciones y su modo de comunicación no sólo es oral, sino también a través de la escritura.

El aprendizaje de la lengua CH’ol, en algunos casos, fue a través de sus padres “Mi papá y mi mamá me enseñaron a hablar la lengua” (Diálogo con José Méndez, 42 años, comunidad de San Manuel, 2018). Sin embargo, Guadalupe, madre de niño de Puxcatán explica que sabe “algunas palabras y lo aprendí porque en la casa que vivía se habla el CH’ol”. Guadalupe no sabía CH’ol pero en casa de sus suegros se hablaba la lengua y ahí aprendió un poco.

En ambos casos, señalan que han vivido en un ambiente donde se practica la lengua CH’ol y han enseñado a sus hijos aunque en circunstancias distintas.

La práctica cotidiana de la lengua, para el caso de la comunidad de Puxcatán, se ve fortalecida por las relaciones interétnicas con comunidades vecinas de Chiapas. “Como aquí vienen personas de Chiapas y no hablan español y pues le hablo en CH’ol. Poquito pero si le hablo en CH’ol”. (Diálogo con Guadalupe, madre de niño de Puxcatán, 2018).

Esas conversaciones cortas con personas de Chiapas han sido practicadas por los niños quienes han aprendido a responder “Mach kom” o “Ma’ añ”, “no quiero” o “no hay”, respectivamente. Lo anterior para responder cuando llegan a vender frutas y hortalizas de otras comunidades donde sólo se habla esta lengua. Es importante mencionar que este bilingüismo CH’ol - español ha sido desatendido y da cabida a un desplazamiento de la lengua originaria por el español, como lengua dominante y oficial.

En el caso de San Manuel, la actitud que muestran los padres hacia la lengua CH’ol ha sido para que a través de la lengua se continúe transmitiendo sus creencias y conocimientos; y permee la herencia cultural de familia en familia “para que conozcan los niños y comprendan. Les decimos que no aprendan castilla y no tiren nuestra lengua, de ahí ellos continúan hablándolo, también nos hablamos entre nosotros” (Diálogo con Jesús Jiménez, padre de niño de la comunidad San Manuel, 2018).

El fortalecimiento de la lengua es por una parte positiva entre ellos, mientras que la señora de Puxcatán, Guadalupe (2018) afirma “Algunas palabras [las aprende] porque él pregunta, oye cómo se dice eso en CH’ol, pero de que yo vaya [a enseñarle] no. No lo sé decir”. Por otro lado, José Méndez, padre del niño de la comunidad San Manuel refiere “Yo les mando a que aprendan a hablar la lengua para que no vaya a hablar mal, para que hable bien y con mucho respeto”. La enseñanza de la lengua varía de una comunidad a otra, Guadalupe, madre de niño de Puxcatán comparte “[¿enseñar a hablar la lengua CH’ol?] Yo le digo que respete a las personas mayores pero así normal. Casi que el CH’ol casi no, pues este ya casi acá no lo hablan”

En Cuvíac por su parte, Alexis aprendió a hablar CH'ol por la convivencia con su abuelita materna, y, al ser hijo de madre soltera tuvo que quedarse en la casa de ella mientras su madre trabajaba. Doña Josefa (abuela de Alexis) habla Ch'ol desde niña y usa ese idioma cuando la visitan sus familiares o amigos, también hace uso fluido del español. Ella menciona que no ha sufrido de discriminación.

Con los padre de Doña Josefa no cabía la discriminación, por el contrario manifiesta que siempre le enseñó a hacer uso de su lengua y a no sentirse menos solo por hablar CH'ol. Con esa idea le ha enseñado a su nieto “siempre le digo a Alexis, habla, siempre háblalo sin pena, y sí, él siempre quiere saber más” (Dialogo con Josefa, abuela del niño de la comunidad de Cuvíac, 2018).

La forma de motivar a Alexis para seguir hablando y aprendiendo CH'ol es mediante la inmersión en diálogos, “siempre lo motivo porque le hablo en CH'ol, Alexis tráeme la leña [X-alexis ñuñs' añ tyej lak si'] ¿vas a comer? [¿mux a wuch'el?], y él siempre busca como responderme (Dialogo con Josefa, abuela del niño de la comunidad de Cuvíac, 2018).

Es loable resaltar la importancia del contexto, ya que determina la enseñanza de la lengua: en el diálogo con el niño de Puxcatán, él es el interesado en rescatar la lengua y asiste a talleres por parte de la CDI, pregunta a los abuelos, a otros niños y practica su CH'ol cuando le es posible. Lo mismo pasa con Alexis en Cuvíac, el interés por su lengua (que no es su primera lengua), el apoyo de su abuela y sus compañeros de escuela le ha generado seguridad para fortalecer el uso del CH'ol. A diferencia del niño de la comunidad de San Manuel, donde está presente un interés más colectivo para seguir hablando el CH'ol.

El poco tiempo que dedican a hablar CH'ol la generación de adultos que hoy son padres de estos niños es resultado de la discriminación lingüística y de una educación escolar sólo en español. Hace falta empoderarlos a ellos con estrategias más holísticas y menos limitadas a talleres de aprendizaje de la lengua.

Conclusiones

Las actitudes lingüísticas de los niños de las comunidades de Puxcatán, Cuvíac y San Manuel se han ido construyendo en función del constructo social. Sus actitudes lingüísticas responden a una forma de pensamiento que deriva de la cultura de cada comunidad y ésta a su vez de las relaciones interculturales que han construido con sus espacios de trabajo, la escuela y la familia.

Jóvenes que se casaron con un no hablante del CH'ol. Otros más que cada semana se van a trabajar a la ciudad o todos los días a la cabecera municipal y finalmente, la mayoría de ellos educados en una escuela donde se priorizó el español y se prohibió hablar la lengua CH'ol, dio como resultado que la mayoría de los niños ya no tenga como lengua materna el CH'ol.

Es de reconocer la valiosa aportación lingüística y cultural de la comunidad de San Manuel. Sin embargo, la falta de empleo, el acceso a una educación sólo en español, la idea de Modernidad como la única oportunidad de mejorar sus condiciones de vida puede repetir el escenario de las otras dos comunidades.

Es urgente que a los esfuerzos institucionales también se sume la comunidad para enseñar la lengua. La literatura y los testimonios evidencian que los principales promotores de la lengua son los abuelos, y se desconoce de programas o acciones donde se les incluya en esta labor de preservación de las lenguas originarias.

Referencias

- Appel R. y Muysken R. (1996) Bilingüismo y contacto de lenguas. España. Ariel.
- Baker, C. (1992). Attitudes and Language. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bierbach, C. (1988). “Les actituds lingüístiques”. En A. B.Astardas & J. Soler (eds.). Sociolingüística i llengua catalana. Barcelona: Empúries.

Castillo, M. A. (2006). Mismo mexicano pero mismo idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de los Cuetzalan. México. Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de <file:///D:/Downloads/9962-22072-1-PB.pdf>

Fernández, A. (2001). Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 17-27.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Censo de Población y Vivienda. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010>

Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (20), 2, 117-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411341008.pdf>

Juárez, A. (2016). Actitudes lingüísticas de hablantes Náhuatl, factores de incidencia en la Educación Bilingüe en la comunidad de San Jerónimo, Amanalco, Texcoco. Edo. México. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanohablantes. Una introducción*. México: El colegio de México.

Left, E. (2014). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. Recuperado de <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/04/dic3a1logo-de-saberes-saberes-locales-y-racionalidad-ambiental-en-la-construccic3b3n-social-de-la-sustentabilidad-enrique-leff.pdf>

Rojas, C. (2006). Actitudes hacia la enseñanza de las lenguas indígenas. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/48864025.pdf>.

Sánchez, M. P. y Sánchez, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.

Terborg, R. y García, L. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Terreros, E. (2006). Arqueología zoque de la región serrana tabasqueña. *Estudios Mesoamericanos*. (7) 29 – 43. Recuperado de http://www.iifilologicas.unam.mx/estmesoam/uploads/Vol%C3%BAmenes/Volumen%207/arqueologia_zoque_eladio_terreros.pdf

Vargas García, I. (2016). *Claroscuro en la revitalización lingüística de Hñähñú del Valle del Mesquital*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/Claroscuros_ItselVargas.pdf

La Educación Inclusiva como un derecho humano

Inclusive Education as a human right

GUAJARDO-RAMOS, Eliseo^{1†*}, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth², PADILLA-CASTRO, Laura² y MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth²

¹Programa Universitario para la Inclusión Educativa Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

²Facultad de Comunicación Humana, UAEM

ID 1^{er} Autor: *Eliseo, Guajardo-Ramos* / **ORC ID:** 0000-0002-1477-0167, **CVU CONACYT ID:** 265589

ID 1^{er} Coautor: *Fanny Elizabeth, Corral-Carteño* / **ORC ID:** 0000-0002-4318-0238, **CVU CONACYT ID:** 444410

ID 2^{do} Coautor: *Laura, Padilla-Castro* / **ORC ID:** 0000-0002-1212-1462, **CVU CONACYT ID:** 102606

ID 3^{er} Coautor: *Alma Janeth, Moreno-Aguirre* / **ORC ID:** 0000-0001-9076-5987, **CVU CONACYT ID:** 173543

DOI: 10.35429/JPDL.2019.17.5.24.31

Recibido 29 de Agosto, 2019; Aceptado 30 Diciembre, 2019

Resumen

El interés de muchos estudiosos del campo de la educación por contribuir a la tarea de transitar de una política de Inclusión Educativa hacia una política de Educación Inclusiva involucra aspectos que van más allá del reconocimiento de la problemática que se aborda. Representa en un primer momento identificar y analizar las aportaciones de los expertos que han problematizado sobre los distintos contextos que rodean el tema de la inclusión en la educación desde hace varias décadas. Las propuestas, iniciativas y acciones derivadas de cada uno de los distintos escenarios planteados, tanto por organismos nacionales, como internacionales a lo largo del tiempo han sentado las bases para que la Educación Inclusiva se acerque a su consolidación como un Derecho Humano fundamental. Al mismo tiempo se analiza el impacto de los resultados de una Educación Inclusiva en beneficio de la calidad de vida de quienes a lo largo del tiempo se han identificado como sujetos socialmente vulnerados.

