

RETOS XXXI

La Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI

Volúmen 3, Número 1, Edición Anual 2019



CAMINANDO CON SENTIDO
HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA MUNDIAL



Revista Retos XXI. – Vol. 3, n.º 1 (ene-dic. 2019). – Panamá: Editorial Tecnológica, 2019.

v.; 27 cm.

Anual

E- ISSN 2524-1133

1. Universidad Tecnológica de Panamá – Publicaciones seriadas
2. Investigaciones – Publicaciones seriadas 3. Educación de niños con discapacidad 4. Maestros de educación especial 5. Igualdad en la educación 6. Integración escolar 7. Robots - Educación

Dirección

Dra. Lineth Alaín, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Secretario

Dr. Antonio Rodríguez Fuentes, Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, España

Asesoría Científica

Dña. Berta Echevers, Ministerio de Educación

Secretaría Técnica

Ing. Danny Murillo, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Licdo. Wilberto Acosta, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Comité de Honor

Ministra. Maruja G. de Villalobos, Ministerio de Educación

Dr. Bosco Bernal, Rector Magnífico UDELAS, Panamá

Ing. Héctor Montemayor, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Dr. Mel Ainscow, Universidad de Manchester

Editores adjuntos - Nacionales

Dr. Javier Sánchez Galán, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Dr. Ignacio Jacinto Chang Jordán, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Editores adjuntos - Internacionales

Dra. Ana Clara Ventura, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dr. Francisco García García, Universidad Complutense de Educación, España

Dr. José Luis Gallego Ortega, Universidad de Granada, España

Dr. Pedro Tadeu, Instituto Politécnico de Guarda, Portugal

Dr. Ramón Alexander Izcategui, Universidad Veracruzana de Venezuela

Dr. Cristian Alexis Hernández, Universidad de Granada, España

Dra. María Caurcel, Universidad de Granada, España

Dr. Ronald Hernández Vásquez, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Comité Científico

Dra. Alba María Hernández, Universidad de Granada, España

Dra. Itzel Davis, IPHE, Panamá

Mgtr. Keyda Batista, IPHE, Panamá

Mgtr. Noel Daniel, IPHE, Panamá

Dr. Tomás Sola Martínez, Universidad de Granada, España

Dra. Tania Hernández Nodarse, Universidad Central Marta Abreu, Cuba

Mgtr. Tamara Hernández, Universidad Central Marta Abreu, Cuba

Dra. Rubí Cabeza, IPHE, Panamá

Mgtr. Karelía Sánchez, IPHE, Panamá

Dr. Mel Ainscow, Universidad de Manchester

Dra. Magalys Díaz, SENADIS, Panamá

Mtro. Alejandro Avalos, Director del CAM de Guanajuato, México

Dra. Yaneth León, Universidad Pedagógica de Colombia

Dra. Noemí Castillo, Credicorp Bank, Panamá

Lcda. Francia Campos, IPHE, Panamá

Lcdo. Terry Riasco, IPHE, Panamá

Lcdo. Concepción Terán, IPHE, Panamá
Dr. Omar Aizpurúa, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dra. Estrella Martínez Rodrigo, Universidad de Granada, España
Dra. Dolores Forteza Forteza, Universidad de las Islas Baleares, España
Dr. David Rodrigues, Facultad de Motricidad Humana, Portugal
Dra. Concetta Pirrone, Universidad los Estudios de Catania, Italia
Dra. Amelia Broccoli, Universidad de Cassino y del Lazio Meridionale, Italia
Dr. Antonio Nóvoa, Universidad de Lisboa, Portugal
Dra. Antonia Navarro Rincón, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada, España
Dr. Antonio García Guzmán, Facultad de Educación, Tecnología y Economía de Ceuta, España
Dr. Armando Alcántara Santuario, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Fabrizio Pizzi, Universidad de Cassino y del Lazio Meridionale, Italia
Dr. Héctor Poveda, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dr. Joan Jordi Mountaneri Guasp, Universidad de las Islas Baleares, España
Dra. María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España
Dra. María Luisa Sevillano García, UNED de Madrid, España
Dr. Raúl González Peña, Universidad Central Marta Abreu, Cuba
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España
Dr. Juan Antonio Fuentes Esparrell, Universidad de Granada, España
Dr. José Rienda Polo, Universidad de Granada, España
Dr. José María Fernández Batanero, Universidad de Sevilla, España
Dr. José Antonio Torres González, Universidad de Jaén, España
Dra. Isabel Cantón Mayo, Universidad de León, España
Ing. Isabel Aguirre, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dr. Humberto R. Álvarez A., Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Comité Revisor

Dra. Tania Hernández Nodarse, Universidad Central Marta Abreu, Cuba
Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España
Dr. Karel Llopiz Guerra, Universidad Central Marta Abreu, Cuba
Dra. Esperanza Asensio Cabot, Universidad Central Marta Abreu, Cuba
Lcda. Nilda Ibarra López, Universidad Central Marta Abreu, Cuba.
Lcda. Ania Medina Rodríguez, Universidad Central Marta Abreu, Cuba.
Dr. Rogelio Martínez Abellán, Universidad de Murcia, España
Dra. Mercedes Cuevas López, Facultad de Educación Tecnología y Economía de Ceuta, España
Dra. Linda Zuppardo, Instituto Comprensivo M^a Montessori de Catania, Italia
Lcda. Dalys Salas, IPHE, Panamá
Lcda. Eyra Beltrán, IPHE, Panamá
Lcda. Laura Araba, IPHE, Panamá
Dr. Omar Aizpurúa, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dr. José Luis Gallego Ortega, Universidad de Granada, España
Dr. Armando Alcántara Santuario, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Antonio García Guzmán, Facultad de Educación, Tecnología y Economía de Ceuta, España
Dr. António Nóvoa, Universidad de Lisboa, Portugal
Dr. Héctor Poveda, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dra. Isabel Cantón Mayo, Universidad de León, España
Dr. José Antonio Torres González, Universidad de Jaén, España
Dr. José María Fernández Batanero, Universidad de Sevilla, España
Dr. José Rienda Polo, Universidad de Granada, España
Dr. Juan Antonio Fuentes Esparrell, Universidad de Granada, España
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España
Dra. María Luisa Sevillano García, UNED de Madrid, España
Dra. María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España
Dra. María Pilar Núñez Delgado, Universidad de Granada, España



Universidad Tecnológica de Panamá

Autoridades

Ing. Héctor Montemayor Á.
Rector

Lda. Alma Urriola de Muñoz
Vicerrectora Académica

Dr. Alexis Tejedor
Vicerrector de Investigación, Postgrado y Extensión

Mgtr. Mauro Destro
Vicerrector Administrativo

Mgtr. Ricardo Reyes
Secretario General

Ing. Brenda Serracín
Coordinadora General de los Centros Regionales

Instituto Panameño de Habilitación Especial

Autoridades

Profe. Maruja G. de Villalobos
Directora General

Profe. Keyda Marleny Batista Robles
Sub-Directora General

Lcda. Damaris Anais Ballesteros Zambrano
Secretaria General

Lda. Dalys Salas Conte
Directora Nacional de Planificación

Lda. Karelía Sánchez Mundo
Directora Nacional de Educación Especial

Ldo. Pedro J. Fajardo M.
Director Nacional de los Servicios Técnicos y Médicos



Editorial Universitaria

Ing. Libia Batista
Directora

Sr. Armando Pinillo
Mercadeo y venta

ÍNDICE

Editorial: la necesidad de investigación-acción como mejora educativa.....	6
Maruja de Villalobo, Berta Echevers	
Enviado: 2/3/2019	
Aceptado: 4/5/2019	
Competencia lectora y escritora de alumnos con discapacidad de la provincia de herrera.....	11
Ferdinan Pérez Vega, Eriberto Calderón	
Enviado: 29/4/2019	
Aceptado: 2/5/2019	
Competencia lectora y escritora de alumnos con discapacidad de la provincia de los santos....	23
Sol Angel Muñoz	
Enviado: 30/4/2019	
Aceptado: 2/5/2019	
Estilos de enseñanza y procesos atencionales en niños en edad escolar.....	34
Gómez-Bohórquez Claudia Pilar, Gutiérrez-Montenegro Yamile , Machado-Osorio Diana Enith,	
Vicuña-de Rojas Jenny	
Enviado: 03/08/2018	
Aceptado: 4/2/2019	
Intensidades educativas, fugas para incluirse.....	48
Horacio Belgich, Trinidad Marrone, María Alejandra Martinelli	
Enviado: 17/12/2017	
Aceptado: 18/03/2018	
Sordedad y sordera: su implicación en la cultura y en el desarrollo evolutivo psico y sociolin- güístico en la educación bilingüe.....	72
Noel Daniels	
Enviado: 7/04/2019	
Aceptado: 6/07/2019	
Reseña de la tesis doctoral “desarrollo y validación de una aplicación web y cd educativa inclusiva para el aprendizaje de la lengua de señas panameña”.....	86
Vladimir Villareal	
Enviado: 23/07/2019	
Aceptado: 30/07/2019	

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA
THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMENT

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMENT

Maruja de Villalobo , Berta Echevers

Volumen 3, 2019
Enviado: 2/3/2019
Aceptado: 4/5/2019

EDITORIAL

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA

THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMEN

Maruja de Villalobo¹, Berta Echevers²
Ministerio de Educación de la República de Panamá

¹ Ministra de Educación. Correo: maruvi_22@yahoo.com

² Asesora del Ministerio de Educación de la República de Panamá. Correo: berta_echevers@hotmail.com

Resumen

Este número recrea el recorrido conceptual de la educación especial y se sitúa en el contexto escolar inclusivo en que participa el estudiante y los docentes, de manera activa desde el aula de clases, presentándose artículos relevantes sobre la educación inclusiva, sobre estilos de enseñanza y aprendizaje, fugas para incluirse y estudios específicos en el contexto panameño, sobre las personas sordas en Panamá y competencia lectora y escritora de los estudiantes con discapacidad en la República de Panamá.

Palabras claves: alfabetización, lecto-escritura, personas sordas, estilos de aprendizaje

Abstract

This number recreates the conceptual travel of special education and it situates itself in the inclusive educational concept in which the students and teachers participate in an active way inside of the classroom presenting important articles about the inclusive education, styles of teaching and learning, spaces to include, specific studies in the panamanian context about deaf people in Panama and the capacity to read and write of the students with disabilities in the Republic of Panama.

Keywords: *literacy, reading-writing, deaf people, styles of learning*

INTRODUCCIÓN

En Panamá se realizan esfuerzos en la implementación conceptual de una educación inclusiva, equitativa en el marco de una educación para todos. Desde un enfoque de integración en proceso de evolución al máximo del modelo social, sustentado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, vinculante a las normas de país mediante Ley 75 del 2007 y más reciente Incheon 2015, existe el compromiso de que “nadie se quede atrás”, en el sustento de avanzar en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Específicamente, el ODS 4, responsable a la educación, establece esa hoja de ruta con un componente investigativo.

“La inclusión requiere de una serie de cambios y adecuaciones que garanticen un aula que responda a las necesidades educativas de cada alumno” (Alaín, 2019, p.67), en consideración a una educación inclusiva equitativa, se presenta en este número de la Revista RETOS XXI, artículos sobre resultados de estudios de temas como: de la lectura y la escritura, los estilos de aprendizaje y la cultura y desarrollo evolutivo del sordo, los cuales responden a estudios realizados por los docentes desde sus aulas de clase, brindando resultados que contribuyen a mejorar el escenario trabajado.

“La lengua escrita, tanto en su dimensión de receptor, lectura, como de emisor, escritura, es una habilidad exclusivamente humana y esencial en nuestra sociedad, donde no requiere justificación en tanto que el lenguaje es el vestido de los pensamientos y hogar de la socialización, en ideas vigotskianas” (Rodríguez, 2019, p. 12). En contraposición al lenguaje oral, en circunstancias normales, el escrito demanda una enseñanza muy intencionada y planificada, por lo que se considera una de las finalidades básicas de los sistemas educativos de cualquier país.

Por consiguiente, su evaluación y progreso a lo largo del devenir escolar es o debe

ser propósito principal de administraciones e instituciones educativas, así como de investigadores comprometidos con ella. Lo cierto es que no siempre, ni se producen en las mejores condiciones o bajo los modelos teórico-descriptivos de lectoescritura y métodos didácticos más adecuados.

Es así como en el debate de la alfabetización de los estudiantes con discapacidad persisten entre modalidades educativas inclusivas parciales o totales en centros educativos, con oportunidades de participación de docentes especialistas con apoyos y recursos desde su accionar diario con esta población.

Desde este número se presenta una serie de temas investigativos relacionados de manera directa con la urgencia de brindar información a través de los estudios realizados desde la investigación acción, los cuales presentan como resultados que pueden ser considerados por los lectores como información que puede ser útil ya que se trabaja directamente con los alumnos implicados en la problemática.

SUMARIO DE CONTENIDOS DEL PRESENTE NÚMERO RETOS XXI

En efecto, en el contexto panameño se presentan sendas investigaciones en las que realizan estudios sobre la competencia lectora y escritora de alumnos con discapacidad en las provincias respectivas de Herrera y Los Santos, de Panamá. En ambos se considera a los modelos cognitivos de lectura (con sus operaciones de decodificación, comprensión y meta comprensión) y escritura (con sus operaciones de planificación, transcripción, revisión y autorregulación), al igual que el aprendizaje y desarrollo de las mismas, aplicados a los estudiantes con diversas discapacidades.

Por otro lado, se presenta un ensayo sobre la situación concreta de la sordera en Panamá. Dentro de la población de personas con pérdida auditiva, no tienen las mismas

necesidades y esto es así porque encontramos alumnos hipoacúsicos que tienen restos auditivos y alumnos totalmente sordos. En función a ello, las modalidades comunicativas y los recursos lingüísticos no serán los mismos, ya que algunos utilizan la LS, otros optan por la lengua oral apoyada con la lectura labial, e incluso otros se expresan en modalidad bilingüe: LS y en lengua oral.

Según Alaín (2019) “las personas sordas requerirán de adecuaciones que le faciliten el poder adquirir el aprendizaje, su desarrollo personal y social. De hecho, los alumnos con “sordera” severas o profundas” (p.74) y como señalan Gallego y Gómez, citados en Alaín (2019) “serán los que tengan mayores problemas socioeducativos al requerir un sistema de comunicación por procedimientos distintos a las personas oyentes” (p.74).

A lo anterior, se añade en el artículo la reflexión del autor en torno a los conceptos de sordedad y sordera: su implicación en la cultura y en el desarrollo evolutivo psico y sociolingüístico en la educación bilingüe. Presenta a la “sordera” desde la visión de un modelo clínico que se tiene de los sordos, en contraste con la “sordedad”, la cual es la realidad tal cual se miran estas personas a sí mismas, generando un profundo análisis de ambas perspectivas y su implicación en la cultura y en el desarrollo evolutivo, psico y sociolingüístico que asegure una educación bilingüe de esta población, partiendo de las vivencias del autor dentro de la comunidad sorda en República de Panamá, en lo que podría ser considerado un estudio retrospectivo autobiográfico.

Otra aportación, titulada estilos de enseñanza y procesos atencionales en niños en edad escolar, contiene un estudio realizado en la República de Colombia, en el cual, a través de revisiones de investigaciones sobre variables de estilo de enseñanza y aprendizaje y procesos atencionales, establecen un nuevo perfil docente. El rol docente está marcado por sus propias características personales y comportamentales, y ello incide en la forma en que sus estudiantes procesan, comprenden,

memorizan, integran y aplican conocimientos. Resultados que son de gran interés ya que los docentes son quienes dirigen la educación de los alumnos, y pues han de ser conscientes de sus procesos intrínsecos.

A continuación, se presenta el artículo intensidades educativas, fugas para incluirse. Desde el contexto argentino, en el seno de la Universidad del Gran Rosario, se trata de componer un pensamiento tal que comience a vislumbrar territorios en el cual las líneas de existencias creativas, desviantes, fugadas de un orden instituido rígido e identidades cerradas se asienten en él como un territorio nuevo, donde se inventan nuevas conexiones entre alumnos, entre alumnos y los saberes, entre alumnos y adultos, o bien entre estos y el ejercicio de su autoridad.

Se presenta, por último, un apartado de reseña, en donde se muestra la reseña de la tesis doctoral, presentada por la profesora Lineth Alaín, de la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP), defendida en la Universidad de Granada, España, con el título “Desarrollo de una aplicación Web y CD educativa inclusiva para el aprendizaje de la lengua de señas panameña (LSP)”. Esta reseña ha sido presentada por el profesor de la UTP, Vladimir Villareal, que resalta el recurso educativo que contiene la investigación reseñada para el aprendizaje de la LSP, construido por su autora en estrecha colaboración con el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), donde participan distintos usuarios potenciales, sordos, ciegos, intérpretes, docentes.

REFERENCIAS

Alaín, L. (2019), Desarrollo de una aplicación Web y CD educativa inclusiva para el aprendizaje de la Lengua de señas Panameña (tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.

Díaz Barriga, A. (2001). *El debate por la lectura. Entre lo simple y la planeación. Perfiles Educativos*, 23 (92), pp.2-5.

Díaz Barriga, A. y Hernández, A. (2000). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. México.

Gallego, J. L. y Gómez, I. A. (2015). Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad Auditiva y Respuesta Educativa. En A. Rodríguez (coord.), *Un Currículum para adaptaciones Múltiples* (págs. 120-155). Madrid: Editorial EOS.

Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En A. Ferreiro y Gómez Palacios (coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Rodríguez, A. (2019). *Estudio sobre la alfabetización de la población escolar con discapacidad en Panamá*, *Revista Pinceladas Inclusivas de Educación, Investigación y Desarrollo PINCEDUC I+D*, 2 (1), 10-46. Recuperado de <https://www.iphe.gob.pa/content/page/file/2562/Dr-Antonio--3b5b3ae9cbdd65419ccf898196e7e71d.pdf>

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA
THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMENT

**ESTUDIO DE LA COMPETENCIA LECTORA Y ESCRITORA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD DE LA
PROVINCIA DE HERRERA (PANAMÁ)**

**STUDY OF THE READING AND WRITING COMPETENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE
PROVINCE OF HERRERA (PANAMÁ)**

Ferdinan Pérez Vega , Eriberto Calderón

Volumen 3, 2019.
Enviado: 29/4/2019
Aceptado: 2/5/2019

ESTUDIO DE LA COMPETENCIA LECTORA Y ESCRITORA DE ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD DE LA PROVINCIA DE HERRERA (PANAMÁ)

STUDY OF THE READING AND WRITING COMPETENCE OF STUDENTS WITH
DISABILITIES IN THE PROVINCE OF HERRERA (PANAMÁ)

Ferdinan Pérez Vega¹, Eriberto Calderón²

¹ Licdo. Educación Especial. Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE). fer2913@hotmail.com.

² Licdo. Educación Especial. Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE). eriberto221006@gmail.com

Resumen

La lectura y la escritura no solo las podemos definir como herramientas académicas sino como procesos básicos de comunicación inherente a la vida personal y social de los seres humanos. Esta es la justificación para evaluar tales competencias en el alumnado de la provincia de Herrera (Panamá). Concretamente, su desarrollo del lenguaje, en sus dimensiones básicas de forma, contenido y uso, mediante la prueba PLON-R como base para la adquisición del lenguaje escrito. Y seguidamente se aplican las pruebas del PROLEC-R y del PROESC para la lectura y la escritura, respectivamente. Todas ellas como parte de nuestra investigación en la provincia de Herrera en los niveles de primaria y premedia, la cual tiene como objetivo la evaluación de tales competencias de cara a detectar dificultades en sendas etapas para mejorar la calidad lectora y de escritura de nuestros estudiantes. Así se han explicitado en este artículo las deficiencias orales, lectoras y escritoras de acuerdo con los programas anteriores, y se han propuesto sugerencias de mejora contextualizadas y personalizadas, dado que tanto la evaluación como la intervención han sido llevadas a cabo por los propios docentes de los alumnos, en lo que cabría denominarse Investigación-Acción.

Palabras clave: competencia comunicativa, lectura, escritura, aprendizaje del lenguaje escrito y desarrollo, dificultades y deficiencias comunicativas.

Abstract

Reading and writing can not only be described as academic tools but as a basic communication process that is inherent in the personal and social life of human beings. This is the justification for evaluating such competences in the students of the province of Herrera (Panamá). Specifically, its development of language, in its basic dimensions of form, content and use, through the PLON-R test as a basis for the acquisition of written language. And then the PROLEC-R and PROESC tests for reading and writing are applied respectively. All of them as part of our research in the province of Herrera in the levels of elementary and junior high schools, which aims to evaluate such skills in order to detect difficulties in both stages to improve the reading and writing qualities of our students. In this way, speaking, reading and writing deficiencies, in accordance with the previous programs, have been explained in this article, and suggestions for contextualized and personalized improvements have been proposed, considering that both the research and the intervention have been carried out

by the teachers themselves, in what could be called Research-Action.

Keyword: communicative competence, reading, writing, written language learning, development, communicative difficulties and deficiencies.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se analizan, desde los modelos cognitivos de lectura y escritura (Aaron, 1990, y Hayes y Flower, 1980, respectivamente), el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual de la provincia de Herrera, para lo cual se les aplicó diferentes pruebas como PLON-R, PROLEC-R, PROESC, debidamente detallados en sus publicaciones correspondientes, al tratarse de programas estandarizados: Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz (2004), Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2014), Cuetos, Ramos, y Ruano (2004), respectivamente.

Se han desarrollado multitud de investigaciones sobre la evaluación de la lectura y escritura, en algunos contextos está institucionalizado, como evaluación propia del sistema educativo. Sin duda las más afines a esta son las que se presentan en el monográfico de la revista PINCEDUC I+D (número 2), dedicado a la investigación sobre alfabetización de la población escolar con discapacidades desarrollada en el ámbito de la República de Panamá, durante los años 2016 al 2018, por el Dr. Rodríguez en colaboración con la Red de Investigadores del Instituto Panameño de Habilidad Especial (IPHE).

Concretamente, la investigación global que describe la situación nacional competencial del alumnado con todas las discapacidades posibles de primaria y premedia de Panamá (Rodríguez, 2019). Así como también las evaluaciones distribuidas por regiones o provincias, como la de Atkins y Alveo (2019) llevada a cabo en la ciudad de Panamá (Panamá), la de De Cerrud, Bermúdez, Barrett, Santana y González (2019) desarrollada en el ámbito de Coclé (Panamá), la de Orozco (2019) para el ámbito de Panamá Este (Panamá), la de Pérez, De Acosta y Rodríguez (2019) desarrollada en Darién (Panamá), y, por último por orden alfabético y no de importancia, la de Swaby (2019) en el contexto de Panamá Oeste (Panamá).

Tales investigaciones, complementarias de la que se presenta en esta ocasión para el

ámbito concreto de Herrera, se constituyen a la vez en referentes de esta. En todas ellas pueden apreciarse las diferentes dificultades que la población escolar con discapacidad ha de afrontar en el sistema educativo panameño como consecuencia de la deficiencia en el input de información del exterior, así como posibles soluciones propuestas desde las reflexiones y capacitaciones ofrecidas por el IPHE en el seno de sus instalaciones y bajo el auspicio de su financiación.

Sirviendo el anterior enunciado como problema de la investigación, como objetivo principal de investigación se propone conocer con precisión el grado de dominio y las posibles dificultades que presentan los alumnos con discapacidades de los niveles últimos de primaria y primeros de premedia de la provincia de Herrera en las tareas de lectura y escritura, habilidades instrumentales básicas. Más concretamente, estas pruebas nos ayudan a visualizar cuál es el desarrollo lingüístico, análisis de lectura, redacción, ortografía y signos de puntuación, entre otros. De este objetivo principal o finalidad básica se desprenden los siguientes objetivos específicos u operativos:

- Descubrir si los alumnos de la muestra representativa de la población de Herrera muestran un dominio básico de lenguaje oral, correspondiente con los niveles de enseñanzas básicas infantiles, para lo cual se empleará la herramienta del PLON-R.
- Conocer tanto el grado de dominio como las dificultades del alumnado con discapacidad escolarizados en escuelas de Herrera, mediante el empleo del programa de evaluación lectora PROLEC-R.
- Descubrir igualmente el dominio y dificultades en el mismo alumnado, pero con respecto de su expresión escrita, valiéndonos para ello del programa específico PROESC.
- Establecer diferencias (por ejemplo, entre sexo o etapa) y relaciones (entre lenguaje

oral, lectura y escritura) entre los datos obtenidos con los programas anteriores que arrojen luz sobre la adquisición y optimización lectoescritora.

