



ISSN: 2661-670X

# REVISTA ECUATORIANA de Psicología

Volumen 1 - Número 1 | septiembre - diciembre 2018



P





ISSN: 2661-670X

# REVISTA ECUATORIANA de Psicología



Volumen 1 - Número 1 | septiembre - diciembre 2018

P





REPSI - Revista Ecuatoriana de Psicología. Volumen 1, Número 1, septiembre-diciembre 2018  
ISSN: 2661-670X, <https://repsi.org>

## CONTACTO

### Dirección Postal

Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador  
Urbanización La Martina, frente a la terminal terrestre de  
Durán, Manzana B8, Solar # 4. Código postal: 092404  
Telf: (593) 4 2037524, Celular: 099 680 0630  
[www.cidecuador.org](http://www.cidecuador.org)

### Contacto principal

#### MSc. Doris Villalba Fermín

Editora en Jefe de la Editorial CIDE  
Teléfono: (+593) 96 313 0079  
Correo electrónico: [editor@revistarepsi.org](mailto:editor@revistarepsi.org)  
[revistascide@cidecuador.org](mailto:revistascide@cidecuador.org)

### Contacto de asistencia

#### Profa. Yajaira Vera

Teléfono: (+593) 960649898  
Correo electrónico: [revistas@cetbolivia.org](mailto:revistas@cetbolivia.org)

### Información legal

ISSN: 2661-670X  
Periodicidad: Cuatrimestral

## EQUIPO EDITORIAL

### EDITOR/EDITOR

#### MSc. David Max Olivares Alvares

Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador, Ecuador  
[editor@repsi.org](mailto:editor@repsi.org)  
<https://orcid.org/0000-0002-6281-7951>

## CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

#### Dr. Eugenio Saavedra Guajardo

Universidad Católica del Maule  
[exequiel.gd@gmail.com](mailto:exequiel.gd@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2843-9739>

#### Lic. Exequiel Guevara Delgado

Sociedad Educacional Niños Felices - Chile  
[exequiel.gd@gmail.com](mailto:exequiel.gd@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-7250-7319>

## COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

#### PHD. Juan Enrique Villacis

Universidad de San Buenaventura Sede Medellín Colombia  
[juanvillacisj@hotmail.com](mailto:juanvillacisj@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-9510-1573>

#### MSc. Marco Vinicio Paredes Robalino

Universidad Nacional de Chimborazo  
[mvincioparedesr@hotmail.com](mailto:mvincioparedesr@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-6069-5789>

#### MSc. Vanessa Karina Barreiro Fonseca

EFEER (Escuela Fiscal de Educación Especial y Rehabilitación)  
[vanebaec@yahoo.com](mailto:vanebaec@yahoo.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5997-3347>

## EVALUADORES / EVALUATORS

#### Dra. Itzel Palacios de Guilbauth

Universidad Especializada de las Américas, Panamá  
[hkeller\\_panama@hotmail.com](mailto:hkeller_panama@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-2884-5588>

#### Dr. José Anibal Guilbauth González

Universidad Especializada de Las Américas  
[losguilbauth\\_1@hotmail.com](mailto:losguilbauth_1@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-4300-0268>

#### Ph. D. Jorge Nuñez del Arco Mendoza

Sociedad Boliviana de Ciencias Forenses  
[jorge@nunezdearco.com](mailto:jorge@nunezdearco.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5447-3327>

#### Dr. Felipe De Jesús Candia Cázares

Universidad del Golfo Y S.E.P de Coahuila, México  
[feliperepsi@gmail.com](mailto:feliperepsi@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-1857-6484>

#### Dr.(c), Mg. José Erwin Rubilar Sobarzo

Agencia de Calidad de la Educación  
[rubilarrepsi@gmail.com](mailto:rubilarrepsi@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-1127-4766>

## EQUIPO TÉCNICO / TECHNICAL TEAM

- **Diseñadora:** Lcda. Betsabe Pari Quiñones
- **Diagramadora:** Lcda. Alba Gil
- **Traductor:** Dr. Emilio Arévalo
- **Soporte Técnico:** Ing. Freddy Sánchez

# Contenido

<b>Editorial</b>	<b>4</b>
<b>Investigaciones</b>	
<b>Competencias pedagógicas parentales orientadas a la atención de niños con síndrome de Down.</b>	<b>6</b>
<i>Pedagogical parental competences oriented to the care of children with Down syndrome.</i> Habilidades pedagógicas parentais voltadas para o cuidado de crianças com síndrome de Down	
Adriana Viteri; Alejandra Pacciotta; Alba Avilés, y Julia Zeballos.	
<b>Inteligencias múltiples y desarrollo de procesos cognitivos creativos.</b>	<b>13</b>
<i>Multiple intelligences and development of creative cognitive processes.</i> Múltiplas inteligências e desenvolvimento de processos cognitivos criativos.	
Estefanía Alejandra Guzmán Muñoz.	
<b>Actividad física, el deporte y la recreación en la inclusión en niños con discapacidad.</b>	<b>22</b>
<i>Physical activity, sports and recreation in the inclusion of children with disabilities.</i> Atividade física, esportes e recreação na inclusão de crianças com deficiência.	
Orlando Romero Ibarra; Mónica López Obregón, y Johanna Ladinez Garces.	
<b>Ámbitos de desarrollo de la educación inicial y la didáctica del uso de los espacios de acción y aventura.</b>	<b>36</b>
<i>Fields of development of the initial education and the didactic of the use of the spaces of action and adventure.</i> Áreas de desenvolvimento da educação inicial e da didática do uso dos espaços de ação e aventura	
Cecilia Isabel Elizalde Cordero y Miriam Maritza Calle Cobos.	
<b>Aprendizaje significativo relacionado con la formación académica en la Educación Superior.</b>	<b>43</b>
<i>Meaningful learning related to academic training in Higher Education.</i> Aprendizagem significativa relacionada á formação acadêmica no Ensino Superior.	
Narcisca Cecilia Castro Chávez y Silvia Beatriz García Estupiñáns.	
<b>Políticas Editoriales</b>	<b>53</b>

El estudio de la complejidad del ser humano demanda de una permanente indagación y de la comprensión de diversos factores, especialmente en el contexto latinoamericano, por parte los psicólogos.

Así, **REPSI** nace para hacer un aporte a la profesión propiciando el desarrollo de la Psicología como disciplina. Adicionalmente, como un espacio dinámico para el debate de nuevos enfoques investigativos.

Miradas que permiten trascender lo inmediato y reflexionar en torno a los grandes desafíos que la sociedad actual expone contundentemente al rol del psicólogo, quien aborda desde distintas escuelas o corrientes los cambios, interrogantes e incertidumbres propias del movimiento de los tiempos que vivimos.

Ver más allá, pues, exige de posturas y planteamientos frente al acto de conocer, escribir y difundir ópticas críticas que impacten en el progreso del área de estudio.

Cada uno de nuestros articulistas colaboradores coadyuva en la ampliación de otra manera de entender los diversos problemas del ser humano y del contexto.

Adriana Viteri, Alejandra Pacciotta, Alba Avilés y Julia Zeballos plantean herramientas pedagógicas a partir de la experiencia familiar desde los distintos ámbitos donde se desenvuelven los niños con síndrome de Down pertenecientes a la Educación Básica.

Por su parte, Estefanía Alejandra Guzmán Muñoz aborda, desde un enfoque interpretativo, el mundo de la creatividad y las inteligencias múltiples frente a una educación tradicional que valora el acto de enseñar de forma memorística aspectos que se han considerado claves en la formación profesional de los sujetos.

“Actividad física, el deporte y la recreación en la inclusión en niños con discapacidad” es el título del tercer artículo de los autores Orlando Romero Ibarra, Mónica López Obregón, Johanna Ladinez Garces, quienes explican la relevancia de analizar las capacidades especiales de las personas con dificultades a nivel físico o mental en el marco de una relectura de las aptitudes y el desarrollo de habilidades a través del deporte.

# Editorial

Las investigadoras Cecilia Isabel Elizalde Cordero y Miriam Maritza Calle Cobo analizan reformas a los currículos educativos para dar respuestas a las exigencias que plantea el sector educativo desde una visión interpretativa.

El quinto estudio de Narcisa Cecilia Castro Chávez y Silvia Beatriz García Estupiñán expone el análisis de las nuevas reflexiones psicopedagógicas sobre el aprendizaje significativo y su relación con las inteligencias múltiples.

En definitiva, **REPSI** ofrece un abanico de planteamientos que contribuyen con el desarrollo de ideas que dan alternativas al psicólogo crítico, inconforme y capaz de solucionar problemas diversos.

Para dar continuidad al debate, invitamos a la comunidad científica a publicar sus investigaciones en nuestro próximo número.

**MSc. David Max Olivares Alvares**  
**Editor de REPSI**

# Competencias pedagógicas parentales orientadas a la atención de niños con síndrome de Down

Pedagogical parental competences oriented to the care of children with Down syndrome

Habilidades pedagógicas parentais voltadas para o cuidado de crianças com síndrome de Down

 **Adriana Viteri<sup>1</sup>**  
adriana.viterip@ug.edu.ec

 **Alejandra Pacciotta<sup>2</sup>**  
pacciotta@gmail.com

 **Alba Avilés<sup>1</sup>**  
alba.aviless@ug.edu.ec

 **Julia Zeballos<sup>1</sup>**  
juliia.zeballos@educacion.gob.ec

<sup>1</sup>Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

<sup>2</sup>Escuela de Educación Básica Particular Minerva, Guayaquil, Ecuador

Recibido: Mayo 2018 / Revisado: Junio 2018 / Aceptado: Julio 2018 / Publicado: Septiembre 2018

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como finalidad proponer herramientas pedagógicas a partir de la experiencia familiar desde los distintos ámbitos donde se desenvuelven los niños con síndrome de Down pertenecientes a la Escuela de Educación Básica Particular "Minerva", ya que el diagnóstico realizado en la institución educativa a partir de los datos recolectados en la investigación-FCI-2018 a través del Proyecto denominado: "Importancia del desarrollo de las competencias parentales en el proceso de inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales" arrojó una gama significativa de debilidades en relación a la atención brindada desde la familia a los niños síndrome de Down. La investigación está enmarcada bajo el paradigma cualitativo, en la modalidad de campo, descriptiva con apoyo de fuentes documentales. La metodología se sustentó en la investigación-acción. Se evidencia un proceder recurrente en la dinámica familiar debido al desconocimiento de tipo pedagógico de los padres en el acompañamiento del niño desde sus distintos ámbitos de desarrollo, ocasionando dificultades importantes en la formación para la vida.

**Palabras clave:**  
Familia; herramientas; Síndrome de Down

## ABSTRACT

The current investigation has as the main goal to propose pedagogical tools from the familiar experiences, and from different aspects where kids with Down syndrome belonging to "Minerva" Primary school take place, due to the diagnosis made at the educational institution based on the data collected in the research-FCI-2018 through the Project entitled: "Importance of the development of parental competences in the process of educational inclusion of children with special educational needs" had as a result a big amount of weaknesses in relation with the help given by families of Down Syndrome kids. The research is framed under the qualitative paradigm, in the modality of field, descriptive with support of documentary sources. The methodology was based on participatory action research. A recurrent behavior in family dynamics is evident due to unknowledge of pedagogical type of parents in the accompaniment of the kids from its different areas of development, causing important difficulties in life training.

**Keywords:**  
Family; tools; Down syndrome

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi propor instrumentos pedagógicos baseados na vivência familiar das diferentes áreas onde se desenvolvem as crianças com síndrome de Down da Escola de Educação Básica "Minerva", desde o diagnóstico feito na instituição de ensino até a partir dos dados coletados na pesquisa. -FCI-2018 através do Projeto denominado: "Importância do desenvolvimento de competências parentais no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais" evidenciou um conjunto significativo de fragilidades em relação aos cuidados prestados desde a família à criança com síndrome de Down. A pesquisa enquadra-se no paradigma qualitativo, na modalidade de campo, descritiva com apoio de fontes documentais. A metodologia foi baseada na pesquisa-ação. Evidencia-se um procedimento de reincidência na dinâmica familiar devido ao desconhecimento dos pais sobre a natureza pedagógica no acompanhamento da criança de suas diferentes áreas de desenvolvimento, causando dificuldades significativas na formação para a vida.