Inclusión, Educación, Derechos Humanos

Abstract

The interest of many scholars in the field of education to contribute to the task of moving from an educational inclusion policy towards an inclusive education policy involves aspects that go beyond recognizing the issues being addressed. At first, it represents the identification and analysis of the contributions of experts who have problematized on the different contexts surrounding the issue of inclusion in education for several decades. Proposals, initiatives and actions derived from each of the different scenarios mentioned, both by national and international agencies over time, have laid the foundations for inclusive education to approach its consolidation as a fundamental human right. At the same time, the impact of the results of an inclusive education for the benefit of the quality of life of those who have identified themselves as socially violated subjects over time is analyzed.

Inclusion, Education, Human right

Citación: GUAJARDO-RAMOS, Eliseo, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth, PADILLA-CASTRO, Laura y MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth. La Educación Inclusiva como un derecho humano. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2019, 5-17: 24-31

* Correspondencia del Autor (eliseo@uaem.mx)

† Investigador contribuyendo como primer Autor.

Introducción

En México la Educación como un Derecho Humano ha sido reconocida en la Constitución a partir de la Reforma llevada a cabo por el Senado de la República el 10 de junio de 2011, no obstante y que la Declaración de los Derechos Humanos en la ONU data de 1948. A nivel internacional el tema de la Educación como Derecho Humano involucra una diversidad de aristas que derivan en una serie de instrumentos que contemplan los Derechos Humanos (DD.HH).

No es posible hablar de una Educación Inclusiva como Derecho Humano sin tocar el tema de la inclusión en educación. Guajardo (2019). refiere como Política gubernamental la Inclusión en Educación enfatizando que la Inclusión Educativa no es sinónimo de Educación Inclusiva por tratarse de dos dimensiones de poblaciones en la educación: la Inclusión Educativa es propia de las estrategias que se siguen en la educación para que las personas con discapacidad “convivan su vida escolar con sus pares sin discapacidad” Duran, L. R. (2019).

El autor destaca que “se trata de reconocer en las personas con discapacidad su condición de persona con todos sus derechos y obligaciones” al ser la educación un derecho humano en todos sus niveles. Por su parte la Educación Inclusiva es definida por la Oficina Internacional de Educación (OIE y IBE, por sus siglas en inglés) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con sus siglas en inglés (UNESCO) con sede en Ginebra, en 2008: “la educación inclusiva: el camino hacia el futuro” definida con todos sus alcances, que por sí misma abarca a toda la diversidad de la población (Guajardo, 2019).

Contemporáneamente se ha enfatizado que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie contribuyendo al desarrollo de la sociedad. (UNESCO). Para entender cómo ha evolucionado la concepción de la educación como Derecho Humano se propone un recorrido...

...la educación posibilita el ejercicio de otros derechos fundamentales, lo cual supone que no puede ser considerada como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho que el Estado tiene obligación de respetar, asegurar, proteger, promover”.... (OREALC, 2007, pp. 27).

La Cronología Internacional de los Derechos Humanos

Durante la Cumbre Mundial celebrada en el año 2005, los Jefes de Estado subrayaron “el derechos de las personas a vivir en libertad y con dignidad, libres de la pobreza y la desesperación para desarrollar plenamente el potencial humano.

Algunos instrumentos de los DD.HH:

- La Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. UNESCO, 1960.
- En América Latina en 1969 se aprobó la Convención Americana de los Derechos Humanos y se establece un órgano de protección: la Corte Interamericana de DD.HH. Protege los derechos Civiles y Políticos, más no los Económicos, Sociales y Culturales.
- El Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, OIT, 1989. Se refiere a su derecho a participar en conocimientos generales para que ayuden en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional (Art. 29); garantizar para ellos una educación en todos sus niveles (Art. 26). Una participación en el diseño de programas educativos con amplia consideración de las lenguas nativas, las tradiciones y la cultura de los pueblos indígenas (Art. 28).
- La Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias, CDTM, 1990. Se trata de la igualdad de oportunidades de los hijos de la población migrante a la educación de los niños nacionales. Así como la libertad de los padres a educarlos de acuerdo a sus convicciones morales y religiosas (Art. 12).
- La Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de la Educación, Ginebra, 1994.

- La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad “Declaración de Salamanca”, UNESCO 1994.
- El Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la paz, los DDHH y la Democracia, aprobado en la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1995.
- En 1999 se firmó el Protocolo de San Salvador sobre los derechos económicos, sociales y culturales. La violación de esos derechos se denuncia ante la Comisión de DD.HH., no ante la Corte Interamericana de DD.HH.
- Conferencia de Durban contra el racismo, la discriminación, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia (septiembre de 2001).
- En el mismo año de la Conferencia Mundial de Durban ocurre la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001).
- Plan latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos, Octubre, 2001.
- La proclamación de las Naciones Unidas de la Década para la Educación en los DDHH, 1995-2004. Lo que permite que se introduzca en el currículo de todos los países miembros el tema de los DD.HH.
- Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos y el Plan de Acción para la Educación en Derechos Humanos 2005-2009.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CDPD, 2006. -Primer Tratado de DD.HH del Siglo XXI-. Se propone el abordaje de las NNEE.

Los elementos aportados por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (**CDPD** o **CRPD**, por sus siglas en inglés) es una iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que establece “como propósito principal establecer las medidas para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos humanos CDPD constituyen un salto cualitativo en la visualización de los derechos humanos para el siglo XXI. En especial en lo que se debe entender por discriminación:

Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables” (Art. 2, inciso 3). No obstante el vinculante es CDPD y normativo tratándose de Personas con Discapacidad (Art. 24).

Los DD.HH. en la Educación de México

Las Convenciones, Declaraciones y Protocolos sobre DD.HH. no tendrían mayor trascendencia si no se educara en el tema. Por eso resulta indispensable desarrollar plenamente el potencial humano, la dignidad y el respeto a los DD.HH. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Para ello se propone que se lleven a cabo ajustes razonables referidos a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Art 2, inciso 4).

Así tenemos luego, La Convención de los Derechos del Niño (CDN) que en el año 1989 vino a reafirmar el desarrollo pleno de la personalidad, aptitudes y capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus potencialidades; así como el que se inculque el respeto a los DD.HH., el respeto a la identidad cultural y el respeto al medio ambiente.

Las Convención de los Derechos del Niño (1989); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), la Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial (1969) y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) son derechos universales; porque por el hecho de ser humano se tienen.

Por ser persona, independientemente de la nacionalidad de que se trate. En cuanto al contenido se refiere a que la seguridad personal, la identidad, la vida y la salud, la educación son Derechos Humanos.

Pasado el Decenio la Oficina del Alto Comisionado para los DD.HH junto con UNESCO, UNICEF, FAO, PNUD y otras agencias de las Naciones Unidas propusieron en el año 2005 el Programa Mundial de Educación en DD.HH, cuya primera fase finalizó en diciembre de 2009. Dicho Programa se encuentra en espera de ser evaluado. Entre las cosas que pretende dicho Programa Mundial se destaca:

- Promover la interdependencia, la indivisibilidad, de los DD.HH incluyendo los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Así como el derecho al desarrollo.
- El uso de métodos pedagógicos participativos.
- El respeto a la diversidad.

Después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDDHH) la UNESCO aprobó La Convención relativa a la lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza: CDEE, (1960) fundando la tipificación, la figura de “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión y las opiniones políticas o de cualquier otra índole”.

Como instrumento vinculante el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el PIDESC (1966) reconoce el derecho de las personas a la educación, la que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad fortaleciendo el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

El citado tratado enfatiza la gratuidad de la enseñanza primaria recomendando que sea progresiva para los niveles de secundaria y superior. Debe favorecerse el acceso a cada uno de los niveles que conforman el sistema educativo.

En análogos términos se encuentra el Protocolo de San Salvador, PSS (OEA, 1988) agregando como otro elemento de diversificación de programas educativos para la formación e instrucción de personas que presentan discapacidad.

La Convención Americana de Derechos Humanos, CADDHH, (1969) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, PIDCP (1966) coinciden en cuanto a la libertad religiosa de los padres en la educación de sus hijos.

La Convención de los Derechos del Niño, CDN, 1989. Reafirma el desarrollo pleno de la personalidad, aptitudes, capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus potencialidades; inculcar el respeto a los DD.HH. el respeto a la identidad cultural y al medio ambiente.

La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, CEDAW, 1979. Asegurar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en el ámbito de la educación, la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta (Art. 10).

El Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, OIT, 1989. Se refiere a su derecho a participar en conocimientos generales para que ayuden en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional (Art. 29); garantizar para ellos una educación en todos sus niveles (Art. 26)...una participación en el diseño de programas educativos con amplia consideración de las lenguas nativas, las tradiciones y la cultura de los pueblos indígenas (Art. 28).

La Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias, CDTM, 1990. Promueve la igualdad de oportunidades de los hijos de la población migrante a la educación de los niños nacionales. Así como la libertad de los padres a educarlos de acuerdo a sus convicciones morales y religiosas (Art. 12).

Tabla Normativa Internacional:

Propone como Ejes medulares de la educación, el desarrollo personal y social hasta el máximo de posibilidades, la tolerancia, el pluralismo, la convivencia armónica en sociedad libre Fahd, K., & Venkatraman, S. (2019), la comprensión, la paz, el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y la preservación del medio ambiente: DUDDHH, PIDCP, PIDESC, CADDHH, PSS, CDN, CDEE UNESCO, Convenio 169 OIT, CEDAW, CDTM, CDR y CDPD.

Igualdad ante la ley, Veugelers, W., & de Groot, I. (2019). igualdad de oportunidades e igualdad de trato. CDEE UNESCO, Convenio 169, CDTM y CDR.

Creencias religiosas. PIDCP, PIDESC, CADDHH, PSS, CONVENIO 169, CDTM y CDR.

Identidad cultural y lingüística, CDR, Convenio 169, CDTM y CDPD.

Inclusión de la diversidad. CDEE, UNESCO, Convenio 169, OIT, CDTM, CDR y CDPD.

Igualdad entre hombres y mujeres en Educación. CEDAW, CDN y CDPD.

Identidad de los niños...CDR y CDPD.

Opinión del educando y ser oído...CDN y CDPD.

Evolución de las facultades de los niños y las niñas CDPD.

No discriminación, incluida la eliminación de prejuicios DUDDHH PIDCP, PIDESC, CADDHH, PSS, CDN, CDEE UNESCO, Convenio 169 OIT, CEDAW, CDTM, CDR y CDPD.

Gratuidad y obligatoriedad DUDDHH, PIDESC, PSS, CDN, CDPD.

Diversificación de programas educativos, PSS.

Realización de ajustes razonables y entrega de apoyo personalizados dentro del sistema regular de educación CDPD.

Participación en el diseño educativo. CONVENIO 169 y CDPD.

Educación de Calidad CDEE UNESCO y CDPD.

Metodología a desarrollar

El presente artículo se plantea como objetivo principal contribuir al fortalecimiento de una Educación Inclusiva como Derecho Humano fundamental.

Para ello se propone una Investigación bibliohemerográfica y documental en tres etapas: En la primera de ellas se analizan las aportaciones de los expertos en el campo de la Inclusión en educación en su tránsito hacia una Educación Inclusiva.

En la segunda etapa se analizan los acuerdos, iniciativas, convenciones y demás instrumentos derivados, tanto de organismos nacionales, como internacionales que han evidenciado la presencia de grupos vulnerados socialmente.

La tercera etapa del presente artículo la constituyen las conclusiones derivadas del análisis de las dos primeras, en donde se pretende mostrar que una Educación Inclusiva representa un Derecho Humano fundamental para mejorar la calidad de vida de la humanidad.

Conclusiones

Es preciso subrayar que la educación no puede quedar limitada a considerarse sólo como un servicio el que podría ser diferido, pospuesto y hasta negado.

“El Relator Especial sobre el derecho a la educación ha expresado que es fundamental la participación no discriminatoria de una amplia gama de otras entidades (además del estado), para poder hacer realidad la educación inclusiva. En efecto, la educación inclusiva abarca no solo los derechos del alumnado marginado, sino además y de manera más amplia la agilización de los cambios culturales y de valores en el sistema educativo y en la comunidad en general” Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación (p. 50).

Dicha exigibilidad desde una perspectiva jurídica se traducirá en la justiciabilidad en términos de la posibilidad de la persona en contar con acciones judiciales y/o administrativas en caso de violación del derecho a la educación. (pp. 53)

Los Comités de Derechos Humanos de Naciones Unidas abren la posibilidad de realizar comunicaciones (denuncias) por personas o grupos de personas, cuando se vean afectados en las Convenciones de origen. En ellas se encuentran el derecho a la educación. Una de las condiciones de estas comunicaciones es el agotamiento de los recursos internos, por lo que podemos aseverar que para estos órganos de Tratados, el derecho a la educación es plenamente justificable. Lo propio ocurre en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en el ámbito regional. (p. 53). En definitiva, la justiciabilidad podría contribuir a subrayar el contenido y sustancia del derecho pleno a la educación, con el significativo impacto en las personas individualmente consideradas en el sistema educativo global, como también en la solidez de un Estado de derecho pleno". (p. 53)

Los Estados, como partes de los tratados de los DD.HH, tienen la obligación de respetar, proteger y satisfacer el derecho a la educación con independencia de las condiciones de emergencia. Además, cada persona es sujeto del derecho a la educación, con independencia de su estatus jurídico particular, sea el de refugiado, niño soldado o desplazado interno. De modo que aunque cada persona comparta el mismo derecho a la educación, pocos individuos comparten las mismas necesidades educativas.

Por otro lado, los Estados tienen la obligación jurídica principal de asegurar la educación, incluso si carecen de la capacidad indispensable para hacerlo. Por esta razón debe entenderse que los compromisos legales de la comunidad internacional han sido concebidos para responder a las necesidades integrales de las personas, de manera que esos compromisos incluyen el suministro de asistencia educativa, tal como lo contempla el Art. 28.3 de la Convención de los Derechos del Niño. (p. 65) En 1993, ACNUR adoptó su política sobre niñas y niños refugiados, que incluye el principio rector de que en todas las acciones referentes a los niños y las niñas refugiadas debe brindarse consideración primaria a su interés superior.

El Convenio IV de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempos de guerra establece que deben tomarse medidas para asegurar que los niños huérfanos o separados de sus familias como resultado del conflicto tengan acceso a la educación. (ver art. 50 del Convenio, referente a las obligaciones de la potencia ocupante; y el artículo 78 del Protocolo adicional I referente a la protección del derecho a la educación en evacuaciones).

El Protocolo adicional II a los Convenios de Ginebra de 1977 se aplica a los conflictos no internacionales y por lo tanto es de la mayor relevancia actual, pues abarca las acciones de grupos armados no estatales y afirma en su artículo 4 (párr. 3 inciso a) la obligación de dar a los niños y a las niñas el cuidado y ayuda que requieran, incluyendo el derecho a recibir educación.

De importancia particular es el artículo 8 del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, que confirma que todos los ataques internacionales contra los edificios destinados a la educación constituyen crímenes de guerra y por lo tanto se encuentran sujetos a la jurisdicción del Tribunal (Art. 8 Párr. 2, inciso e), iv).

El Consejo de Seguridad en 1999 aprobó la resolución 1261 (1999) que condenaba todos los ataques contra los "objetos protegidos en virtud del derecho internacional" incluidas las escuelas y exhortaba a todas las partes interesadas a que pusieran fin a tales prácticas.

En el marco de acción de Dakar, en el que se indica que "ningún país que se comprometa seriamente con la educación para todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta". La implicación es clara: cualquier Estado dispuesto, pero incapaz de asegurar la educación primaria debería poder obtener los fondos indispensables para ese fin.

La educación es un tema de desarrollo antes que una actividad humanitaria y, menos aún, un Derecho Humano. Al obrar así se ha fallado en la responsabilidad contenida en los instrumentos internacionales que definen la naturaleza y el contenido del derecho a la educación.

Con la creación del Grupo Integrado de Educación del Grupo de Trabajo del comité Permanente entre Organismos, la educación como prioridad en la ayuda humanitaria seguirá estando fuera hasta que no sea reconocida por todos los Estados miembros. Las prioridades de los donantes han pasado de financiar necesidades de desarrollo de largo plazo a concentrarse en el alivio de la ayuda humanitaria de desastres, en actividades tradicionales de alimento, salud y abrigo.

No existe una agencia única que se ocupe de la ayuda humanitaria para la educación. La educación de emergencia es liderada por la UNESCO en combinación con ACNUR y UNICEF. Uno con refugiados y el otro con niños, niñas y adolescentes.

La calidad de la educación implica una responsabilidad colectiva que incluye el respeto a la individualidad de todas las personas; implica el respeto y la potenciación de la diversidad, en la medida en que todo aprendizaje exige el reconocimiento del otro como legítimo otro. Por esta razón, la búsqueda de los consensos y el reconocimiento de las diferencias constituyen las fuentes educativas más importantes en la construcción de la cultura de la paz. El desarrollo curricular y el amplio espectro de actividades pedagógicas requieren de actitudes democráticas y participativas por parte de maestros y estudiantes. Éstas deben incluir a todos los sectores comunitarios y muy especialmente a los grupos históricamente marginados.

Esta investigación aporta el llevar más allá de la Educación como un Derecho Humano, sino considerara a la misma Educación Inclusiva como un Derecho Humano. Lo cual garantiza y tutela también la estrategia principal para acceder verdaderamente a la Educación en las condiciones que aseguren el derecho al aprendizaje, no solo a la enseñanza a la que tengan a bien exponer a la persona sin que se preocupen si está o no accediendo al conocimiento.

Agradecimiento

Agradecimiento a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y al Cuerpo Académico Estudios Transdisciplinarios sobre Grupos Vulnerables (UAEMOR-CA-142) por el apoyo brindado.