- Proponer estrategias y recursos concretos para fortalecer la competencia lectoescritora en base a los resultados de las pruebas anteriores, fomentando el hábito de lectura empezado desde los primeros grados de primaria, estimulando a los estudiantes de la provincia de Herrera con estos hábitos de lectoescritura y la utilización de material tecnológico.

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro del diseño de investigación del Estudio de Casos múltiple seguido para este proceso de indagación, se ha procurado la recogida de información con objeto de conocer y mejorar la realidad, aunque tal mejora se acometerá en un segundo momento, de ahí que no alcance la denominación de diseño de Investigación-Acción.

Recogida de datos. Instrumento

De manera que, en primer lugar, se precisa la recogida de datos relevantes y con exactitud sobre la competencia manifiesta en el dominio de la lengua oral y la lectoescritura. Para tal recogida, se han empleado los programas arriba

aludidos y abajo referenciados de los autores: el de Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz (2004) para la evaluación de la lengua oral, el de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2014) para la evaluación de la competencia lectora, y el de Cuetos, Ramos y Ruano (2004) para la evaluación de la composición escrita.

Esto propiciará, en su segundo momento, establecer algunos métodos de aprendizajes que puedan implementar con los estudiantes de la provincia de Herrera para un buen desarrollo académico del lenguaje y la comunicación escrita y su incidencia en el resto de los aprendizajes. Tales mejoras serán aplicadas de forma contextualiza con los alumnos estudiados, tras lo que se acometerán nuevos procesos de evaluación que activarán de nuevo el proceso antes descrito.

Participantes del estudio

Respecto a la descripción de los participantes, las pruebas han sido aplicadas a estudiantes de nivel primario (IV, V y VI grado) y nivel secundario (IX grado), siete en total. Cabe señalar que estas pruebas se realizaron en tres centros educativos de la provincia de Herrera (Panamá), a cuatro estudiantes del nivel primario en el distrito de Chitré y a tres estudiantes del nivel secundario en el nivel de premedia del distrito de Ocú, cuyas características intrínsecas pueden observarse a continuación (ver tabla 1).

Tabla 1. Características identitarias del alumnado de la muestra de estudio

Alumno	Escuela	Discapacidad	Edad	Etapa	Curso	Sexo
L. M.	Juan T del Busto	Intelectual	14	1	6°	M
Z. C.	Juan T del Busto	Intelectual	10	1	5°	F
J. M.	Eneida de Castillero	Intelectual	9	1	4°	M
Á. V.	Eneida de Castillero	Intelectual	13	1	6°	M
A. B.	Rafael Quintero	Intelectual	14	2	9°	M
B. O.	Rafael Quintero	Intelectual	15	2	9°	M
R. S.	Rafael Quintero	Intelectual	16	2	9°	M

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en las pruebas.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se muestran los resultados obtenidos, comenzando con el lenguaje oral y continuando con la lectura y escritura, dimensión cada una correspondiente con cada uno de los programas aplicados.

Resultados sobre la competencia lingüística oral (plon-r)

Según los datos recogidos en la tabla 2, los alumnos investigados no tienen problemas

en el lenguaje oral, en ninguna de sus dimensiones, mostrando un dominio “normal (N)” del mismo. Salvo dos de ellos (28.57%) que muestran dificultades en la dimensión forma del lenguaje, donde muestra una puntuación baja correspondiente con la valoración “necesita mejorar (NM)”.

Tabla 2. Resultados particulares de la aplicación del programa PLON-R

AREA	1	2	3	4	5	6	7	Media
FORMA	2.5 / N	2.5 / N	2.25 / NM	2.5 / N	2.5 / N	2 / NM	2.5 / N	2.39 / N
CONTENIDO	4.5 / N	4.5 / N	4.5 / N	4.5 / N	5 / N	4.5 / N	5 / N	4.64 / N
USO	6 / N	6 / N	5 / N	6 / N	5 / N	5 / N	6 / N	5.57 / N
TOTAL	13 / N	13 / N	12.75 / N	13 N	12.5 / N	11.5 / N	13.5 / N	12.75 / N

Fuente: elaboración propia.

Resultados sobre la competencia lectora y dificultades (prolec-r)

De los resultados obtenidos con el PROLEC-R se infiere la baja competencia lectora de los alumnos estudiados, como puede observarse

en la tabla anterior, el 100% de los alumnos muestra una puntuación de “dificultades severas (DD)”. El detalle de esta aseveración puede observarse en la tabla y leerse a continuación:

Tabla 3. Resultados particulares de la aplicación del programa PROLEC-R³

Categorías	1	2	3	4	5	6	7	Moda⁴
Nombre de letras	30 DD	32 DD	17 DD	15 DD	8 DD	33 DD	26 DD	100% DD
Igual diferente	9 DD	15 D	8 D	15 D	15 D	15 DD	14 D	71.43 % D
Lectura de palabras	49 DD	32 DD	27 DD	40 DD	32 DD	29 DD	34 DD	100% DD
Lectura Pseudo palabras	38 D	34 D	20 D	33 DD	31 D	30 DD	37 D	71.43 % D
Estructuras gramaticales	14 N	14 N	15 N	14 N	13 D	12 D	14 D	57.14 % N
Signos de Puntuación	0 DD	8 DD	9 DD	8 DD	10 DD	12 DD	13 DD	100% DD
Comprensión oraciones	14 D	14 D	16 N	16 N	15 D	13 DD	14 D	57.14 % D
Comprensión Textos	12 N	10 N	3 D	9 D	8 D	9 D	10 N	57.14 % D
Comprensión Oral	6 N	2 D	2 D	4 N	5 N	5 D	6 N	57.14 % N

³ Valoraciones posibles: DD= Dificultad Grave, D= Dificultad leve, N= Normal

⁴ Se ha empleado la moda en lugar de la media como medida de tendencia central, puesto que al ser las puntuaciones baremadas por edades y curso escolar la media no aporta ningún valor categorial.

Categorías	1	2	3	4	5	6	7	Moda⁴
TOTAL	DD 161	DD 159	DD 128	DD 150	DD 137	DD 158	DD 168	DD 100%

Fuente: elaboración propia.

- En la primera de las categorías evaluadas por el programa, el nombre de las letras, el 100% presenta una “dificultad severa (DD)”.
- En la categoría de igual y diferente la mayoría (71.43%) muestra “dificultades leves (D)” frente al resto (28.57%) que las presenta “severas (DD)”.
- La dimensión de lectura de palabras aparece claramente deficiente, dada la unanimidad (100%) de puntuaciones correspondientes con “dificultades severas (DD)”, lo que denota mal uso de la ruta visual.
- Ligeramente mejor se observa la ruta auditiva, puesto que la competencia mostrada es mejor, aunque sigue siendo deficiente, dada la prevalencia de las “dificultades leves (D)” en un 71.43% de la muestra y aumenta la preocupación de ella con el resto que muestra “dificultades severas (DD)”.
- La estructura gramatical muestra que el 57.14% presentan dificultades leves (D) y un 43% tiene un desarrollo normal.
- En los signos de puntuación un 100% tiene dificultad severa.
- En comprensión de oraciones el 57.7% tiene “dificultad leve (D)” y un 43 % no presentan dificultades sino competencia “normal (N)”.
- En la comprensión de textos se reflejan los resultados iguales a la comprensión de oraciones.
- La comprensión oral refleja que un 57.14 % tienen “dificultades leves (D)”, mientras que un 43% no presentan dificultades sino competencia “normal (N)”.

Resultados sobre la competencia escritora y dificultades (PROESC)

Los resultados generales de la provincia de Herrera en cuanto al PROESC, tras su contraste con la baremación del mismo de acuerdo con sus edades, reflejan que en la competencia escrita todos los participantes presentan “deficiencias severas (DD)”, en la mayoría de las dimensiones, tal y como se aprecia en la tabla 4 y se comenta a continuación:

Tabla 4. Resultados particulares de la aplicación del programa PROESC⁵

AREAS	1	2	3	4	5	6	7	Moda
Dictado de silaba	DD 17	DD 18	DD 16	DD 19	DD 21	DD 19	DD 20	100% DD
Ortografía Arbitraria	DD 15	DD 18	D 14	DD 14	DD 17	DD 13	DD 19	85% DD
Ortografía reglada	DD 15	D 17	DD 14	DD 16	DD 19	DD 17	DD 19	85% DD
Dictado pseudopalabras	DD 15	DD 18	DD 17	DD 14	DD 18	DD 15	DD 20	100% DD
Pseudopalabras Reglas ortográficas	DD 6	DD 7	DD 5	DD 7	DD 9	DD 5	DD 8	100% DD
Dictado de frases (acento)	DD 1	NB 3	DD 1	DD 1	DD 2	DD 1	DD 3	85,7% DD
Dictado de frases (mayúscula)	DD 4	DD 6	DD 2	DD 4	DD 8	DD 3	DD 6	100% DD
Signos De puntuación	DD 2	DD 3	DD 1	DD 2	DD 3	DD 1	DD 3	100% DD
Escritura de un cuento	NB 5	NB 6	NB 5	NB 5	NB 5	NB 6	NB 5	100% NB
Escritura de una redacción	NB 5	NB 5	NB 5	NB 6	NB 5	NB 5	NB 6	100% NB
TOTAL	DD (87)	DD (103)	DD (86)	DD (90)	DD (112)	DD(85)	DD (114)	DD 100%

Fuente: Elaboración propia.

⁵ Valoraciones posibles: DD= Dificultad Grave, D =Dificultad Leve, NB= Normal Bajo, NM= Normal Medio, NA= Normal Alto.

- En la competencia mostrada en el dictado de sílabas, el 100% presenta “dificultad severa (DD)”.
- En los ejercicios sobre ortografía arbitraria un 85% presenta “dificultad severa (DD)”, mientras que uno de ellos (15%) refleja “dificultad leve (D)”.
- Idéntico porcentaje se manifiesta en la ortografía reglada: el 85% refleja “dificultad severa (DD)” mientras que apenas el 15 % presenta “dificultad leve (D)”.

- El uso de las reglas ortográficas se muestra deficiente: el 100% muestra “dificultad severa (DD)”.
- Respecto del uso del acento, el 85,71% presenta “dificultad severa (DD)”, mientras el 28.6% refleja una competencia “normal (N)”.
- El empleo de las letras mayúscula por su propia naturaleza o bien por el lugar de la frase que ocupen ha resultado complicado para los alumnos, el 100% refleja “dificultad severa (DD)”.
- De la misma manera que el empleo de los signos de puntuación: el 100% refleja “dificultad severa (DD)”.
- Dada la valoración subjetiva que proporciona la prueba respecto de la escritura de un cuento, los alumnos han mostrado en su totalidad (100%) una “competencia normal baja (NB)”.
- E igual ha acontecido con respecto a la escritura de una redacción, evidenciándose en el 100% de los participantes los

indicadores proporcionados por el programa para apuntar hacia una competencia “normal con tendencia a baja (NB)”.

Resultados globales de las tres dimensiones del lenguaje evaluadas

Cabe resaltar el tratamiento estadístico de los datos presentados en la tabla siguiente (ver tabla 5) a través del cálculo de la correlación entre lenguaje oral, lectura y escritura, mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman, que los alumnos que han obtenido mejores puntuaciones en el lenguaje oral son a su vez los que mejores han obtenido en la lectura, aunque no de manera muy intensa ($r=0.48$) pero sí de manera significativa ($p=0.04$), y que ninguna de ellas relaciona con la escritura. En este caso, viene a indicar que la buena adquisición del lenguaje oral contribuye a un mejor desarrollo de la lectura, pero no así respecto de la escritura; como tampoco el dominio lector correlaciones con el dominio escritor

Tabla 5. Correlaciones entre puntuaciones en las distintas pruebas

	TOTAL PLON	TOTAL PROLEC-R	TOTAL PROESC
TOTAL PLON	1		
N	-		
P	-		
TOTAL PROLEC-R	.48	1	
N	.7	-	
P	.04	-	
TOTAL PROESC	.174	.124	1
N	.7	.7	N
P	.71	.79	P

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA

Ha de concluirse en primer lugar que ha sido posible verificar el dominio lectoescritor de alumnos con discapacidades para conocer el punto de partida de la intervención necesitada, objeto principal de este estudio. Dadas las características de los participantes, no se pretende generalizar estos resultados sino acometer acciones educativas ajustadas a los escenarios encontrados. Desde este prisma, lo cierto es que se han observado niveles bajo de dominio lector y aún más escritor, a diferencia del lenguaje oral, que se encuentra en un nivel de adquisición y desarrollo normal. En esta primera conclusión que se detalla a continuación no se hallan diferencias respecto de los estudios similares analizados para la situación del estado de la cuestión (De Cerrud, Bermúdez, Barrett, Santana & González, 2019; Orozco, 2019; Pérez, De Acosta & Rodríguez, 2019; Rodríguez, 2019; Swaby, 2019).

En concreto, unas de las debilidades que se observa con mayor frecuencia en la provincia de Herrera en la falta de comprensión lectora. Complementariamente, las dificultades en la expresión escrita se hacen evidentes en todas las dimensiones evaluadas por el programa. Ello es importante en la formación educativa de nuestros centros escolares para que puedan desarrollar sus habilidades en la lectoescritura.

La lectoescritura es de suma importancia ya que les ayuda en su rendimiento académico, social y su vida cotidiana. Es importante señalar que la lectoescritura ayuda de manera permanente a nuestros estudiantes en la comprensión lectora y por medio de los aprendizaje que el lector interactúa con sus análisis y objeto para favorecer la comprensión.

Para mejorar la lectoescritura en nuestra provincia es importante aumentar la carga lectiva de la asignatura de español, utilizando materiales concretos como rompecabezas de oraciones, realizar carteles, usar software de lectura y escritura, leer cuentos y hacer rincones interactivos de lectoescritura. En concreto se presentan a continuación, como ilustración, algunas estrategias para optimizar la competencia lingüística de estos alumnos, aunque también se pueda acudir a programas ya estandarizados, como el de Lecuona (1999),

o propuestas concretas, como las explicitadas por Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño (2007), y emplear de esas obras las actividades de las dimensiones resaltadas, es decir, las afectadas en el alumnado:

- Sugerencias para mejorar el lenguaje oral de los alumnos. Pueden utilizarse recursos como el cuento, con objeto de imitar sonidos naturales como el del viento, las olas del mar, piedras cayendo, lluvia, entre otros
- Estrategias didácticas para mejorar la lectura en las dimensiones más afectadas. Por ejemplo, para interiorizar el **nombre de letras** emplear la pronunciación de la letra **A** según el sonido (una persona asustada grita aaaaaaaa...). Respecto a la diferenciación entre letras **similares pero no iguales** puede recurrirse a la **Ñ** identificada como el sonido de un llanto de un bebé. Para la **lectura de palabras** identificar las palabras desconocidas mediante la decodificación. Con ello se trabaja también la **lectura de pseudopalabras**, realizando también diversos tipos de juegos como el (veo-veo), para ir encadenando palabras, juegos con tarjetas de letras. Se requiere mejorar el empleo de los signos de puntuación, lo cual se puede trabajar con libros de cuento con animales, de la naturaleza, medios de transporte y comunicación, a través de una lectura acompañada entre docente y alumnado, destacando a medida que se desarrolla el uso de los signos de puntuación que reconozcan y lo nuevos, enfatizando en todos su pronunciación. Para la **comprensión de oraciones** conviene facilitar al alumno listas de recetas, como por ejemplo de un restaurante, para iniciar la comprensión de lo que dice el texto debido a que están compuestas por frases cortas. Complementario, para la **comprensión de textos** la técnica del subrayado contribuye a incrementar la comprensión de los principales puntos y detalles de un texto.
- Estrategias didácticas para optimizar la escritura en todas sus dimensiones, dado que es la competencia menos desarrollada, Por ejemplo, para mejorar el resultado en los **dictados de palabras y frases** se

sugiere dictados de palabras de la misma familia y se construyen frases con ellas. Respecto de la mejora competencial de la **ortografía** y de los **signos de puntuación** se ofrece la estrategia de trabajo mediante los cuentos, adivinanzas y fábulas para que los estudiantes lean después.

REFERENCIAS

Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, M. (2004). *PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral, Revisada*. Madrid: TEA

Atkins, D. E., & Alveo, L. (2019). Estudio descriptivo de las competencias en lectura y escritura de la población escolar del Instituto Panameño de Habilitación Especial, Panamá Centro. *Revista Pineduc I+D*, 2, 143-150.

Cuetos, F., & Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 11(44), 3-19.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). "PROLEC-R, *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada* (5ª Edición). Madrid: TEA Ediciones.

Cuetos, F.; Ramos, J. L., & Ruano, E. (2004). *PROESC, Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.

De Cerrud, A. Bermúdez, L. Barrett, R., Santana, D., & González, I. (2019).

Estudio de la lectura y escritura de alumnos con discapacidad de la provincia de Coclé. *Revista Pineduc I+D*, 2, 48-77.

Hayes, J. R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. In C. Michael Levy & Sarah Ransdell (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing process*. In Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Org.), *Cognitive process in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Lecuona, M^a. P. (Dir.) (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.

Orozco, Y. (2019). Estudio descriptivo de las competencias en lectura y escritura de la población escolar del Instituto Panameño de Habilitación Especial. *Revista Pineduc I+D*, 2, 93-102.

Pérez, M., De Acosta, J., & Rodríguez, A. (2019). Estudio de las competencias lectora y escritora en la población con discapacidad en Darién. *Revista Pineduc I+D*, 2, 78-92.

Rodríguez, A. (2019). Estudio sobre alfabetización de la población escolar con discapacidad en Panamá. *Revista Pineduc I+D*, 2, 9-47.

Salvador, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.

Salvador, F. (Ed.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.

Salvador, F., & Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en la lectura y escritura*. Málaga: Aljibe.

Swaby, H. (2019). Estudio de la alfabetización de los alumnos con discapacidades en la provincia de Panamá Oeste. *Revista Pineduc I+D*, 2, 103-142.

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Practicas/Completo/practicasdcentescompletoa.pdf>.

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA
THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMENT

ESTUDIO DE LA COMPETENCIA LECTORA Y ESCRITORA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL DE AULAS INCLUSIVAS DE LA PROVINCIA DE LOS SANTOS EN PANAMÁ
STUDY OF THE READING COMPETENCE AND WRITER OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY OF INCLUSIVE CLASSROOMS OF THE PROVINCE OF LOS SANTOS IN PANAMÁ

Sol Ángel Muñoz

Volumen 3, 2019.
Enviado: 30/4/2019
Aceptado: 2/5/2019

ESTUDIO DE LA COMPETENCIA LECTORA Y ESCRITORA DE ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE AULAS INCLUSIVAS DE LA PROVINCIA DE LOS
SANTOS EN PANAMÁ

STUDY OF THE READING COMPETENCE AND WRITER OF STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITY OF INCLUSIVE CLASSROOMS OF THE PROVINCE OF LOS
SANTOS IN PANAMÁ

Sol Ángel Muñozl¹

¹ Licenciada en Educación Especial. Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE). aahsol@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se ha desarrollado en base a los modelos cognitivos de lectura (con sus operaciones de decodificación, comprensión y meta comprensión) y escritura (con sus operaciones de planificación, transcripción, revisión y autorregulación), al igual que el aprendizaje y desarrollo de las mismas, aplicados a los estudiantes con diversas discapacidades intelectuales de la provincia de Los Santos, para lo cual se les aplicó diferentes pruebas, debidamente detalladas en la introducción, con las cuales se permite la recopilación de datos sumamente relevantes para conocer grosso modo las competencias en lenguaje oral y lectoescritura.

Tomando en cuenta todos los datos recogidos con una decena de alumnos y sus análisis mediante el programa EZanalyze, se han podido identificar las dimensiones más deficitarias de las tres competencias anteriores: lenguaje oral, lectura y escritura; como algunas dificultades en el lenguaje oral, dificultades leves y severas en diversas facetas del desempeño lector, y dificultades acusadas generalizadas en la expresión escrita. Lo cual, dado el diseño de investigación-acción serán tomadas en consideración para establecer algunas sugerencias y actividades de mejora del aprendizaje para implementar con nuestros estudiantes de la provincia de Los Santos de Panamá.

Palabras clave: evaluación del lenguaje oral, evaluación de la lectura, evaluación de la escritura, dificultades comunicativas, intervención para desarrollo lingüístico.

Abstract

In the present work it has been developed based on cognitive models of reading (with its decoding, comprehension and met comprehension operations) and writing (with its operations of planning, transcription, revision and self-regulation), as well as the learning and development thereof, applied to students with various intellectual disabilities of the province of Los Santos, for which different tests were applied. , duly detailed in the introduction, with which the Responsibility is allowed the introduction, which allows the collection of highly relevant data to fully understand the skills in oral language and literacy. Taking into account all the data collected with a dozen students and their analysis through the EZanalyze program, the most deficient dimensions of the three previous competences have been identified: oral language, reading and writing; in such order, namely: some difficulties in oral language, mild and severe difficulties in various facets of reading performance, and widespread accusatory difficulties in written expression. Which, given the action research design will be taken into consideration to establish some suggestions and respond such order, namely: some difficulties in oral language, mild and severe difficulties in various facets of reading performance, and widespread accusatory difficulties in written expression. Which, given the design of the action research, will be taken into consideration to establish some suggestions and improvement learning activities to implement with our students from the province of Los Santos (Panamá).

Keywords: *evaluation of oral language, reading evaluation, writing evaluation, communicative difficulties, intervention for linguistic development.*

INTRODUCCIÓN

La comunicación escrita, ya sea en calidad de receptor: lectura, ya sea en calidad de emisor: escritura, es una habilidad esencial del ser humano que debe desarrollar en los primeros años de vida escolar, una vez que esté suficientemente adquirido y bien desarrollado el lenguaje oral, al ser este la base de aquella. En consecuencia, lo primero que cabe analizar y en su caso desarrollar en los niños con problemas de comunicación escrita es la comunicación oral. En efecto son todas distintas modalidades de comunicación (Salvador y Gutiérrez, 2005; Salvador, 2008): a) escuchar a otros: comunicación oral en rol de receptor; b) hablar con otros: comunicación oral en rol de emisor; c) leer un texto: comunicación escrita en rol de receptor; d) escribir un mensaje: comunicación escrita en rol de emisor.

En circunstancias normales, además, las competencias anteriores del mismo acto comunicativo se adquieren en el orden determinado, resultando así la comunicación escrita más complicada que la oral, y resultando la expresión escrita el culmen del aprendizaje lingüístico. Tanto es así que, también en condiciones normales, la competencia oral se adquiere y desarrolla en el contexto familiar prevalentemente y durante los primeros años del ciclo vital, mientras que la competencia escrita requiere del concurso de profesionales especialistas en el contexto escolar, mayoritariamente. De tal suerte, que es habitual que los infantes ingresen a la educación escolar obligatoria con cierto dominio del lenguaje oral y egresen de ella con cierto dominio del lenguaje escrito.

No obstante, no siempre ocurre lo anterior. En ciertos casos, bien por razones intrínsecas al alumnado o bien extrínsecas a él, pueden no mostrarse los desarrollos comunicativo-lingüísticos anteriores. Es decir, que los estudiantes de nuevo ingreso en la institución escolar no presenten el dominio necesario o esperado del lenguaje oral. E igualmente acontece con algunos discentes que culminan

sus estudios obligatorios sin alcanzar un dominio adecuado y necesario de competencia escrita (Medina y Nagamine, 2019).