**Palavras-chave:**  
Família; Ferramentas; Síndrome de Down

## INTRODUCCIÓN

El síndrome de Down es una discapacidad intelectual moderada, de acuerdo a lo que se establece por la American Psychiatric Association (2013). Es de origen genético y las personas con esta discapacidad presentan rasgos fenotípicos característicos y un bajo desarrollo cognitivo, por lo que sus procesos de aprendizajes son más lentos.

Los niños con síndrome de Down tienen dificultad para la socialización y la adquisición de las normas de interacción con otros. Estos procesos de socialización se desarrollan y adquieren dentro del entorno familiar, pero en algunos casos se presentan dificultades si la familia no asume el compromiso y se involucra con el niño.

El síndrome de Down ha sido una de las discapacidades más estudiadas y para las cuales se han generado diversas orientaciones y soluciones terapéuticas. Su atención hasta hace una década estaba restringida al ámbito familiar o en ambientes cerrados para niños con síndrome de Down. Esto trajo como consecuencia que el niño cuando llegaba a la edad adulta no tenía las competencias para integrarse a la sociedad, ni mucho menos al ámbito laboral. Las políticas de educación inclusiva del Ecuador impulsaron la obligatoriedad en cuanto a que las escuelas tuvieran que repensarse y reorganizarse, es decir, las escuelas se convirtieron en espacios educativos de inclusión, esto impulsó la necesidad de que los docentes adquirieran destrezas y herramientas para trabajar en aulas integradas.

La inclusión de niños con síndrome de Down en el sistema educativo representa un logro importante, porque su incorporación al mundo social y cultural se garantiza desde temprana edad y, por lo tanto, también su pleno desarrollo como ser humano y ciudadano.

Sin embargo, el acompañamiento de los niños y sus familias no se había contemplado como una

necesidad. A pesar de que las teorías cognitivas contemporáneas señalan la importancia que tiene la familia en estos procesos de inclusión en la escuela (Ruiz, 2004; 2008; 2010). En este sentido, las experiencias educativas en las instituciones de donde se realizan de manera improvisada, ante lo cual se hace necesario sistematizar y registrar las experiencias educativas y los resultados que arrojan en beneficio de mejorar la educación inclusiva.

Igualmente, los padres como los primeros involucrados en el proceso de aprendizaje de sus hijos requieren adquirir competencias que les permitan una atención pedagógica adecuada y oportuna. En este sentido, se desarrolla esta investigación a partir de la acción y participación que involucra actividades motrices y otras destrezas cognitivas que han sido eficaces para el desarrollo de la atención en los niños con síndrome de Down.

Además, estas actividades han ayudado a involucrar a los padres de los niños, con esta discapacidad, en el proceso educativo de forma reflexiva. Las referencias teóricas que se presentan son de orden terapéutico para los padres y de orden pedagógico para los docentes. Lo que implica la construcción de experiencias pedagógicas enmarcadas en las asignaturas y actividades de recreación de los niños, propias de su cotidianidad en la escuela.

### Importancia del problema

La educación inclusiva ha sido una política educativa que ha impulsado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a partir del año 2005 con la publicación de Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All. Esta visión inclusiva de la UNESCO tiene sus orígenes en tres fuentes: (a) el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que establece la gratuidad y obligatoriedad de la

educación elemental, para el desarrollo pleno de la personalidad humana; (b) La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) en la que en su disposición 2, establece: “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”, por lo que, “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (s.n.).

Por último, (c) la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2005), que establece en su artículo 2, que los Estados están obligados a evitar toda discriminación hacia el niño sin distinción de “la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño...”, y en su artículo 23, que menciona el reconocimiento y garantía de los derechos de los niños “física o mental impedidos”—la expresión correcta actualmente es niños o niñas con discapacidad— por los Estados parte.

A partir de estos referentes, la inclusión educativa se entiende de una forma más amplia que la incorporación al sistema escolar de la infancia que proviene de familias que se encuentran en situación de pobreza. En este sentido, la UNESCO (2005) la define como: “un enfoque dinámico que responde positivamente a las diferencias individuales de los alumnos, no como problemas sino como oportunidades de enriquecer el aprendizaje.” (p. 12). En el que se debe cubrir tres aspectos fundamentales: (a) Acceso a la educación gratuita y obligatoria, (b) igualdad, inclusión y no discriminación y, (c) el derecho a una educación, contenido y procesos de calidad.

El Ecuador como país miembro de la UNESCO y la UNICEF, ha desarrollado políticas de inclusión educativa que se incorporan paulatinamente en el

ámbito escolar. El primer esfuerzo se realiza en el 2010 con la implementación del Proyecto Modelo de Educación Inclusiva dirigido por el Ministerio de Educación del Ecuador, y posteriormente, se introducen cambios a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que establecen directrices para la educación inclusiva.

Todo este marco jurídico ha sido de vital importancia para el desarrollo de políticas educativas inclusivas y el surgimiento de programas que respondan a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad como se reconoce actualmente. Pero, en este proceso de inclusión, no son suficientes las disposiciones legales, porque implica dos factores importantes: (a) la sensibilización de la población y la ciudadanía para la inclusión y (b) la capacitación de los docentes para realmente poder incorporar a los niños y niñas en el aula.

Adicionalmente, cada discapacidad tiene sus requerimientos de atención y abordaje. Lo cual obliga al docente a buscar las herramientas para poder trabajar en un espacio educativo que se convierte en un mundo de pluralidad de necesidades pedagógicas y didácticas. Además, la literatura sobre la discapacidad y el trabajo pedagógico es de reciente data, y casi toda tiene su origen en teorías terapéuticas de la discapacidad. En el caso del síndrome de Down este cuenta con una larga historia de experiencias educativas con respecto a otras discapacidades. Sin embargo, hasta estas experiencias solo han sido desarrolladas en instituciones especializadas o en grupos aislados en las instituciones educativas.

Las políticas de inclusión educativa, no solo tratan de la incorporación de los niños y niñas con discapacidad a la escuela, sino que además persigue la integración de la familia a este proceso. Por esta razón, se hace necesario que los padres de los estudiantes con síndrome de Down se involucren en la escuela para acompañar los procesos educativos

de sus hijos. Esto a la vez genera la necesidad de brindar a los padres orientaciones adecuadas que fortalezcan el proceso de aprendizaje. Es así que surgen las siguientes interrogantes: ¿puede el padre utilizar las herramientas educativas que implementa en el hogar para acompañar a su hijo en la escuela?, ¿qué disposición tiene el padre en aprender nuevas herramientas pedagógicas?, ¿es posible la integración de los padres en el proceso educativo y de aprendizaje de sus hijos con síndrome de Down?

Es decir, la educación inclusiva genera exigencias que se deben adecuar a los procesos educativos dentro de las instituciones educativas y a las necesidades especiales de los niños, en este caso de investigación, a los niños y niñas con síndrome de Down.

Por lo tanto, se necesita favorecer experiencias educativas que se puedan sistematizar y evaluar con apoyo de las teorías de la cognición, motivación y desarrollo de habilidades motrices en los niños y niñas con síndrome de Down.

La relevancia de esta investigación es presentar el registro y sistematización de la experiencia educativa que integra a los padres de los niños con síndrome de Down.

## MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo el criterio de la investigación-acción, que se entiende como un proceso que se mantiene bajo un protagonismo activo y autónomo al profesorado, para que éste sea quien seleccione los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello, puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general de un amigo crítico. (Latorre, 2005, p. 30), y que buscar generar en los participantes cambios de forma consciente de sus prácticas sociales.

La investigación tuvo como finalidad dirigir y brindar a los padres competencias pedagógicas para la atención de niños con síndrome de Down. En este sentido dice Ruíz (2012) que la integración escolar de los niños con síndrome de Down debe ser un paso más para el proceso de inclusión social que inicia en la familia y culmina en la etapa adulta con su participación en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho. (p. 7).

La investigación se desarrolló en la Escuela de Educación Básica Particular Minerva, adscrita a la Universidad de Guayaquil, con un grupo de 25 estudiantes, comprendidos en edades de 7 a 14 años, que tiene una población de 4 estudiantes con síndrome de Down.

Además, se realizó un proyecto de desarrollo motriz y lateralidad, compuesta de cuatro (4) sesiones de recreación: (a) "Simón dice". Arriba, medio, abajo. (b) "La culebra". Izquierda y derecha. (c) "El riel". Atrás y adelante. (c) "Damas". Derecha, izquierda, atrás, adelante, a partir de la iniciativa de la investigación-FCI-2018 mediante el Proyecto denominado: "Importancia del desarrollo de las competencias parentales en el proceso de inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales". El objetivo de las actividades consiste en que los estudiantes, asistidos por sus representantes, puedan desarrollar la capacidad de la orientación y la lateralidad.

Por otro lado, los estudiantes debían desarrollar las siguientes competencias: (1) sigue instrucciones, (2) colabora con el grupo, (3) respeta el espacio de los otros, (4) atiende y logra concentrarse en el desarrollo de las actividades. Los padres deben adquirir las siguientes competencias: (1) Se comunica verbal y gestualmente de forma pertinente, (2) escucha con atención al niño, (3) interviene oportunamente sin restar autonomía al niño, (4) resuelve conflictos a través de pautas acordadas con el niño.

Cada actividad se tuvo un tiempo de dedicación de una hora semanal por cuatro (4) semanas. Una vez concluida la actividad se evaluó la experiencia con los padres y se realizó una retroalimentación.

## RESULTADOS

En la observación, registro, evaluación y retroalimentación de las actividades se obtuvieron los siguientes resultados:

- Fortalezas en los niños con síndrome de Down:
  - ▶ Serenidad y confianza ante la presencia de sus padres.
  - ▶ Respeto de las pautas acordadas previamente con los padres ante un desacuerdo con los compañeros.
  - ▶ Cumplimiento de los tiempos de ejecución en cada una de las actividades.
- Dificultades en los niños con síndrome de Down:
  - ▶ Seguimiento de las instrucciones después de un tiempo breve.
  - ▶ Ceder el espacio a otros niños cuando la actividad lo exigía.
- Fortalezas en padres de los niños con síndrome de Down:
  - ▶ Compromiso y paciencia en las actividades.
  - ▶ Atención a las instrucciones para repetirlas oportunamente a los niños.
  - ▶ Toma de consciencia de sus acciones de intervención en las actividades.
- Dificultades en los padres de los niños con síndrome de Down:
  - ▶ La falta de utilización de lenguaje gestual y verbal con el niño.
  - ▶ Falta de coordinación con otros padres durante los conflictos entre los niños.

Los niños con la ayuda de los padres lograron desempeñar los movimientos de lateralidad adecuadamente. En los momentos que el niño se desorientaba, el padre con los movimientos de su propio cuerpo indicaba la dirección, favoreciendo al niño seguir las instrucciones verbales.

El trabajo de colaboración entre padres dependía constantemente de la mediación del docente.

En la evaluación de la actividad los padres reconocieron: (a) la actividad les ayudó a tomar consciencia de la manera en la que intervienen en las actividades diarias con sus hijos. (b) algunos padres utilizaron lenguaje gestual, que favoreció que el niño pudiera ampliar su rango de atención, de las indicaciones del docente a la indicación gestual del padre.

La presencia de los padres generó en los niños una actitud positiva hacia la actividad y de esfuerzo en el logro de los objetivos de las actividades.