Referencias

Ainscow, M (1999) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea, 2001.

Booth, T.& Ainscow, M. (2000) Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (consorcio.educacioninclusiva@uam.es)

Blanco Gujjarro, Rosa, Presentación, Revista latinoamericana de educación Inclusiva; Facultad de Ciencias de la Educación; Septiembre 2010/Volumen 4/No 2.

Carbonell i París, F. (2000) Decálogo para una educación intercultural. Cuadernos de Pedagogía, 290, 90-94 Coll, C. (1994) “El tractament de la diversitat a la LOGSE” Espais Didactics, 7, 14-22

Coll, C. & Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios A. Marchesi, (Comp) Desarrollo psicológico y educación, Vo.2. Madrid: Alianza

Cisternas Reyes, M.S. (2010) Derecho a la Educación: marco jurídico y justiciabilidad en: *Revista latinoamericana de educación Inclusiva*; Facultad de Ciencias de la Educación; 4(2), 41-57.

Duran, L. R. (2019). Rethinking an inclusive model of education from complex thinking for the teaching of human rights. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 4(8), 20.

Fahd, K., & Venkatraman, S. (2019). Racial Inclusion in Education: An Australian Context. *Economies*, 7(2), 27.

Echeita, Gerardo. Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. Publicado en *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44. 7-16(2005).

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós

Gimeno, J. (2001) Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria. En Sipán, A. (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.

Guajardo, E. (agosto 20 de 2019) recuperado de <https://elregional.cm.mx/Inclusión-educativa-en-la-uaem-educación-inclusiva-uaem>

Hevia- Rivas, R. (2010) El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional, en: *Revista latinoamericana de educación Inclusiva*; Facultad de Ciencias de la Educación; 4 (2), 25-39

Muñoz, V. (2010) El Derecho a la Educación en situaciones de emergencia, en: *Revista latinoamericana de educación Inclusiva*; Facultad de Ciencias de la Educación; 4(2), 59-77

OEA. (1999) Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia (Declaración de Guatemala).

Parra-Dussan, C. (2019). Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques, 16 *International law*, *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 347-380.

Veugelers, W., & de Groot, I. (2019). theory and Practice of Citizenship education. In *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (pp. 14-41). Brill Sense.

Zembylas, M. (2019). A Butlerian perspective on inclusion: the importance of embodied ethics, recognition and relationality in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*

Estrategias de Aprendizaje: Inteligencias Múltiples y Estrategias Didácticas

Learning Strategies: Multiple Intelligences and Didactic Strategies

SÁNCHEZ–RIVERA, Lilia†*, MUÑOZ–LOPEZ, Temístocles, ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves y RAMIREZ-CERECERO, José Ricardo

Universidad Autónoma de Coahuila

ID 1^{er} Autor: *Sánchez–Rivera, Lilia* / ORC ID: 0000-0001-9468-2599, CVU CONACYT ID: 613195

ID 1^{er} Coautor: *Muñoz–Lopez, Temístocles* / ORC ID: 0000-0003-4940-5730, CVU CONACYT ID: 202437

ID 2^{do} Coautor: *Espericueta-Medina, Marta Nieves* / ORC ID: 0000-0002-4924-4332, Researcher ID Thomson: T-1500-2018 CVU CONACYT ID: 372705

ID 3^{er} Coautor: *Ramirez-Cerecero, José Ricardo* / ORC ID: 0000-0003-4529-3399 CVU CONACYT ID: 300335

DOI: 10.35429/JPDL.2019.17.5.32.40

Recibido 29 de Agosto, 2019; Aceptado 30 Diciembre, 2019

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal: Identificar cómo intervienen las inteligencias múltiples y las estrategias didácticas en las estrategias de aprendizaje. Los datos obtenidos se organizan en una matriz de concentración y se les da tratamiento estadístico para explorar los resultados donde se obtiene un Alfa de Cronbach de .90. Además, se procesa la información en los análisis de la estadística: desde frecuencias y porcentajes, Comparativa con prueba T de student y con el Integracional con el análisis factorial. Como principales resultados se destaca que: A partir del uso, manejo y desarrollo de las inteligencias múltiples como la naturalista, kinestésica, lógico – matemática, lingüística e intrapersonal en conjunto con las estrategias didácticas como la formación de equipos, trabajos individuales, intercambio de ideas, participaciones, ayudas visuales, estudio de casos, así como el despertar la curiosidad impacta en los alumnos y los motiva para realizar análisis, lectura comprensiva, además de trabajar colaborativamente y todo esto aunado propicia que los alumnos se interesen a ser más autodidactas.

Inteligencias múltiples, Estrategias didácticas, Estrategias aprendizaje

Abstract

This article has as a main objective to: Identify how multiple intelligences and didactic strategies intervene in learning strategies. The data obtained is organized in a concentration matrix and is given statistical treatment to explore results where a 90 Alpha Cronbach is obtained. Besides, information is processed in the statistical analysis: Percentages and frequencies, comparative with T student test and integrational with factorial analysis. As main results it stands out that: Starting from the use, handling and development of multiple intelligences such as naturalistic, bodily-kinesthetic, logical mathematical along with didactic strategies such as team building, individual work, exchange of ideas, participation, visual aids, study of chaos, and to arouse curiosity impacts in students and motivates them to do analysis, comprehensive lecture and work collaboratively, all of this combined encourages students to be more autodidactic.

Multiple intelligences, didactic strategies, learning strategies

Citación: SÁNCHEZ–RIVERA, Lilia, MUÑOZ–LOPEZ, Temístocles, ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves y RAMIREZ-CERECERO, José Ricardo. Estrategias de Aprendizaje: Inteligencias Múltiples y Estrategias Didácticas. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2019, 5-17: 32-40

* Correspondencia del Autor (lslr14712 @uadec.edu.mx)

† Investigador contribuyendo como primer Autor.

Introducción

El presente artículo denominado: *Estrategias de Aprendizaje: Inteligencias Múltiples y Estrategias Didácticas*, se observan las inteligencias múltiples por ser habilidades que de manera integrada impactan en las estrategias de aprendizaje; además de forma conjunta con las estrategias didácticas, se beneficia a los alumnos en la selección de su estrategia que potencia su aprender. Las inteligencias múltiples tienen una importancia práctica relevante ya que al conocerlas y desarrollarlas se potencializan las mejores cualidades y habilidades de cada persona.

Por lo que refiere a las estrategias didácticas según Duarte (2015) son acciones planificadas que lleva a cabo el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planeados, desarrollo de las competencias del pensamiento crítico y reflexivo. Ahora bien, las Estrategias de aprendizaje son los procedimientos predominantemente mentales que el alumno sigue para aprender de determinada manera. (Edgardo, 2017)

Es decir, es importante identificar que inteligencias múltiples y que estrategias didácticas impactan en las estrategias de aprendizaje; con ello lograr que estén seriamente contempladas en los programas de la formación tradicional. Ahora bien, las Estrategias de aprendizaje son los procedimientos predominantemente mentales que el alumno sigue para aprender de determinada manera. (Edgardo, 2017).

Haciendo un poco de historia, Spearman enunció en 1927 la teoría en la que afirma que la inteligencia está compuesta por varios factores, un factor general de carácter hereditario que interviene en todas las fases de la conducta humana y un factor especial que representa la habilidad de un sujeto frente a una tarea determinada. Ambos factores tendrían una localización concreta en el cerebro. (Gutiérrez, I., 2017) Sobre el concepto de inteligencia se suele considerar a Francis Galton (1822-1911) citado en Fernández, Martín y Domínguez, (2006), como el primo de Darwin y como él interesado en los procesos de selección natural y la evolución, el primer estudioso de la inteligencia desde una perspectiva científica.

El intento de definir la inteligencia viene de lejos; por ejemplo, Tomás de Aquino ya la definía como el conocimiento íntimo de las cosas, sin que hasta el momento se haya llegado a encontrar una definición que sea totalmente satisfactoria (Fernández, Martín y Domínguez, 2006). Por su parte Wechsler (1958) citado en Fernández, Martín y Domínguez (2006) concibe la inteligencia como la suma o capacidad global de individuo para actuar de un modo provisto de finalidad, para pensar racionalmente y para tratar de enfrentarse de un modo eficaz a su medio ambiente. Un concepto íntimamente ligado al de inteligencia es el de aptitud.

De forma general, se entiende por aptitud la capacidad individual para desempeñar una determinada tarea. Así, las pruebas que evalúan aptitudes buscan el grado de conocimiento, comprensión y habilidad sobre un tema o grupo de temas específicos. De esta forma, se habla de aptitudes mecánicas, administrativas y de razonamiento, etcétera.

Por su parte Gardner (2000) en cuanto a la definición de aprender de las personas, menciona que cada sujeto presenta características muy diferentes en la forma de aprender, es decir, posee un estilo de aprendizaje particular que le ayuda a interiorizar, de forma simple y permanente el conocimiento nuevo, haciéndolo significativo. De tal forma que cada uno experimenta y apropia los conocimientos de manera diferente.

Howard Gardner (1983) citado en (Romero Agudelo, L., & Salinas Urbina, V., & Mortera Gutiérrez, F., 2010), establece la Teoría de las inteligencias múltiples, este autor estableció originalmente siete estilos a saber la inteligencia verbal/lingüística; inteligencia lógica/matemática; inteligencia visual/espacial; inteligencia corporal/kinestética; inteligencia musical/rítmica; inteligencia interpersonal; e inteligencia intrapersonal, posteriormente se agrega la octava que es inteligencia naturalista.