En el contexto panameño donde se desarrolla la presente investigación, existen evidencias con alumnado determinado, como la de Rodríguez y Alain (2018) con alumnos con discapacidades auditivas, y en determinadas provincias diferentes a la que se refiere este trabajo con alumnado con diferentes discapacidades. Concretamente, en la provincia de Coclé (De Cerrud, Bermúdez, Barrett, Santana y González, 2019), en la provincia de Darién (Pérez, De Acosta y Rodríguez, 2019), en la provincia de Panamá (Atkins y Álveo, 2019), en la provincia de Panamá Este (Orozco, 2019) y en la provincia de Panamá Oeste (Swaby, 2019). E incluso a nivel nacional también se han registrado datos sobre competencias lectoescritoras (Rodríguez, 2019).

En la totalidad de las obras anteriores se resaltan deficiencias en los procesos comunicativos, especialmente en la escritura, pero también en la lectura e incluso en el lenguaje oral. Dado el escenario anterior y la importancia incuestionable de la comunicación tanto oral como escrita en la sociedad actual, se hace necesario acometer tareas de evaluación institucionales del desarrollo de estas. Las mismas no deben circunscribirse solo a algunas asignaturas ni a algunos alumnos, sino a todos de manera institucional. Así se está desarrollando en algunos países (Figueroa, 2018) y así debería generalizarse en todos los sistemas educativos.

El presente trabajo, por tanto, se ha desarrollado en base a los modelos cognitivos de lectura (con sus operaciones de decodificación, comprensión y meta comprensión) y escritura (con sus operaciones de planificación, transcripción, revisión y autorregulación), al igual que el aprendizaje y desarrollo de las mismas, aplicados a los estudiantes con diversas discapacidades intelectuales de la provincia de Los Santos. Su objetivo principal es el de conocer el dominio y las posibles dificultades que presentan los alumnos con discapacidades

de los niveles de tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria y primeros de Premedia de la provincia de Los Santos, en cuanto a la lectura y escritura, habilidades instrumentales básicas. Más concretamente, estas pruebas nos ayudan a comprender y conocer cuál es el desarrollo lingüístico, análisis de lectura, redacción, ortografía y signos de puntuación, entre otros. Es en base a este objetivo principal o finalidad básica que se desprenden los siguientes objetivos específicos u operativos:

- Identificar habilidades y dificultades de la alfabetización de los alumnos/as con discapacidad en la provincia de Los Santos.
- Descubrir si los alumnos de la muestra representativa de la población de Los Santos poseen un dominio básico de lenguaje oral, correspondiente con los niveles de enseñanzas básicas infantiles, para lo cual se empleará la herramienta del PLON-R. Diferenciar las habilidades y dificultades del lenguaje a través del programa PLON.
- Establecer comparaciones sobre la competencia lectora de alumnos con discapacidad de Primaria y Premedia a través del programa PROLEC-R.

- Identificar habilidades y dificultades orales en los/as alumnos/as con discapacidad que limiten el desarrollo del lenguaje escrito, mediante el programa (PROESC).

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de casos múltiple, por cuanto pone de manifiesto la competencia oral, lectora y escritora de una decena de alumnos con discapacidad intelectual de la provincia de los Santos de Panamá, a través de la aplicación de las pruebas lingüísticas de castellano, que se han realizado con estudiantes de nivel primario (IV, V, VI grado) y nivel secundario (VIII y IX grado). Se cuenta con de una muestra de conveniencia, puesto que se trata de alumnado que aún con su discapacidad intelectual muestran un buen dominio aparente del lenguaje oral y se encuentran escolarizados en aulas inclusivas.

Entre sus diagnósticos abundan la discapacidad leve, y ninguno de los participantes muestra una discapacidad profunda. Cabe señalar que estas pruebas se realizaron en cuatro centros educativos de la provincia de Los Santos.

Véase las características de la muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1. Características del alumnado de la muestra de estudio en Los Santos

Alumno	Escuela	Discapacidad	Edad	Etapa	Curso	Sexo
L.G.	La Palma	Intelectual	13	1	6°	F
J.P.	La Palma	Intelectual	16	2	8°	M
J. J.	La Palma	Intelectual	14	1	5°	F
M. E.	Esc. Claudio Vázquez	Intelectual	16	2	9°	M
P. D.	Esc. Benilda Céspedes	Intelectual	11	1	4°	F
S. E.	Esc. Plinio Tejeda	Intelectual	13	1	6°	M
C. N.	Esc. Benilda Céspedes	Intelectual	11	1	5°	M
J. J2.	Esc. Claudio Vázquez	Intelectual	16	2	9°	M
A. H.	La Palma	Intelectual	15	2	8°	F
L. C.	La Palma	Intelectual	14	2	8°	M

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la técnica de recogida de datos ha sido a través de programas para evaluar el dominio del idioma castellano oral: PLON-R (Aguinada, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004), lector: PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2014) y escritor: PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2004). El procedimiento de recogida de datos fue lo más distendido posible. Se trabaja cada prueba por cada alumno y por separado, en sus propias aulas y propios docentes. Salvo cuando el programa lo requería, se le ofreció el

tiempo necesario para su realización y se interfirió lo mínimo en la ejecución de las actividades. Los datos fueron recopilados mediante las hojas de respuestas proporcionadas por los programas. Finalmente, fueron corregidas por los docentes y contrastadas con las puntuaciones ofrecidas por los baremos de los programas, tras lo cual se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación,

en forma de frecuencias, nivel competencial, medias, porcentajes y desviaciones típica.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Presentamos en los apartados siguientes los resultados obtenidos sobre la competencia lingüística oral, en la lectura y en la escritura, correspondientes con cada uno de los programas aplicados.

Resultados sobre la competencia lingüística oral (PLON-R)

En la siguiente tabla, se muestran los datos en las distintas dimensiones medidas del lenguaje oral junto a sus categorías de desarrollo (R=retraso, NM= necesita mejorar y N=normal), a los que se añade con las puntuaciones totales, las medias (\bar{x}) y su desviación típica (s) y los porcentajes totales de aparición de cada una de las categorías.

Tabla 2. Cuadro de datos y valoraciones obtenidas del baremo del PLON-R (lenguaje oral)

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	\bar{x} y s	Porcentajes
Forma – categoría	1.25 R	2.50 N	2.50 N	2.50 N	1.25 R	2.50 N	2.50 N	2.50 N	1.25 R	2.50 N	2.125 NM $s=.604$	70% N 30% R 0% NM
Contenido – categoría	5.50 N	4.5 N	5.5 N	4.5 N	4.5 N	4.5 N	5.5 N	4.5 N	4.5 N	2.5 NM	4.60 N $s=.876$	90% N 10% NM 0% R
Uso – categoría	5.00 N	4.5 NM	5.5 N	5 N	5.5 N	4.5 NM	5.5 N	5 N	5.5 N	4.5 NM	5,05 N $s=.471$	70% N 30% NM 0% R
TOTAL - categoría	11.75 N	11.50 N	13.50 N	12 N	11.50 N	11.50 N	13.50 N	12 N	11.25 N	9.50 NM	11.80 N $s=1.139$	90% N 10% NM 0% R

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos estudiados (90%) muestra una competencia lingüística oral “normal”, salvo uno de ellos (10%) que “necesita mejorar” su lenguaje oral, obteniendo una $\bar{x}=11.80$ no excesivamente alta (max. 14), pero sin mucha dispersión ($s=1.139$). Por dimensiones, la que mejor se presenta es la referida al contenido, donde todos alcanzan una competencia “normal” ($\bar{x}=4.60$ sobre 5.5 de máxima), menos el anterior alumno (10%) que “necesita mejorar”. Le sigue en orden de

desarrollo competencial el uso, cuyo dominio generalizado de las muestras sigue siendo “normal” ($\bar{x}=5.05$ sobre máximo de 6), pero donde un 30% presenta una categoría de “necesita mejorar”. Por último, el dominio se halla en la forma, donde si bien se obtiene mayoritariamente una competencia “normal” (70%) como el anterior caso, el 30% restante presentan puntuaciones más bajas que en el anterior, correspondientes con la valoración de “retraso”, tanto es así que

la puntuación media ($x=2.125$) corresponde con la categoría del baremo de “necesita mejorar”.

Resultados sobre la competencia lectora y dificultades (PROLEC-R)

En esta ocasión se presentan los datos sobre la lectura por dimensiones evaluadas de la misma por el programa PROLEC, así como el total para cada alumno (filas) junto con sus

frecuencias y porcentajes de aparición en los 10 alumnos que han sido estudiados (columnas). En este caso, las categorías de valoración de su competencia son: DD=dificultades severas, D=dificultades leves y N=Normal. No procede en este caso el cálculo de las medias, puesto que la categorización según los baremos, correspondiente a cada puntuación, no solo depende del resultado del puntaje sino de la edad del alumnado.

Tabla 3. Categorías y puntuaciones totales de desarrollo lector en la provincia de Los Santos

Categorías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Nombre letras	DD	D	DD	D	DD	D	D	D	DD	DD	D / DD (50%)
Igual diferente	D	D	D	D	D	DD	DD	D	DD	DD	D (60%) DD (40%)
Lectura de palabras	DD	D	DD	D	DD	D	D	D	DD	DD	D / DD (50%)
Ídem Pseudopalabras	D	D	D	D	D	D	DD	DD	DD	D	D (60%) DD (40%)
Estructuras Gramaticales	D	N	N	N	N	N	D	D	D	N	N (60%) 40% (D)
Signo de Puntuación	DD	DD	D	DD	DD	DD	DD	DD	DD	D	DD (80%) D (20%)
Comprensión oraciones	D	N	N	N	N	DD	D	D	N	DD	N (50%) D (25%) DD (25%)
Comprensión Texto	N	N	D	D	N	N	N	D	D	D	N (50%) D (50%)
Comprensión Oral	D	D	N	N	D	D	N	N	N	N	N (60%) D (40%)
TOTAL	DD (214)	DD (222)	DD (206)	DD (202)	D (187)	DD (181)	DD (158)	DD (179)	DD (186)	DD (173)	DD (90%) D (10%)

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en esta gráfica, los estudiantes poseen dificultades en la mayoría de las dimensiones evaluadas por el programa. Y dificultades severas, según indica el baremo del programa empleado. A continuación, se muestra el detalle de estas, con objeto de servir de base para la propuesta de mejora didáctica que se hará más adelante:

- Respeto del nombre de las letras, la mitad de los alumnos evidenciaron una dificultad grave (DD) y la otra mitad una dificultad leve (D).
- De otra parte, el 60% de la muestra evaluada mostró una dificultad leve (D) en la diferenciación de letras parecidas que responden a la ruta auditiva. El 40% restante obtuvo peor calificación en esta dimensión, correspondiente con una deficiencia profunda (DD).
- En lectura de palabras conocidas por la ruta visual o directa, se evidenció cierta competencia a la vez que cierta dificultad, pues si bien la mitad de ellos solo contemplaron dificultades leves (D) la otra mitad obtuvo dificultades profundas (DD).
- La ruta auditiva mostró un comportamiento algo mejor. Mientras el 60% solo mostró dificultades leves (D), el 40% mostró dificultades severas (DD).
- El dominio de las estructuras gramaticales resultó relativamente bueno. El 60% obtuvo una puntuación normal (N) frente al 40% que obtuvo una puntuación ligeramente deficiente (D).
- Sin embargo, el empleo de los signos de puntuación necesita claramente mejorar, pues el 80% obtuvo una puntuación muy deficiente (DD) y el resto deficiente (D).
- No resulta muy alarmante en su integridad el desarrollo de la comprensión de oraciones. La mitad del grupo investigado obtuvo una puntuación normal (N), un 25% apenas una leve dificultad (D) y tan solo el 25% una puntuación muy deficiente (DD).
- Similar resultado, incluso algo mejorado, se obtuvo en la comprensión oracional, un 50% alcanzó un nivel normal (N) y la

otra mitad alcanzó el nivel de dificultades leves (D).

- De acuerdo con la evaluación oral, la mayoría no mostró dificultades en la comprensión oral, el 60%, aunque un nutrido grupo del 40% restante mostró una leve dificultad (D).

En suma, el cómputo global dibuja un panorama plagado de dificultades lectoras: salvo uno de ellos (10%) cuya puntuación corresponde a una dificultad leve (D) en la lectura, el resto de ellos (90%) presenta según las actividades y baremos del programa una dificultad severa (DD).

Resultados sobre la competencia escritora y dificultades (PROESC)

Este apartado se desarrolla en base a la competencia escritora y sus dificultades (PROES), al igual que el aprendizaje y desarrollo de estas, aplicados a los estudiantes con discapacidad intelectual de la provincia de Los Santos. La tabla siguiente contiene los resultados, en forma de categorías competenciales y análisis porcentuales de los mismos, que son comentados a continuación. Este programa contempla similares categorías de valoración: DD= Dificultades severas, D=Dificultades leves y N=Normal; si bien esta última la divide en NB=Normal Bajo; NM=Normal Medio y NA=Normal Alto. Por las mismas razones anteriores, no procede el análisis de medias de tendencia central y de dispersión.

Tabla 4. Resultados particulares categoriales de la aplicación del programa

PROESC

ÁREAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	PORCENTAJE
Dictado de sílabas	DD	DD	DD	DD	DD	D	DD	DD	D	DD	80% DD 20% D
Ortografía Arbitraria	DD	DD	DD	D	DD	DD	DD	DD	D	DD	80% DD 20% D
Ortografía reglada	DD	D	D	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	80% DD 20% D
Dictado de Pseudopalabras	DD	DD	DD	D	DD	DD	DD	DD	D	DD	80% DD 20% D
Pseudopalabras. Reglas Ortográficas	DD	DD	DD	DD	D	DD	DD	DD	DD	DD	90% DD 10% D
Dictado de Frases (Acentos)	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	100% DD
Dictado de Frases (Mayúsculas)	DD	DD	DD	DD	D	DD	DD	DD	DD	DD	90% DD 10% D
Sig. De puntuación	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	100% DD
Escritura de un cuento	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	100% NB
Escritura de una redacción	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	NB	100% NB
TOTAL	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	<u>100% DD</u>

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados que muestra la tabla anterior no dejan lugar a dudas sobre la dificultad que enfrentan los alumnos de la investigación en su composición por escrito. El detalle de esta es el siguiente:

- La mayoría de ellos (80%) muestra problemas serios (DD) al enfrentarse al dictado de sílabas. Dos de ellos (20%) evidenciaron errores leves (D).
- Igualmente, la mayoría de ellos, con idéntico porcentaje, mostraron dificultades graves (DD) en la competencia ortográfica de palabras arbitrarias que no siguen reglas convencionales, al que cabe

sumar las dificultades leves (d) del grupo restante (80% y 20%, respectivamente).

- Idéntico resultado se ha obtenido en cuanto a la competencia ortográfica para palabras que siguen la ortografía reglada.
- También así es la falta de competencia para la ortografía de pseudopalabras, tras el dictado directo.
- En aquellas pseudopalabras que siguen reglas ortográficas, también se encontraron dificultades severas en los mismos porcentajes superiores: el 90 % con dificultades severas (DD) y el 10% con dificultades leves (D).

- En todos los casos (100%) se hallaron dificultades severas (DD) en el empleo de acentos en el contexto de la frase.
- Similar porcentaje se obtuvo en la óptima utilización de letras mayúsculas, con un porcentaje del 90%.
- El empleo de los signos de puntuación se manifestó deficiente en todos los casos estudiados (100%).
- Como quiera que la evaluación de la elaboración del cuento era subjetiva, la valoración salió una categoría de normal baja (NB).
- Igual ocurrió en el caso de la evaluación de la redacción, cuya categoría unánime fue normal baja (NB).

En suma, son notables y generalizadas las dificultades mostradas en la expresión por escrito, mayores que en resto de competencias comunicativas. Prueba de ello es que, en el cómputo global del programa, el 100% de los alumnos participantes en esta prueba de escritura obtuvieron resultados muy bajos que se corresponden con un perfil competencial plagado de dificultades severas (DD).

CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación era acometer la evaluación de la competencia lingüística del alumnado con discapacidades intelectuales escolarizados en escuelas regulares e inclusivas de la provincia de Los Santos de Panamá. Importante evaluación porque de su resultado pueda explicarse el rendimiento escolar de los alumnos, además de su importancia per se.

Cabe indicar que mostraron un dominio aceptable del lenguaje oral, sin mayores problemas entre el colectivo, salvo en uno de ellos, ni en las dimensiones del lenguaje oral, salvo en la forma de este, donde no llega a obtener la puntuación que cabría esperar correspondiente con su edad, sino un leve desfase que indica que necesitan mejorar esta faceta lingüística.

Sobre la competencia mostrada en las actividades propias de la lectura de los niveles educativos estudiados, puede aseverarse que las dificultades son frecuentes y generalizadas en todo el alumnado y en la mayoría de las dimensiones evaluadas por el programa, salvo quizás en la de comprensión global. En efecto, acudiendo al modelo teórico que sirve de sustento a esta investigación, que puede observarse en El Salvador y Gutiérrez (2005), cabría apuntar que proliferan las dificultades en las fases de decodificación lectora y se reducen levemente en las de comprensión, más textual que de palabras y oraciones. Con tal panorama, la competencia lectora mostrada por el alumnado objeto del estudio es baja.

Y, por último, respecto de la evaluación de la composición escrita, los valores de aciertos obtenidos son más bajos aún que en el caso del caso lector, y los errores más acusados, lo que dibuja un perfil bajo de competencia lectora plagado de dificultades y deficiencias. Ello no resulta nada sorprendente si se contempla la actividad escritora como la más ardua de la comunicación escrita, por encima de la lectura, y de la comunicación en general, por encima del lenguaje oral, también, como han afirmado algunos autores (Salvador, 2008).

Lo anterior no cabe generalizarse a la población total de alumnos de la de la provincia de Los Santos, ni siquiera a aquellos que padecen discapacidades, incluso cuando estas sean intelectuales como se tratan los alumnos de este estudio, sino que se refiere exclusivamente a los alumnos participantes del mismo, por las características propias del diseño de esta investigación y sus limitaciones. En este sentido, sería conveniente perpetuar esta línea de evaluación con nuevos alumnos de la provincia, de otros centros educativos de la misma, con otros niveles educativos, con otros informes de discapacidad, con otro régimen de inclusión escolar, etc.

No obstante, el valor de estos resultados radica en convertir este diseño de estudio de casos múltiple en diseño de investigación-acción, haciendo continuar esta labor de

evaluación con su complementaria intervención, volviendo de nuevo a su evaluación y de nuevo a su intervención, en un proceso continuado y permanente de mejora y feedback de la competencia lingüística, así como de la superación de las dificultades encontradas, en el camino loable de la alfabetización óptima del colectivo de alumnos objetos del estudio.

Para lo cual cabe crear actividades propias o adaptar los recursos ya existentes (Rodríguez, 2019), incluso personalizar el empleo de programas de enseñanza de la lengua oral y principalmente de la lectura y escritura, como el de Lecuona (1999). Adicionalmente, se debería prolongar las horas de español, utilizando diversos materiales asignados a las diversas escuelas. Cualquier esfuerzo será bien recibido por las escuelas y acometido con los alumnos, tanto para su bien personal como para el desarrollo de otros contenidos escolares, al considerarse la comunicación escrita como habilidad académica básica y ser vinculantes para el progreso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguinada, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, M. (2004). *PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral, Revisada. Madrid: TEA*

Atkins, D. E., & Alveo, L. (2019). Estudio descriptivo de las competencias en lectura y escritura de la población escolar del Instituto Panameño de Habilitación Especial, Panamá Centro. *Revista Pineduc I+D*, 2, 143-150.

Cuetos, F., & Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 11(44), 3-19.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). "PROLEC-R, *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (5ª Edición). Madrid: TEA Ediciones.*

Cuetos, F.; Ramos, J. L., & Ruano, E. (2004). PROESC, *Evaluación de los procesos de escritura. Madrid: TEA Ediciones.*

De Cerrud, A. Bermúdez, L. Barrett, R., Santana, D., & González, I. (2019). Estudio de la lectura y escritura de alumnos con discapacidad de la provincia de Coclé. *Revista Pineduc I+D*, 2, 48-77.

Figuroa, S. (2018). *Relación entre habilidades léxicas del alumnado de educación básica. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.*

Hayes, J. R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing.* In C. Michael Levy & Sarah Ransdell (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing process.* In Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Org.), *Cognitive process in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes.* En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Lecuona, M^a. P. (Dir.) (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita. Madrid: CIDE.*

Medina, D., & Nagamine, M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>

Orozco, Y. (2019). Estudio descriptivo de las competencias en lectura y escritura de la población escolar del Instituto Panameño de Habilitación Especial. *Revista Pineduc I+D*, 2, 93-102.

Pérez, M., De Acosta, J., & Rodríguez, A. (2019). Estudio de las competencias lectora y

escritora en la población con discapacidad en Darién. *Revista Pineduc I+D*, 2, 78-92.

Rodríguez, A. (2019). Estudio sobre alfabetización de la población escolar con discapacidad en Panamá. *Revista Pineduc I+D*, 2, 9-47.

Rodríguez, A. y Aláin, L. (2018). Competencia comunicativa de escolares panameños/as con discapacidad auditiva básica para su inserción social. *Revista Prisma Social*, 21, (2º Trimestre), 458-479. <http://revistaprismasocial.es/article/view/2109/2661>

Rodríguez, A. (2017). Evaluación de dificultades lectoras escolares. En M. El Homrani, F. Peñafiel y A. Hernández (cords.), *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. Granada: Comares.

Salvador, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.

Salvador, F., & Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en la lectura y escritura*. Málaga: Aljibe.

Swaby, H. (2019). Estudio de la alfabetización de los alumnos con discapacidades en la provincia de Panamá Oeste. *Revista Pineduc I+D*, 2, 103-142.

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Practicas/Completo/practicasdcentescompletoa.pdf>.

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA
THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMENT

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y PROCESOS ATENCIONALES EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

TEACHING STYLES AND CARE PROCESSES IN SCHOOL-AGE CHILDREN

Gómez-Bohórquez Claudia Pilar , Gutiérrez-Montenegro Yamile ,
Machado-Osorio Diana Enith, Vicuña-de Rojas Jenny

Volumen 3, 2019.
Enviado: 03/08/2018
Aceptado: 4/2/2019

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y PROCESOS ATENCIONALES EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

TEACHING STYLES AND CARE PROCESSES IN SCHOOL-AGE CHILDREN

Gómez-Bohórquez Claudia Pilar¹, Gutiérrez-Montenegro Yamile², Machado-Osorio Diana Enith³, Vicuña-de Rojas Jenny⁴

¹ Licenciada en Educación. Estudiante Especialización Neuropsicopedagogía Infantil. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. claudia.gomezbo@amigo.edu.co

² Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante Especialización Neuropsicopedagogía Infantil. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. yamile.gutierrez.m@gmail.com

³ Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante Especialización Neuropsicopedagogía Infantil. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Antioquia, Colombia diana.machado1@hotmail.com

⁴ PhD. en Ciencias de la Educación. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. jenny.vicunade@amigo.edu

Resumen

El propósito de este trabajo consistió en la revisión y análisis de artículos resultados de investigaciones sobre las variables: estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y procesos atencionales. El rastreo se realizó en cuatro bases de datos, con el objetivo de mostrar la posible relación entre las variables y el estado actual de las mismas. Los resultados del análisis dan cuenta de la relación que existe alrededor del rol docente, el cual está atravesado por características personales y comportamentales, y que este incide en la forma en que sus estudiantes procesan,

comprenden, memorizan, integran y aplican conocimientos.

Palabras clave: estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, procesos atencionales, rendimiento académico.

Abstract

The purpose of this work was to review and analyze the results of research on the variables: teaching styles, learning styles and attentional processes. The tracking was carried out in 4 databases, in order to show the possible relationship between the variables and their current status. The results of the analysis of the sources of documentary review show the relationship that exists around the teaching role that is crossed by the personal and behavioral characteristics, and that this affects the way in which the students process, understand, memorize, integrate and It affects knowledge.

Keywords: *teaching styles, learning styles and attentional processes, academic performance.*

INTRODUCCIÓN

En la literatura científica los conceptos sobre estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y procesos atencionales parecen definirse de acuerdo a la perspectiva personal de cada autor, sin consenso a la hora de abordar y nombrar los términos para referirse a conceptos similares. Algunas definiciones con respecto a cada una de las tres variables a pesar de tener similitud aparecen nombradas de manera diferente aunque se refieren al mismo concepto. Esto por supuesto se convierte en una limitación a la hora de indagar, rastrear y clasificar las investigaciones producidas alrededor de dichos temas.