## DISCUSIÓN

Una de las dificultades en la investigación ha sido la carencia de literatura actualizada sobre el tema de la familia y la inclusión escolar. Ciertamente, se pueden hallar portales con recomendaciones generales y guías para las familias sobre la atención del niño con síndrome de Down. Estos materiales didácticos unos y terapéuticos otros, están inscritos en el ámbito del hogar. Sin embargo, la educación exige procesos de acompañamiento que no se pueden reducir a lo terapéutico o a recomendaciones generales para bregar con el estrés que puede generar la atención de un niño con discapacidad cognitiva, en este caso con síndrome de Down.

En este sentido encontramos los trabajos de Rubio (2015), que coincide con las investigaciones de Minuchin (1974) y de Eguiluz (2003), en los que se aborda el estrés que se genera con la llegada al seno familiar de un niño con síndrome de Down. Estos autores afirman que la dinámica familiar y

la relación conyugal sufren una interrupción de su normalidad. Esto se va haciendo más complejo a medida que el entorno familiar va creciendo.

No obstante, aseguran Manjarrés, León, Martínez y Gaitán (2013), que es posible que se pueda organizar una dinámica familiar donde el estrés llegue a niveles muy bajos o se pueda completamente superar. Esto se logra a través del ajuste de las funciones y roles de los miembros de la familia, en los que todos tienen un papel de atención específico del niño con síndrome de Down.

En este orden de ideas, la inclusión escolar de los niños con síndrome de Down implica que los padres y hermanos revaloren su rol. Exige de las figuras parentales una integración al ámbito escolar que no estaba contemplado en su dinámica familiar. Esto requiere además de un tiempo que se debe disponer para poder acompañar al niño en el proceso educativo y escolar.

El niño con síndrome de Down, aunque se le favorece la adquisición de una rutina, en algunos momentos requiere de flexibilidad en los tiempos de ingreso o salida del recinto escolar. Adicionalmente, las actividades escolares que son programadas por los docentes del aula, cuando se realizan al aire libre implican la presencia oportuna de los padres o de alguno de ellos.

La incorporación de la familia al ámbito escolar, ha sido posible a la concepción de esta como un microsistema que interactúa y es parte de un macrosistema que denominamos sociedad. Es decir, no existe una separación entre los microsistemas y el macrosistema, todos comprenden una totalidad que debe funcionar en armonía (Bradshaw, 2014). Es por ello que la familia se debe incorporar y comprometerse en el acompañamiento de los microsistemas que el niño desarrollará: escolar, laboral y social.

En este orden de ideas, la Escuela de Educación Básica Particular Minerva, ha procurado

la integración de las familias en el desarrollo del aprendizaje de los niños con síndrome de Down. En la que, a través de experiencias pedagógicas el padre va adquiriendo competencias para la atención del niño con síndrome de Down en contextos sociales, que favorezcan el desarrollo de su personalidad y de su autonomía.

Las competencias de los padres en la atención a los niños con síndrome de Down, deben estar dirigidas a una presencia pedagógica. Es decir, al acompañamiento del niño y a su introducción a la sociedad de forma autónoma. Esto es importante, porque las investigaciones demuestran que los padres generalmente sienten temor de que el niño se desarrolle en espacios sociales ajenos al entorno familiar.

La educación inclusiva por otro lado, está pensada para que la sociedad pueda aceptar y reconocer las diferencias individuales, a través de la tolerancia y el respeto. La escuela, por lo tanto, se convierte en un espacio privilegiado para que los padres puedan ensayar el alcance de su intervención en la rutina del niño con síndrome de Down, sin interrumpir su desarrollo social. Además, el padre adquiere capacidades que puede implementar en la dinámica familiar, como el trabajo colaborativo, el reconocimiento del espacio de los otros, la comunicación asertiva tanto verbal como gestual, establecer pautas con el niño para resolver situaciones de conflicto.

## CONCLUSIONES

Esta investigación es el resultado de la experiencia educativa que se ha desarrollado por los docentes de la Escuela de Educación Básica Particular Minerva, pionera en la educación inclusiva. El aporte que se ha desarrollado es la involucración comprometida de los padres en el proceso educativo de los niños con síndrome de Down. Hasta ahora, la participación de los padres

en las escuelas era de observadores y solo en algunos casos se les permite intervenir. En cambio, el proveer competencias a los padres para la atención de los niños con síndrome de Down, hace que su presencia no solo se integre a la actividad del niño, sino que, además, el padre se introduzca en una presencia educativa que lo ayude a concientizar y reflexionar las implicaciones que tiene sus acciones en la vida y rutina del niño y el desarrollo de su personalidad y autonomía.

Las competencias fundamentales que favorecen a los padres son de comunicación efectiva y oportuna. El niño cuando es constantemente intervenido suele deprimirse y generar dependencia. En cambio, una comunicación efectiva y oportuna, beneficia la autoestima y confianza en el niño con síndrome de Down. Otras competencias que tiene que adquirir el padre tienen que ver en la solución de conflictos del niño con otros en su entorno. Generalmente el padre asume la defensa y no permite que el niño con síndrome de Down, llegue a la solución a través del diálogo, el respeto del espacio del otro y el cumplimiento de acuerdos previos.

No basta con incorporar a los padres a la escuela es necesario ayudarlos a que su presencia sea pedagógica y generadora de procesos de aprendizaje significativos.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington: American Psychiatric Publishing, Inc
- Bradshaw, J. (2014). *La familia*. México: Selector
- Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico*. México: Editorial Pax México
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao
- Manjarrés, D., León, E., Martínez, Y., y Gaitán, A. (2013). *Crianza y Discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Colombia: Fondo Publicaciones Universidad Pedagógica Nacional
- Minuchin, S. (1974). *Families & Family Therapy*. USA: Harvard University Press
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: ONU
- Rubio, E. (2015). *La adaptación de las familias con hijos/as con Síndrome de Down: una aproximación desde el modelo doble ABCX*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICAIDE
- Ruiz, E. (2004). *La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: algunas preguntas y respuestas*. *Revista Síndrome de Down*1(21),122-133. Recuperado de: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/83/122-133.pdf>
- Ruiz, E. (2008). *La función de la familia en la educación escolar de los alumnos con síndrome de Down*. *Revista Síndrome de Down* 1(25), 6-16. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/96/06-16.pdf>
- Ruiz, E. (2010). *Programación educativa e integración escolar de los alumnos con síndrome de Down*. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/curso12.htm>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. Paris: UNESCO
- UNICEF (2005). *Convención sobre los Derechos del niño* (2006), París: UNICEF



# Inteligencias múltiples y desarrollo de procesos cognitivos creativos

## Multiple intelligences and development of creative cognitive processes

### Múltiplas inteligências e desenvolvimento de processos cognitivos criativos

 **Estefanía Alejandra Guzmán Muñoz**  
eguzmanmunoz@outlook.com

**Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), Azogues, Ecuador**

Recibido: Mayo 2018 / Revisado: Junio 2018 / Aceptado: Julio 2018 / Publicado: Septiembre 2018

## RESUMEN

La educación tradicional se ha enmarcado en enseñar de forma memorística, aquellos aspectos que se han considerado claves en la formación profesional de los sujetos. En ese sentido se ha propendido al aprendizaje de ciertas asignaturas como matemática y lenguaje, dejando de lado otras que potencian las habilidades de los estudiantes y su capacidad de respuestas flexibles e innovadoras como desarrollo del pensamiento. Este trabajo de investigación tuvo como objetivo comprobar la relación existente entre los niveles de creatividad y las inteligencias múltiples. El tipo de investigación es correlacional. Para la recolección de los datos se aplican dos cuestionarios el de Walter McKenzie (1999), en su adaptación para secundaria, el cual mide cada uno de los ocho tipos de inteligencias que plantea Gardner (1983) y el cuestionario de creatividad de Turtle (1980) obtenido en el programa diseñado para identificar / diagnosticar a los alumnos de alta capacidad de Pacheco (2003). La población de estudio la conforman 30 estudiantes pertenecientes al tercero de bachillerato con una media de edad de 17.5 años del colegio Federico Gauss en la ciudad de Quito. En los resultados obtenidos se constató la relación existente fundamentalmente entre la creatividad y las inteligencias intrapersonal, cinestésica y visoespacial. Se encontró además que los estudiantes de este nivel educativo poseen altos niveles de creatividad y que la inteligencia que presenta un menor desarrollo es la lingüística, por lo que se sugiere analizar qué es lo que ocurre con este tipo de inteligencia, las actividades educativas que involucran el lenguaje y cómo los docentes incentivan o no este tipo de áreas. Se sugiere que en el futuro puedan involucrarse en este tipo de estudios otras acciones como el análisis del rendimiento académico de los estudiantes, la consideración del contexto social y cultural de forma que se pueda realizar una mejor y más exacta interpretación de los resultados obtenidos.

### Palabras clave:

Educación; inteligencias múltiples; creatividad

## ABSTRACT

Traditional education has been framed in teaching in a rote way, those aspects that have been considered key in the professional training of the subjects; In this sense, learning has been given to certain subjects such as mathematics and language, leaving aside others that enhance students' abilities and their capacity for flexible and innovative responses such as thought development. This research work had to verify the relationship between levels of creativity and multiple intelligences. The type of research is correlational. For the data collection, two questionnaires were applied by Walter McKenzie (1999), in his adaptation for secondary school, which measures each of the eight types of intelligence posed by Gardner (1983) and the Turtle creativity questionnaire (1980) obtained in the program designed to identify / diagnose the high capacity students of Pacheco (2003). The study population is made up of 30 students belonging to the third year of high school with an average age of 17.5 years of the Federico Gauss school in the city of Quito. In the results obtained, the relationship between creativity and the intrapersonal, kinesthetic and visuospatial intelligences was found. It was also found that the students of this educational level have high levels of creativity and that the intelligence that presents a lesser development is linguistics, so it is suggested to analyze what is happening with this type of intelligence, the educational activities that involve the language and how the teachers encourage or not this type of areas. It is suggested that in the future, other actions such as the analysis of students' academic performance, the consideration of the social and cultural context in such a way that a better and more accurate interpretation of the results obtained can be involved in this type of studies.

### Keywords:

Education; multiple intelligences; creativity; intervention

## RESUMO

A educação tradicional tem se enquadrado no ensino mecanizado, aspectos que têm sido considerados fundamentais na formação profissional das disciplinas. Nesse sentido, tem tendência a aprender certas disciplinas como matemática e linguagem, deixando de lado outras que potencializem as habilidades dos alunos e sua capacidade de respostas flexíveis e inovadoras como o desenvolvimento do pensamento. Este trabalho de pesquisa teve como objetivo verificar a relação entre níveis de criatividade e inteligências múltiplas. O tipo de pesquisa é correlacional. Para a coleta de dados, são aplicados dois questionários: Walter McKenzie (1999), em sua adaptação para o ensino médio, que mede cada um dos oito tipos de inteligências propostas por Gardner (1983) e o questionário de criatividade de Turtle (1980) obtido no programa desenvolvido para identificar / diagnosticar alunos com alta habilidade por Pacheco (2003). A população do estudo é composta por 30 alunos pertencentes ao terceiro ano do ensino médio com idade média de 17,5 anos do colégio Federico Gauss da cidade de Quito. Nos resultados obtidos, foi encontrada a relação entre a criatividade e as inteligências intrapessoal, cinestésica e visoespacial. Verificou-se também que os alunos deste nível de ensino apresentam níveis elevados de criatividade e que a inteligência que apresenta um menor desenvolvimento é a linguística, por isso sugere-se que se analise o que acontece com este tipo de inteligência, as atividades pedagógicas que envolvem a linguagem e como os professores encorajar ou não esses tipos de áreas. Sugere-se que no futuro outras ações como a análise do desempenho acadêmico dos alunos, a consideração do contexto social e cultural possam estar envolvidos neste tipo de estudo para que uma interpretação melhor e mais exata dos resultados obtidos possa ser realizada.

### Palavras-chave:

Educação; inteligências múltiplas; criatividade

## INTRODUCCIÓN

Uno de los puntales que dio a la Psicología fue su marcado deseo de analizar temas como la inteligencia que no habían sido profundizados hasta ese momento. Sattler (1977) remarca este aspecto y puntualiza que el estudio de la inteligencia se inició a finales del siglo XIX, dando a la Psicología el carácter de independiente.