Esta tipología surge en 1983, cuando Howard Gardner hace pública su propuesta sobre las inteligencias múltiples, el concepto de inteligencia se presenta como un cambio de manera expedita, ya que ésta se percibía como estática, innata e influenciada por la herencia y la cultura.

En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner planteó una visión plural de la inteligencia, reconociendo en ella diversas facetas, deduciéndose así que cada persona posee diferentes potenciales cognitivos. En el ámbito educativo, esta teoría proporciona información relevante sobre estilos de aprendizaje, contribuyendo a percibir a los estudiantes como entidades que aprenden de maneras diferentes, lo que debiera generar estrategias metodológicas diversas para un mismo contenido, potenciando en el estudiante la posibilidad de reconocer y utilizar sus capacidades cognitivas al máximo (Suárez, J., Maiz, F., & Meza, M., 2010)

Entre ellas se elucidan, la Inteligencia *lingüística* que consiste en la habilidad para utilizar las palabras efectivamente, ya sea de forma oral o escrita, ésta incluye la capacidad para manipular la sintaxis o estructura, fonología o sonidos, la semántica o significado y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de los usos incluyen la retórica, el potencial mnemónico (la habilidad para recordar listas o procesos que faculten el uso de la lengua para expresar conceptos, metáforas y para reflejar el análisis Gardner (1983) citado en (Sanabria Hernández, M., 2013)

También se incluyen el tipo de inteligencia *lógico-matemática*, identificada como la capacidad para utilizar los números y razonar efectivamente. Esta inteligencia incluye sensibilidad para los patrones lógicos y las relaciones, enunciados y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas. Los tipos de proceso utilizados al servicio de la lógica matemática incluyen: categorización, clasificación, inferencia, generalizaciones, cálculo y prueba de hipótesis Gardner (1983) citado en (Sanabria Hernández, M., 2013)

La Inteligencia *visual-espacial* es la habilidad para pensar en términos tridimensionales, en ella se incluye discriminación visual, reconocimiento, proyección, imaginación, razonamiento espacial, manipulación de imágenes y duplicación de imágenes internas y externas. Cualquiera de estas habilidades puede ser expresada por una sola persona Gardner, (1983), citado en (Sanabria Hernández, M., 2013)

Por su parte, la Inteligencia *corporal quinestésica* se manifiesta a través de la utilización del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, así como por la facilidad de utilizar las propias manos para producir o transformar cosas. Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas como son la coordinación, el equilibrio, la fuerza, la flexibilidad, la rapidez, así como las capacidades táctiles y hápticas personales Gardner (1983), citado en (Sanabria Hernández, M., 2013)

En lo que respecta a la Inteligencia *musical-rítmica*, puede decirse que es la capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales. Esta inteligencia incluye sensibilidad para el ritmo, la altura, la melodía y el tono de una pieza musical Gardner (1983), citado en (Sanabria Hernández, M., 2013)

La Inteligencia *interpersonal* se concibe como la capacidad de comprender e interactuar efectivamente con otras personas. Permite comprender y comunicarse, sin importar diferencias de carácter, temperamento, motivación o habilidades. Las personas que demuestran un verdadero compromiso de mejorar la vida de los otros positivamente han desarrollado ese tipo de inteligencia, incluye sensibilidad para las expresiones faciales, voz y gestos, la capacidad para discriminar entre diferentes claves interpersonales y la habilidad para responder de una forma pragmática adecuada Gardner (1983), citado en (Sanabria Hernández, M., 2013)

De acuerdo con lo planteado, la Inteligencia *intrapersonal* se refiere a la habilidad de percibirse a sí mismo y de actuar de acuerdo con esa percepción. Esta inteligencia incluye conciencia con respecto a los estados de ánimo internos, intenciones, motivaciones, temperamentos, deseos; y la capacidad para la autodisciplina, el autoconocimiento y la autoestima Gardner (1983), citado en (Sanabria Hernández, M., 2013)

Gardner utiliza el término de inteligencia para referirse a los estilos de aprendizaje, sin embargo, el término de inteligencia data de finales del siglo XIX y principios del XX, emergiendo del campo de la psicología. En sus orígenes, el estudio de la inteligencia tuvo un carácter eminentemente práctico, centrándose en el desarrollo de instrumentos y procedimientos que posibilitaron su medición.

Los cambios en el concepto de inteligencia y la elaboración de nuevos instrumentos de medida se han dado a la par, siendo en muchos casos los propios instrumentos los que traían consigo cambios teóricos en la concepción de la inteligencia. Posteriormente aparece una concepción más procesual y dinámica de la inteligencia, de la mano de las orientaciones cognitivas. Para esta orientación, inteligencia es igual a eficacia del sistema psicológico, especialmente el cognitivo.

Así, con el tiempo, surge la conceptualización emocional, destacando a la emoción como el concepto que tradicionalmente se había contrapuesto a la inteligencia y la racionalidad y por ende la gran olvidada en el estudio de este proceso, no obstante, en la actualidad, toma el revelo en las recientes conceptualizaciones integradoras de la inteligencia (Fernández, Martín y Domínguez, 2006).

En el caso de didáctica se define como la técnica que se emplea para manejar, de la manera más eficiente y sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). (De la Torre, 2005).

Hablando de estrategias didácticas, según Rivera (2016) menciona que las estrategias didácticas son técnicas que pueden aplicarse en enseñanzas laboriosas, como es el caso del inicio a la lectura comprensiva. Y para su consecución se establece un objetivo prioritario y genérico como, por ejemplo, obtener autonomía en la lectura. (Moreno, Calidad, Eficacia y cambio de Educación, 2015)

Para Marques (2015) el docente es una persona que recurre en sus funciones con buenas practicas que le permiten lograr buenos resultados proyectados a una formación de calidad; es una persona activa, con habilidades sociales que promueve la participación de los estudiantes en procesos de enseñanza – aprendizaje; es capaz de transmitir una disciplina de superación ante las dificultades, y es persistentes en el logro de soluciones. A su vez Hadani (2015) menciona que “la motivación es el corazón de la experiencia de desarrollo e inspira el tema a explorar, a buscar la satisfacción de su curiosidad” (p. 34). Inspira a los maestros en la planificación y en la pasión.

De lo que quieren transmitir a los niños, en la búsqueda del significado de su actuación; pero también es un elemento que permite a los alumnos prestar atención, participar y para mantener viva su hambre de curiosidad.

Según Molina y Martínez, (2016 citado por Lira, Castillo, Marufo y Melgar 2019), es esencial buscar nuevas formas de garantizar los logros educativos en el cambio vertiginoso que está experimentando la sociedad.

Con el objetivo de facilitar y mejorar la forma en que se utilizan las estrategias didácticas, Tejedor et al. (2019) proporciona pautas para aplicar cinco estrategias pedagógicas dentro de la educación superior española, tanto en la forma de trabajar con los contenidos, como en el trabajo realizado en el aula; un marco integral para aplicar el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje de servicio, simulación y estrategias didácticas de estudio de caso para las diferentes áreas de educación, ingeniería, ciencias ambientales y ciencias económicas.

Ahora bien, Según Bertrand (1989) el aprendizaje consiste en adquirir, procesar, entender y aplicar una información que nos ha sido enseñada o que hemos adquirido mediante la experiencia a situaciones reales de nuestra vida. De allí que el aprendizaje pueda observarse tanto en los seres humanos como en los animales. (Campbell, Tipo de Inteligencias , 2015).

El aprendizaje autónomo es aquel donde el individuo adquiere nuevos conocimientos por su propia cuenta. Como tal, el aprendizaje autónomo supone la capacidad para dirigir, controlar y evaluar el proceso de aprendizaje de manera consciente, mediante la puesta en práctica de métodos y estrategias que permitan alcanzar las metas de aprendizaje que el individuo se ha impuesto.

En este sentido, es un proceso auto-reflexivo que se puede resumir como aprender a aprender. A las personas que han aprendido por aprendizaje autónomo se les llama autodidactas. (Gauthier, 2015)

Aprendizaje cooperativo

Las nuevas teorías del aprendizaje sugieren ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para que las clases magistrales se reduzcan a escenarios donde se exponen ideas y se materializan conceptos que se encamina en la autoformación a través de la experiencia obtenida y valiéndose de los medios necesarios para lograr esta experiencia (Ríos y otros 2012). González y Díaz (2006), agregan que el ingreso a la universidad representa para los estudiantes una mayor demanda académica al enfrentarse a un gran contenido de materiales a aprender.

Reportes de algunas investigaciones han encontrado que para los estudiantes el aprendizaje frecuentemente es memorístico, que no son estratégicos y por lo tanto su rendimiento escolar es deficiente Según Beltrán (2003), un factor determinante para un buen aprendizaje y desarrollo académico óptimo es el uso de estrategias de aprendizaje. Cuando esto sucede el estudiante puede apropiarse de una forma elaborada, ordenada y significativa de los contenidos curriculares.

El uso de estrategias de aprendizaje mixto, argumenta Gardié (1998), fortalece el desarrollo general y acerca a las personas a la excelencia académica al permitir una amplia gama de recursos y oportunidades para desarrollar.