Hoy en día frente a los avances de la sociedad, donde el conocimiento viene cobrando gran relevancia al punto de convertirse en una “sociedad científica, academizada” (Krüger, 2006) y lo que esta realidad impone al docente, se asume que la mejora de cualquiera de las actuaciones humanas pasa por el conocimiento y el control de las variables que intervienen en ellas. Lo que coloca en evidencia complejos procesos de enseñanza y aprendizaje, y por consecuencia requieren de docentes dispuestos a utilizar medios adecuados para la interpretación y solución de lo que sucede dentro del aula.

Desde la práctica pedagógica actual y las exigencias al ejercicio docente, viene tomando auge la reflexión sobre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, de cómo influye la práctica pedagógica del docente en los resultados que obtiene y sus implicaciones en el aprendizaje del estudiante y en los procesos que se desarrollan en los salones de clase, esto desde el objetivo de formar docentes y estudiantes para una sociedad del conocimiento.

La revisión documental iniciada buscó mostrar el estado actual de la variable estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y procesos atencionales y la posible relación entre ellas. Para ello se realizó un rastreo inicial de artículos resultados de investigaciones

empíricas seleccionando finalmente 50 artículos. A continuación se hace un recorrido por las variables objeto de estudio, con las cuales se aborda el análisis.

MÉTODO

Para la selección de las investigaciones publicadas acerca del tema problema, se realizó un rastreo inicial con las palabras clave “estilos docentes,” “estilos de enseñanza” “procesos atencionales, permitiendo indagar sobre relaciones existentes, contradicciones y diferencias encontradas con respecto a la literatura que ha sido publicada.

En cuanto a las base de datos seleccionadas, inicialmente se consultaron cuatro bases de datos, sin embargo, a medida que se fueron leyendo y analizando los artículos se incorporaron otras bases de datos, teniendo siempre en cuenta que dicho rastreo, como dice Morán (2008), se hizo sin la intención de ser un trabajo conclusivo, puesto que el educativo es un campo en constante cambio y actualización, este escrito pretende aportar elementos nuevos para la elaboración de las experiencias formativas.

Para demostrar el proceso elaborado en el rastreo de la información, se presenta el gráfico 1, que de manera resumida da cuenta del proceso seguido en las bases de datos seleccionadas.

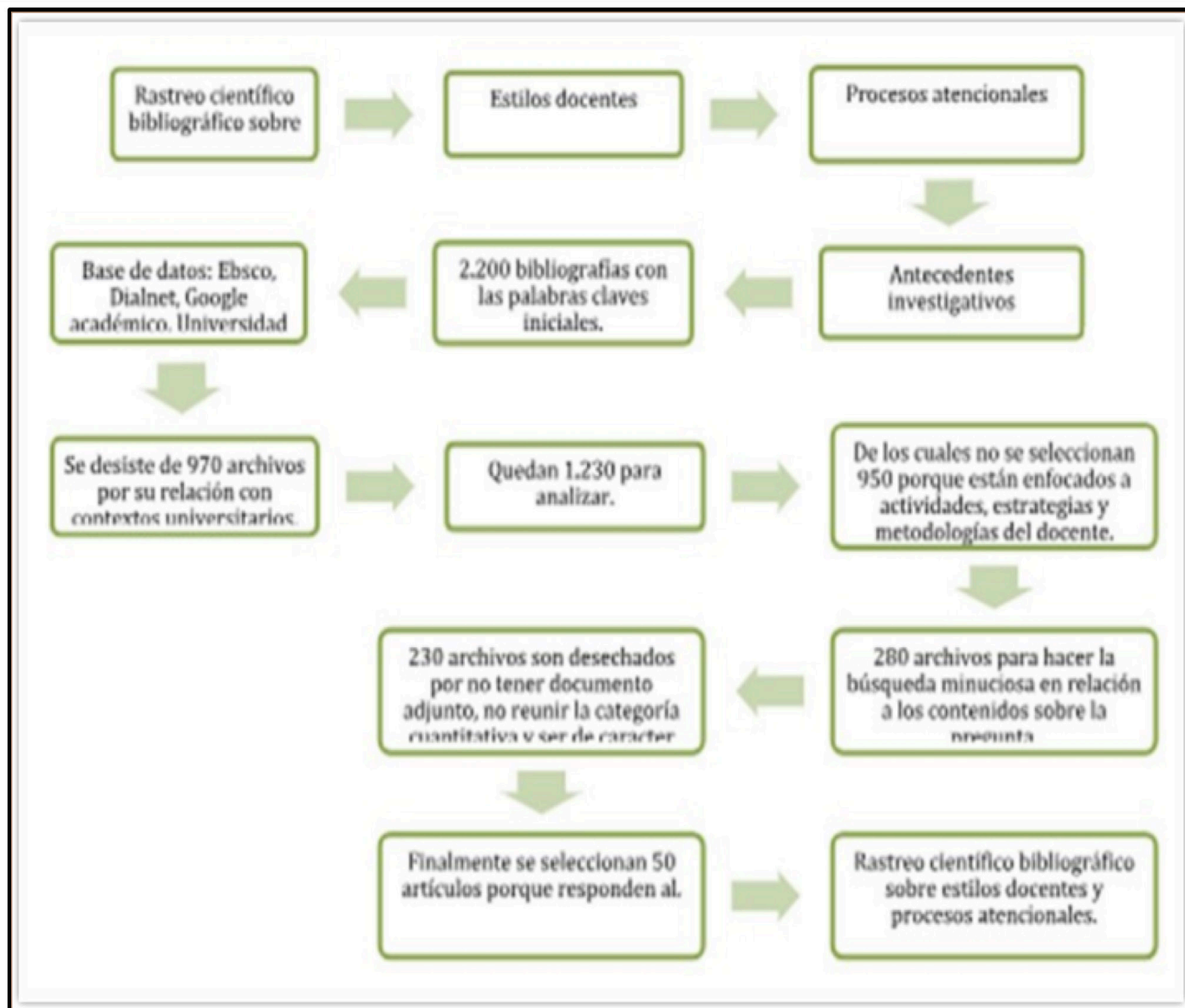


Figura 1. *Procesos de rastreo en bases de datos (elaboración propia).*

Tal como se evidencia en la figura 1, La búsqueda general sobre las bases de datos se constituyó en 2,200 referentes rastreados, de los cuáles se descartan 970 archivos porque su foco de investigación se centra en el campo de la salud o médico. Luego, los 1,230 textos restantes se revisan nuevamente, descartando aquellos donde la población se encontraba fuera de la etapa escolar. Se excluyen 950 textos, porque no se encontró coherencia entre el título de los artículos y el contenido, teniendo en cuenta las variables de nuestro estudio. Finalmente se descartan 280 artículos por no presentar el documento completo,

seleccionando así, 50 archivos que tienen estrecha relación con el tema estilos docentes y procesos atencionales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de la revisión de los artículos seleccionados, se analizó y clasificó dicha información en tres grandes categorías: estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y procesos atencionales sobre las cuales se sustenta el presente artículo.

Estilos de enseñanza

En el rastreo de las teorías sobre estilos de enseñanza se encuentran diferentes propuestas que los clasifican de acuerdo a los múltiples criterios y objetivos que persigue cada autor a la hora de abordar el tema. A continuación, se presentan algunos de los autores que han hecho referencia al concepto.

Se puede considerar que los estilos de enseñanza están relacionados con la actividad docente lo cual exige estar dotado de una serie de habilidades, características personales y conocimientos que se hacen evidentes en la cotidianidad mediante las estrategias utilizadas, la calidad de la información socializada, su método de enseñanza incidiendo significativamente en la motivación y el rendimiento académico.

Como afirma Gómez (2017), el estilo de enseñanza depende tanto de la experiencia como de la formación previa y este favorece el desarrollo del trabajo docente, sus relaciones interpersonales, y mayor aprendizaje por parte de los estudiantes. A su vez, se afirma que los estilos de enseñanza son fundamentales para identificar las competencias y habilidades necesarias para proporcionar una educación completa y equilibrada a los estudiantes, además, estos estilos son influenciados por los valores personales (Di Loreto, 2014).

Sin embargo, el estilo de aprendizaje no actúa como mediador determinista/directo de un estilo de enseñanza concreto, debido a que puede recursivamente ser planificado, conducido y revisado por el estilo de enseñanza actual (Ventura, 2016). Por otro lado, al analizar el rendimiento académico como el sistema que mide logros y construcción del conocimiento en los estudiantes, se reconoce que estos logros o desempeños son mediados por intervenciones didácticas, educativas y evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos (Erazo, 2012).

En cuanto a la incidencia de la relación entre estilo de enseñanza y rendimiento

académico en el contexto educativo, Pérez, Guerra, y Martínez, (2016), afirma que los estilos con mayor preferencia son el funcional, abierto y formal, debido a que generan resultados semejantes en el desempeño de los estudiantes. Respecto a los estilos de enseñanza de mando directo y los estilos de enseñanza de resolución de problemas, se evidencian diferencias significativas, al considerar al docente como aquel profesional reflexivo que realiza una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes (Duarte, 2017).

Así mismo, el rendimiento académico tiene una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje y con el liderazgo docente, por lo que los docentes tienen un papel fundamental a la hora de enseñar a sus estudiantes a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje (Barragán, Pérez, Martos et al., 2016).

Consecuente con lo anterior, los estilos del docente se relacionan con la forma en que el docente presenta ante sus estudiantes una realidad o conocimiento, impregnado de intención, con fines y estrategias claras, y con un componente subjetivo como lo son sus expectativas en el incremento de la motivación y rendimiento académico de sus estudiantes, lo que implica un componente emocional importante a la hora de la situación de aprendizaje. Por lo tanto, para impactar positivamente en las emociones y mejorar el compromiso de los estudiantes, es relevante modificar el comportamiento y la motivación docente (Chiang, Díaz y Rivas, 2013; Renés y Martínez 2016; Sanzana, 2014; Valdivieso et al., 2014; Sánchez, Takaya y Molinari, 2016).

Se sustenta entonces, la importancia de la utilización de diferentes y variados estilos de enseñanza para responder a la pluralidad de los estudiantes, incluyendo en las programaciones docentes algunas variables relacionadas con los estilos de aprendizaje (Beltrán et al., 1987; Bennett, 1979; Flanders, 1985; Martínez-Geijo, 2007; Gregorc, 1985, citado en Carbonero, 2010). Todo ello, tomando en cuenta que el

papel esencial del profesorado en la enseñanza es proveer al estudiante de múltiples bases de conocimiento, oportunidades de aprendizaje, recursos humanos, materiales y perspectivas diferentes de un mismo tema (Beltrán y Genovard, 1996, citado en Carbonero, 2010).

Así pues, los estilos de enseñanza se pueden clasificar de acuerdo a las características del docente desde un paradigma constructivista, en: funcional, donde se otorga mayor valor a los contenidos procedimentales y prácticos favoreciendo en el estudiante un estilo de aprendizaje relacionado con lo tangible. **Estructurado**, cuando el docente imparte los contenidos integrados a un marco teórico, amplio, articulado y sistemático, convirtiendo el proceso de enseñanza en un proceso con un orden secuencial y coherente. Formal, característico de los docentes que llevan una planeación detallada y se interesan por favorecer en el estudiante el aprendizaje reflexivo; y el estilo abierto el cual propone experiencias pedagógicas con actividades novedosas promoviendo en el estudiante el aprendizaje activo (Renés y Martínez, 2016; Chiang, 2013). Cada uno de los estilos de enseñanza planteados previamente presenta características que le son propias y se relacionan de forma directa con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario destacar que existe otro estilo de enseñanza: el innovador, el cual hace presencia significativa en docentes de manera conjunta, ya que sus elementos adicionales se complementan, afianzando la interacción y permitiendo la realización de las tareas de enseñanza en varios niveles, en los que se evidencia la capacidad de permitir que el estudiante defiende la opción de elegir entre diversas actividades (Mosston y Ashworth, 1993; Piéron, 1988, citado en Isaza, 2012).

Finalmente, existe evidencia sobre la existencia de un estilo mixto de enseñanza, el cual resulta ser el más conveniente para

atender las necesidades educativas de los estudiantes y los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, puesto que la práctica docente no debe presentarse ignorando las características individuales y de contexto de los estudiantes (González y Pino, 2014).

Estilos de aprendizaje

El estudio de los estilos de aprendizaje sigue despertando el interés desde los ámbitos educativos, psicológicos y en la administración de recursos humanos de diversas empresas públicas o privadas. En los contextos educativos, el estilo de aprendizaje involucra habilidades como el pensar, aprender, analizar, procesar información, recordar y memorizar, las cuales permiten estructurar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Silva, 2018).

Con respecto a la relación entre los estilos de aprendizaje y estilos de aprendizaje, la misma se convierte en oportunidad para desarrollar la práctica pedagógica, y por ende las capacidades cognitivas del estudiante (Zambrano, Arango y Lezcano, 2018). Es aceptado que estos estilos muchas veces son utilizados de forma inconsciente tanto por docentes como por estudiantes, haciéndose necesario entonces crear los mecanismos que propicien tal conciencia, con el fin de lograr una mayor asociación entre ellos y hacer más eficientes los procesos de enseñanza y aprendizaje (Oviedo, 2010).

Un punto importante al hablar de eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje lo constituyen las prácticas docentes y la enseñanza de estrategias de aprendizaje, donde el aprendizaje colaborativo y la enseñanza de acuerdo a las necesidades individuales o grupales del estudiante es prioridad (Sanzana, 2014), por lo tanto el método del docente se convierte en una secuencia de acciones, actividades u operaciones, las cuales expresan la naturaleza académica para el logro de los objetivos de enseñanza (Navarro y Samón, 2017).

De acuerdo al planteamiento anterior, es muy importante para el profesor utilizar

metodologías didácticas variadas en el aula para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender, pues el docente se establece como facilitador del aprendizaje (Chiang, Díaz y Rivas, 2013; Renés y Martínez, 2016). En esta misma línea, Isaza y Henao (2012), afirman que los docentes constituyen un componente esencial y determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que sus acciones y verbalizaciones atraviesan todas las situaciones educativas encaminadas a generar cambios y aprendizajes en los estudiantes. Enseñar, supone entonces, una reflexión integral, y se espera que en cada momento se evalúe la forma de hacer, lo cual requiere del docente una aptitud y una actitud artística, ya que en cada experiencia de socialización educativa se relacionan entre sí los espacios, el contexto, el tiempo, demanda una capacidad intuitiva y creadora para que el hecho de enseñar no les sea ajeno (Bruce, Weil y Calhoun, 2002, citado en Chiang, Díaz y Rivas, 2013).

Procesos atencionales

La atención se define como el mecanismo implicado directamente en la recepción activa de la información, donde la activación exitosa de los mecanismos atencionales entra a depender de las estrategias que docentes y estudiantes utilicen para fortalecer y potenciar los procesos atencionales en la vida escolar. Por tal razón, es conveniente concebir la atención como la capacidad de seleccionar la información sensorial en todos los momentos de la vida diaria y de dirigir los procesos mentales, lo que implica un proceso de control y ejecución de la acción (Llorente, Oca y Solana, 2012).

La atención y el actuar como un mecanismo activo y constructivo se modifica con la práctica, generando en cada sujeto un potencial atencional propio, que no solamente va a estar determinado por elementos cognitivos, sino también por elementos conativos y afectivos, a través de la práctica continuada, donde se involucran diferentes mecanismos que trabajan de forma conjunta y coordinada (Holgado y

Alonso, 2015; Cristóforo, Delgado, Valazza y Pou, 2013).

Lo anterior, implica un compromiso comportamental del estudiante, con capacidad de influir en los resultados educativos; comportamiento que es mediado por las emociones y por sus antecedentes contextuales e individuales, lo cual influye significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y es precisamente en términos de enseñanza, donde la cognición tiene un efecto singular a partir de las tecnologías, derivado de las TICs a través del diseño, la actividad y el entorno, en función de fomentar la abstracción consciente de habilidades y estrategias, en función de la atención (Sánchez, Maquilón y Cuesta 2016; Garay y Keegan, 2015; Etcheverry, Calixto Maldonado (2014).

Por otro lado, los desórdenes atencionales son factores de riesgo que inciden en el rendimiento académico y social de los estudiantes, adquiriendo importancia evaluar las habilidades atencionales con instrumentos válidos, confiables y adaptados a la población escolar, reconociendo la importancia de las evaluaciones complementarias como soporte al diagnóstico para proponer planes de intervención que permitan afianzar las habilidades de los estudiantes de acuerdo a sus posibilidades (Monteoliva, 2014; Holgado y Alonso, 2015).

Específicamente, uno de los instrumentos válidos en poblaciones de niños entre 4 y 6 años, es la Bateria Neuro Psicológica Luria Inicial (BLI), cuyos resultados en diversas investigaciones han demostrado su pertinencia al evaluar las condiciones preacadémicas del niño con y sin alteraciones del neurodesarrollo antes de comenzar la escolaridad (Ramírez, Díaz, Somoano y Hernando, 2011).

En cuanto a la relación entre los procesos atencionales y el rendimiento académico, variables como la exploración, subrayado lineal, fragmentación y atención, pareciesen influir más en el rendimiento académico, sin embargo, se evidencia un ligero desuso

de estrategias atencionales a lo largo de la educación secundaria sobre todo en los estudiantes masculinos (Tejedor, González y García, 2008). A sí mismo, se evidencia que la dificultad en la ejecución de una tarea cognitiva que involucra operaciones atencionales no es necesariamente un índice de existencia de un problema atencional, planteamiento que cobra relevancia en los contextos educativos donde muchas veces se diagnóstica o etiqueta de manera apresurada y errónea ciertas dificultades en el desarrollo cognitivo (Carrada e Ison 2013).

En este aspecto Ruggieri (2006), se refiere a la atención como un proceso integral y relacionado con procesos de selección, los cuales permiten identificar y separar la información y el análisis de los diversos componentes atencionales como alerta, orientación, mirada, filtrado, atención sostenida y cambios de atención, y solo así se podrá relacionar estos con trastornos por déficit de atención. A su vez, resulta evidente el valor de la atención en la creatividad, dando relevancia a programas basados en la adquisición de la información, los cuales puede tener efectos positivos en el pensamiento creativo (Cárdenas, López y Arias, 2018).

Una de las condiciones que afecta la atención e interfiere en el proceso del aprendizaje del lenguaje, es el desempeño en la comprensión lectora y producción de textos en los estudiantes con déficit atencional (Inostroza, 2017), convirtiéndose entonces, en un gran reto para el docente a la hora de planificar y adaptar la enseñanza en el área del lenguaje y la lectoescritura en estudiantes con y sin dicha condición.

La capacidad de atención y el rendimiento académico tienen un incremento significativo al entrenar las habilidades cognitivas como la memoria de trabajo, lo que evidencia que el rendimiento académico está ligado a factores como la inteligencia y funciones ejecutivas, las cuales puede mejorar si se consigue incrementar la capacidad de memoria de trabajo (Sivó, 2016; Monteoliva, Carrada e Ison,

2017). La capacidad atencional es clave para un adecuado funcionamiento cognitivo y tiene una correlación positiva con competencias como la lectura, escritura y habilidades matemáticas en el ámbito escolar.

Al analizar la relación entre el fracaso escolar, las estrategias de aprendizaje y el liderazgo docente en relación con el rendimiento académico, se encuentra que existe relación con variables predictoras como la violencia entre iguales y los estilos parentales (Barragán, et al. 2016), haciendo necesario la adquisición de la capacidad de liderazgo por parte de los docentes para desarrollar en los estudiantes estrategias de aprendizaje, sin perder de vista que dentro de los procesos atencionales, la atención selectiva es la que permitirá el procesamiento de la información relevante mientras (Ballesteros, 2014).

Relación estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y procesos atencionales

El estilo de enseñanza se origina a partir de la interacción entre docente y estudiante, y en ella, ambos se manifiestan como una unidad, es decir, el estilo de enseñanza influye en el estilo de aprendizaje y viceversa, evolucionan y se dinamizan en la medida que existan estilos de enseñanza que efectivamente promuevan dicha evolución (Rendón, 2013; Navarro y Samón, 2017; Chiang, Díaz y Rivas, 2013; Soler, Cárdenas, Hernández y Monroy, 2017).

Partiendo de la aceptación a la diversidad, se comprende que el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje, se constituyen en la habilidad que posee cada persona frente a una forma de enseñar y de aprender, que lo caracteriza de forma individual, y que se manifiesta en una variedad de conductas y roles a lo largo del proceso educativo, logrando con esto consolidarse en un estilo determinado (González, y Pino, 2014).

Estilo, que se resumen en los métodos de enseñanza y los métodos de aprendizaje, con diferentes intenciones, diferentes perspectivas

y que se proyectan hacia resultados diferentes. Es, entonces, el método de enseñanza la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña, que coloca en evidencia las formas académicas en la organización del proceso de enseñanza, mientras que el método de aprendizaje se constituye también en una secuencia de acciones, actividades u operaciones del que aprende, pero quien aprende atiende a la estructura interna de la forma académica, pero se expresa dentro y fuera de esta, procesando, integrando, adquiriendo y asimilando el contenido de enseñanza que provoca cambios en su sistema de conocimientos y su conducta (Navarro y Samón, 2017).

Por lo tanto, el aprendizaje está directamente relacionado con las prácticas docentes y las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, reconocido como ejercicio de corresponsabilidad, entre docente y estudiante con claras estrategias de elaboración y organización (López-Iñiguez y Pozo, 2014, citado en Ventura, 2016). Sin embargo, la incidencia de la formación continuada en las prácticas docentes y el efecto que esta tiene en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes no siempre es lineal, ni evidente, una muestra de ello es que los docentes suelen valorar más positivamente la incidencia en sus aprendizajes que en el de los mismos estudiantes (González y Cutanda, 2017).

De acuerdo a lo anterior, el enfoque de enseñanza involucra diversas maneras de actuar en el aula, fundamentadas en principios pedagógicos e ideológicos que reconocen determinadas concepciones sobre la enseñanza y la educación (Carr, 1986). Es aquí donde la figura docente es clave para los procesos cognitivos en la educación inicial, debido a que en estas edades se observa una capacidad planificadora y atencional por una mayor competencia cognitiva a la vez que se manifiesta una relación entre ambas (Martínez y Páramo, 2015).

La determinación de los estilos cognitivos, relacionados con los procesos de aprendizaje

contribuyen a orientar en los estudiantes los patrones de conceptualización y de pensamiento, más aún cuando se sabe que las dificultades en los logros escolares se deben también a los desórdenes de tipo sensorial y perceptual que impiden el almacenamiento de la información que se debe aprender (Ovalle y Tobón, 2017).

Por otro lado, lo expuesto anteriormente invita a pensar sobre la estrecha relación que puede llegar a existir entre el estilo docente y los procesos atencionales considerándose que el estilo docente favorece la creatividad, y se convierte en componente esencial y determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente con un elevado sentimiento de autoeficacia muestra mayor apertura a nuevas ideas, está más dispuesto a probar métodos nuevos de enseñanza, sus acciones y verbalizaciones intervienen en todas las situaciones educativas encaminadas a generar cambios y aprendizajes en los estudiantes (Valdivieso et al., 2014).

La Madriz (2013), afirma que en el ámbito académico, la comunicación efectiva se perfila como una herramienta didáctica que empleada adecuadamente por docentes y estudiantes, potencia el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida que eleva el nivel de comprensión entre estos, logra aumentar la participación del estudiante y da un nuevo protagonismo al docente al no ser ya el orador retórico, sino el conductor de las disertaciones que se manifiesten entre los educandos y entre estos y él. Para Montes, Caballero y Miranda (2017), las prácticas docentes, se pone en el centro a las acciones del profesor, con prevalencia.