Desde esta época de la historia y hasta hace poco tiempo, se pensó que algunas personas pueden ser inteligentes y otras no. Sin embargo, Gardner (1983), plantea la existencia de una nueva concepción de la mente, a partir de su teoría de las inteligencias múltiples, lo cual provoca que la Psicología y específicamente la Neuropsicología de un salto sustancial.

A partir de esto se comprende que en el ser humano coexisten tipos de inteligencias y que éstas dependen de varios factores, como la estimulación que se realiza desde el entorno, el cual potencia algunas inteligencias más que a otras. Esto hace que las personas definan sus intereses en el aprendizaje y contribuye a su adaptación al mundo.

Se ha analizado mucho que la capacidad adaptativa de las personas y la manera de responder a los problemas y dificultades, de crear y ser innovadores, depende en gran medida de la posibilidad de pensamiento flexible, crítico y del uso de diversos recursos para este propósito (García, 2011).

Es decir que el tipo o tipos de inteligencia potenciados en una persona, por medio del refuerzo de sus capacidades innatas, como la creatividad a través del planteamiento de actividades que se aparten de las tareas monótonas y aburridas orientadas a un aprendizajes novedosos y divertidos, se relacionan con un procesamiento cognitivo desde diversas aristas, lo cual da lugar a las inteligencias múltiples, tal y como lo expresa Gardner (1983), quien plantea como tipos de

inteligencia la numérica, verbal, cinestésica, entre otras.

Además, Gardner (2010) menciona que la inteligencia y la creatividad no pueden entenderse como concepciones aisladas. En este sentido, se plantea la importancia que tienen los tipos de inteligencia, su refuerzo y potenciación en la construcción de procesos cognitivos creativos, que al igual que los tipos de inteligencias serán diversos.

Como reflejo de ello es posible observar cómo año tras año muchos estudiantes se encuentran angustiados en su afán de memorizar contenidos que no entienden, y, por otro lado padres y madres de familia, pagando cursos de nivelación de contenidos para sus hijos, dejando de lado aquellas asignaturas en las que los estudiantes obtienen un mejor rendimiento, por considerarlas en muchas ocasiones irrelevantes, más aún si son aquellas que los padres consideran que no revisten mayor complicación como Dibujo o Educación Física.

De esta forma, autores como González (2008) postulan la teoría de que actualmente, es mayor el número de metodologías que se enfocan en el aprendizaje y la enseñanza de habilidades básicas como por ejemplo leer, escribir, calcular y memorizar, y plantea la necesidad de que las instituciones educativas efectúen cambios en los planes didácticos para introducir en ellos metodologías innovadoras, alejadas de la idea de que los estudiantes son entes pasivos del aprendizaje, que consideren al estudiante protagonista de la construcción de su propio conocimiento.

Una de las herramientas que permitirían esto sería el trabajo académico a partir de las inteligencias múltiples con estrategias didácticas que incorporen actividades creativas a fin de generar conocimientos nuevos y entretenidos para los estudiantes.

De esta manera, se plantea en este artículo comprobar la relación que existe entre las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983) y el desarrollo de procesos cognitivos creativos, para poder plantear un programa de intervención, dotando de herramientas cognitivas a los estudiantes de tercero de bachillerato.

### Importancia del problema

Los estudiantes en tercer año de bachillerato están próximos a elegir una carrera universitaria. En este nuevo contexto educativo, ellos no podrán seguir empleando sus métodos tradicionales de aprender referidos a la memorización, de igual manera, no deberán continuar en la zona de confort y ser solamente receptores de información.

En el ámbito universitario encontrarán docentes que otorgarán las primeras "semillas" del conocimiento y ante ellas requerirán ser autónomos, independientes, investigadores, curiosos y al mismo tiempo llevar su aprendizaje de una manera personal, pensar de manera flexible y crítica y adaptada a la realidad.

Año tras año, se observa en las instituciones escolares como padres y madres de familia, desesperados porque sus hijos no logran aprobar ciertas asignaturas, buscan cursos de nivelación que puedan enseñarles todo lo que no han logrado aprender en el periodo académico y de esta manera puedan ser promovidos al ciclo posterior, olvidan de otro lado que esos mismos estudiantes son aptos para otro tipo de asignaturas, dentro de las cuales han logrado un mejor aprovechamiento, o las consideran menos relevantes; desconociendo que estas asignaturas ponen de manifiesto el desarrollo de otros tipos de inteligencias como la corporal cinestésica o la visoespacial que le dotan de herramientas para enfrentar de maneras diversas los retos que el mundo les plantea.

Por ello, es importante que desde el aula de clase se trabaje la posibilidad de dinamizar su

pensamiento, de generar ideas flexibles, posturas críticas, asumir criterios propios, defender y argumentar ideas y posicionamientos, así como adoptar un pensamiento innovador que se fundamente en la investigación pero vaya más allá de lo tradicional y conocido.

### MÉTODO

Es un estudio de investigación cuantitativa correlacional porque buscó medir la relación existente entre las variables estudiadas, es decir se desea conocer la relación entre las inteligencias múltiples y la creatividad.

El objetivo fundamental de este trabajo consiste en comprobar la relación que existe entre las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983) y el desarrollo de procesos cognitivos creativos. Para ello se recurrirá a la aplicación de pruebas para medir estos dos procesos neuropsicológicos en los estudiantes.

A partir de lo expuesto, surge la interrogante de si existe o no una relación entre las inteligencias múltiples y la creatividad en los estudiantes de tercero de bachillerato del colegio Federico Gauss de la ciudad de Quito y se plantea la siguiente hipótesis:

- Los estudiantes con elevados niveles de creatividad, presentan altas puntuaciones en la inteligencia intrapersonal, cinestésica y visoespacial.

El diseño del estudio es no experimental ex post facto, por cuanto no se manipulan las variables y se toma en cuenta los hechos ya sucedidos. La unidad de estudio la comprenden los estudiantes del 3er año de bachillerato del colegio Federico Gauss de la ciudad de Quito, que es un colegio particular (financiado a través de la autogestión) que forma estudiantes de

básica superior y bachillerato, es un colegio mixto (formado por estudiantes hombres y mujeres), en su mayoría la cantidad de estudiantes son hombres, la muestra total estuvo conformada por 30 estudiantes de los cuales 23 fueron hombres y 7 mujeres, con edad media de 17,5 años y una desviación típica de 0,51.

Para la recolección de los datos en la medición de las inteligencias múltiples se utilizó el test de Walter McKenzie (1999), en su adaptación para secundaria, el cual mide cada uno de los ocho tipos de inteligencias que plantea Gardner (1983) es una herramienta de fácil aplicación grupal en la que el estudiante debe colocar un 1, 0,5, o 0 si considera que cumple, cumple algunas veces o no cumple con lo planteado en la premisa. En este test las puntuaciones finales que se obtienen en cada una de las escalas de inteligencias múltiples multiplicó por 10 y se valoran de la siguiente manera: 0.-20 (bajo), 25-40 (medio-bajo), 45-60 (medio), 65-80 (medio-alto), 85-100 (alto).

Prieto y Ballester (2003), resaltan la utilidad del test de Walter McKenzie (1999), para detectar el perfil cognitivo de los estudiantes de secundaria, así como el beneficio de dicho test para conocer las facultades, aptitudes, actitudes, deseos y las preferencias de los estudiantes por lo que en muchas ocasiones ha sido utilizado como una herramienta de orientación vocacional, resaltando que este test tendría una fiabilidad de entre 0.71 y 0.89.

Para medir la creatividad de los estudiantes de tercero de bachillerato del colegio Federico Gauss se empleó el cuestionario de creatividad de Turtle (1980) obtenido en el programa diseñado para identificar y diagnosticar a los alumnos de alta capacidad de Pacheco (2003). Este cuestionario está compuesto por 31 características a las que el estudiante debe responder con SI o NO de acuerdo a si las posee o no, finalmente se establece que, de existir más de 12 características afirmativas, hay la

posibilidad de encontrarnos frente a un estudiante con altos niveles creativos.

Con relación al cuestionario de creatividad de Turtle (1980), se encuentra una relación positiva entre esta y otras pruebas de creatividad como el EMUC con un coeficiente de correlación de 0.813, lo que reflejaría alta validez convergente.

Para realizar el análisis de datos se utilizaron las técnicas de estadística descriptiva de las variables de estudio con las que se cuenta, a partir de los test aplicados, estos estadísticos descriptivos son: media, desviación típica, mediana, moda, rango, asimetría y curtosis y se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para establecer la relación existente entre las inteligencias múltiples y la creatividad.

El análisis de estos datos se ha efectuado utilizando como herramienta el programa estadístico R commander.

## RESULTADOS

Al aplicarse el cuestionario de creatividad de Turtle (1980), los resultados obtenidos destacaron una media de 19.33, para la creatividad. La interpretación de esta medida en el baremo del cuestionario indica los estudiantes poseen un alto nivel de creatividad.

Según los resultados de la moda, la puntuación que más veces obtuvieron los estudiantes es de 23, lo cual se interpreta como alto, adicionalmente el índice de asimetría en este cuestionario es de -0,39, es decir existe una distribución simétrica ya que se encuentra entre -2 y 2.

En cuanto a la curtosis se obtuvo un coeficiente de 0.36, es decir de distribución mesocúrtica (entre -7 y 7) con puntuaciones más concentradas en torno a la media, tal como lo indica la Tabla 1. Según estos valores la creatividad presenta una distribución normal pues es simétrica y mesocúrtica.

Con relación a los resultados de la variable inteligencias múltiples, se observa que la inteligencia que presenta una media mayor es la intrapersonal con 70,50 lo que nos referiría a un grupo de estudiantes cuya característica principal

es la práctica del autoconocimiento, el autocontrol y el manejo de las emociones propias; sin descuidar, no obstante, la puntuación mínima obtenida fue de 10 y el máximo de 100 en este tipo de inteligencia, estableciéndose un rango de 90.

**Tabla 1.** Resultados del Cuestionario de Creatividad.

ESTADÍSTICO	PTJE
MODA	23
PROMEDIO	19,33
MEDIANA	19,5
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	4,44
MÁXIMO	29
MÍNIMO	9
RANGO	20
ASIMETRÍA	-0,39
CURTOSIS	0,36

En la valoración de todos los tipos de inteligencia, se obtienen valores simétricos, entre 2 y -2, conforme se muestra en la Tabla 2. Adicionalmente en cuanto a una valoración de la curtosis, todos los tipos de inteligencia presentan una distribución mesocúrtica, es decir entre -7 y 7. Todas las variables de las inteligencias múltiples se distribuyen normalmente, pues son simétricas y mesocúrticas.

En cuanto a la inteligencia desarrollada por este grupo de estudiantes de forma más baja, tenemos la Lingüística con un promedio de 54,17, es decir un nivel medio, frente a las demás inteligencias que se encuentran en el nivel medio-alto.

Dado que todas las medidas de inteligencia y creatividad presentan una distribución normal se procedió a relacionar ambas medidas mediante la correlación de Pearson.

**Tabla 2.** Resultados del Cuestionario de Inteligencias Múltiples.

Estadístico	I NATUR.	I MUSIC.	I LOG. MAT.	I INTERP.	I CINEST.	I LINGÜÍ.	I INTRAP.	I VISO ESP.
<b>Moda</b>	75	70	70	70	80	55	70	60
<b>Promedio</b>	61,33	64,50	62,17	61,33	64,67	54,17	70,50	70,00
<b>Mediana</b>	65	65	67,5	65	70	55	70	72,5
<b>Desviación estándar</b>	22,28	15,05	16,44	17,17	19,65	15,32	18,72	20,93
<b>Máximo</b>	95	85	85	95	100	80	100	100
<b>Mínimo</b>	5	35	30	25	20	20	10	5
<b>Rango</b>	90	50	55	70	80	60	90	92
<b>Asimetría</b>	-0,82	-0,34	-0,57	-0,25	-0,6	-0,86	-0,93	-1,06
<b>Curtosis</b>	-0,07	-0,91	-0,7	-0,42	0,32	0,32	2,72	1,87

Al analizar el coeficiente de correlación de Pearson, y tomando en cuenta la clasificación de la correlación existente en Martínez y Chacón (2015):

- Correlación baja: cuando el coeficiente de correlación se encuentra entre 0,00 y 0,399.
- Correlación moderada: cuando el coeficiente de correlación se encuentra entre 0,400 y 0,699.
- Correlación alta: cuando el coeficiente de correlación supera el 0,700.