Por otra parte, según Weinstein y Mayer "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315). De la misma forma, Dansereau (1985) y también Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Otros autores (p.ej., Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993) las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Para otros autores (p. ej., Schmeck, 1988; Schunk, 1991), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Objetivo General

Conocer qué relación existe entre las inteligencias múltiples y las estrategias didácticas y de aprendizaje, a través de identificar cómo se integran entre ellas, para que ésta interrelación sea contemplada en los programas de la formación tradicional y se propicie un rediseño curricular como unidad de aprendizaje.

Hipótesis Central

La integración de las inteligencias múltiples y de las estrategias didácticas favorecen las estrategias de aprendizaje

Metodología a desarrollar

Una vez que se establece la interrogante general de la investigación se procede a indagar sobre la bibliografía que da sustento de la propuesta principal de este trabajo, se desarrolla el objetivo, interrogante e hipótesis de investigación. Se elabora un instrumento expreso al tema de investigación y se efectúa la prueba piloto que permite hacer adecuaciones a los reactivos, la aplicación definitiva del cuestionario se ejecuta en una sesión. Los datos obtenidos se organizan en una matriz de concentración y se les da tratamiento estadístico para explorar los resultados donde se obtiene un alfa de cronbach de .90. Además, se procesa la información en los análisis de la estadística: Descriptiva desde frecuencias y porcentajes, Comparativa con prueba T de student y con el Integracional con el análisis factorial.

Resultados**Análisis Descriptivo****Frecuencias y porcentajes**

Los estudiantes participantes pertenecen a las Licenciaturas de Medicina, Odontología, Físico-Matemático, Químicas, Mercadotecnia, Ingeniería y Ciencias de la Educación.

Se muestra que el género que predominó en las encuestas fue el femenino representado con un porcentaje de 73 % y el género masculino con un 27%. Mientras que la edad de los encuestados oscila entre los 16 y 27 años con un porcentaje mayor los de 19,20 y 21 años de edad; la mayoría de los encuestados de las licenciaturas son de sexto semestre y primero con un porcentaje de 33.13 % y 18.13 % respectivamente y la mayor parte de los encuestados son de odontología con un porcentaje de 33.13%, posteriormente le sigue medicina con un porcentaje de 31.25%.

Análisis Comparativo**T de Student**

Con la finalidad de comparar muestras a través de sus medias aritméticas y encontrar diferencias significativas dependiendo del género y licenciatura, se muestran a continuación los análisis comparativos con la prueba t de student para muestras independientes con un valor probable de error menor a 0.05 ($p < 0.05$).

El género femenino tiene sensibilidad por la naturaleza, reconoce los sentimientos, escriben las palabras correctamente, tiene una organización, aprenden idiomas, utilizan el cuadro sinóptico y mapas mentales para ideas surgidas para poseer un aprendizaje con respecto al género masculino

Sin embargo, el género masculino tiene la capacidad para realizar actividades que requieren fuerza respecto al género femenino.

Es decir, el género femenino tiene más desarrollado la inteligencia lingüística debido a que utilizan más la capacidad para comprender el orden de las palabras y de la escritura.

A su vez los estudiantes de la licenciatura de medicina clasifican objetos, tiene la capacidad para identificar modelos, calculan hipótesis, formulan hipótesis, verifican hipótesis y tienen un razonamiento más complejo respecto a los estudiantes de licenciatura de odontología.

Se puede decir, que los alumnos de medicina tienen más desarrolladas las inteligencias múltiples como la inteligencia naturalista y lógico matemática debido a que enfocan sus estudios a formular, calcular y verificar hipótesis; además de identificar modelos por lo que desarrollan un razonamiento más complejo.

En cuanto a la Facultad de Odontología sus estudiantes utilizan diversas estrategias didácticas como foros, técnicas de motivación, animación, mesas redondas, chats, diálogos, seminarios, coevaluaciones, autoevaluaciones, organización, y simposio. Mientras que, en la Facultad de Medicina, aunque si se usan estas técnicas son más frecuentes las explicaciones en el pizarrón.

Análisis Integracional**Factorial**

En este apartado se trabaja con el procedimiento comunidades múltiple r^2 por estar integrado con variables que sustentan la propuesta de innovación; con rotación de factores varimax normalizado, con un nivel probable de error $p \leq 0.01$ y un $r \geq 0.20$ y un nivel de confianza del 99.99%. En este apartado sólo se exhiben los factores 1, 6 y 17, el factor 6, es donde se observa la propuesta de innovación educativa y los factores 1 y 17 la sustentan.

Factor 1 Trabajo Colaborativo

A partir del desarrollo de tres inteligencias múltiples como interpersonal, kinestésica e intrapersonal y técnicas como conferencias, foros motivación, mesa redonda, chat, seminarios y preguntas intercaladas impacta en los alumnos para que elaboren esquemas, cuadros sinópticos, test que ayudan al sujeto en su aprendizaje.

El factor 6, *Inteligencias múltiples, estrategias didácticas que impactan en las estrategias de aprendizaje*

Indica que a partir del uso, manejo y desarrollo de las inteligencias múltiples como la naturalista, kinestésica, lógico – matemática, lingüística e intrapersonal en conjunto con las estrategias didácticas como la formación de equipos, trabajos individuales, intercambio de ideas, participaciones, ayudas visuales, estudio de casos, así como el despertar la curiosidad impacta en los alumnos y los motiva para realizar análisis, lectura comprensiva, además de trabajar colaborativamente y todo esto aunado propicia que los alumnos se interesen a ser más autodidactas.

El factor 17, denominado: *Discusión* a partir de las inteligencias múltiples como la inteligencia intrapersonal y estrategias didácticas como la organización de trabajos individuales, las coevaluaciones, juego de roles, consenso interfieren para que los alumnos desarrollen sus estrategias de aprendizaje por medio de debates, discusiones, análisis y esquemas. Se infiere que, el desarrollo adecuado de la inteligencia múltiple intrapersonal en conjunto con las estrategias didácticas beneficia a los alumnos a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje.

Conclusiones

Se concluye que la muestra que conforma a los estudiantes del género femenino tiene más desarrollado la inteligencia lingüística debido a que tienen la habilidad para comprender el orden de las palabras y la escritura a diferencia que los hombres. Se denota que los alumnos de Medicina consideran tener más desarrolladas las inteligencias múltiples en relación a la inteligencia naturalista y lógico-matemática debido a que enfocan sus estudios a formular, calcular y verificar hipótesis; por lo que desarrollan un razonamiento más complejo.

Así mismo; se concluye que al desarrollar ciertas inteligencias múltiples e implementar diversas estrategias didácticas se les motiva a desarrollar habilidades y capacidades como el trabajo en equipo y de manera individual, la facilidad para realizar intercambio de ideas, además de la habilidad de realizar análisis que conlleva a una lectura comprensiva y a ser autodidactas.

Aunado a lo anterior el desarrollo adecuado de las inteligencias múltiples en conjunto con las estrategias didácticas benefician a los alumnos para desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Se concluye que la integración y desarrollo de inteligencias múltiples en los individuos en conjunto con las estrategias didácticas inciden a favorecer estrategias de aprendizaje. Sería pertinente considerar las inteligencias múltiples, las estrategias didácticas observadas en los resultados en esta investigación para que sean contempladas en los programas de la formación tradicional y se propicie un rediseño curricular como unidad de aprendizaje.

Referencias

- Ambrose, S. (2015). "How Learning Works. *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, 42 y 43 .
- Amstrong, T. (2016). Teoría de inteligencias múltiples . *Teoría de las inteligencias múltiple*, 22 y 23 .
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, No. 332, 55-73.
- Campbell. (2015). Tipos de Inteligencias . En Campbell. Redaly .
- Driscoll., M. (2017). Psychology of Learning for Instruction . *Psychology of Learnign for Instruction* , 50 – 51.
- De la Torre Zermeño, Francisco. (2005). 12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica. México.
- Edgardo, W. (2017). Estrategia didactica para desarrollar el pensamiento critico . *Revista Iberoamericana* , 53-73.
- Estrada, M., Monferrer, D., y Moliner, M. Á. (2019). The Relation between Learning Styles according to the Whole Brain Model and Emotional Intelligence: A Study of University Students.
- Federación de enseñanza de Andalucía. (mayo de 2009). *Aprendizaje: definición, factores y clases* . Obtenido de Revista digital para profesionales de la enseñanza.
- SÁNCHEZ-RIVERA, Lilia, MUÑOZ-LOPEZ, Temístocles, ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves y RAMÍREZ-CERECERO, José Ricardo. Estrategias de Aprendizaje: Inteligencias Múltiples y Estrategias Didácticas. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2019