DISCUSIÓN

La relación existente entre los estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y procesos atencionales, considerándolos componente esencial y determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar ha sido poco explorada. Al igualar el término estilo con método, forma, enfoque y proceso de

enseñanza y aprendizaje, evidencia que dicha relación está atravesada por la personalidad, el comportamiento y el conocimiento sobre la enseñanza del docente, el aprendizaje y los procesos atencionales del estudiante, donde el docente actúa como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje.

Tal como se observó en el análisis realizado, existe relación entre estilo de enseñanza y rendimiento académico en el contexto educativo, se muestra cómo algunos estilos de enseñanza tienen mayor preferencia y un mayor impacto en la generación de resultados en el desempeño de los estudiantes. Se sostiene la importancia de los estilos de enseñanza para el aprendizaje, pues estas responden a la pluralidad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, suministrando variadas bases de conocimiento y perspectivas diferentes de un mismo tema.

A su vez, se encuentra coincidencia entre los estilos de enseñanza relacionados con la actividad docente dotada de habilidades y las características personales que incide en la motivación y el rendimiento académico, considerándose un componente esencial y determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto, generador de cambios.

Por otro lado, el estilo de aprendizaje se asocia a aspectos educativos, donde se involucran habilidades cognitivas fundamentales para el aprendizaje, y son vistos como una oportunidad para potenciar la práctica pedagógica desde su reconocimiento. El conocer y determinar los estilos de aprendizaje existentes, permite estructurar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y pudiendo ser más efectivo.

Se considera que la atención y el actuar, se modifica a través de la práctica continuada, determinada por elementos cognitivos, conativos y afectivos, siendo la atención un compromiso comportamental del estudiante. Algunos autores reconocen que la evolución y dinámica de los estilos de enseñanza y

aprendizaje dependen de la interacción entre docente/estudiante.

CONCLUSIONES

Después de realizar el ejercicio de revisión y análisis, se encuentra en un primer momento que las variables seleccionadas en el presente artículo han sido objeto de recientes investigaciones en lengua española a nivel internacional y nacional, sin embargo no se evidencia consenso unificado en la denominación de las mismas, por ejemplo para el caso de estilos de enseñanza se encuentra como forma de enseñanza, métodos de enseñanza y procesos de enseñanza; en cuanto a estilos de aprendizaje otros autores la nombran como métodos de aprendizaje, formas de aprendizaje, procesos de aprendizaje y estilos cognitivo.

En cuanto a los procesos atencionales, estos han sido nombrados como niveles atencionales, trayectorias atencionales y procesos cognitivos, esta forma de nombrarlas sesgó y limitó inicialmente el rastreo que se llevaba a cabo.

REFERENCIAS

Álvarez, L., González, P., Núñez, J., González, J., Álvarez, D., y Bernardo, A. (2007). Desarrollo de los procesos atencionales mediante «*actividades adaptadas*». *Revista Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 211-217.

Ballesteros, S. (2014). La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita. *Revista Acción Psicológica*, 11(1), 7-20.

Barragán, A., Pérez, M., Martos, Á., Simón, M., Molero, M., y Gázquez, J (2016). Intervención y variables del personal docente y el centro escolar que modulan el rendimiento académico del alumno. *Revista de Psicología INFAD*, 5 (1), 387-396.

Carbonero, M., Martín, L., Román, J., y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de

entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138.

Carbonero, M., Román, J., Martín, L., Valdivieso J., Reoyo, N. y Freitas, A. (2014). Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de educación primaria. *Revista INFAD Revista de Psicología*, 5 (1), 361-370.

Cárdenas, N., López, V., y Arias, C. (2018). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Revista Psicogente*, 21 (39), 35-49.

Carrada, M., Ison, M. (2013). La eficacia atencional. Un estudio normativo en niños escolarizados de Mendoza. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica - Psiencia*, 5 (2), 63- 73.

Castro, M., Paternina M., Argelis B., Gutiérrez B., y Mailen R. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 151-169.

Cristóforo, A., Delgado, R., Valazza, V., y Pou, V. (2013). La Función Atencional en niños que concurren a una escuela de contexto socio económico muy desfavorable. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad* 2 (3), 5 – 30.

Chiang, M., Díaz, C., y Rivas A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 10 (2), 62-68. Colombia.

Di Loreto, M. (2014). Enseñanza en la educación primaria y valores: diferencias entre España e Italia. *Revista de Psicología INFAD*, 2(1), 51-61.

Duarte, J. (2017). Diferencias de los estilos de enseñanza: Mando directo y Resolución de

problemas en el resultado para la enseñanza de la cualidad física de fuerza de tren inferior. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 18 (2), 49-58.

Etcheverry, P.; Maldonado, C. (2014). Investigación Mixta del Proceso Cognitivo Atención en la Interfaz de aprendizaje. Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación, 1123 - 1158.

Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2 (2), 144-173.

Garay, C., y Keegan E. (2016). Terapia metacognitiva. El síndrome cognitivo atencional y los procesos cognitivos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 2, 125-134.

Gómez, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: hacia una educación holística e integral. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8, 60-78.

González, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11 (11), 1-23.

González, M., y Cutanda, M. (2017). Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (75), 1095-1116.

González, M., Pino, M. (2014). Aproximación a las Representaciones y Creencias del Alumnado de Magisterio Sobre los Estilos de Enseñanza. *Educación XXI*, 17 (1), 83-110.

Holgado, B., y Alonso, L. (2015). Evaluación de un programa psicopedagógico para la mejora de la atención en estudiantes de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (3), 26-44.

Inostroza, F. (2017). Estudiantes con déficit atencional enfrentando tareas de comprensión

lectora y producción de textos: Un estudio comparativo en alumnado de 4° año de educación primaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1 - 20.

Isaza, L., y Henao G. (2012). Actitudes/ estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 133-141.

Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI (683)

La Madriz, L., y La Madriz, J. (2013). Comunicación efectiva como estrategia didáctica para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Educare*, 17(1), 74-92.

Llorente, C, Oca, J., y Solana, A. (2012). Mejora de la atención y de áreas cerebrales asociadas en niños de edad escolar a través de un programa neurocognitivo. *Revista del consejo escolar del estado*, 47 (56) 12-30

Martínez, M., y Páramo, M. (2015). Una Mirada a los Procesos Cognitivos de Atención y Planificación en el Alumnado en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 26-40.

Monteoliva, J., Carrada, M., e Ison, M. (2017). Test de percepción de diferencias: Estudio normativo del desempeño atencional en escolares argentinos. *Revista Interdisciplinaria*, 34(1), 39-56.

Monteoliva, J., Valdivieso, J., Reoyo, N. (2014). Evaluación del desempeño atencional en niños: Eficacia, eficiencia y rendimiento. *Revista Interdisciplinaria*, 31(2), 213- 226.

Montes, L., Caballero, T., y Miranda, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *Revista de Investigación Educativa*, (25) 197-229.

Montes, A., Gamboa, A., y Suárez, C. (2013). La Educación Básica en Colombia: Una mirada

a las Políticas Educativas. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 8 (2), 143-157.

Morán, L. (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Revista Educación y Educadores*, 11(2),139-158.

Navarro, D., y Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *Revista EduSol*, 17 (60).

Ovalle, A, A. y Tobón, G. (2017). Calidad de la interacción docente-niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 201-222.

Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y., y Figueroa, L. (2017). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (55), 31-43.

Pérez, O., Guerra, E., y Martínez, P. (2016). Estilos de enseñanza y rendimiento académico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9 (18).

Ramírez, Y., Díaz, M., Somoano, R., y Hernando, D. (2011). Batería Neuropsicológica Luria Inicial y procesos atencionales. *Revista chilena de neuropsicología*, 6 (9) ,1-6.

Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 175-195.

Renés, P., y Martínez, P. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9 (18), 224-243.

Ruggieri, V. (2006). Procesos atencionales y trastornos por déficit de atención en el autismo. *Revista de Neurología*, 42 (3), S1-56.

Sánchez, J., Takaya, P., y Molinari, A., (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea,

autoeficacia, disfrute y vergüenza. *Revista PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3) doi: 10.5872/psiencia/8.3.22

Silva, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21), 1-33.

Sivó, P. (2016). Efecto del entrenamiento de la memoria de trabajo en los procesos atencionales, en el rendimiento académico y las funciones ejecutivas y memoria de trabajo en niños/as de entre 4/6 años (tesis doctoral). Universidad Castilla La Mancha. Departamento de Psicología. España.

Sánchez, M., Maquilón, J., y Cuesta, S. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 144-155.

Soler, M., Cárdenas, F., Hernández, F., y Monroy, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Revista Educación y Educadores*, 20 (1), 65-88.

Tejedor, F., González, S., y García, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1),

123-132.

Valdivieso, J., Reoyo, N., Martín, L., Carbonero, M., y Freitas, A. (2014). Estilos de enseñanza y autoeficacia docente en educación primaria. *Revista Infad de Psicología*. 5(1), 387-395

Ventura, A. (2016). ¿Enseño cómo aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Revista Aula Abierta*, 44 (2), 91-98

Zambrano, J., Arango, L., y Lezcano, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y su relación con el uso de las tic en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21), 130-159.

Carr, K (1986). Teoría crítica de la enseñanza. *La investigación/acción* en la formación del profesorado. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.

Tesis Doctoral:

Sanzana, G. (2014). La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficacia. Universidad de Córdoba. España.

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA
THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMENT

INTENSIDADES EDUCATIVAS, FUGAS PARA INCLUIRSE EDUCATIONAL INTENSITIES, LEAKS TO BE INCLUDED

Horacio Belgich, Trinidad Marrone, María Alejandra Martinelli

Volumen 3, 2019.

Enviado: 17/12/2017

Aceptado: 18/03/2018

INTENSIDADES EDUCATIVAS, FUGAS PARA INCLUIRSE
EDUCATIONAL INTENSITIES, LEAKS TO BE INCLUDED

Horacio Belgich¹, Trinidad Marrone², María Alejandra Martinelli³

¹ Horacio Belgich, Doctor en Psicología, Instituto Universitario del Gran Rosaio (IUGR), hbelgich@infovia.com.ar

² Trinidad Marrone, Licenciada en Psicopedagogía. Docente del IUGR. trinidadpsicpedagoga@gmail.c tmarrone@iugr.edu.ar

³ María Alejandra Martinelli, Licenciada en Psicopedagogía. Directora de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía del IUGR. canimartinelli@hotmail.com amartinelli@iugr.edu.ar

Resumen

Se trata de componer un pensamiento tal que comience a vislumbrar territorios en el cual líneas de existencias creativas, desviantes, fugadas de un orden instituido rígido e identidades cerradas, se asienten en él como un territorio nuevo, donde se inventan nuevas conexiones entre alumnos, entre alumnos y los saberes, entre alumnos y adultos, o bien entre estos y el ejercicio de su autoridad, por ejemplo. Esas salidas de atolladeros a veces inextricables desde cierta imagen de pensamiento se denomina agenciamiento, que no es otra cosa que aquellas conexiones que permiten que las multiplicidades devengan, se propaguen en nuevos territorios de saber, que se conectan a saberes sabidos, o quizá nuevos, u otros, olvidados ya, pero que adquieren potencia a partir de ese encuentro inesperado e inevitable entre cuerpos, visibilidades, paisajes, voces y decires, que se despliegan en territorios donde obrar y pensar son actos afirmativos, pero al mismo tiempo leves, innovadores, nómades y transdisciplinarios. Y allí se compone la inteligencia, con la cual aprehedemos al mundo; con amores y con hallazgos que enamoran. Ya que nos interrogamos con Gilles Deleuze: ¿Por qué amores se aprende? ¿Por qué encuentros?

Palabras clave: agenciamiento, territorialidades, fuga, devenir, transdisciplina

Abstract

It is a question of composing such a thought as to begin to glimpse territories in which the lines of creative, deviating existences, escaped from a rigid instituted order and closed identities, settle in it as a new territory, where new Connections between students, students and knowledge, between students and adults, or between them and the exercise of their authority, for example. These outlets of sometimes inextricable deadlocks from a certain image of thought are called agency, which is nothing other than those connections that allow the multiplicities to accrue, to propagate in new territories of knowledge, which connect to Known knowledges, or perhaps new, or others, forgotten already, but that acquire power from this unexpected and inevitable encounter between bodies, visibility, landscapes, voices and say, that unfold in territories where to work and think are affirmative acts, But at the same time mild, innovative, nomadic and transdisciplinary. And there the intelligence is composed, with which we apprehend the world; With loves and with finds that fall in love. As we interrogate Gilles Deleuze: Why loves are learned? Why encounters?

Keyword: *agency, territorialities, escape, becoming, transdiscipline.*

INTRODUCCIÓN

En este ensayo nos proponemos reconocer cómo los encuentros colmados de pasiones, de conexiones inesperadas, hacen a una subjetividad potente, es decir alegre, en tanto aumenta su capacidad de obrar, pensar, amar. Esas lecciones de Spinoza en su *Ética* (1963) devinieron en la creación, por algunos autores como Deleuze (2005), de conceptos que permiten creer en la recomposición de algunos elementos para hacer posibles la inclusión educativa; esa recomposición no produce otra cosa que multiplicidades de encuentros.

AGENCIAMIENTOS

Esa multiplicación de “entres” que es el producto del encuentro entre sujetos, (o bien entre ellos y las cosas), genera lo que damos en llamar agenciamientos. Estos son la unidad mínima de análisis, y produce enunciados que pone en juego multiplicidades, grupalidades, colectivos, multiplicidades institucionales y producen enunciados (Deleuze, 1980, p.61). Los agenciamientos inventan nuevas conexiones y modos de encuentros. Por ellos los enunciados surgen de múltiples maneras. Enunciados como verbalizaciones, pero también como reescrituras de acuerdos, de resignificaciones de pautas, nuevos criterios evaluativos, etc. Es por el agenciamiento que el deseo construye. ¿Qué construye? Territorialidades nuevas y propias, modos de existencias diferentes a los anteriores. El territorio es una zona de intensidad, donde se entrecruzan devenires, multiplicidades, errancias, líneas creativas y nómades, pero también existen territorios donde predominan sedentarismos, durezas interpretativas, binarismos, lógicas propias de la conjunción “O”, que determina qué se es “o” qué no se es, opuesta a la conjunción “y” que liga y multiplica. Por eso podemos pensar en diferentes territorios como zonas de intensidad (un aula, una institución, un grupo escolar, un

cuerpo), algunos más poblados de encuentros y conjunciones ligadoras, y otros con bloques de sentidos endurecidos, limitantes, heterónomos. Es más, en un mismo territorio pueden coexistir significaciones flexibles para seguir transformando el territorio o fugar de él, y sentidos endurecidos que resisten a tal transformación; pero lo importante es encontrar las líneas que permitan fugar de ese territorio, desterritorializándolo, y en ese movimiento, crear territorios nuevos, como trabajo de creación de nuevos espacios y zonas de despliegue de líneas, con intensidades redistribuidas, conexiones inesperadas, energías libidinales religadas a enunciados y visibilidades “otras”, a devenires instituyentes de nuevos modos de sensibilizarse y obrar del sujeto con la diferencia, en tanto esta es la diferencia que se multiplica dentro de sí. Cuando hablamos de territorio hablamos de sensibilidades, por ello, reterritorializar significa crear dimensiones de sensibilización nuevas, permeables a lo múltiple.

La legalidad que estructura a un sujeto, o mejor, a una subjetividad, puede estar en uno u otro territorio, o es producto de un territorio mixturado, pues una legalidad humanizante es la que permite preguntar por el lugar del otro como semejante (Bleichmar, 2006) y posibilita el reconocimiento de la igualdad a partir de la diferencia, que es diferencia, singularidad, y así es semejante a cualquiera, por su diferencia. El sujeto ético se interroga, pero también sabe que debe construir su autonomía con la del otro, y desde allí escuchar en esa construcción al otro, en tanto él (el que enseña, el que ordena, el que da consignas) acota su goce sobre el cuerpo del otro (por ejemplo, el goce que experimenta encerrándolo en el mutismo que requiere su orden para enseñar). Pues si está ejerciendo poder sobre ese otro (potestad que practica el padre o madre paranoico, que destruye lo vital del niño) al modo de la pedagogía negra, ese otro deja de ser un

semejante para convertirse en un ser sin singularidad, sin enunciabilidad ni visibilidad propia como potencia, en alguien que tiene solo tareas que cumplir, pues hay un destino de porvenir fijado para él, prefijado por lo biológico, o por su pertenencia de clase social, o por axiomas espirituales. Con frecuencia las instituciones escolares obstaculizan las inclusiones de los alumnos en procesos de inclusión al desplegar su poder que impide la conexión, los entres, las multiplicidades de encuentros del sujeto que aprende con el mundo, su mundo (sus compañeros, los contenidos, la mirada del que enseña, el paisaje del aula) inaugurando otros tipos de habitualidades, otros modos territoriales de estar-hacer-habitar que constituyen subjetividades y prácticas que denominamos existenciarías (Fernández, 2005, p.10). Allí el adulto con sus significaciones (clasificaciones, secuencialidad inexorable de los contenidos, orden disciplinario paranoico), impide el aumento de la potencia de obrar, de enunciar y de pensar. Solo impidiendo lo existenciarío mantiene su poder.

Ese porvenir se opone al devenir, que es errancia de la diferencia y es encuentro. El mismo devenir con sus encuentros con los que cada uno puede nos indica la manera en que se suscita una pasión alegre, en tanto hay afectaciones sobre el cuerpo que inciden de manera directa sobre las posibilidades de pensar y deliberar de manera autónoma, con otros; así, el otro es un semejante en una legalidad de circulación y desemejanzas, que por ser quienes son, no habilita su clasificación como desvío o falsa copia, sino el reconocimiento de la potencia de lo falso, la potencia de la vida diferente. Ese reconocimiento necesita de la creación de condiciones de enunciación, de construcción de autonomía como acción deliberada, y para ello es necesario que, si alguien dice, exista otro, autónomo también, que sea receptivo

de aquello que se enuncia y se da a ver. Eso es micropolítica de la inclusión en educación, creación de líneas que desterritorializan de los binarismos y los destinos; creación de territorios que es autonomía que muta sensibilidades y se territorializan en otros estados de existencia.

La apropiación del territorio por parte del alumno es tan importante para aprender como la misma apropiación simbólica de su propia imagen corporal, tal como hemos visto al analizar en este ensayo ciertas situaciones problemáticas que presentaban algunos alumnos. Así, un niño recién integrado durante los recreos se refugiaba en la cocina de la escuela para hablar con la portera, amiga de su madre, vecina de su barrio; esta búsqueda de un rostro familiar era necesaria para él, en tanto se introdujo en un mundo extraño. Y se debía permitir la creación de ese territorio de seguridad, en un afuera desconocido, quizá hostil, necesitaba gestar con la portera un agenciamiento, entre dos, siempre es entre dos, para asomarse a ese afuera con líneas que le permitieran fugar de la oscuridad, de la soledad que le impedía jugar con sus compañeras/os. A pesar de los comentarios de algunos docentes sobre la imposición de límites y prohibiciones acerca de estar en la cocina, la inclusión como proceso necesitó de esa creación hecha por el niño, de ese encuentro que hacía de la portera ello que era, pero además, se convirtió en alguien que acompañaba desde la puerta de la cocina con su mirada al niño que se acercaba a jugar con su grupo; así por varios días. Vemos que hay una multiplicidad de “y” e aquí. La portera deviene; es portera y acompañante, y vecina y ... ¿Por qué debía respetarse esta conducta del niño? Porque era su modo de sentirse acompañado por un aliado momentáneo, esa fue su forma de fugar de ser el extraño del grupo, salir (desterritorializarse) del territorio del ser un desconocido y extranjero, donde no podía permitirse jugar y reterritorializarse (sensibilizarse de otro modo) en un territorio

nuevo; hasta que pudo inventar conexiones amigables sabiendo que había allí una mirada aliada. Fugar es salir de un territorio que impide el encuentro con las potencias (del jugar en este caso, de la amistad con otros alumnos), es salirse de un lugar porque no conviene estar allí, porque entristece, pues captura desde la Idea de ser un extraño, para ir a otro donde se puede inventar un estar ahí, en situación, hacer conexiones y reterritorializarse (Deleuze, 1980, p.45). Por el ente con la portera después pudo jugar con sus compañeros, cuando sintió que ese lugar no era hostil para él. Devino uno más.

Devenir incluido

Recordemos a los vencidos. De acuerdo a Foucault, son en este particular caso, niños y adolescentes que presentan dificultades para aprender como alumnos de acuerdo a los modos en que la escuela cree deben aprender, es claro que muchos de esos alumnos están forzados al silencio, y cuando enuncian lo hacen desde un acto violento o reactivo, mostrando el porqué de su malestar. Por ello podemos pensar en el devenir, que no es una noción que implique la identificación, en tanto esta remite al modelo - copia, sino que: “devenir es un concepto que permite salir, escapar, fugarse de ese espacio (...) es una multiplicidad, un bloque donde un elemento nunca se reduce al otro, sino que es un encuentro en el que cada uno de los términos choca con las líneas del otro y hace de ellas su propio recorrido” (García, 1999, p.111). Por ello, si el devenir es una multiplicidad, será minoritario, se compondrá de simulacros, de los expulsados, y no otra variante de la Idea.

La multiplicidad se compone de líneas de no pertenencia exclusiva, hay robos de uno a otro en el devenir que es siempre de a dos. Podría pensarse en el devenir vencido de Foucault y en el devenir Foucault de aquellos a quienes han quitado la palabra. En todo

caso también podemos deslizarnos a pensar en el devenir psicopedagógico del alumno en dificultades como así también en el devenir niño de la psicopedagogía, ambos robándose para devenir cada uno otra cosa, con sus flujos lejos de lo Uno-Idea. Uno que necesita una disciplina científica justificadora de las exclusiones escolares y sociales y que permita a los que están lejos mantenerse allí. Ocurre que en verdad se trata en el devenir de mantenerse lejos del Uno-Idea, pero afirmándose en esa no pertenencia a la irradiación del significativo Idea, pues si se somete a ella, están todos los elementos para argumentar la exclusión.

Ese aparato de captura de las sensibilidades y acciones podemos denominarlo plano de organización, que es el que impide que cada uno construya su propia lengua, minoritaria, como simulacro que tartamudea en su multiplicación de diferencias. Sabemos del dilema de aquella maestra que dudaba si el uso de la lengua materna de la niña de la comunidad Toba (Dussel, I; Carusso, M; 1996, p.33) le serviría, pues ella creía que el buen uso del idioma español era prioritario para su destino mejor, el de servir en una casa y entender las órdenes de sus empleadores. Claro que no se tenía en cuenta en esta dilemática casi resuelta, por un lado, lo que Jorge L. Borges (1984, p.462) nos aclara: “un idioma es una tradición, un modo de sentir la realidad, no un arbitrario repertorio de símbolos”; al erradicar una codificación fuerte y sensible, hacedora de múltiples conexiones con el mundo de su primera infancia y el de sus antepasados, provoca un destierro subjetivo en esa subjetividad, viéndose obligada a reprimir recuerdos, voces, música, vibraciones, tibiezas, olores, caricias que acompañaron todo ello. Pero, por otro lado, también reconocemos que en la dilemática duda de la maestra se halla ya operando un aparato de destino para la niña, el de ser “reservada” al servicio doméstico.

La captura de ese aparato está formada por dos operaciones que convergen: comparación directa y acaparamiento monopolístico

(Deleuze y Guattari, 1994, p.461), que no es otra que la clasificación que las ciencias de la modernidad promueven con importantes sectores de la infancia, calificando a quienes deben estar o no dentro de la escuela, y dentro de ella con una expectativa u otra, comparando para clasificar, y también monopolizando lo incluido clasificado como apto.

Recordemos, por otra parte, el origen del concepto de normalidad, creado por disciplinas como la antropología, la psicología, la biología, a partir de una demanda que los estados europeos hacen a la ciencia pues les es necesaria la justificación epistémica para avanzar en la colonización de los territorios aún no invadidos en el mundo, para su explotación económica, claro está; argumentos epistemológicos que aún tienen vigencia aunque desdibujados en relación a su orígenes, pero eficaces en su función de calificar lo aceptable, de lo que desde el sistema de representación promueve, de aquello que, para él, no lo es. Se habla en la escuela moderna, así, de integración, esto es, la inserción de la diferencia en un territorio de líneas clasificatorias, calificadoras, reconocibles en los diagnósticos utilizados hace cien años, pero que, con las modificaciones del caso, no perdieron sus sentidos de excluir.