Se puede comprobar que todos los tipos de inteligencias se correlacionan de modo positivo con la creatividad, lo que indica que a mayor inteligencia mayor creatividad. Las inteligencias Cinestésica, intrapersonal y visoespacial tienen un grado de correlación más alto conforme lo estipulado en la hipótesis planteada en la metodología del presente trabajo de investigación, tal como lo indica la Tabla 3.

**Tabla 3.** Coeficiente de Correlación de Pearson Inteligencia- Creatividad.

Inteligencia	Creatividad
I naturalista	0,28
I musical	0,27
I lógico matem.	0,28
I interpersonal	0,32
I cinestésica	0,48
I lingüística	0,18
I intrapersonal	0,48
I visoespacial	0,50

No obstante, es necesario aclarar que, aunque en menor grado, también se relacionan con la creatividad los otros tipos de inteligencias propuestas por Gardner (1983) (naturalista, musical, lógica matemática, interpersonal y lingüística). Este resultado corrobora la hipótesis planteada en el apartado de metodología en la que se planteó que la inteligencia intrapersonal (0.48), cinestésica (0.48) y visoespacial (0.50).

No obstante, es necesario aclarar que, aunque en menor grado, también se relacionan con la creatividad los otros tipos de inteligencias propuestas por Gardner (1983) (naturalista, musical, lógica matemática, interpersonal y lingüística). Este resultado corrobora la hipótesis planteada en el apartado de metodología en la que se planteó que la inteligencia intrapersonal (0.48), cinestésica (0.48) y visoespacial (0.50).

## DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo de investigación consistió en analizar la relación que existe entre las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983) y el desarrollo de procesos cognitivos creativos, a través de la aplicación de pruebas para medir estos dos procesos neuropsicológicos en los estudiantes.

En la hipótesis se planteó encontrar que los estudiantes con altos niveles de creatividad, presentan altas puntuaciones sobre todo en la inteligencia intrapersonal, cinestésica y visoespacial, por sobre los otros tipos de inteligencias de la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983).

Una vez aplicados los cuestionarios para medir tanto los niveles de creatividad como de inteligencias múltiples y analizar los resultados obtenidos, se observó que los estudiantes tuvieron una alta correlación entre todos los tipos de inteligencia y sus niveles de creatividad, no

obstante, existió una correlación más alta entre la creatividad y la inteligencia intrapersonal, cinestésica y visoespacial.

Este estudio valida lo ya mencionado por autores como el propio Gardner (2010) para quien las inteligencias múltiples y la creatividad son capacidades cognitivas que se encuentran íntimamente relacionadas; es decir que se demostró que cuando los niveles de creatividad aumentan, los de inteligencias múltiples también lo hacen en una relación directamente proporcional.

Los resultados encontrados durante el estudio realizado, coinciden con estudios más actuales realizados por autores como Castillo-Delgado (2016) quienes además de comprobar que efectivamente existe una relación entre las inteligencias múltiples y la creatividad indicaron que se pueden diseñar metodologías que posibiliten trabajar estos dos aspectos cognitivos y potencializarlos.

Para Elisondo y Donolo (2010) la relación entre las inteligencias múltiples y la creatividad es un proceso complejo y quienes son creativos tienen determinadas inteligencias altamente desarrolladas, esta teoría también fue comprobada pues a mayores niveles de creatividad también fueron desarrollados en los estudiantes altos niveles de inteligencias intrapersonal, cinestésica y visoespacial.

Existe un estudio realizado por Ferrando (2005) en el que los resultados obtenidos por este autor manifiestan una correlación entre la creatividad y las inteligencias naturalista, lingüística, corporal y visoespacial; correlación que, si bien se ha encontrado también en el presente estudio, excluye a otros tipos como la intrapersonal y la cinestésica evidenciadas en esta investigación.

En contraposición a lo encontrado en el presente trabajo de investigación se encuentra lo propuesto por Guilford (1950) para quien no se había encontrado hasta ese momento, una relación

entre creatividad e inteligencia y de otros estudios más actuales como los de Andreasen (1987) o Escobar y Gómez (2006) para quienes la inteligencia y la creatividad son procesos independientes y sin relación entre sí.

Es importante profundizar en la complementareidad de ambas funciones propuesta por Wallach y Kogan (1965), ya que más allá de ser complementarias son interrelacionadas.

## CONCLUSIONES

Desde los resultados obtenidos en el estudio realizado es posible manifestar lo siguiente:

- Los resultados del estudio indican que existe correlación entre las inteligencias múltiples y los procesos cognitivos creativos que corroboran estudios realizados por algunos investigadores como Castillo y Delgado, no obstante incluso actualmente existen posturas que niegan la existencia de dicha relación, por ejemplo la de Guilford (1987).
- El estudio puede ser replicado en estudiantes de cualquier nivel de educación de bachillerato e inclusive de educación superior, existiendo la probabilidad de que se obtengan resultados similares.
- Es necesario que en todos los niveles educativos se incorpore dentro del aprendizaje del aula de clase la potenciación de las inteligencias múltiples y los procesos cognitivos creativos, de manera que se potencie el aprendizaje de diversas habilidades y los estudiantes adquieran una postura crítica frente al conocimiento.

## REFERENCIAS

- Andreasen, N. (1987). Creativity and mental illness: prevalence rates in writers and their first degree relatives. *AM J Psychiatry*, 144, 1288-1292
- Castillo-Delgado, M. Ezquerro-Cordón, A., y López-Fernández, V. (2016). Estudio neuro- psicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. *ReiDoCrea*, 5, 9-15
- Elisondo, R., Donolo, D. (2010). ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. *Anales de psicología*. 26, 220-225
- Escobar, A., Gómez-González, B. (2006). Creatividad y función cerebral. *Rev Mex Neuroci*, 7, 391-399. Recuperado de: <https://bit.ly/2AF1c4V> [consulta s/f]
- Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Intelligences in theory and practice: Gardner, H. (1994). A response to E. W. Eisner, R. J. Sternberg, y H. M. Levin. Teachers College Record. Recuperado de: https://bit.ly/1TczCjk*
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades investigativas en educación*, 11, 1-24
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XX*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Chicago: American Educational Research Association
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Buenos Aires: Paidós
- Gardner, H. (1996). *L'intelligence et l'école. La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*. Recuperado de: <https://bit.ly/1TczCjk>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books
- González, V. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Paz
- Guilford, J. (1987). *La naturaleza de la inteligencia*. Barcelona: Paidós
- Guilford, J. (1950). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill
- Martínez, M. y Chacón, J. (2015). *Análisis de datos en psicología y ciencias de la salud*. Madrid: Editorial EOS

Pacheco, F. (2003). Programa para identificar/ diagnosticar a los alumnos de alta capacidad. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/6432/A/2003>

Prieto, M<sup>a</sup> D. y Ballester, P. (2003). Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender. Madrid: Pirámide

Sattler, J. (1977). Evaluación de la inteligencia infantil. México: Manual Moderno

Wallach, M., y Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young chiúiren. New York: Holt, Rinehart, y Winston



# Actividad física, el deporte y la recreación en la inclusión en niños con discapacidad

Physical activity, sports and recreation in the inclusion of children with disabilities

Atividade física, esportes e recreação na inclusão de crianças com deficiência

 **Orlando Romero Ibarra**  
opromeroi76@yahoo.es

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

 **Mónica López Obregón**  
monicalopez46@hotmail.com

Ministerio de Educación, Quito, Ecuador

 **Johanna Ladinez Garces**  
johannaladinez@gmail.com

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

Recibido: Mayo 2018 / Revisado: Junio 2018 / Aceptado: Julio 2018 / Publicado: Septiembre 2018

## RESUMEN

Las capacidades y condiciones del ser humano dependen del grado de decisión de uno mismo, en este trabajo se dan a conocer las necesidades que tienen las personas de los centros de apoyo a las personas con capacidades especiales o aquellas que tienen algún déficit para desempeñarse con normalidad, esto quiere decir que están en posibilidades de realizar actividades físicas a pesar de tener sus limitaciones físicas o mentales. El nexo de la Universidad de Guayaquil con diferentes centros gubernamentales en este caso "CEPRODIS", ha permitido llevar a cabo los proyectos de vinculación con la comunidad en la que participan estudiantes y docentes de la carrera de Educación Física, el mismo que permite poner en práctica actividades físicas, deportivas y recreativas con personas con discapacidades especiales. Esta vez con el afán de hacer inclusión en el Centro Diurno de Atención con personas con discapacidad de Guayaquil se pone en práctica este plan de actividades físicas deportivas y recreativas.

### Palabras clave:

Discapacidad; capacidades especiales; actividad física

## ABSTRACT

The capacities and conditions of the human being depend on the degree of decision of oneself, in this work the needs of people in support centers for people with special abilities or have some deficit to perform normally are disclosed. Means that they are able to perform physical activities despite having their physical or mental limitations. The nexus of the University of Guayaquil with different governmental centers in this case "CEPRODIS", has allowed us to carry out the projects of connection with the community in which students and teachers of the Physical Education course participate, the same that allows us put into practice physical, sports and recreational activities with people with special disabilities. This time with the desire to make inclusion in the Day Care Center for people with disabilities in Guayaquil, this plan of sports and recreational physical activities is put into practice.

### Keywords:

Disability; special abilities; physical activity

## RESUMO

As capacidades e condições do ser humano dependem do grau de decisão de si mesmo, neste trabalho as necessidades que as pessoas dos centros de apoio têm de pessoas com capacidades especiais ou que tenham algum déficit para funcionar normalmente. Isto significa que são capazes realizar atividades físicas apesar de apresentarem limitações físicas ou mentais. A articulação da Universidade de Guayaquil com diferentes centros de governo, neste caso "CEPRODIS", tem permitido realizar os projetos de conexão com a comunidade em que participam alunos e professores da carreira de Educação Física, o mesmo que permite praticar atividades físicas, esportivas e recreativas com pessoas com deficiência especial. Desta vez com o desejo de fazer inclusão na Creche para pessoas com deficiência em Guayaquil, este plano de esportes físicos e atividades recreativas é colocado em prática.

### Palavras-chave:

Deficiência; Capacidades especiais; atividade física

## INTRODUCCIÓN

Es de suma importancia tener alternativas de cómo formar o ser parte de la vida de las personas con discapacidad, llegar a conocer su espíritu de lucha constante y saber que su reto principal es consigo mismo, el presente artículo busca mostrar múltiples alternativas que permitan ser útil a estas personas de lo que su discapacidad lo permite, mediante la actividad física, los diferentes deportes y la recreación, se pretende que cada uno llegue a descubrir su potencial, saber de qué es capaz, y cuánto puede aportar una persona dentro de sus limitaciones.

El objetivo primordial de este trabajo de investigación es brindar a la comunidad educativa y la sociedad en general los beneficios y la importancia de las actividades físicas deportivas y recreativas en personas con diferentes discapacitadas.

Muy poco se ha hecho en cuanto a la actividad física relacionada a las personas con discapacidad, y se sabe que realizar ejercicios físicos asegura un estilo de vida saludable, según expone a nivel mundial la Organización Mundial de la Salud, OMS (2014), al menos un 60% de la población mundial no realiza la actividad física necesaria para obtener beneficios para la salud. Esto se debe en parte a

la insuficiente participación en la actividad física durante el tiempo de ocio, además de un aumento en los comportamientos sedentarios durante las actividades laborales y domésticas, el uso y abuso de la tecnología.