- García. (2016). Preguntas . *Posibilitar la Pregunta* , 74 - 75 .
- González, D y Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 40, No. 1, 1-17.
- Guerra, M., y Villa, F. V. (2019). Exploration as a Dynamic Strategy of Research-Education for Creativity in Schools. In *DynamiPerspectives on Creativity* (pp. 101-116). Springer, Cham.
- Gutiérrez, I. (septiembre-diciembre de 2017). *La teoría de las inteligencias múltiples en personas con síndrome de Down. Cuando el talento se transforma en inteligencia*. Obtenido de Investigación en Discapacidad: <https://www.medigraphic.com/pdfs/invd/ir-2017/ir173d.pdf>
- Herrán. (2015). Exposición . *Estrategias didácticas* , 73 - 74 .
- Herrero, R. M. (2016). "Learning How to Learn: Applied Theory for Adults. *Learning How to Learn: Applied Theory for Adults*, 30 y 40.
- Ibarrola, B. (2018). Inteligencia Múltiples. En B. Ibarrola. SM .
- Jimenez. (2015). Lluvia de Ideas . *Estrategias didácticas* , 80 y 82 .
- Lima Orbegoso, Luz Marina (2009). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje del idioma inglés. Universidad Nacional Federico Villareal. Tesis de Grado Facultad de Educación.
- Lira, L. A. N., Castillo, P. F. N., Marrufo, H. R. M., & Melgar, A. S. (2019). Mental Maps as a Strategy in the Development of Successful Intelligence in High School Students.
- Marques. (2015). Estrategias Didácticas . *Didácticas* , 50 y 51 .
- Mayer, R. E. (2017). "Learning in Encyclopedia of Educational Research. 23 y 24 .
- Mendez (2017). Inteligencias Múltiples . *La teoría de las inteligencias múltiples* , 15-17.
- Monereo. C. (Coord.) (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Moreno. (2015). Estrategia didáctica para el pensamiento crítico . En Moreno, *Estrategia didáctica para el pensamiento crítico* (págs. 53-73). Revista Iberoamericana .
- Peter C. Brown, H. L. (2016). "Make It Stick: The Science of Successful Learning". *Make It Stick: The Science of Successful Learning*", 30 y 32 .
- Portillo. (2015). Discusión . *Estrategias didácticas* , 83 y 84 .
- Ríos, J; Rengifo R & Cardona, H. (2012). Estrategias de aprendizaje académico para la comprensión y diseño de laboratorios de docencia en Colombia. *Revista Sophia-Universidad La Gran Colombia*, Vol. 8, No. 1, 163-173
- Rivera, A. (2016) Recuperado: <https://www.lifeder.com/estrategias-didacticas/>. R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 65
- Romero Agudelo, L., & Salinas Urbina, V., & Mortera Gutiérrez, F. (2010). *Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual*. Obtenido de Apertura, 2 (1) : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820841007>
- Sanabria Hernández, M. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples desde la perspectiva del asesoramiento psicopedagógico en el contexto educativo*. Obtenido de Revista Espiga, (25), 33-50.: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467846257003>
- Sandoval, A., González, L., González, O., & Lauretti, P.2013. (2013). *Inteligencia naturalista y existencial: una contribución al desarrollo emocional y al bienestar*. Obtenido de Multiciencias: <http://www.redalyc.org/pdf/904/90429040009.pdf>

Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R.

Suárez, J., Maiz , F., & Meza, M. (2010). *Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje*. Obtenido de Investigación y Postgrado, 25(1), 81-94.: <http://www.redalyc.org/pdf/658/65822264005.pdf>

Sanabria Hernández, M. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples desde la perspectiva del asesoramiento psicopedagógico en el contexto educativo*. Obtenido de Revista Espiga, (25), 33-50.: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467846257003>

Sánchez, L. (abril de 2015). *La teoría de las inteligencias múltiples en la educación*. Obtenido de Universidad Mexicana: http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_teoría_de_las_inteligencias_múltiples_en_la_educación.pdf

Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz- Morales, J., y Hernández, À. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, 11(7), 2086.

Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 137-164.

Velásquez. (2015). Clase Magistral . *Clase Magistral* , 73 y 94 .

Villanueva, G. (2014). Inteligencias múltiples por Gardner . *Universidad de Educación* , 12 .

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C.

Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Instrucciones para la Publicación Científica, Tecnológica y de Innovación

[Título en Times New Roman y Negritas No. 14 en Español e Inglés]

Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1^{er} Autor†*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1^{er} Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2^{do} Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3^{er} Coautor

Institución de Afiliación del Autor incluyendo dependencia (en Times New Roman No.10 y Cursiva)

International Identification of Science - Technology and Innovation

ID 1^{er} Autor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1^{er} Autor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 1^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1^{er} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 2^{do} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 2^{do} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 3^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 3^{er} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

(Indicar Fecha de Envío: Mes, Día, Año); Aceptado (Indicar Fecha de Aceptación: Uso Exclusivo de ECORFAN)

Resumen (En Español, 150-200 palabras)

Objetivos
Metodología
Contribución

Indicar 3 palabras clave en Times New Roman y Negritas No. 10 (En Español)

Resumen (En Inglés, 150-200 palabras)

Objetivos
Metodología
Contribución

Indicar 3 palabras clave en Times New Roman y Negritas No. 10 (En Inglés)

Citación: Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Autor†*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2do Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3er Coautor. Título del Artículo. Revista de Filosofía y Cotidianidad. Año 1-1: 1-11 (Times New Roman No. 10)

* Correspondencia del Autor (ejemplo@ejemplo.org)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Explicación del tema en general y explicar porque es importante.

¿Cuál es su valor agregado respecto de las demás técnicas?

Enfocar claramente cada una de sus características

Explicar con claridad el problema a solucionar y la hipótesis central.

Explicación de las secciones del Artículo

Desarrollo de Secciones y Apartados del Artículo con numeración subsecuente

[Título en Times New Roman No.12, espacio sencillo y Negrita]

Desarrollo de Artículos en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Inclusión de Gráficos, Figuras y Tablas-Editables

En el *contenido del Artículo* todo gráfico, tabla y figura debe ser editable en formatos que permitan modificar tamaño, tipo y número de letra, a efectos de edición, estas deberán estar en alta calidad, no pixeladas y deben ser notables aun reduciendo la imagen a escala.

[Indicando el título en la parte inferior con Times New Roman No. 10 y Negrita]

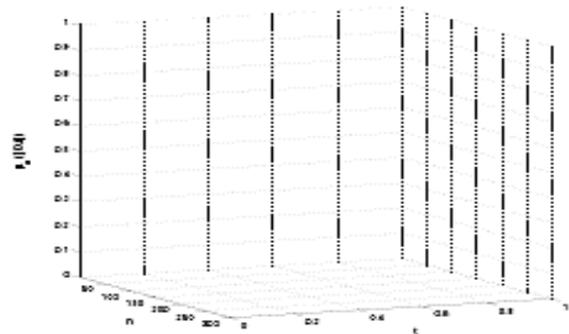


Gráfico 1 Titulo y Fuente (*en cursiva*)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

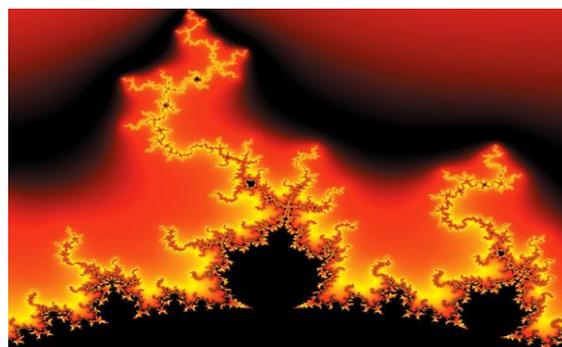


Figura 1 Titulo y Fuente (*en cursiva*)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

Tabla 1 Titulo y Fuente (*en cursiva*)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

Cada Artículo deberá presentar de manera separada en **3 Carpetas**: a) Figuras, b) Gráficos y c) Tablas en formato .JPG, indicando el número en Negrita y el Título secuencial.

Para el uso de Ecuaciones, señalar de la siguiente forma:

$$Y_{ij} = \alpha + \sum_{h=1}^r \beta_h X_{hij} + u_j + e_{ij} \quad (1)$$

Deberán ser editables y con numeración alineada en el extremo derecho.

Metodología a desarrollar

Dar el significado de las variables en redacción lineal y es importante la comparación de los criterios usados

Resultados

Los resultados deberán ser por sección del Artículo.

Anexos

Tablas y fuentes adecuadas. **Agradecimiento**

Indicar si fueron financiados por alguna Institución, Universidad o Empresa.

Conclusiones

Explicar con claridad los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

Referencias

Utilizar sistema APA. No deben estar numerados, tampoco con viñetas, sin embargo en caso necesario de numerar será porque se hace referencia o mención en alguna parte del Artículo.

Utilizar Alfabeto Romano, todas las referencias que ha utilizado deben estar en el Alfabeto romano, incluso si usted ha citado un Artículo, libro en cualquiera de los idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas (Inglés, Francés, Alemán, Chino, Ruso, Portugués, Italiano, Español, Árabe), debe escribir la referencia en escritura romana y no en cualquiera de los idiomas oficiales.

Ficha Técnica

Cada Artículo deberá presentar un documento Word (.docx):

Nombre de la Revista

Título del Artículo

Abstract

Keywords

Secciones del Artículo, por ejemplo:

1. *Introducción*
2. *Descripción del método*
3. *Análisis a partir de la regresión por curva de demanda*
4. *Resultados*
5. *Agradecimiento*
6. *Conclusiones*
7. *Referencias*

Nombre de Autor (es)

Correo Electrónico de Correspondencia al Autor

Referencias

Requerimientos de Propiedad Intelectual para su edición:

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Originalidad del Autor y Coautores

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Aceptación del Autor y Coautores

Reserva a la Política Editorial

Revista de Filosofía y Cotidianidad se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales requeridos para adecuar los Artículos a la Política Editorial del Research Journal. Una vez aceptado el Artículo en su versión final, el Research Journal enviará al autor las pruebas para su revisión. ECORFAN® únicamente aceptará la corrección de erratas y errores u omisiones provenientes del proceso de edición de la revista reservándose en su totalidad los derechos de autor y difusión de contenido. No se aceptarán supresiones, sustituciones o añadidos que alteren la formación del Artículo.