Si reconocemos entonces que la noción de normalidad se había instalado hacia esa época en Europa, las clasificaciones sobre la criminalidad en base a los rasgos faciales y medidas craneanas llevada adelante por C. Lombroso (1943), permitió pensar que el resto de los habitantes del planeta eran similares a los europeos criminales por sus rasgos fisonómicos, entre otros datos, y ello significaba, para Lombroso, ser criminal; y en el mejor de los casos ser anormal. El mismo M. Foucault (2000, p.147) nos dice de Lombroso: “la ciencia biológica, anatómica, psicológica y psiquiátrica permitirá reconocer de inmediato, en un movimiento político, al que se puede convalidar efectivamente y al que hay que

descalificar. Es lo que Lombroso decía en sus aplicaciones de la antropología”.

Si nos atenemos entonces a esta concepción que cimentó al positivismo en la época de la organización nacional (fines del siglo XIX), encontramos que para el pedagogo Víctor Mercante el niño es un ser “egoísta por excelencia”, al mismo tiempo que es necesaria su educación, con fuertes prescripciones, pues en él “reviven los siglos pasados” (1897). La educación permitiría sacarlo de esa inscripción en el mundo natural, pues heredero de la sociedad primitiva el niño repite los vestigios del atraso. “En el niño reviven los siglos pasados, ¡Y cuántos siglos!” (1911, citado en Vezzetti, H, 1988, p.124).

El medio inmediato debía operar sobre el niño, ya que era considerado un ser potencialmente peligroso, y el dispositivo privilegiado para ello era la educación. Seguir la educación era seguir el camino del crecimiento de la humanidad. Este hombre sin sentido moral, (el niño), se acerca peligrosamente como ser inferiorizado, al criminal.

En aquella concepción positivista la indisciplina se asimila al desvío, a la evolución anormal que se aparta de lo normativo y de lo moral, acercándose así a un estado patológico. Se relacionan así discursos que remiten desde lo académico a la prevención de conductas desviadas y por otro que la indisciplina, si no es corregida, termina en degeneración.

Esa clasificación ha perdurado hasta no hace mucho tiempo, y está renaciendo en nuestro país, impulsada por ciertos sectores desde un imaginario social no ingenuo, se produce esa clasificación con otras categorías; además, ocurre que los indisciplinados hoy son presas del teatro de la crueldad, donde las diferencias no pueden alcanzar el territorio sensible de la diferencia, donde ella misma es potente en su multiplicidad que es la vida misma,

sino que hoy las exclusiones se producen en los sectores más vulnerables desde el desauxilio, desde el Estado y sus prácticas de clasificación-normalización, exclusión y eventualmente encarcelamiento y muerte.

Crueldad, modernidad y posmodernidad

Castigos físicos rayados en la tortura, climas habituales de ferocidades y amedrentamientos diversos, padres o madres que ejercían prácticas de aislamiento, apoderamiento y captura tanto psíquica como material de sus hijos y/o cónyuge. Humillaciones, agravios, denigraciones diversas, castigos desmesurados, prolongados encierros. Vínculos tiránicos, aunque no se recurriera a la violencia física o familias donde alguno de sus integrantes operaban maltratos frecuentes -y a su vez imprevisibles- de diverso tipo que arrasaron con las posibilidades de instalar confianza para crecer... (Fernández, 2004).

Esta larga cita nos ubica en el plano de trascendencia o de organización, con su orden, disposición, linajes, registros de autoridad, obediencia, mutismo, docilización del cuerpo, y eventualmente, abuso de poder sin violencia física, pero dañosa igualmente; pero es evidente que con frecuencia si esa violencia sobre el cuerpo físico existiera es naturalizada como modo de "corrección" de los indóciles; todo ello nos lleva a suponer que en el plano de organización, dominado por un régimen significante, esto es, por un sistema semiótico que está centrado en un signo único, que instalado como idea domina y ordena cuerpos, sensibilidades, flujos deseantes, y claro está, destinos; y hace de los códigos, entendidos como registros, normas, reglas inexorables, instrumentos de codificación de los flujos deseantes; justificando la sumisión cruel del mundo de la infancia al mundo normado por el adulto. "Una sociedad -para Deleuze-, consiste

en la codificación de los flujos, es decir, en un régimen de significación que los inscribe en el 'socius', conforme a un sistema de signos... la codificación puede comprenderse como un sistema de explicaciones por medio del cual se localizan los múltiples flujos" (García Hugson, H, 2005, p.74).

Esa línea que traza el régimen significante no es otra que la línea endurecida, sobrecodificada, inflexible, que es la continuación en términos sociales e institucionales de la llamada pedagogía negra; aquella que obtenía la obediencia del niño a partir de la violencia física, queriendo entender y haciendo ver que esas eran las mejores condiciones educativas de los niños. Aquella vieja crueldad que asecha es hoy recuperada en nuestro tiempo, ya no con la justificación de fines educativos, sino con la cada vez más clara evidencia de destrucción de los más vulnerables, los niños y adolescentes, los cuales pertenecen no solo a sectores vulnerables en lo económico social, aunque allí se visibilice más, quizá, sino que recorre esta crueldad asechando como un hilo que maraña todo el cuerpo social, al modo de ataduras que envuelven a ese cuerpo, impidiéndole, de esta manera, la creación de salidas de la violencia, de la dura crueldad ejercida sin necesidad de golpes, con coerciones de calificaciones, de exitismo competitivo, de consumismo, rompiendo los "entres" que posibilitan la inclusión.

Esa crueldad como sistema, no deja de constituirse en un dispositivo, de acuerdo a M. Foucault (1985, p.127-162):

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; (...) elementos [pertenecientes] tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que

puede establecerse entre estos elementos (...) El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. Esa crueldad, la pretérita y la actual, existen en un territorio con códigos sociales despóticos que impiden el paso de flujos deseantes a nuevos territorios, con otros sentidos. La inclusión significa entonces mudarse de territorio, fugarse de él, en tanto esa mutación en ciernes es de la sensibilidad, el sentir que no es posible continuar en las mismas condiciones en las que se estaba, y con ello, la fuga, mutar la sensibilidad aumentando la potencia, la capacidad de obrar, pensar y sentir. Se fuga, además, porque no puede sostenerse sin riesgo de destrucción o desubjetivación en el territorio antiguo de líneas de sometimiento, de pasiones tristes (es decir, aquellas que generan una separación en el sujeto de lo que es capaz de obrar y pensar). Entonces requiere de una fuga. Dice R. García (1999, p.76): “¿De qué otro modo es posible escapar a la filosofía del ser? La Lógica del sentido es una nueva producción que muestra una nueva línea de fuga deleuziana respecto de aquella tradición (...) el ser no puede ser pensado si es como pura diferencia no representable, por lo tanto, no hay lugar para ningún tipo de negatividad”.

Líneas que piden salida frente a códigos que pretenden obstaculizar el paso, pues hay un escape a la captura del Ser que es fuga, que es huída de la Representación dominante (Esencia) que espera ser el Uno-Idea a considerar como origen y destino; esa huida es desterritorialización (Deleuze, 1980, p.45). Claro está, esa fuga debe ser preparada, pues no es difícil caer nuevamente en la misma situación de la cual se fugó. Eso significaría el eterno retorno de lo Mismo (la Idea), y una fuga frustrada o fallida.

Si algún éxito puede alcanzar la fuga es anudando provisoriamente los flujos a nuevos sentidos, a otros códigos, expandiéndolos en

un nuevo territorio, es decir, distribuyendo los deseos creando un nuevo campo de intensidades. Para ello requiere de un régimen de signos con líneas flexibles, presignificantes, donde la línea del flujo deseante no se califique como desvío patológico, sino como una línea que se flexibiliza y que no se somete a la identidad de la Idea, que huye torciendo un trayecto que pretendía ser un destino.

Veamos una fuga

El escenario es la Escuela Especial Laboral N° 2.111, de la ciudad de Santa Fe. Ocurre que se realiza una entrevista para una revista hecha en la escuela, a un joven alumno, que se llama Jorge Luis, que por sus dichos entran en contradicción con la ideología de la directora y ello promueve una tensión en sí misma, ya que la directora pretende que no se publique la entrevista (censurando la voz como una de las formas de la crueldad), pues se halla, por las palabras del joven, expuesta a críticas inmerecidas según su opinión. La diferencia es que el alumno se viste con ropa de marca, muy diferente a cómo se vestía anteriormente. Y ello suscita la crítica ideológica de la directora pues lo siente como un joven consumista. Ese es el acotado espacio del campo de análisis. Una fonoaudióloga, la coordinadora de la revista, consulta por e-mail preguntando si a nuestro criterio debe o no publicar la entrevista a uno de los autores de este artículo (un alumno).

Por lo pronto se responde que sí, pues ese rasgo identificador, de territorialidad, forma parte de la constitución subjetiva del adolescente, pero enviada luego la entrevista ese campo de análisis que aparecía como mínima disputa por cuestiones de incompreensión de una autoridad educativa al vestuario de un alumno, se abre a otros diagramas de fuerzas, que tenía que ver sí con el proyecto en sí. Y este análisis se encuentra con un conjunto de elementos de análisis que parecen importantes reconocerlos como tales.

El joven con un importante nivel cognitivo transita por una escuela laboral especial. Al leer sus palabras verificaremos ese nivel, y también por su producción artística (ver anexo), -y surge entonces el interrogante acerca de por qué fracasó en su momento en la escuela común, gran analizador de la exclusión, cuyo origen es la pobreza y el desamparo del niño-. Ante el cuestionamiento al joven con respecto a por qué está vestido con ropa de marca, con logos, responde de esta manera:

“Antes se quejaban de que venía hecho un croto (...) No estoy de acuerdo con eso (ante las críticas) porque como yo vine vestido no le faltó el respeto a nadie, me puse zapatilla de marca, pantalón de marca...si algún día tengo que hacer un trabajo y me piden ir de determinada forma porque si no, no me dan el trabajo lo hago, no queda otra”.

Por otro lado, agrega la diferenciación que realiza:

“Pero en la escuela es diferente porque vengo a aprender, en la especialidad tengo la ropa de trabajo...y además yo no peleo con nadie ni molesto....

Siempre se dicen cosas sobre mí, porque soy el más llamativo, hace una banda de años que vengo, nunca robé nada, en la calle pueden decir lo que quieran....

También decían de la forma en que yo andaba, que me tenían miedo...

-Este es mi último año en la escuela les agradezco a todos. Estoy en parte triste y en parte contento...ahora puedo ponerle el pecho a la vida.

-De chico andaba mucho en la calle, todo Santa Fe me conozco, no me perdí nunca, conozco una banda de amigos de todos los barrios, de todas las villas”.

¿En qué te parece que podría mejorar la escuela?

“Que la directora no le complique las cosas a los alumnos, que no estén tan encima de los

chicos, porque de última acá es para aprender y acá te exigen que seas un robot porque ellas piensan que así van a salir bien. Pero no es tan así, porque no hay que perder la joda ¿Tan serio hay que venir? ¡Más viejo te vas a poner!

-No hay que ser tan serio, hay que ser feliz...”

Vemos que la institución está atravesada por una serie de líneas de diferentes registros; tenemos la cuestión del vestuario y el juicio de la directora, que evidencia un diagrama falsamente progresista, pues al cuestionar el consumismo, cuestión que es válida, desde los enunciados y visibilidades que pueden impactar a sus compañeros, sobrevalorando la diferencia de consumo, olvida aquello que quizá es una necesidad imperativa del joven, investirse de marcas para fugar del rotulado institucional; el joven aclara que él se dispone a utilizar la ropa reglamentaria porque necesita utilizarla en la escuela. Aquí encontramos que quizá ese rasgo diferenciador que necesita este adolescente con el logo de su ropa lo incluye en otros registros grupales y etarios barriales que se hallan por fuera del circuito institucional; esto lo muestra también en su lenguaje. Pero notemos también que su narcisismo se eleva no sólo con la vestimenta, sino también por el halo de temor que le ronda, de algún modo dice: yo no robo, no existe eso, y a lo que no existe no hay que tenerle miedo. Un verdadero analista respecto de los mitos creados para amedrentar. La verdad no tiene ninguna relación con las ideas en sí, no hay un mundo más allá que el real, que el que vemos, ¿a quién le faltó algo? parece preguntar nuestro alumno que cree en la inmanencia, no en la trascendencia. Es propio de un simulacro este modo de pensar, pues provoca que nos preguntemos sobre los enunciados y las visibilidades en una institución y porque encierra en sí multiplicidades.

Y aquí se suman otros elementos, pues cuando habla de que conoce la calle, los barrios, la amistad que hace en ellos, revela un

conocimiento que tiene su origen en los sentidos, en lo que percibe, de allí su conocimiento, desde una perspectiva epistémica podemos pensar que fuera este proceso de percepción, nada más existe. Es así que asevera que no se perdió nunca en la ciudad. No parece necesitar una tutela trascendente, sus sentidos y seguramente su inconsciente lo guían; otro analizador que se desgranar de sus palabras y es que a partir de mostrar que no necesita tutela fuera de la institución, cree no necesitarla dentro, de la forma tutelar que se hace con él.

Por sus palabras, creemos entender que quiere acceder a la serenidad, y trata de hacer un uso responsable de sus deseos y placeres (incluido el uso de ropa de marca), y suponemos que evita lo que lo perturba, pues la joda representa para él un buen placer, y lo asocia a no envejecer con la seriedad y el quedar en falta -¿deprimido quizá?-, frente a lo que se supone debe ser una responsabilidad que es exceso y redundancia de la autoridad. Este joven encarna potencias, la alegría es una de ellas, y ello no es exceso, querer ser feliz en el modelado de sí mismo, y de su autonomía. Goza del placer en sí mismo, de alegría (euthymía) que remite a tranquilidad del alma, al buen humor, y esto afecta al cuerpo, a sus flujos deseantes, pues moviliza sus capacidades de obrar, los deseos y potencias de los demás, frente a lo reactivo de los rumores -sin dudas cargados de crueldad-, que circulan sobre él, de sus conocimientos, de su dominio de sí.

Por lo visto Jorge Luis y su nomadismo por la ciudad escapa a ser capturado por la representación discapacitado-tutelado-obediente. Huye el joven reterritorializando, dando sentidos a un campo de intensidades donde se ubican los flujos con nuevos códigos o antiguas codificaciones resignificadas: él circulando en la ciudad que conoce y es respetado, dando sentidos propios a su vida,

a aquella vida que la directora supone debe ser la de un alumno de esa escuela especial. Podemos reconocer qué tipo de territorio hace de su imagen corporal en un dibujo que se halla al finalizar la entrevista y se anexa al final de este ensayo.

Ese régimen presignificante está habitado por flexibilidades de todo tipo, por semióticas de las más diversas abiertas a todos los posibles con sus flujos (materiales, históricos, sociales, ecológicos, económicos, etológicos, personológicos, también familiaristas, pero no se reduce sólo a ellos, y se agregan además trazos de paisajidad -Guattari, 1980-), en suma, líneas presignificantes, es decir, no dimanadas por un significante único, sino que son heteróclitas, con conexiones múltiples al modo de la multiplicidad de la diferencia que es la que compone el agenciamiento e integra las afectaciones que promueve el campo social, histórico, situado.

Autonomía e inclusión

Ese conjunto de prácticas responde a una teoría de liberación del deseo, de la socialización, de la libertad y de la igualdad. Si un elemento falta describir de esta micropolítica es el siguiente: como proyecto democrático incluso este conjunto de estrategias se basa en la auto institución de los miembros de la comunidad en tanto puedan atenuar la crueldad de sus vínculos, creando los sentidos del mundo en el que quieren vivir, tal es el caso de Jorge Luis, logrando fugar del tutelaje.

Esa auto institución grupal que es autonomía, al mismo tiempo requiere para componerse de la mutación de sensibilidades hacia la inclusión, y es impensable en aquel plano de organización, pues en él si hay cooperación es en tanto existe un orden gobernado por una instancia superior, que se halla por fuera del dominio de los miembros de la comunidad escolar,

La auto institución es reconstrucción institucional con sus potencias. Ese reconocimiento se establece de manera cooperativa en tanto los hombres y mujeres no ignoran sus cadenas y las determinaciones que los moldean. Por lo demás creemos que también sabrán estas mujeres y hombres reconocer las diferencias fútiles de las importantes. En toda experiencia de análisis micropolítico, el cuerpo dado a analizar ya sea una institución, un grupo, o un niño en situación de dificultad para aprender, debe alcanzar esas líneas que le permitan fugarse de destinos funestos, donde lo instituyente, si lo hubiere, rehace el mundo con líneas no despóticas; y esas líneas son las líneas flexibles, donde si hay un bien, este es traído por el eterno retorno de la diferencia, al decir de Nietzsche. Retorno de la diferencia que es rizomático, pues esa diferencia puede aparecer en cualquier lugar y momento en el territorio, atravesándolo, inesperadamente, convirtiéndolo en otro territorio, es decir, Re territorializándolo, para que se convierta en otro plano, ya no de organización, ya no estratificado que todo lo controla, sino en un plano de inmanencia, donde la realidad esté allí donde una subjetividad muestra qué puede, donde lo sensorial lo indique, donde el placer digno se halle presente, y no donde la trascendencia impele a reconocer que vivir es resentimiento y culpa por no ser buena copia.

Lo molecular está entonces en las prácticas micropolíticas, las que llevaron adelante algunos alumnos cuyas situaciones hemos tomado como ejemplos, de manera rizomática, como las raicillas que surgen entre los grandes bloques de sentidos, entre las líneas duras, entre el currículo y lo que puede ese cuerpo. Así, el rizoma no cesa de extenderse, no de forma lineal, arborescente, secuencial, sino de modo a signficante, es decir, no siguiendo una secuencia esperada sino azarosa, indecible (Deleuze, Guattari, 1994, "Rizoma"). ¿Es posible pensar en una psicopedagogía que

se constituya en micropolítica de la inclusión y la autonomía? Una tarea que requiere fundar territorios, especialmente si consideramos que se trata de una tarea transdisciplinaria, en conjunción con otros saberes y experiencias vividas. Si consideramos que las fuerzas de las singularidades de poder constituyen un diagrama, las resistencias, los nudos, son puntos de detención de las líneas flexibles, creativas; si esos puntos están en contacto con el afuera constituyendo nuevos diagramas de líneas, es posible la recomposición del plano de organización que sobrecodifica la vida. Deleuze (1987, p.119) dice: "La vida deviene resistencia al poder cuando el poder tiene como objeto la Vida". Es decir, en tanto el poder como sobre codificación captura la Vida, la vida resiste.

Esa resistencia requiere pensar, que surge cuando el afuera nos violenta, nos interpela, y desmiembra nuestras líneas y flujos para incorporarlos a nuevos planos y componer con los flujos deseantes otro territorio. Esas singularidades de poder se anudan al saber de las profesiones, de los territorios cerrados de las especificidades; así, poder y saber mantienen una relación de sostenimiento mutuo en el cerco de las disciplinas científicas, que además tiene cada una de ellas, su propia vigilancia epistemológica. Para desanudar esa vinculación se requiere de un pensamiento transdisciplinario o nómada. "La transdisciplina no puede funcionar, sino es trabándose allí donde encuentra un exceso de especialización, o un regionalismo epistemológico que intenta imponerle su lugar... ¿Desde qué lugar Ud. habla?" (Saidón, O. y Kononovich, B., 1991, p.43). La polivocidad de saberes hace que el poder de la organización se resquebraje, pues el saber empírico, cotidiano de alguien ajeno a la enseñanza formal (un niño que sugiere achicar un arco en un partido de fútbol), con su sensibilidad, permite quizá resolver, construyendo un agenciamiento de contención, de seguridad subjetiva, un proceso de inclusión

educativa que es, antes que nada, vital.

Pues se sucede el acto instituyente por contagio, imperceptiblemente se deviene otra cosa. Sólo conociendo esos sentidos del plano de organización que nos determinan, podremos producir una semiótica distinta, que incorpore el deseo de inclusión, en la reconstrucción de un nosotros colectivo, con la autonomía de reconocer los posibles del mundo.

Nota N° 1: La psicoanalista Alice Miller, en su libro *Por tu propio bien* (1998, p.66, Tusquets) enumera una serie de objetivos de la pedagogía negra (concepto acuñado a su vez por Katharina Rutschky en su libro *Schwarze Pädagogik*). En él se describen todas las técnicas del condicionamiento temprano con el posterior olvido del niño de esa imposición.

Como síntesis se puede señalar que la pedagogía negra tiene como fin enseñar:

- que los adultos son amos.
- que deciden lo que es justo e injusto.
- que su ira no proviene de sus propios conflictos.
- que a los padres siempre hay que protegerlos.
- que los sentimientos vivos del niño suponen un peligro para el adulto dominante.
- que al niño hay que quitarle la voluntad lo antes posible.
- que todo hay que hacerlo a edad muy temprana para que el niño “no advierta nada” y no pueda traicionar al adulto.

Según estas autoras, los efectos de esta pedagogía, dominante en occidente en los siglos XIX y XX, tuvieron como secuelas catastróficas ideologías como el nazismo y los modos de dominación imperial y colonialistas;

y aún padecemos sus secuelas en el maltrato a niños y niñas contemporáneos.

Nota N° 2: hablando de su primera infancia, recordando las sensaciones que atravesaron al niño que fue antes de aprender a leer, Paulo Freire hace una reflexión acerca de la importancia de las “lecturas” que preceden al acto de leer, y nos dice (1994): “ La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (...) Los “textos”, las “palabras”, las “letras”, de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros ... en la danza de las copas de los árboles sopladadas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas (...) Re-creo, re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra” (pp. 94-97).

Larga cita que nos permite pensar junto al autor las habitualidades y modos territoriales de estar-hacer-habitar-crear el mundo que constituyen las subjetividades, sus conexiones insospechadas, sus haceres, tanto como modos de pensar y sentir que denominamos existenciaros. Nos aporta además que las palabras en los procesos de alfabetización: “Debían venir cargadas de la significación de [la] experiencia existencial” p.106.

REFERENCIAS

Bleichmar, S. (2006). “Cuando hablas esta menos oscuro” Texto extractado de la clase N° 1 del Seminario “La construcción del sujeto ético”, dictada el 10 de abril. APBA. CABA. Argentina.

Borges, J. L. (1984). *El oro de los tigres* (Prólogo) *Obras Completas*. T. II. Bs. As.: EMECE.

Deleuze, G. (1987) *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G. (2003) *En medio de Spinoza*. Bs. As. : Cactus.

Deleuze, G, Parnet, C. (1980). Diálogos. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G; Guattari, F. (1994). "Rizoma" y "Aparato de captura" en Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.

Dussel, I. Carusso, M.; (1996) De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Bs. As.: Kapeluz.

Fernández, A. M. (2004). "Homenaje a F. Ulloa. De la crueldad y sus linajes y coartadas" recuperado en <http://www.anamfernandez.com/category/salud-investigacion>

----- (2005) y otros. "Lógicas constructivas en la construcción de la multiplicidad" Revista Campo Grupal. N° 73. Bs. As.

Foucault, M. (1985). "El juego de Michel Foucault". En Saber y verdad. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

----- (2000). Los anormales. Bs. As.: F.C.E.

Freire, P. (1994) La importancia del acto de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

García, R. (1999). La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze. Bs. As.: Colihué.

García Hugson, H. (2005). Deleuze, Foucault, Lacan -una política del discurso-. Bs. As.: Quadrata.

Guattari, F. (1980). "El inconsciente maquínico y la revolución molecular" Conferencia en Distrito Federal, México. (Material interno) IREPSI. Rosario. Argentina.

Lombroso, C. (1943). Los criminales. Bs. As.: Editorial TOR.

Mercante, V. La educación del niño y su instrucción (Escuela Científica). Imprenta Mignot y Ortiz. Buenos Aires. 1897. Tomado de Vezzetti, H. (1988). El nacimiento de la psicología en la Argentina. Bs. As.: Punto Sur.