En los centros de ayuda a las personas con discapacidad, se realizan múltiples actividades manuales o curriculares que les permite mantener la mente ocupada, pero hay muy pocos que se dedican a realizar actividad física, deportes o recreación física, esto no proporciona la formación integral de la persona, por cuanto la actividad física ayuda a la memorización y movilidad articular.

En la actualidad en Ecuador en las 24 provincias existen 544 centros que prestan servicio a las personas con discapacidades, según el Registro Nacional de Discapacidades– Instituciones (2014) que existen. En la ciudad de Guayaquil existen 62 centros de ayuda a personas con discapacidad entre ellos está “CEPRODIS” el mismo que alberga a 36 niños y niñas con diferentes discapacidades, físicas motoras o motrices, intelectuales o mentales, sensoriales y de neurodesarrollo, entre ellas se tienen: Autismo, síndrome de Down, retardo mental, distrofia muscular, psicosis, entre otras, los mismo que son nuestro objeto de estudio para este trabajo de investigación (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Centros de discapacidad en el Ecuador por provincias.

No.	Provincias	Nº de Centros
1	Azuay	34
2	Bolívar	7
3	Cañar	9
4	Carchi	12
5	Chimborazo	19
6	Cotopaxi	12

No.	Provincias	N° de Centros
7	El Oro	29
8	Esmeraldas	18
9	Galápagos	2
10	Guayas	62
11	Imbabura	14
12	Loja	20
13	Los Ríos	17
14	Manabí	47
15	Morona Santiago	10
16	Napo	5
17	Orellana	5
18	Pastaza	6
19	Pichincha	173
20	Santa Elena	3
21	Santo Domingo de los Tsachilas	5
22	Sucumbíos	11
23	Tungurahua	15
24	Zamora Chinchipe	9
<b>Total de centros en el Ecuador</b>		<b>544</b>

El Centro de protección al discapacitado (CEPRODIS), como se denomina actualmente fue creado en el año 1973 con el nombre de CONAREP (Consejo Nacional de Rehabilitación Profesional), bajo la dependencia del Ministerio de Prevención Social y Trabajo y con cuatro Centros Profesionales en las ciudades de Quito, Guayaquil Cuenca y Loja. Con la promulgación de la ley de protección al minusválido en el año 1982, se cambia a CONAREP a CRIM (Consejo de Rehabilitación Integral al Minusválido).

En el año 1983 en el Ministerio de Bienestar Social de Bienestar Social se crea la Dirección Nacional de Rehabilitación Integral al Minusválido

DINARIM, manteniendo como unidades operativas a los centros de Quito, Guayaquil, Cuenca y Loja.

En el año 2000 debido a políticas del gobierno de turno, y bajo mantenimiento N° 0468 se cambia la denominación de los Centros de Rehabilitación del Minusválido por CEPRODIS (Centro de Protección al Discapacitado); cambia los objetivos de formación e inserción laboral a programas de protección social, dejando al país sin espacios estatales de formación laboral para personas con Discapacidad (ver Gráfico 1).

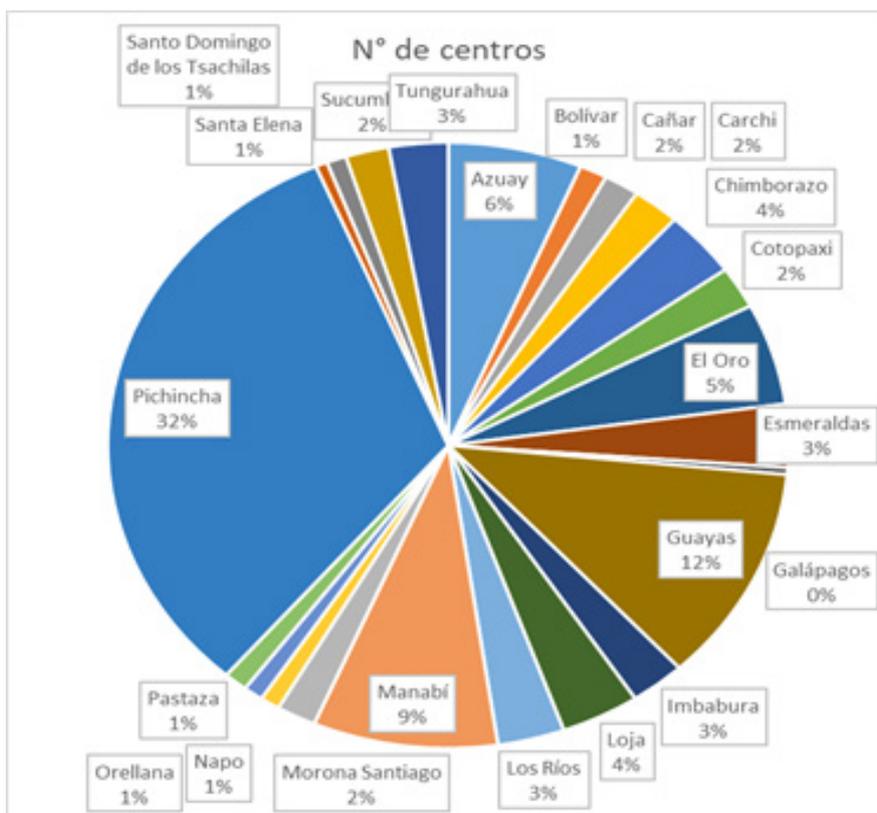


Gráfico 1. Porcentaje de centros por provincia.

## Discapacidades

Según el portal web de la OMS, la discapacidad es un término que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. De igual forma destaca que las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Según la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDD, ver Tabla 2). Deficiencia es:

...toda pérdida o anomalía, permanente o temporal, de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica". Asimismo indica que Discapacidad se refiere a "toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma y dentro del margen que se considera normal para un ser humano (s/f).

**Tabla 2.** Clasificación de las discapacidades.

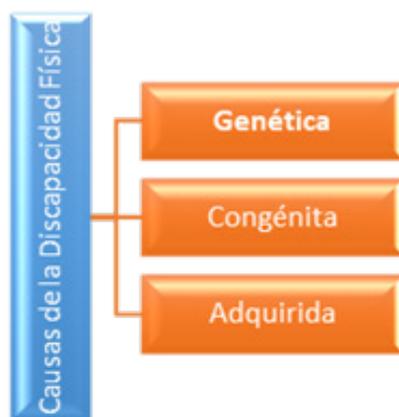
Discapacidades físicas, motoras o motrices	Discapacidad intelectual o mental	Discapacidad sensoriales	Afecciones grave del neurodesarrollo
Parálisis cerebra Poliomielitis Lesiones medulares	Síndrome Down	Ceguera Hipoacusia	Autismo
Distrofia muscular Mielo meningocele Espina bífida	Síndromes de comportamientos	Trastornos de percepción táctil.	Psicosis

(Fuente: Pizarro y Vintimila, 2016).

### Discapacidad física

Según Flores (2008), la discapacidad física se considera como la pérdida completa o anomalía de una de sus funciones de la anatomía ósea y la limitación motora en el ser humano, sea esto por diferente causa o de diferentes enfermedades que

pueden ser genéticas, congénitas o adquiridas. En dicho sentido, se encuentra que la discapacidad física se ve clasificada por la inmovilidad motriz, con afección cerebral que va desde la parálisis cerebral y sin afección cerebral como por ejemplo la poliomyelitis.



**Figura 1.** Causas de la discapacidad física (2018).

Sin embargo, a pesar de las discapacidades físicas hay personas que no se limitan a realizar ciertas actividades de la vida diaria y a tomar decisiones por sí mismo, esto les permite mejorar su auto estima y superación personal y no ser una carga para nadie haciéndose acreedores de derechos y obligaciones.

### Síndrome de Down

En la Cuadro 1 se muestran las características del recién nacido con síndrome de Down haciendo énfasis, Lizama y otros (2013) plantea que la persona con Síndrome de Down (SD):

...se caracteriza por rasgos físicos particulares, de igual forma presentan mayor riesgo de malformaciones congénitas, mayor vulnerabilidad de enfermedades y discapacidad física

e intelectual en grado variable, por lo que requieren de prevención, diagnóstico y tratamiento oportuno de las distintas condiciones de salud que les afectan (s.n).

**Cuadro 1.** Características físicas del recién nacido con síndrome de Down.

Hipotonía
Perfil facial plano
Nariz pequeña y puente nasal bajo
Fisuras palpebrales oblicuas hacia arriba
Manchas de Bruschi y pliegues epicánticos
Orejas pequeñas, lóbulos auriculares pequeños o ausentes
Boca pequeña y lengua protruyente
Braquicefalia, cuello corto y piel redundante en zona posterior del cuello
Retraso del cierre de fontanelas
Hiperlaxitud de articulaciones
Pliegue palmar único, hipoplasia de falange media del 5to dedo y clinodactilia
Espacio entre primer y segundo orjejo ("pie en sandalia")
Diástasis de rectos anteriores
Genitales externos pequeños
Pelo fino, suave y liso

(Fuente: Macarena, 2013).

Sin embargo, según Borrel (2013) en las personas con síndrome lo que sí que hay son diferentes grados en el coeficiente intelectual, y justo en dicho punto interviene la estimulación recibida, y además las patologías asociadas al síndrome, ya que la presencia de un problema cardiaco, tiroideo, neurológico, visual o auditivo, sí que van a entorpecer su desarrollo a todos los niveles.

La práctica deportiva en personas con este tipo de discapacidad, mejora considerablemente las afecciones de salud pues ofrece oportunidades de tonificación muscular, cardiovascular entre otras fusiones corporales sumándose a si las emociones y autoestima en las personas que practican cualquier actividad deportiva inclusiva.

## Tipos de discapacidad

**Persona con discapacidad.-** Para efecto de cumplimiento de las disposiciones de la ley, y el reglamento, se considerará persona con discapacidad a toda persona que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales y/o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente, se ve restringida en al menos un treinta por ciento de su capacidad para realizar una actividad dentro del margen que se considera normal, en el desempeño de sus funciones o actividades habituales. (Pizarro y Vintimilla, 2016, p. 84).

**Rehabilitación.-** Es un proceso de duración limitada y con un objetivo definido, encaminado a permitir que una persona con deficiencia alcance un nivel físico, mental y/o social funcional óptimo, proporcionándole así los medios de modificar su propia vida. Puede comprender medidas encaminadas a compensar la pérdida de una función o una limitación funcional (por ejemplo, ayudas técnicas) y otras medidas encaminadas a facilitar ajustes o reajustes sociales. (Pizarro y Vintimilla, 2016, p. 78).

**Discapacidad intelectual.-** Se manifiesta por una falta de sincronía, retraso o dificultad, según la edad, para adquirir determinadas conductas básicas como: lenguaje oral (expresión y comprensión verbal), desarrollo físico y motor (autonomía motriz), determinados comportamientos sociales (lenguaje social y hábitos sociales), y autonomía personal (control de esfínteres, alimentación, aseo personal, vestido, etc.) (Pizarro y Vintimilla, 2016, p. 81).

**Discapacidad auditiva.-** Se suele clasificar en dos grandes grupos: hipoacusia y sordera profunda. La hipoacusia implica una audición deficiente que resulta funcional para la vida diaria mediante el uso de prótesis (audífonos), la adquisición del lenguaje oral se puede dar por la vía auditiva. La sordera profunda no admite la adquisición del

lenguaje oral se puede dar por la vía auditiva ya que la pérdida es tan grande que, a pesar de una buena amplificación, no es posible aprovechar los restos la visión constituye el principal nexo con el medio y es el principal canal de comunicación. (Pizarro y Vintimilla, 2016, p. 81).