Código de Ética – Buenas Prácticas y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Declaración de Originalidad y carácter inédito del Artículo, de Autoría, sobre la obtención de datos e interpretación de resultados, Agradecimientos, Conflicto de intereses, Cesión de derechos y distribución

La Dirección de ECORFAN-México, S.C reivindica a los Autores de Artículos que su contenido debe ser original, inédito y de contenido Científico, Tecnológico y de Innovación para someterlo a evaluación.

Los Autores firmantes del Artículo deben ser los mismos que han contribuido a su concepción, realización y desarrollo, así como a la obtención de los datos, la interpretación de los resultados, su redacción y revisión. El Autor de correspondencia del Artículo propuesto requisitara el formulario que sigue a continuación.

Título del Artículo:

- El envío de un Artículo a Revista de Filosofía y Cotidianidad emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Artículo, salvo que sea rechazado por el Comité de Arbitraje, podrá ser retirado.
- Ninguno de los datos presentados en este Artículo ha sido plagiado ó inventado. Los datos originales se distinguen claramente de los ya publicados. Y se tiene conocimiento del testeo en PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se procederá a arbitrar.
- Se citan las referencias en las que se basa la información contenida en el Artículo, así como las teorías y los datos procedentes de otros Artículos previamente publicados.
- Los autores firman el Formato de Autorización para que su Artículo se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding Bolivia considere pertinentes para divulgación y difusión de su Artículo cediendo sus Derechos de Obra.
- Se ha obtenido el consentimiento de quienes han aportado datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita, y se identifican adecuadamente dicha comunicación y autoría.
- El Autor y Co-Autores que firman este trabajo han participado en su planificación, diseño y ejecución, así como en la interpretación de los resultados. Asimismo, revisaron críticamente el trabajo, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación.
- No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de Autoría Científica.
- Los resultados de este Artículo se han interpretado objetivamente. Cualquier resultado contrario al punto de vista de quienes firman se expone y discute en el Artículo.

Copyright y Acceso

La publicación de este Artículo supone la cesión del copyright a ECORFAN-Mexico, S.C en su Holding Bolivia para su Revista de Filosofía y Cotidianidad, que se reserva el derecho a distribuir en la Web la versión publicada del Artículo y la puesta a disposición del Artículo en este formato supone para sus Autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley de Ciencia y Tecnología de los Estados Unidos Mexicanos, en lo relativo a la obligatoriedad de permitir el acceso a los resultados de Investigaciones Científicas.

Título del Artículo:

Nombre y apellidos del Autor de contacto y de los Coautores	Firma
1.	
2.	
3.	
4.	

Principios de Ética y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Responsabilidades del Editor

El Editor se compromete a garantizar la confidencialidad del proceso de evaluación, no podrá revelar a los Árbitros la identidad de los Autores, tampoco podrá revelar la identidad de los Árbitros en ningún momento.

El Editor asume la responsabilidad de informar debidamente al Autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como de las resoluciones del arbitraje a Doble Ciego.

El Editor debe evaluar los manuscritos y su contenido intelectual sin distinción de raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad, o la filosofía política de los Autores.

El Editor y su equipo de edición de los Holdings de ECORFAN® no divulgarán ninguna información sobre Artículos enviado a cualquier persona que no sea el Autor correspondiente.

El Editor debe tomar decisiones justas e imparciales y garantizar un proceso de arbitraje por pares justa.

Responsabilidades del Consejo Editorial

La descripción de los procesos de revisión por pares es dado a conocer por el Consejo Editorial con el fin de que los Autores conozcan cuáles son los criterios de evaluación y estará siempre dispuesto a justificar cualquier controversia en el proceso de evaluación. En caso de Detección de Plagio al Artículo el Comité notifica a los Autores por Violación al Derecho de Autoría Científica, Tecnológica y de Innovación.

Responsabilidades del Comité Arbitral

Los Árbitros se comprometen a notificar sobre cualquier conducta no ética por parte de los Autores y señalar toda la información que pueda ser motivo para rechazar la publicación de los Artículos. Además, deben comprometerse a mantener de manera confidencial la información relacionada con los Artículos que evalúan.

Cualquier manuscrito recibido para su arbitraje debe ser tratado como documento confidencial, no se debe mostrar o discutir con otros expertos, excepto con autorización del Editor.

Los Árbitros se deben conducir de manera objetiva, toda crítica personal al Autor es inapropiada.

Los Árbitros deben expresar sus puntos de vista con claridad y con argumentos válidos que contribuyan al que hacer Científico, Tecnológica y de Innovación del Autor.

Los Árbitros no deben evaluar los manuscritos en los que tienen conflictos de intereses y que se hayan notificado al Editor antes de someter el Artículo a evaluación.

Responsabilidades de los Autores

Los Autores deben garantizar que sus Artículos son producto de su trabajo original y que los datos han sido obtenidos de manera ética.

Los Autores deben garantizar no han sido previamente publicados o que no estén siendo considerados en otra publicación seriada.

Los Autores deben seguir estrictamente las normas para la publicación de Artículos definidas por el Consejo Editorial.

Los Autores deben considerar que el plagio en todas sus formas constituye una conducta no ética editorial y es inaceptable, en consecuencia, cualquier manuscrito que incurra en plagio será eliminado y no considerado para su publicación.

Los Autores deben citar las publicaciones que han sido influyentes en la naturaleza del Artículo presentado a arbitraje.

Servicios de Información

Indización - Bases y Repositorios

RESEARCH GATE (Alemania)

GOOGLE SCHOLAR (Índices de citas-Google)

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico- CSIC)

MENDELEY (Gestor de Referencias bibliográficas)

DULCINEA (Revistas científicas españolas)

UNIVERSIA (Biblioteca Universitaria-Madrid)

SHERPA (Universidad de Nottingham- Inglaterra)

Servicios Editoriales:

Identificación de Citación e Índice H.

Administración del Formato de Originalidad y Autorización.

Testeo de Artículo con PLAGSCAN.

Evaluación de Artículo.

Emisión de Certificado de Arbitraje.

Edición de Artículo.

Maquetación Web.

Indización y Repositorio

Traducción.

Publicación de Obra.

Certificado de Obra.

Facturación por Servicio de Edición.

Política Editorial y Administración

21 Santa Lucía, CP-5220. Libertadores -Sucre – Bolivia. Tel: +52 1 55 6159 2296, +52 1 55 1260 0355, +52 1 55 6034 9181; Correo electrónico: contact@ecorfan.org www.ecorfan.org

ECORFAN®

Editor en Jefe

BANERJEE, Bidisha. PhD

Directora Ejecutiva

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Diseñador Web

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

Diagramador Web

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Asistente Editorial

REYES-VILLO, Angélica. BsC

Traductor

DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC

Filóloga

RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC

Publicidad y Patrocinio

(ECORFAN® Bolivia), sponsorships@ecorfan.org

Licencias del Sitio

03-2010-032610094200-01-Para material impreso, 03-2010-031613323600-01-Para material electrónico, 03-2010-032610105200-01-Para material fotográfico, 03-2010-032610115700-14-Para Compilación de Datos, 04 -2010-031613323600-01-Para su página Web, 19502-Para la Indización Iberoamericana y del Caribe, 20-281 HB9-Para la Indización en América Latina en Ciencias Sociales y Humanidades, 671-Para la Indización en Revistas Científicas Electrónicas España y América Latina, 7045008-Para su divulgación y edición en el Ministerio de Educación y Cultura-España, 25409-Para su repositorio en la Biblioteca Universitaria-Madrid, 16258-Para su indexación en Dialnet, 20589-Para Indización en el Directorio en los países de Iberoamérica y el Caribe, 15048-Para el registro internacional de Congresos y Coloquios. financingprograms@ecorfan.org

Oficinas de Gestión

21 Santa Lucía, CP-5220. Libertadores -Sucre – Bolivia.

Revista de Filosofía y Cotidianidad

“Impacto de la narrativa de cuentos en el área de lenguaje: Subprueba de semejanzas de la escala Wechsler para preescolares”

ACEVEDO-MARTINEZ, Norma Patricia, ONTIVEROS-VARGAS, Ángel Adrián, HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa y SANTIESTEBAN-CONTRETAS, María Tereza

“Motivación y valores; herramientas que posibilitan la trayectoria académica de los preparatorianos”

PÉREZ-CASTRO, Francisco Isaí, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, MARTINEZ-CÁRDENAS, Juana María y LOPEZ-NIEBLA, Rosa María

Universidad Autónoma de Coahuila

“Actitudes lingüísticas sobre el uso de la lengua CH’ol en niños de tres comunidades indígenas de Tacotalpa, Tabasco”

REYES-CRUZ, Emma, DE LOS SANTOS-RUIZ, Cynthia Paola y GUTIERREZ-CRUZ, Alberto Mariano

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

“La Educación Inclusiva como un derecho humano”

GUAJARDO-RAMOS, Eliseo, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth, PADILLA-CASTRO, Laura y MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

“Estrategias de Aprendizaje: Inteligencias Múltiples y Estrategias Didácticas”

SÁNCHEZ-RIVERA, Lilia, MUÑOZ-LOPEZ, Temístocles, ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves y RAMIREZ-CERECERO, José Ricardo

Universidad Autónoma de Coahuila