Miller, A. (1998). Por tu propio bien. Raíces de la violencia en el niño. Barcelona: Tusquets.

Senet; R. (1911). Elementos de psicología infantil. Cabaut y Cia,. Bs. As. "Prefacio". Tomado de Vezzetti, H. (1988) El nacimiento de la psicología en la Argentina. Bs. As.: Punto Sur.

Saidón, O, Kononovich, B. (1991). La escena institucional. Bs. As.: Lugar Editorial.

Spinoza, B. (1963). Ética. Bs. As.: Aguilar.

Vezzetti, H. (1988). El nacimiento de la psicología en la Argentina. Bs. As.: Punto Sur.

"Los jóvenes tiene la palabra" Revista de los chicos de comunicación y lenguaje. Escuela Especial Laboral N° 2.111, (2009). "E. G. De Ferreyra", p. 6. Ciudad de Santa Fe.

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA
THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMENT

SORDEDAD Y SORDERA: SU IMPLICACIÓN EN LA CULTURA Y EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO PSICO Y SOCIOLINGÜÍSTICO EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE

SORDINNESS AND DEAFNESS: ITS INVOLVEMENT IN CULTURE AND EVOLUTIONARY DEVELOPMENT PSYCHO AND SOCIOLINGUISTIC IN BILINGUAL EDUCATION

NOEL DANIEL

Volumen 3, 2019.

Enviado: 7/04/2019

Aceptado: 6/07/2019

SORDEDAD Y SORDERA: SU IMPLICACIÓN EN LA CULTURA Y EN EL DESARROLLO
EVOLUTIVO PSICO Y SOCIOLINGÜÍSTICO EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE

SORDINNESS AND DEAFNESS: ITS INVOLVEMENT IN CULTURE AND EVOLUTIONARY
DEVELOPMENT PSYCHO AND SOCIOLINGUISTIC IN BILINGUAL EDUCATION

NOEL DANIEL¹

¹ Especialista en educación especial, universidad especializada de las américas, ndanisaquiles@gmail.com.

Resumen

La “sordera”, como visión de un modelo clínico que se tiene de los sordos, en contraste con la “sordedad”, la cual es la realidad como se miran estas personas así mismas, genera un profundo análisis de ambas perspectivas y su implicación en la cultura y en el desarrollo evolutivo, psico y sociolingüístico que asegure una educación bilingüe a esta población. Los aportes señalados por Martínez (2008) permiten comprender la importancia de la adquisición de la lengua (Lengua de señas, lengua escrita, lengua oral); la lengua es una de las manifestaciones socio culturales y psicoevolutiva evidentes de la superioridad del hombre. Estos argumentos hacen un llamado a los lectores, para que profundicen en los estudios lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y antropológicos que surgen de ambas perspectivas: lo clínico y lo social. Adicionalmente, este documento muestra la comprensión de la naturaleza humana, sus avances y evolución sin importar que una condición física (sordera) prive al individuo (sordedad) de su aprendizaje.

Palabras clave: sordera, sordedad, sordo, cultura de sordos, desarrollo evolutivo y sociolingüístico, educación de sordos, educación bilingüe.

Abstract

“Deafness”, as a vision of a clinical model of the deaf, in contrast to the “sordness”, which is the reality as these people look themselves, generates a deep analysis of both perspectives and their involvement in culture and development evolutionary, psychoanalytic and sociolinguistic that ensures a bilingual education this population. The contributions pointed out by Martínez (2008) allows understand the importance of acquisition of the language (Sign Language, Written Language, Oral Language); the language is one of the evident socio-cultural and psycho-evolutionary manifestations of man’s superiority. These arguments call upon readers to delve deeper into linguistic, psycholinguistic, sociolinguistic and anthropological studies that arise from both perspectives: the clinical and the social. In addition, this document shows the understanding of human nature, its advances and evolution regardless of whether a physical condition (deafness) deprives the individual (sordid) of his learning.

Keyword: *Deafness, deafness, deaf ness, evolutionary and sociolinguistic development, education of the deaf, bilingual education.*

INTRODUCCIÓN

La “*British Broadcasting Corporation* (por sus siglas en inglés, *BBC*)”, Corporación Británica de Radiodifusión, la cual es el servicio público de radio, televisión e internet de Reino Unido, con más de nueve décadas de trayectoria, reporta en el portal de su página web, que la Organización Mundial de la Salud “estima que 360 millones de personas sufren pérdida auditiva, 328 millones de adultos y 32 millones de niños, más del 5% de la población mundial” (OMS, 2013, p. s/n). Según el organismo, tienen “pérdida auditiva aquellas que oyen menos de 40 decibelios con el oído bueno, en el caso de los adultos, y 30 decibelios en el caso de los niños” (BBC, 2014, p. s/n). De acuerdo con esta información, “la mayoría de estas personas viven en países de renta baja y media. Aproximadamente, un tercio de las personas mayores de 65 años se ven afectados por la pérdida auditiva, dice la Organización Mundial de la Salud. La prevalencia en este grupo de edad es mayor en el sur de Asia, en el Pacífico asiático y en el África subsahariana” (BBC, 2014, p. s/n). Esta información presentada por la Corporación “BBC” responde a un enfoque clínico que hace referencia a la sordera.

Sin embargo, el sitio web de la World Federation for the Deaf “WFD” establece que existen en el mundo 70 millones de personas sordas. Un porcentaje no determinado de ellas tiene la lengua de señas como su principal medio de comunicación, y con ella, también, una cultura (WFD, 2018, p. s/n) propia evidenciada por una comunidad, bien definida, que se distingue en el contexto como un grupo minoritario dentro de las comunidades mayoritarias oyentes en las cuales los sordos habitan (Daniel, 2016). Este dato, registrado por la “WFD”, responde a un enfoque de sordedad.

Adicional a ello, la cosmovisión que tienen los sordos de sí mismos considera que ellos, como grupo, forman parte de una comunidad sorda que comparte una lengua común, experiencias y valores comunes y una forma común de interactuar entre ellos y con las personas oyentes (Baker y Padden, (1978, p. 4). De lo cual, López (2018) explica, con lujo de detalles, en la clase de Cultura de Sordos, en una de sus disertaciones, señalando una interesante postura: “De la sordera a la sordedad hay una persona sorda de diferencia” (López, 2018, s/n).

PERSPECTIVA LÉXICO- CONCEPTUAL

La sordera y la sordedad son conceptos que definen perspectivas diferentes y que conjugan la visión que tienen, respectivamente, las personas oyentes acerca de las personas sordas (sordera) y las personas sordas de sí mismos (sordedad). Estos conceptos, según Howard (2017), no pueden ser vistos como un estado finito, sino como procesos de evolución, por los cuales tanto las personas oyentes como las personas sordas han concebido en oposición la identidad sorda y su dura historia. Historia definida como un cuento contado por los benefactores oyentes, pero que, Harlan Lane (1984), en su libro: “When de mindhears” (cuando la mente escucha), la define como una historia falsa contada por oyentes (Lane, 1984). Después de siglos de transmisión oral, son los propios sordos quienes reformulan la sordera a la luz de la sordedad para darle sentido a su tradición.

La sordedad conforma un postulado que dirige el pensamiento que los individuos sordos, en construcción de esa identidad, emplean alrededor de un conjunto ordenado de prioridades y principios, que son afectados por diversos factores como la nación, la época, la clase y la lengua. Evidencias

estas que definieron, por muchos siglos, la perspectiva histórica y sociológica de las vidas de las personas sordas en el mundo (Howard, 2016). Lo que también examina las implicaciones históricas sobre las prácticas patológicas seguidas y que, en la actualidad, en algunos países continúan utilizándose en la prestación de servicios y en la educación para personas sordas, especialmente en países latinoamericanos. Por ello, el reconocimiento de la identidad de sordo conduce a la necesidad de cambiar dicha perspectiva sociológica asegurando que las comunidades de sordos en el mundo conforman una minoría lingüística y cultural, pero con una riqueza incalculable que les ubica (al sordo) fuera del contexto de persona con discapacidad.

PERSPECTIVA HISTÓRICA

En la concepción sobre sordera y la discapacidad puede observarse su evolución detenidamente durante el proceso educativo en el que ha participado el sordo a lo largo de su historia, a quien su educación puede considerársele desde dos puntos de vista. Uno tradicional, en el cual los niños sordos fueron catalogados desde el punto de vista médico como niños con discapacidad, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y dependiendo del grado de pérdida auditiva (Román, 2007) pues, carecen de la capacidad para oír la lengua hablada (Veinberg, 2007). No obstante, este planteamiento es una perspectiva que no engloba la realidad absoluta.

Para entender la sordedad, es necesario ahondar en el pasado y realizar una revisión interesante sobre temas de cultura, enculturación y aculturación, haciendo una explicación de las diferencias y su comparación con el pensamiento occidental (eurocentrismo)

y no occidentales de la definición de 'cultura', su evolución histórica y cómo se llega a la definición de 'cultura sorda', incluyendo el idioma y la lengua de señas (lingüísticamente); así como comprender que la 'cultura' define y categoriza a las comunidades sordas como una entidad única (Howard, 2016). Este punto de vista lleva a la reflexión del cruel proceso de evolución experimentado por la comunidad sorda panameña, de sus luchas libradas durante la década de los 80's, cuando se les exigía hablar lengua oral y prohibía hablar por medio de su lengua natural, la Lengua de Señas.

A lo largo de la propia experiencia personal como oyente, en la comunidad sorda, aprendí que una persona sorda, si se acepta tal y como es, constituye una de las principales condiciones para el desarrollo de su existencia, vida y sentido del "ser". Pues lo contrario identifica a la persona con una discapacidad auditiva, enfatiza la pérdida auditiva, lo hace diferente y condiciona su normalidad. Lo que obviamente se sabe: un sordo y un oyente son diferentes. Pero, su diferencia, más que física, radica en su formación de conceptos y no necesariamente en su capacidad para aprender. La modalidad en que se da el proceso de desarrollo de pensamiento sí puede que los haga diferentes. Existe una modalidad con orientación visual gestual para el aprendizaje del sordo, mientras que existe el aprendizaje del oyente ocurre por una modalidad vocal auditiva (Daniel, 2006). Es más, Alisedo (1998) indica que para que se dé el lenguaje tienen que existir tres dimensiones sine quanon: cerebro humano neurológicamente sano, entorno lingüístico y comunicación dialógica.

El pretender o querer que un sordo aprenda mediante la modalidad vocal auditiva podría colocarlo en cierta desventaja. La sordedad enfatiza que, en este caso, la diferencia del "mundo" sordo con la oyente muestra a ambos

individuos (sordos – oyentes) como sujetos separados, los que hablan y los que no hablan. Pero ¿cómo un sordo que utiliza su lengua de señas puede ser catalogado que no habla?, si mediante su lengua natural, expresa sus ideas, pensamiento, sentimientos y demás componentes característicos de las lenguas. Peor aún, para el caso del sordo, colocarlo dentro o siendo ‘parte’ del mundo oyente, es hacerlo dependiente de la audición, la cual por naturaleza anatómica registra en su condición una limitación (Howard, 2016).

PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Por otra parte, la epistemología de la sordera ve a la lengua de señas en el mundo como una forma de comunicación, pero ¿realmente es un verdadero idioma? Sí, pero condicionado a la lengua oral. De allí puede recordarse “la famosa Comunicación Total”, “el CuedSpeech” y otras formas bimodales, que a criterio de lo que enseña la sordedad fueron experiencias del pasado. No obstante, la identidad cultural sorda afronta la naturaleza y extensión del conocimiento de la persona sorda, desde su aceptación de ser sordo. Su sordedad la adquiere al nacer, crecer y vivir en una comunidad lingüística minoritaria sin tener en cuenta que la base principal sea la audición. Ha quedado evidenciado que una persona puede explorar la vida sin la audición y cuanto más rápido sea aceptada su condición mejor serán los resultados que se obtienen en la vida y en la educación de estas personas.

No es necesario que un sordo sea tratado como un oyente, ni utilice audífonos, que, muchas veces, no aportan valor agregado. Por el contrario, afectan su autovaloración. Lo mejor es aceptar que la diferente percepción del mundo, con base a la perspectiva visual, les valida su autoconcepto y autodeterminación “como persona sorda”.

La posesión de una educación, cultura, lengua e identidad (sordos vs disminución de la audición y otros) hace que la persona crezca sin preconcepciones y limitación, que han sido catalogados como aspectos patológicos y sociológicos, adentrarse a la definición y diferencias de ‘discapacidad’ y al criterio de ‘minoría cultural’; así como también, a la percepción social. Howard (2016) lo define como “simulacrumisation” (imagen y representación de las mayorías), es la percepción basada en la patología (medicalización de ser sordo y la educación). Esta visión patológica explica la discusión sostenida en el congreso de Milán de 1880 y la nueva era: que involucra la participación de sordos; luego de su participación y la colaboración de 2010, cuando los sordos retoman el destino de su propio devenir histórico y futuro, se hacen responsable de su postura a nivel global (crean un impacto social). Es decir, mientras que la sordera avergüenza al sordo, la sordedad lo llena de orgullo, le otorga patrimonio y espacio en construcción de su verdadera historia e identidad, que son tan necesarias para su renacimiento.

PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

Con el fin de documentar lo anteriormente planteado, este escrito enfatiza la importancia de la adquisición de la lengua, siendo que la lengua es una de las manifestaciones socio culturales y psicoevolutivas evidente de la superioridad del hombre. Pero, a partir de este momento, puntualiza ambas perspectivas, de la sordera y la sordedad, para que los lectores saquen sus propias conclusiones con base a estudios lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y antropológicos. Este documento intenta la comprensión de la naturaleza humana, sus avances y evolución sin importar que una condición física prive al individuo de su aprendizaje.

Aunque no es la única vía para la

comprensión del ser humano, las experiencias y vivencias planteadas por grandes teóricos y exponentes, de la talla de Chomsky, Vigostky, Piaget y Lenneberg, entre otros, quienes llevan a la reflexión, por medio de sus estudios, de que todo cuanto piensa el hombre se plasma en un código representado mediante símbolos y signos, que desde los primeros estadios de la vida, luego del nacimiento, la humanidad adquiere o desarrolla tan compleja capacidad propia para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra. Stokoe (1960) lo fundamenta en la estructuración de la lengua de señas, como una lengua natural. Quiere decir que si bien es cierto que el hombre acumula el conocimiento en su mente y lo registra de manera sorprendente para toda la vida, lo mismo ocurre en cualquier comunidad, donde para comunicarse se requiera la modalidad oral, la escritura o los gestos y las señas. Todas las lenguas, visuales, escritas, orales y de señas son patrimonio de la humanidad.

Martínez (2008) realiza una explicación de tópicos vinculados al desarrollo cognitivo, psicomotor y socio afectivo del niño, pero lo lleva a una condición de discapacidad auditiva con implicaciones en su educación, lo que indiscutiblemente se desvincula de la perspectiva social y a la sordedad, al corresponderse con un enfoque clínico. Pero como se quiere vincular a la sordedad también debe analizarse la comprensión del desarrollo evolutivo y su implicación para la educación del sordo desde una visión sorda. No soy sordo, soy oyente con muchos años dentro de la comunidad señante, no soy parte de la comunidad sorda, porque no tengo familia sorda, pero por mi afinidad por mi enculturación sorda me permito emitir opinión sobre lo que a juicio de los expertos constituye la sordedad.

Para Rodríguez (2008) es evidente que, para la perspectiva oralista, la evolución que

se logra en el tratamiento de la deficiencia o discapacidad auditiva, al igual que en muchas otras patologías infantiles, está condicionada en gran medida a la rapidez con la que se traten. Por ello, una buena detección sentará las bases de un determinado nivel de desarrollo del lenguaje hablado oralmente en un niño “normal” pero no así en el caso de los sordos. Stokoe demostró que la intervención e interacción temprana del niño sordo con su lengua de señas contribuye al desarrollo de su nivel cognitivo. Adicional a ello, Peluso y Vallarino (2015, citado en Sánchez, 2016, p.148) afirma que “los métodos de educación para sordos, en lo que tiene que ver con el uso o no de lenguas de señas y lenguas orales, pueden agruparse en cuatro tipos: el oralismo, que implica la organización de grupos de sordos para ser educados exclusivamente mediante la lengua oral; el bimodalismo, que supone el uso indiscriminado y desorganizado de ambas lenguas a la vez; el neo oralismo, que integra a los sordos a clases oyentes (siendo más eficiente que el oralismo clásico en su erradicación de la lengua, ya que trunca la formación de pequeñas comunidades de sordos en los salones de clase); y el bilingüismo, que se caracteriza por integrar ambas lenguas de forma discriminada y organizada, como primera y segunda lengua del alumno” (p.148).

Lo anteriormente expuesto va en contra de la perspectiva de sordedad. No es lo mismo. El desarrollo psicoevolutivo de los niños sordos depende de muchos factores, el grado de la pérdida auditiva, la etiología de la misma, el nivel intelectual del sujeto, la existencia de restos auditivos, la colaboración e implicación familiar, si el sujeto ha recibido atención o no temprana y tratamiento logopédico, implantación de prótesis auditivas, etc. Pero no son determinantes absolutas para el aprendizaje del sordo, pues los sordos aprenden excelentemente bien mediante la lengua de señas. Las indicaciones señaladas

al inicio de este párrafo son señalamientos comunes de una perspectiva clínica que persigue la atención y detección temprana de la condición desde los primeros estadios de vida del niño.

Ahora bien, se reconoce en estudios realizados que la competencia cognitiva de los sordos es semejante a la de los oyentes, aunque la actuación en pruebas de evaluación cognitivas sí sea menor que la de los niños con audición normal. Esto se debe a que muchas veces las pruebas no han sido estandarizadas para esta población y que el desconocimiento de una lengua visual gestual por parte de los especialistas evaluadores parcializa los resultados hacia una respuesta de deficiencia. Estoy seguro de que si los especialistas hablan en lengua de señas los resultados serían diferentes, pues la implicación de una lengua de señas, natural, asegura que la aplicación de dichas pruebas se ajuste a la realidad del sujeto.

A mi juicio, si un niño sordo es evaluado en una lengua oral, obviamente, estará en desventaja con respecto a sus pares. Pero si se ajustan los criterios a una lengua de señas los resultados obtenidos de dichos instrumentos de evaluación serán más favorables para la persona sorda. Este planteamiento ha sido sometido a la investigación internacional, pero debe someterse a la experimentación nacional para que se evidencie que el desarrollo psicoevolutivo del niño sordo depende de un conjunto de factores, entre los cuales se encuentran: padres comprometidos con la lengua de señas, la existencia de pautas para un desarrollo lingüístico y comunicativo que permita la aculturación del sordo y le potencia para que tenga la oportunidad de aprender en la lengua natural, visual y gestual, dadas sus limitaciones auditivas.

Es obvio que la visión antropológica

lingüística demuestra que si los profesionales imparten clase a los niños sordos en su lengua y cultura (si estos profesionales además son sordos), los niños sordos logran establecer esos vínculos necesarios para que lleguen a la abstracción. Es más, si se parte de la concepción de sordedad, y el mundo fuese al revés, “que todas las personas fueran sordas” y que lo excepcional fuera ser oyente, a los oyentes no le costaría mucho adaptarse a la visión de la sordedad, puesto que poseen la audición. Quiere decir que la sordedad impulsa la formación en lo visual. Los niños sordos y oyentes ambos pueden ver.

Lo anteriormente analizado evidencia la cruda realidad de la situación del sordo en muchos países, donde aún se aprecia la condición de la sordera y no desde la sordedad. Pues la sordedad considera que la visión del mundo desde la perspectiva del sordo siempre va ser diferente. Los sordos profesionales han tenido que imbuirse en el mundo oyente y descubrir mediante investigaciones que el desarrollo psicoevolutivo, la formación de concepto y el aprendizaje del niño sordo difiere al del oyente, por razones de modalidad o de la sustancia: los oyentes aprenden y evolucionan su lengua mediante una modalidad vocal - auditiva, mientras que en las personas sordas la evolución de su lengua y aprendizaje se realiza mediante la modalidad visual - gestual.

PERSPECTIVA EDUCATIVA

En otros artículos, escrito por mí, he explicado lo aprendido en otras clases como, Lingüística, Psicolingüística y Cultura de Sordos, con respecto a la educación de sordos, su evolución y procesos implicados en esta experiencia. Porque la adecuación y el abordaje de la educación de sordo, en los países en vía de desarrollo, es una cuestión complicada. Según algunos expertos, la sociedad, la academia y el sistema educativo

tienen que hacer posible el acceso del sordo a los escenarios de actuación, para que se constituyan en formadores de sus pares y homólogos sordos bajo una perspectiva socio antropológica, que identifica la visión del sordo como ser sociolingüístico con representación social, opuesta a la visión del modelo clínico - oral (Veinberg, 2002).

No puede soslayarse que han existido componentes escolarizados sordos en la metodología oral con buenos resultados, pero esta salvedad es apreciable en situaciones donde la pérdida auditiva genera una hipoacusia que permite que el alumno interactúe en el mundo oyente, con ciertas limitaciones, pero sin grandes repercusiones. No obstante, debe considerarse la opinión y el interés de la población, quienes, desde su sordedad, aspiran a una sociedad que acepte su condición y reproduzca soluciones que garantice su pleno desarrollo psicoevolutivo y social.

Como lo planteo en otros escritos sobre Cultura de Sordos, y haciendo eco de las palabras de la docente que impartió la clase y que es una persona sorda, a los sordos debe permitírsele el acceso a la educación superior y la participación ciudadana y colectiva que aseguren la implantación de un modelo social con enfoque cultural antropológico y lingüístico, desde la perspectiva de la sordedad (López, 2018).

A lo largo de mi experiencia educativa y de la ruta que tracé en mi vida, he sido partícipe en luchas sostenidas por sordos nacionales e internacionales, quienes abogan por la construcción de un modelo social, que asegure, además de su participación plena en una sociedad plural, el derecho a una educación bilingüe, lo mismo que el reconocimiento de la lengua de señas.

Mientras que, en otra clase, se estudió el libro de Psicolingüística CECAR (2018), en el cual plantea al lenguaje como un instrumento del espíritu humano, un producto estático y cerrado en sí mismo con su propia historia, constituye un sistema de signos subordinado al mundo prelingüístico “dado” primariamente y que lo reproduce sin distorsión alguna (CECAR, 2018). Cabe destacar que este argumento es acorde al desarrollo “normal” psicoevolutivo del hombre. Pero en el caso de la sordera, aun cuando existe un mundo prelingüístico y que se desarrolla visualmente, si se observa desde la perspectiva oral, para el niño sordo, se convierte en una experiencia distorsionada de la realidad.

La respuesta educativa para la persona sorda ha tenido su basamento en dos corrientes educativas, la oralista (Lengua Oral) y la manualista (Lengua de Señas); sin embargo, las actuales políticas educativas promovidas por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2007), expresa en su articulado, políticas que aseguran al sordo su acceso a una educación bilingüe plena. Lo mismo que ha sido sustentado en múltiples investigaciones y estudios que demuestran que la lengua de señas tiene el valor lingüístico y expresivo a cualquier nivel de abstracción y que su aprendizaje temprano, favorece la comprensión y el desarrollo cognitivo. Además, existen estudios que han demostrado que el oralismo o la oralidad, como único medio para el aprendizaje del niño sordo, ha registrado resultados deficientes para el desarrollo pleno del sordo (Daniel, 2014).

Es aquí donde la sordedad toma relevancia para mi entendimiento porque en una sociedad donde se articula una educación bilingüe, se potencia la enseñanza de las lenguas (señas, escrita y oral), bien conjugadas entre sí. Pero es importante que desde el punto de vista

cultural, todas las personas involucradas en la educación de sordos, permitan que la visión de “ser sordo” sean no solamente comprendida, sino también aceptada. Los sordos reclaman espacios para defender sus derechos y deberes: su protagonismo, su historia, su lengua y su identidad cultural. Permítase entonces a la persona “ser sordo o sorda”. De manera que la cuasi utopía de los países latinoamericanos de una educación bilingüe que, dicho sea de paso, ha sido lograda en países avanzados, tales como Finlandia, Suecia e Inglaterra, entre otros; en donde, sordos profesionales imparten clases a sus pares y homólogos estudiantes sordos, se convierte en una realidad.