**Discapacidad física.-** Engloba un grupo muy heterogéneo causador por una anomalía congénita (pie-equino varo, ausencia de un miembro, etc.) por enfermedad (poliomielitis, tuberculosis de los huesos etc.), por una alteración ósea (baja talla), secuela de parálisis cerebral o espina bífida (daños derivados de una lesión en el sistema nervioso central), por otras causas (amputaciones fracturas, quemaduras que causan contracturas, entre otros). (Pizarro y Vintimilla, 2016, p. 82).

**Discapacidad visual.-** La discapacidad visual comprende muchos tipos de problemas vinculados con un funcionamiento anormal la visión.

La ceguera total comprende a la ausencia de resto visual o la presencia de un resto visual no funcional. La persona no percibe la luz y si la percibe no puede localizar su procedencia.

El déficit visual hace referencia a la posición de algún resto visual, puede ser: Pérdida de la agudeza y pérdida de campo (central y periférico). (Pizarro y Vintimilla, 2016, p. 82).

**Discapacidad múltiple.-** Son discapacidades concomitantes o simultáneas, como: retraso mental y ceguera, retraso mental y discapacidad física, etc.; esta combinación causa necesidades especiales en todos los aspectos de integración y de atenciones. (Pizarro y Vintimilla, 2016, p. 83).

**Espectro autista.-** Conjunto de alteraciones que afectan significativamente la comunicación verbal y no verbal, y la interacción social; generalmente evidente antes de los tres años de edad. (Pizarro y Vintimilla, 2016, p. 84).

**Parálisis cerebral.-** Según los neuropediatras y fisioterapeutas, es el trastorno del desarrollo del tono postural y del movimiento de carácter

persistente (aunque no invariable), que condiciona una limitación en la actividad, secundario a una agresión no progresiva, a un cerebro inmaduro. (Gómez-López, y otros. 2013). Conocido comúnmente como parálisis cerebral infantil o encefalopatía estática, definición que incluye todos los trastornos que impiden movilidad articular del niño.

Para llevar un programa de actividades físicas con este tipo de personas es en coordinación con un cuidador primario familiar de parálisis cerebral el mismo que coadyuvara en el proceso de asimilación de las tareas propuestas por el profesional de la actividad física, ya que por sí solo el paciente difícilmente podrá realizar dichas tareas.

**Poliomielitis.-** El término poliomielitis deriva de la palabra griega polio que significa gris y mielos que significa médula espinal, por la afectación específica de las neuronas motoras de la sustancia gris del asta anterior de la médula espinal. Inicialmente este término se aplicó a cualquier cuadro de fiebre, síndrome meníngeo y parálisis flácida aguda (Esteban, 2013).

**Lesiones medulares.-** Según la OMS (2014) se considera a las lesiones medulares como los daños sufridos en la médula espinal a consecuencia de un traumatismo (por ejemplo, un accidente de coche) o de una enfermedad o degeneración (por ejemplo, el cáncer). No existen estimaciones fiables de su prevalencia mundial, pero se calcula que su incidencia mundial anual oscila entre 40 y 80 casos por millón de habitantes. Hasta un 90% de esos casos se deben a causas traumáticas, aunque la proporción de lesiones medulares de origen no traumático parece ir en aumento.

Los síntomas, que dependen de la gravedad de la lesión y su localización en la médula espinal, pueden incluir la pérdida parcial o completa de la sensibilidad o del control motor en brazos o piernas e incluso en todo el cuerpo. Las lesiones

medulares más graves afectan a los sistemas de regulación del intestino, la vejiga, la respiración, el ritmo cardíaco y la tensión arterial. La mayoría de las personas con lesiones medulares sufren dolor crónico.

**Distrofia muscular.-** Es un trastorno hereditario. Este implica debilidad muscular, la cual empeora rápidamente, Otras distrofias musculares (incluida la distrofia muscular de Becker) empeoran mucho más lentamente.

**Espina bífida.-** Literalmente significa "columna hendida," está caracterizada por el desarrollo incompleto del cerebro, la médula espinal, o las meninges (la cubierta protectora alrededor del cerebro y la médula espinal). Es el defecto del tubo neural más común en los Estados Unidos; afecta de 1,500 a 2,000 de los más de 4 millones de bebés nacidos anualmente en el país (Neurological, 2016).

Esta patología no impide llevar una vida normal siempre y cuando este bien atendida, el tener que llegar a usar una silla de ruedas no es fácil para nadie, pero es un descanso para el que la necesita, realizar actividad física no es un impedimento, ya que existen deportes adaptados como el baloncesto, natación, juegos de memoria y dependiendo del grado se puede acoplar el deporte.

### **Síndrome de comportamiento**

**Síndrome.-** Conjunto de síntomas que se presentan juntos y son característicos de una enfermedad o de un cuadro patológico determinado provocado, en ocasiones, por la concurrencia de más de una enfermedad.

**Comportamiento.-** Manera de comportarse una persona en una situación determinada o en general.

Según estas definiciones el síndrome de comportamiento, es el resultado de múltiples situaciones por las que ha transcurrido una persona ya sea por salud, enfermedades, problemas sociales, estado de ánimo, religiosos, familiares, de trabajo,

situaciones emocionales personales o adquiridas por el comportamiento de otras personas, esto permite transformar el comportamiento del individuo, el mismo que da como resultado el comportamiento y su estilo de vida.

### **Ceguera hipoacusia**

La ceguera como tal es la falta del sentido de la vista; puede ser completa o muy acentuada y afectar a un solo ojo o a los dos.

Según las competencias de Atletismo para ciegos y deficientes visuales publicados en YouTube el 15 de diciembre del 2014. En los juegos olímpicos y paralímpicos el atletismo es uno de los deportes que más emblemáticos ya que hay muchos participantes en esta disciplina, tanto en categorías y clases dependiendo de su capacidad funcional, existen pruebas en las que los deportistas no participan por el grado de complicación al momento de realizar la prueba y estas son: vallas, obstáculos y salto con pértiga, y para realizar otras pruebas de competición que requiere diferentes grado de dificultad se la han clasificado de la siguiente manera.

**Atletas con discapacidad visual B1.-** con visión muy reducida que necesitan la ayuda de un guía para la práctica de cualquier prueba atlética.

**Atletas con discapacidad visual B2.-** con mayor grado de visión que puede solicitar la ayuda de un guía.

**Atletas con discapacidad visual B3.-** atletas que compiten igual que los atletas videntes que no necesitan el acompañamiento de ningún guía.

**Trastornos de percepción táctil.-** El considerar trastorno de percepción táctil se podría decir que ha tenido una pérdida parcial del sentido táctil en un determinada parte de su cuerpo o la discontinuidad de sus funciones en los transistores de la sensibilidad.

La percepción táctil es la que nos permite obtener información mediante el contacto físico personal con diferentes objetos del medio, el

mismo que puede ser de diferentes texturas, tamaños, formas, relieves, con el mismo se puede sentir diferentes tipos de receptores para cada tipo de estímulo, unos que proporcionan calor, otros frío, unos dolores y otros presión o relajación profunda.

**Psicosis.-** Enfermedad mental grave que se caracteriza por una transformación global de la personalidad acompañada de un trastorno grave del sentido de la realidad, el Miedo, angustia u obsesión irracional.

Según los autores Derek J. Dean, de la University of Colorado, en Boulder, Estados Unidos. De la investigación realizada señalan "Los resultados de este estudio señalan que las intervenciones de ejercicio son factibles en muestras de pacientes con riesgo ultra elevado y pueden ayudar a mejorar dominios importantes que resultan afectados durante el desarrollo de la psicosis" (Dean, 2018)

**Actividad física.-** Según la (OMS, 2018) "Se considera actividad física cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía".

Al mencionar actividad física, deportes y recreación, quiere decir que no son entrenamientos deportivos, con tablas de ejercicios físicos que vayan a aburrir, hostigar y peor traumar a los participantes, esto no quiere decir que no sea planificada, más bien son actividades físicas proyectadas, divertidas, que permita incitar, recrear y promover a la participación activa de los copartícipes.

### **Actividades físicas para personas con discapacidades**

Estas actividades tienen por objetivo primordial impulsar a la participación de las actividades físicas deportivas adaptadas, recreativas y la inclusión en la sociedad.

Adaptar actividades físicas para el goce y disfrute al momento de realizarlas.

Verificar los resultados obtenidos al momento

de aplicar las actividades físicas en personas con discapacidades.

1.- Estimulación psico-motriz mediante ejercicios y juegos básicos que puedan realizar de manera que guste y no aisle su atención.

- Juegos recreativos tradicionales: rayuela, canicas, saltar la cuerda, buscar el huevo de la gallina entre otros.
- Juegos en parejas: concurso de bailes, peleas de gallitos, el espejo, los mimos.
- Juegos que permitan el contacto y respeto por su compañero: el baile de la silla, las partes de mi cuerpo, aserrín aserrán, el patio de mi casa.
- Rondas: agua de limón, el puente se ha quebrado, al chaqui caramba chaqui, la víbora de la mar, la araña chiquitita, Susanita tiene un ratón.
- Juegos de memoria: cubos para encajar figuras, legos, juego con caratas de diferentes figuras.

2.- Adaptación de deportes según la necesidad del participante en los diferentes casos de discapacidad:

- Voleibol para personas hemipléjicas parapléjicas.
- Baloncesto parapléjico.
- Fútbol para ciegos.
- Tenis para parapléjico.
- Ciclismo para sordos.
- Natación para sordos discapacitados físicos e intelectual.

### **Beneficios de la actividad física en personas con discapacidades**

Los beneficios que brinda la actividad física en personas con discapacidad tiene un eco en la sociedad ya que es permite incluirse en muchos

aspectos que a continuación mencionamos:

Aspectos que benéficos de la actividad física

- 1.- Permite inserción social y laboral.
- 2.- Mejora las relaciones interpersonales.
- 3.- Aprende a trabajar en equipo.
- 4.- Incrementa su coeficiente intelectual.
- 5.- Se vuelve más creativo.
- 6.- Facilita resolver sus propios problemas.

### **Dentro de los beneficios físicos podemos mencionar que:**

- 1.- Controlar sus movimientos corporales.
- 2.- Incremento de la capacidad cardiaca.
- 3.- Mejora sus movilidades motrices.
- 4.- Mejora la capacidad respiratoria.
- 5.- Incremento de la masa corporal.
- 6.- Mejorar la elasticidad corporal.
- 7.- Mejora la coordinación motriz.

### **Objetivo de la investigación**

Incluir a los niños con discapacidad a la práctica de actividades físicas, deporte y recreación.

### **Importancia del problema**

La actividad física brinda un sin número de ventajas a las personas con discapacidad, le permite incluirse en la sociedad, mejorar su salud mental, emocional, espiritual, lo cual contribuye a su desarrollo integral, sin embargo, por desconocimiento o falta de cultura deportiva, no es un hábito común en las personas con discapacidades. En dicho orden de ideas, se evidencia la importancia del presente estudio, pues al incluir actividades físicas, deportes y recreación a los niños con discapacidades se logrará el mayor y mejor desenvolvimiento de los mismos en la sociedad.

## MÉTODO

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, puesto que plantea un estudio concreto y delimitado y bajo dicha premisa un diseño no experimental, transversal pues recolecta la información sin intervenir en las variables objeto de estudio y además en un único momento, en este caso los niños del El Centro de protección al discapacitado CEPRODIS. En el mismo orden de ideas, se determina que esta investigación es de tipo descriptiva debido a que se sitúa las situaciones del problema a resolver, mediante la puesta en práctica de las actividades programadas. La recolección de datos se aplicará a 36 niños con capacidades especiales, 3 profesores de educación física, 1 la rehabilitadora física y la directora de la institución en cuestión.

También se utilizó el método histórico lógico, basado en la búsqueda del origen de la problemática mediante una investigación que permite descubrir hechos pasados que alimentan a manifestar este problema.

Por otro lado, se usó el método analítico – sintético, que permitió analizar e ir paso a paso para poder determinar las causas del problema por lo que se convierte en la base de la investigación.

El estadístico, permitió recolectar la información necesaria y demostrar gráficamente

los pormenores de las personas y objeto de estudio.