Para este logro existen una serie de situaciones que, a la luz de la teoría del iceberg, han sido consideradas como necesarias para el logro y evolución de una educación bilingüe, pero que quedan solapadas en el intento por construir este ideal. Tal es el caso de la formación superior de sordos, que tiene que constituirse en uno de los motores principales y articuladores de motivaciones para impulsar, en las sociedades modernas, la implementación de una educación bilingüe y de calidad en las cuales, los propios sordos se conviertan en docentes de sordos. De la misma manera que debe develarse el lado oculto de lo que la analogía del iceberg identifica como otras consideraciones del bilingüismo de los sordos (López, 2018).

Según lo aprendido en cultura de sordos, existen otras consideraciones que demuestran que la educación bilingüe de los sordos tiene mucho de la analogía de la teoría del Iceberg. Puesto que, lo que se observa en la actualidad, en los países en desarrollo, es sólo la punta del iceberg. O sea, una parte de la evolución de los componentes de una educación bilingüe. Todavía la parte sumergida del iceberg contiene elementos ocultos que son tan potentes que lastran la evolución de la

educación, al ritmo deseado (García, 2015). Entre estas consideraciones del bilingüismo de los sordos, que son identificados en el iceberg, se encuentran: 1) el desarrollo de una suficiencia en ambas lenguas (profesores e intérpretes); 2) el desarrollo de una suficiencia en la Lengua, L1 en los Sordos (con adultos sordos); 3) el desarrollo de una suficiencia en la Lengua, L2 en los Sordos (con profesores oyentes señantes expertos o sordos adultos que manejen bien el español); y 4) el conocimiento y reconocimiento de la cultura sorda, su aprendizaje, aculturación o inculturación, que realice plenamente la inmersión de todos sus participantes (López, 2018).

Esto nos lleva al análisis del por qué existe un estancamiento en el desarrollo de una educación bilingüe en el sordo. Tal vez esta detención se deba a lo que sostiene García (2015, p. s/n) “como el cambio en lo estructural en la teoría del iceberg” quiere decir que las iniciativas para el cambio de un modelo clínico a uno social se están focalizando solo en algunos aspectos que, sin ser menores, no llegan a actuar sobre otros elementos del problema.

Pese que existe un gran interés por generar el cambio en la educación de sordos, esta no avanza al ritmo que la sociedad lo requiere y que los estudios avanzados de sordos lo indican, por los parámetros estructurales arcaicos que ejercen su influencia y lastre que ralentiza cualquier posibilidad de cambio. Siendo así, es pertinente esgrimir el desarrollo de políticas y planes que sean cónsono con la realidad contextualizada, lo que permite que, en el caso de los sordos, se logre una educación bilingüe, de calidad, pertinente y acorde a sus potenciales. Es observar y analizar el problema de la mala calidad de la educación de sordos en los países de la región, desde diversas perspectivas que conduzcan a soluciones puntuales, de carácter formativo y

académico con innovación y desarrollo.

Significa, entonces, que deben establecerse, en las políticas educativas, el cómo, cuándo y qué debe resolverse para que los sordos puedan acceder a una educación bilingüe plena. Es considerar una serie de elementos que responden al mejoramiento del abordaje en la educación de sordo, elementos que ya han sido definidos por un sin número de investigaciones, entre las cuales puede mencionarse los estudios que demuestran que la lengua de señas tiene el valor lingüístico y expresivo a cualquier nivel de abstracción. Adicional a ello, el aprendizaje temprano de la lengua de señas favorece la comprensión y el desarrollo cognitivo. También, deben tenerse en cuenta otros estudios que indican que el oralismo, como único medio de aprendizaje, no ha dado los resultados esperados (Daniel, 2014). Lo que significa que una educación bilingüe tiene que potenciarse en la enseñanza de ambas lenguas de manera completa con todos los elementos que se conjugan entre sí y entre ellas, la lengua de señas y la oral nacional (escrita), la cual, en el caso de Panamá, sería el Castellano.

Aprovecho esta ocasión y este documento para responder a la pregunta de que si la educación de sordos en Latinoamérica ha tenido avances. Pues claro que sí ha habido avances y muy significativos, que no pueden negarse, pero estos adelantos aun siendo significativos, en cuanto a la participación de sordos en el contexto educativo y en la formación superior, todavía describen una situación de discriminación en algunos países de la región, que demuestra que tiene que mejorarse o cambiarse el planteamiento o modelos de atención de las personas sordas. Esta situación descrita obedece a que aún las personas sordas experimentan rechazos en el reconocimiento de su lengua de señas y que según Harlan Lane, en su obra “Cuando

la mente escucha”, nos relata que “los sordos aún cuando sean oralizados nunca dejan de utilizar ni cambian la lengua de señas por el habla” (Lane, 1984, p.67). Por otra parte, la dificultad que experimentan en el dominio de la lengua oral es, eminente, lo que puede ser solucionado si se implementa una propuesta de educación bilingüe.

Como lo indica Grosjean (1999), para que exista un programa de educación que se ajuste a los niveles de bilingüismo de los sordos, esta educación bilingüe necesita la integración de procesos sine qua non que permitirán y serán parte fundamental de su desarrollo (mente sana, entorno lingüístico y comunicación dialógica). Es evidentemente necesario que estos elementos permitan al “sordo la adquisición de las dos lenguas: la lengua de señas de la comunidad sorda (como primera lengua), y la lengua oral de la mayoría de los oyentes (segunda lengua)”. “Para ello, el niño debe tener contacto con las dos comunidades lingüísticas y debe sentir la necesidad de aprender y utilizar ambas lenguas” (Grosjean, 1999, p.4).

Es interesante examinar el bilingüismo de los sordos a la luz de la analogía de la teoría del iceberg, porque al compararse lo que sucede en la educación bilingüe puede decirse que existen diversos elementos que conforman un programa bilingüe que, al no ser considerados, pueden ralentizar la evolución y dinámica del programa, porque lleva oculto situaciones que se encuentran inmersas en el tema y que a la consideración del bilingüismo lo que se observa muchas veces no expresa todo lo que concierne al tema. Tal es el ejemplo de la muy bien estudiada y discutida temática de la clase de cultura de sordos. Para los sordos, la cultura está establecida por valores, experiencias y otros elementos que son intrínsecos a la comunidad de sordos y que se encuentran ocultos, en el iceberg. Lo que, para muchos oyentes, en la superficie real del

iceberg, que se sitúa en el contexto, los oyentes no le prestan el valor necesario a la cultura de sordos en su interacción con las personas sordas o, sencillamente, no conocen sobre cultura de sordos y eso dificulta muchas veces el trabajo (López, 2018). Esto es, que todos los profesionales que trabajen con y para las personas sordas deben aprender sobre cultura de sordos.

Finalmente, debo indicar que esta experiencia maravillosa denominada cultura de sordos ha enriquecido mi existencia y me ha permitido aportar significativamente un grano de arena en la formación de la traducción e interpretación en Lengua de Señas Panameñas, comentario que hago y no tiene nada que ver con este documento directamente, pero sí, con la participación de profesionales de intermediación lingüística, llamados traductores e intérpretes en Lengua de Señas, quienes forman parte del conjunto denominado comunidad señante, quienes son también participantes en la educación bilingüe de los sordos. Por ello, un programa de educación bilingüe es multifactorial y multidimensional, porque asegura que las personas sordas interactúen en la vida con y/o entre sordos u oyentes utilizando, de manera automática, la lengua de señas, la lengua escrita y la lengua oral. Concluyo este documento puntualizando que, para esbozar un programa de educación bilingüe de sordos, se deben contemplar los siguientes elementos:

1. Programa de formación en Lengua de Señas desde el nivel maternal hasta el avanzado y experto, mediante la enseñanza de personas de la comunidad de sordos, sordos adultos que tengan claro la formación en lengua de señas.
2. Deben asistir a su programa de formación en Lengua Oral nacional, con profesores oyentes expertos en lengua de señas

y en educación de sordos que enseñen a los sordos la lectura y escritura, lo mismo que los componentes lingüísticos, fonológicos, sintácticos, morfológicos, semánticos y pragmáticos de la lengua oral, su articulación - voz, y, por qué no, la lectura labio facial, así como también, la organización del lenguaje.

3. La enseñanza y comprensión lectora y escritora, tiene que permitir al sordo una competencia lingüística que asegure el entendimiento de una conciencia fonológica, lo mismo que el significado oculto de las palabras, la apropiación de conceptos para que los utilice en su discurso y en su nivel de registro de la lengua.
4. Las clases de lengua de señas y lengua oral no pueden estar integradas en un mismo salón bajo un mismo horario, no. Tienen que estar separadas y cada clase tiene su programación, objetivos competenciales y apuntan hacia el desarrollo de ambas lenguas, por separado. Como decía Graciela Alisedo, un mismo maestro no puede enseñarle al sordo lengua oral y lengua de señas, pues el sordo aprende ni chicha ni limonada, o sea, nada.
5. Para que una educación bilingüe obtenga buenos resultados tiene que realizarse con buenas prácticas. Esto significa que la familia tiene que participar en la educación bilingüe del sordo, y que la familia de los niños sordos tiene que aprender lengua de señas. Esto es un ideal y sería fantástico puesto que asegura la participación plena de los sordos. He conocido familias en las cuales todos aprendieron lengua de señas para que su miembro sordo pudiera sentirse integrado, aceptado y desarrollado, lo que efectivamente, contribuye al desarrollo cognitivo del sordo.

6. La escuela en donde se desarrolle un programa de educación bilingüe tiene que contar con todos los recursos: equipos, materiales, mobiliarios, tecnología de punta y otros elementos o detalles adecuados a una educación bilingüe. Esto sugiere que el escenario educativo se transforme en un espacio vivificador, transformador y gestor del bilingüismo con todos sus integrantes: estudiantes sordos, oyentes, personal docente, técnico y administrativo, todos sin excepción tienen que ser bilingüe. Los centros de recursos para la formación bilingüe tienen en su haber elementos que contribuyen a generar competencia lingüística en las lenguas que conforman la propuesta: lengua de señas nacional, lengua escrita oral nacional, y otra lengua extranjera (por ejemplo, el inglés).
7. Por ello, los profesionales vinculados con la educación bilingüe de sordos, llámese maestros, traductores o intérpretes, entre otros, tienen que ser totalmente bilingües o poseer una suficiencia en ambas lenguas que permita que los sordos puedan desarrollarse, como se dice en buen panameño: “nadar como peces en el agua” en un ambiente cultural y lingüístico rico y lleno de experiencias maravillosas.

REFERENCIAS

Alba, A. Samaniego, I. (2018). *Psicolingüística, Asignatura de la Licenciatura en Traducción e Interpretación en Lengua de Señas Panameñas*. Panamá: UDELAS.

Alisedo, G. (1998). *Comunicación y Desarrollo Lingüístico de las personas con discapacidad*. Panamá: IPHE.

“British Broadcasting Corporation,

BBC”(2014). *Cinco cosas que no sabe la sordera*. Londres: Noticias el mundo “BBC Global News”. Disponible en: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/08/140808_salud_cinco_cosas_que_no_sabe_sordera_lv.

Cummings, J. (1983). *Infancia y Aprendizaje: Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de niños bilingües*. Canadá: Universidad Alberta.

Daniel N, (2006, 2018). *Formación de Conceptos en las Personas Sordas, Congreso Internacional de Educación Especial y Congresos Científico de la UDELAS*. Panamá: UDELAS – IPHE.

Daniel N. Ramos, H. Barragán, E. Ferrer, E. y otros. (2014). *La educación de Sordos en Panamá, Un abordaje para adecuar la oferta de los servicios en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Panamá: *Instituto Panameño de Rehabilitación Especial, IPHE*. Disponible en www.iphe.gob.pa/menu2/publicaci/sordo.pdf

García Pérez, J.B. (2015). *El lastre estructural en la educación y la analogía del iceberg*. Universidad de Murcia: INED21. Disponible en: <https://ined21.com/el-lastre-estructural-en-educacion-y-la-analogia-del-iceberg/>

Federación Mundial de Sordos (2018). *Our Work, 70 million deaf people. 300 sign languages. Unlimited potential*. Disponible en: <https://wfdeaf.org/our.work>

Grosjean, F. (1999). *El Derecho del niño sordo a crecer bilingüe*. Universidad de Neuchatel, Suiza. Barcelona: Difusord, Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda.

Howard, N. (2017). *Conferencia Internacionalización: Intérprete en el proceso de aculturación y enculturación – intérprete*

sordo. *III Encuentro Latinoamericano de Traductores e Intérpretes y Guías Intérpretes para Sordociegos*. WASLI: Panamá

Howard, N. Daniel, N. (2016). "Deafhood" (Sordismo): *La Cultura de Sordos, Diversidad Global y Datos Recientes sobre Interpretación en Lengua de Señas*. Panamá: UDELAS.

Lane, H. (1984). *When the Mind hears, A history of the Deaf* New York: Penguin Books.

López F. L.M. (2018). *Cultura de Sordos: Creencias sobre personas sordas, Apuntes de la Asignatura de la Carrera de Licenciatura en Traducción e Interpretación en Lengua de Señas Panameñas*, Panamá: UDELAS.

Matheus, J. (2018) *Psicología Evolutiva. Asignatura de Traducción e Interpretación en Lengua de Señas Panameñas*. Panamá: UDELAS. Documento Inédito policopiado

Psicolingüística CECAR (2018) *Documento PDF - Psicolingüística, Dirección de Educación*

Abierta y a Distancia, consultada el 11 de abril de 2018. Documento Inédito policopiado

Rodríguez F., A. García G., A y otros (2008). *Deficiencia auditiva, Desarrollo psicoevolutivo y respuesta educativa*. Madrid: EOS.

Sánchez, S. (2016) *La Lingüística de las Lenguas de Señas como herramienta de reivindicación política: problemas ideológicos y epistemológicos*. ReVEL, 14, 26. Disponible en www.revel.inf.br/esp

Stokoe, W. (1960). *SignLanguageStructure* (Estructura de la lengua de señas), *Studies in LinguisticOccasionalPaper*, Buffalo, NY: University of Buffalo.

Veinberg, S. (2002). *La perspectiva socio antropológica de la sordera*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en: www.sancristobal.amgr.es/.../Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA
THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMENT

Reseña de la Tesis Doctoral “Desarrollo y validación de una aplicación Web y CD educativa inclusiva para el aprendizaje de la Lengua de Señas Panameña”

Vladimir Villarreal

Volumen 3, 2019.

Enviado: 23/07/2019

Aceptado: 30/07/2019

RESEÑA DE LA TESIS DOCTORAL “DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UNA APLICACIÓN
WEB Y CD EDUCATIVA INCLUSIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA DE SEÑAS
PANAMEÑA”

Vladimir Villarreal¹

¹ Vladimir Villarreal, Doctor en Tecnología Informática Avanzada. Universidad Tecnológica de Panamá, Vladimir.villarreal@utp.ac.pa

Como miembro del tribunal de evaluación de la tesis realizada por la reciente doctora Lineth Alaín, profesora de la Universidad Tecnológica de Panamá, y defendida el día 21 de junio de 2019 en la Universidad de Granada (España), quiero hacer una breve descripción del producto de la tesis y del proceso de su evaluación en el que participé directamente. Empezando por el final, la comisión estuvo conformada por dos profesores de la Universidad de Granada, que actuaron en calidad de Presidente y Secretario de la misma. Como presidente actuó el Dr. Sola Martínez, catedrático de Educación Especial y Director del Grupo de Investigación área de la misma Universidad. La secretaria de la comisión recayó sobre el Dr. García Guzmán, decano de la Facultad de Educación, Tecnología y Economía y especialista en atención a la diversidad del alumnado. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) estuvo representada por la Dra. Sevillano García, catedrática de Tecnología Educativa, y la Universidad de Córdoba por la Dra. Marín Díaz, profesora especialista en tecnología educativa. Y por parte de la Universidad Tecnológica de Panamá tuve el honor de participar, al resultar seleccionado por la Escuela de Postgrado de la Universidad de Granada.

La génesis de la tesis doctoral, que culminó con la presentación y validación de la aplicación EnSenias para enseñar y aprender la Lengua de Señas Panameña (LSP), se encuentra en la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, de la Organización de los Estados Americanos (OEA, 1999) y en el reconocimiento de la Lengua de Señas por parte de la República de Panamá en su la ley 1 del 28 de enero de 1992, por la cual se protege a las personas con discapacidad auditiva y se reconoce la lengua de señas panameñas como lengua natural de las personas sordas (SENADIS, 2012).

La finalidad de este trabajo es trasladar ese potencial de ventajas e inclusión, ese avance y mejora en la calidad de vida, esa alternativa y apoyo al desconocimiento generalizado social de la LSP, al contexto panameño. Su objetivo fue crear y validar una aplicación Web y CD con el vocabulario inicial perteneciente a la LSP reconocida oficialmente como recurso educativo para su aprendizaje por parte de cualquier usuario interesado, accesible para todas las personas, pues todas pueden ser usuarios potenciales de la LSP. Para personas sin discapacidades, pero también para personas con discapacidades, trastornos y desigualdades variadas.

El informe de la tesis evaluada sigue la estructuración de informes y memorias de investigación. Siguiendo una ordenación desde la introducción donde se hace referencia a la problemática y la relevancia de la misma desde el contexto de discapacidad auditiva, hasta la aplicación Web que se realiza y las conclusiones. Desarrollándose en total siete capítulos, y las referencias bibliográficas. Un primer apartado contiene la descripción del escenario y estado del arte de la dimensión trabajada. Dentro de esta fundamentación teórica y revisión de obras afines se presentan tres capítulos. El primero, titulado “discapacidad auditiva y lengua de señas panameña”, se abordan los aspectos relativos a la audición y especialmente a su disminución o pérdida, haciendo especial énfasis en pérdidas graves o totales de audición; y sus consecuencias para la comunicación, y más especial aún en la lengua alternativa a la oral cual es la LS y en el contexto panameño la LSP. El segundo presenta la necesaria “educación del alumnado con pérdidas de audición en el contexto panameño”, abordando la filosofía y la realidad de la educación inclusiva en el escenario de la escuela para todos como la mejor de las

opciones posibles para la educación formal del alumnado con discapacidad auditiva.

Se culmina esta revisión teórica sobre los precedentes del trabajo presentado con el capítulo tercero, “Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) como apoyo a la discapacidad auditiva”, el cual presenta información sobre las TIC como herramientas que apoyan la enseñanza y aprendizaje, y se proporciona una revisión desde el escenario del contexto nacional e internacional del aporte de las TIC, en el desarrollo de aplicaciones, recursos y programas para apoyar la comunicación y aprendizaje de las LS, especialmente las afines a la LSP.

El capítulo cuarto de la tesis adquiere la importancia por su carácter metodológico investigador. Titulado “método de investigación para el diseño y validación de plataforma EnSenias”, supone el esqueleto y algoritmo metodológico seguido en la investigación, se esboza los problemas identificados para esta investigación y los objetivos y acciones correspondientes de desarrollo, así como la naturaleza de la acción investigativa y el método investigador. Respondiendo al modelo de Investigación Basada en el Diseño (IBD), que supone una evolución y concreción del modelo de Investigación-Acción (I-A), generado por Lewin en 1946 y desarrollado en el terreno de la investigación educativa entre otros por Carr y Kemmis (1986), Stenhouse (1985, 1991) y Anderson (1999, 2000). La IBD parte desde el desarrollo de una aplicación Web para dar solución a un problema identificado y su validación en tal escenario. El paradigma de IBD proviene de la ingeniería y la programación, así como de otras ciencias aplicadas (De Benito y Salinas, 2016). Para el desarrollo de la aplicación Web se emplea la metodología de desarrollo de ingeniería de

software de Pressman (2002), la cual orienta el desarrollo de la aplicación, dando como resultado la aplicación Web EnSenias.

En el siguiente apartado dedicado a los resultados y vertebrado en dos capítulos se presenta la aplicación EnSenias, y su correspondiente validación. Detallándose de esta forma en el capítulo cinco el correspondiente proceso de desarrollo y optimización de esta aplicación, describiendo pormenorizadamente, en primer lugar, cada una de las fases realizada de la misma, con sus correspondientes actividades, previas a la descripción de la plataforma, producto final en su versión final denominada EnSenias. Detallándose la construcción de 1253 palabras-queremas en LSP, los cuales se representan por medio de diversos objetos: vídeo, audiodescripción, descripción textual, categorías gramaticales, imágenes, etc., los cuales ofrecen el potencial inclusivo de la misma a una diversidad de personas y capacidades.

En el capítulo es el seis, sobre “validación de la plataforma EnSenias por la población usuaria”, se presentan los resultados correspondientes a la validación de la aplicación con los usuarios potencialmente de la misma: estudiantes sordos, asociaciones de sordos, intérpretes de LSP, docentes especialistas y generalistas de distintos niveles, progenitores, etc. Se realiza también la validación en el contexto internacional participando docentes universitarios expertos en discapacidad sensorial de la universidad Marta Abreu de las Villa (Santa Clara) y representantes de la Asociación de sordos de Cuba, profesionales personas sordas del Instituto Nacional de Sordos de Colombia (INSOR) y docentes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Se parte de un análisis cualitativo basado en el análisis de contenido de información declarada por los usuarios y recogida mediante la técnica de focus groups, al que se le añaden análisis descriptivos de cada uno de los grupos (medias y desviaciones típicas) y diferenciales (U de Mann Whitney y, en su caso, HSD de Tukey). Presentándose así los análisis descriptivos globales con la totalidad de los participantes (medias y desviaciones típicas) y correlacionales (coeficiente de correlación de Spearman), con la finalidad de ofrecer una visión de conjunto de sus declaraciones, en forma de complemento al análisis detallado de contenido, en un marco de complementariedad de método de investigación cuantitativos y cualitativos, o métodos mixtos de investigación.

Los resultados reportan la consideración de EnSenias como un recurso necesario y prometedor para la enseñanza y aprendizaje de la LSP, de acuerdo a las expresiones, intenciones y opiniones de los distintos grupos de usuarios potenciales, mayoritariamente favorables, y las sugerencias realizadas, todas tomadas en cuenta e incorporadas en la versión final del producto.

En la última etapa de la memoria, como es de recibo, se dedica a presentar las “conclusiones, proyecciones y prospectiva de la investigación”. Por un lado, un panorama global de lo conseguido y culminación de la investigación, con la finalidad de dar respuesta directa y específica a los objetivos que guiaron el proceso investigador. Los resultados contenidos en detalle en los capítulos precedentes a este, se completa el capítulo con la propuesta sobre posibilidades de aplicaciones pedagógicas del producto elaborado, una vez validado, y se establecen nuevos horizontes posibles y tópicos afines de continuación de la investigación, que perpetúen

y avancen el loable objetivo de mejorar la comunicación de personas sordas en la sociedad panameña, a través de la expansión (aprendizaje) de su lengua natural: LSP, puesto que aunque sea la lengua natural de personas sordas no es exclusiva para ellos y se hace necesario que puede ser aprehendida y usada por otras personas y no solo en los contextos educativos, sino también sociales, buscando así a contribuir con una sociedad inclusiva.

REFERENCIAS

Anderson, G. L. y Herr, K. (1999). The new paradigm wars. Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28 (5), 12-21. Doi: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X028005012>

Anderson, G. L. y Jones, F. (2000). Knowledge generation in educational administration from the inside-out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36 (3), 428-464. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F00131610021969056>

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46. Recuperado de [http://www.cscd.](http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf)

[osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf](http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf)

Organización de los Estados Americano (1999). Convención interamericana para la *eliminación de todas formas de discriminación contra personas con Discapacidad*. Recuperado de http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF

Pressman, Roger (2002). *Ingeniería del Software: Un Enfoque Práctico* (5a. ed.). México MCGRAW-HILL/ Interamericana de España, S. A. U.

Secretaría Nacional de Discapacidad de Panamá (2012). Ley N° 23. Recuperado de <http://www.senadis.gob.pa/wp-content/uploads/2012/10/Ley-23.pdf>

Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