Se utilizó la observación directa ya que permitió el enfoque en el problema de investigación el mismo que radicó en la realización de actividades físicas deportivas y recreativas en personas con discapacidad y su inserción en la sociedad.

## RESULTADOS

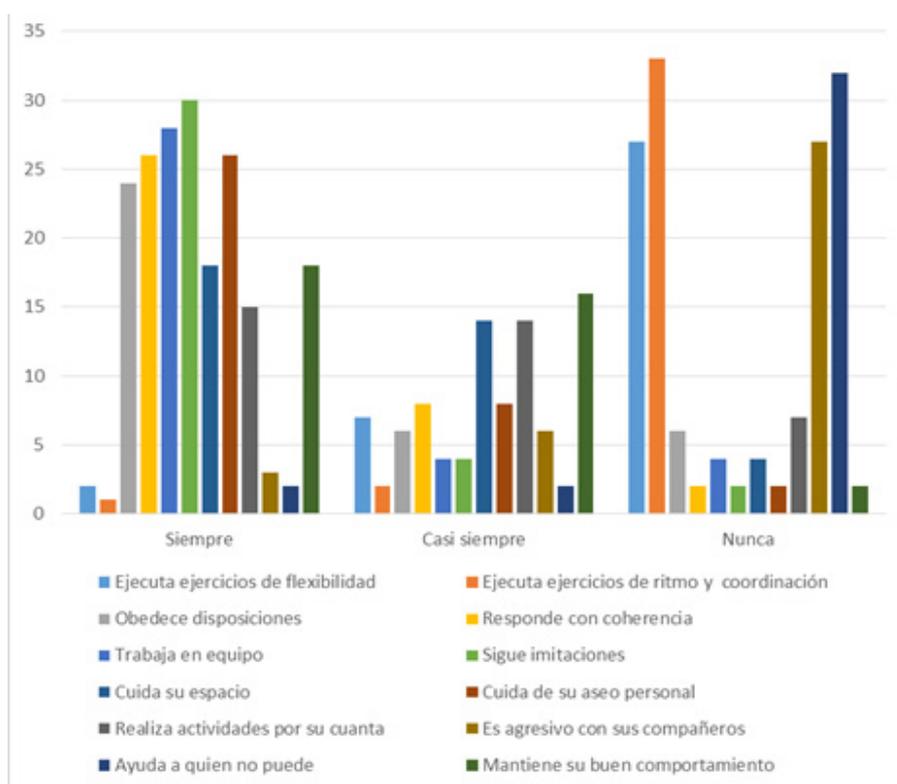
Con la participación de 36 niños con capacidades especiales, 3 profesores de educación física, la rehabilitadora física, directora de la institución, se ha obtenido resultados aplicando un proceso de acercamiento luego de generar confianza y satisfacción para poner en práctica las actividades físicas y recreativas planificadas. Se utilizaron fichas de observación que permitieron hacer una programación acorde a las necesidades de los niños, las mismas fueron realizadas tanto de manera individual como grupal. Los resultados obtenidos de estas pruebas varían por que el grupo de niños padecen de diferentes discapacidades.

A partir de la observación directa y junto a la ficha de observación general para niños y niñas con diferentes discapacidades (ver Tabla 4) se pudo realizar un programa de actividades que permitió llegar a los niños y niñas con discapacidad.

**Tabla 4.** Ficha de observación general para niños y niñas con diferentes discapacidades.

ITEMS	Siempre	Casi siempre	Nunca	%	Total niños
Ejecuta ejercicios de flexibilidad	2	7	27	100	36
Ejecuta ejercicios de ritmo y coordinación	1	2	33	100	
Obedece disposiciones	24	6	6	100	36
Responde con coherencia	26	8	2	100	36
Trabaja en equipo	28	4	4	100	36
Sigue imitaciones	30	4	2	100	36

ITEMS	Siempre	Casi siempre	Nunca	%	Total niños
Cuida su espacio	18	14	4	100	36
Cuida de su aseo personal	26	8	2	100	36
Realiza actividades por su cuenta	15	14	7	100	36
Es agresivo con sus compañeros	3	6	27	100	36
Ayuda a quien no puede	2	2	32	100	36
Mantiene su buen comportamiento	18	16	2	100	36



**Gráfico 2.** Resultados de ficha de observación general para niños y niñas con diferentes discapacidades.

Los resultados obtenidos y plasmados en la Gráfica 2 son de forma general, ya que las observaciones realizadas fueron de manera individual y grupal, antes durante y después del tiempo que se puso en práctica las actividades propuestas.

Se logró observar que no poseen flexibilidad, coordinación, en su mayoría son obedientes y

coherentes para responder lo que se les pregunta, les gusta trabajar en equipo, siguen imitaciones normalmente cuidan su espacio, aseo personal, en su mayoría realizan actividades por su propia cuenta, esto quiere decir hacen lo que ya aprendieron, no son agresivos, ayudan muy poco a quien no puede hacer algo y por lo general mantienen su buen comportamiento antes durante

y después mientras se los tiene ocupados en las actividades físicas deportivas y recreativas puestas en práctica.

Entre otros beneficios obtenidos como profesor en esta experiencia fueron:

### Beneficios físicos:

- Mantener activa la motricidad que creía haber perdido.
- Mejorar el control coordinativo de mis extremidades.

### Beneficios psicológicos:

- Emocionalmente considero que restaure mi fuerza interior para seguir adelante.
- Espiritualmente soy más fuerte.

- Saber que pude hacer algo por las personas con discapacidad.
- Ser más tolerante, paciente conmigo mismo.
- Entender que no todos somos iguales a pesar de las deficiencias.
- Descubrir que todo tiene solución y que nada es eterno.
- Encontrar otras formas de llegar a las personas con discapacidades.
- Buscar nuevas metodologías de enseñanza.
- He aprendido a no quejarme de lo que no puedo hacer.
- Aprendí a no ver obstáculo en mis caminos.
- ¡Si ellos lo hicieron por que yo no!



Gráfico 3. Porcentaje de niños y profesores observados.

## CONCLUSIONES

Según las actividades realizadas en este trabajo, y sumadas las experiencias en las actividades físicas, deportivas y recreativas, ha permitido llegar a descubrir un sinnúmero de maneras para hacer feliz a las personas con discapacidades, apegados a las bibliografías que permitieron incrementar el conocimiento previo de los investigadores. También se evidencia diferentes aspectos benéficos físicos, mentales, como personales. Por último se resalta que las actividades físicas, los deportes y los juegos recreativos es la mejor opción para incluir en la sociedad y a las personas con discapacidad.

## REFERENCIAS

- Borrel, J. M. (2013). Down España. ¿Distintos tipos de síndrome de down? Documento en línea. Disponible en: <https://www.sindromedown.net/tema-foro/distintos-tipos-de-sindrome-de-down> [consultado en febrero 2018]
- Esteban, J. (2013). Poliomiélitis paralítica. Nuevos problemas: el síndrome postpolio. *Revista Española de Salud Pública*, 87(5), 517-522. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4321/S1135-57272013000500010>
- Flores, M. (2008). Discapacidad física. En línea. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/38199011/DISCAPACIDAD-FISICA> [consultado en febrero 2018]
- Gómez-López, Simón, Jaimes, Víctor Hugo, Palencia Gutiérrez, Cervia Margarita, Hernández, Martha, Guerrero, Alba, (2013). Parálisis cerebral infantil. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría* [en línea] 2013, 76 (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: mayo de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=367937046008>
- Lizama C, Macarena, Retamales M, Natalia y Mellado S, Cecilia. (2013). Recomendaciones para el cuidado de la salud de personas con síndrome de Down de 0 a 18 años. *Revista médica de Chile* 141 (1), 80-89. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013000100011>
- Organización Mundial de la Salud (2014). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Ginebra: OMS
- Pizarro Vidal, Guillermo Domingo y Vintimilla Burgos, Patricio (2016) Atención Primaria en Discapacidad. Guayaquil: Universidad de Guayaquil



# Ámbitos de desarrollo de la educación inicial y la didáctica del uso de los espacios de acción y aventura

Fields of development of the initial education and the didactic of the use of the spaces of action and adventure

Áreas de desenvolvimento da educação inicial e da didática do uso dos espaços de ação e aventura

 **Cecilia Isabel Elizalde Cordero**<sup>1</sup>  
cecielizaldecor@hotmail.com

 **Miriam Maritza Calle Cobos**<sup>2</sup>  
mmcallecobos@hotmail.com

<sup>1</sup>Universidad de Guayaquil / U.E. Torremolinos, Guayaquil, Ecuador

<sup>2</sup>Universidad de Guayaquil / U.E. Batalla de Tarqui, Guayaquil, Ecuador

Recibido: Mayo 2018 / Revisado: Junio 2018 / Aceptado: Julio 2018 / Publicado: Septiembre 2018

## RESUMEN

La práctica educativa actual debe promover el desarrollo de los ámbitos motor, cognitivo, socio afectivo y lenguaje de los niños de 3 a 6 años y enlazarse emocionalmente al mundo exterior con el que se relaciona el niño. El currículo de educación inicial, promueve el trabajo en los ambientes de aprendizajes, pero la falta de creatividad y desconocimiento de la metodología para trabajar con los espacios de acción y aventura hacen que los objetivos estipulados para el desarrollo del ámbito de vinculación emocional, descubrimiento del medio natural y cultural, expresión artística, expresión del lenguaje verbal y no verbal, identidad y autonomía, convivencia, relaciones lógico matemáticas, expresión corporal y motricidad no se cumplan y se convierta en una simple rutina de aprendizajes que fácilmente se olvidan. La propuesta de crear estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura en la que se realicen juegos de ejercicios, juegos de reglas y juegos simbólicos en conjunto con una dinámica de interacción entre los niños y el adulto favorecen el ejercicio funcional, la comunicación interpersonal y el desarrollo de competencias. Los niños serán capaces de establecer su propio ritmo de descubrimiento en un medio, material y humano, para ampliar progresivamente sus aprendizajes en número y complejidad. Las estrategias de acción y aventura como propuesta educativa garantizan a la docente seguridad durante la sesión y los niños puedan manifestar su espontaneidad y actualizar sus potencialidades en un marco de organizada libertad, que repercutirá en el clima general del aula y el ambiente de aprendizaje.

### Palabras clave:

Educación inicial; didáctica; ambientes de aprendizajes

## ABSTRACT

The current educational practice should promote the development of motor, cognitive, socio affective and language spheres of children from 3 to 6 years old and emotionally connect to the outside world with which the child is related. The initial education curriculum promotes work in the learning environments, but the lack of creativity and ignorance of the methodology to work with the spaces of action and adventure make the stipulated objectives for the development of the emotional bonding area, discovery of the natural and cultural environment, artistic expression, expression of verbal and nonverbal language, identity and autonomy, coexistence, mathematical logical relations, body language and motor skills are not met and become a simple learning routine that is easily forgotten. The proposal to create learning strategies in action and adventure spaces in which exercise games, rules games and symbolic games are carried out together with a dynamic of interaction between children and adults favor functional exercise, interpersonal communication and the development of skills. Children will be able to establish their own rhythm of discovery in a medium, material and human, to progressively expand their learning in number and complexity. The action and adventure strategies as an educational proposal guarantee the teacher safety during the session and the children can manifest their spontaneity and update their potentialities within a framework of organized freedom, which will have an impact on the general classroom climate and the learning environment

### Key words:

Initial education; didactic; learning environments

## RESUMO

A prática educativa atual deve promover o desenvolvimento das áreas motoras, cognitivas, socioafetivas e de linguagem das crianças de 3 a 6 anos e estar emocionalmente ligada ao mundo externo com o qual a criança se relaciona. O currículo da formação inicial promove o trabalho em ambientes de aprendizagem, mas a falta de criatividade e o desconhecimento da metodologia de trabalho com espaços de ação e aventura fazem com que os objetivos estipulados para o desenvolvimento da área do vínculo afetivo, descoberta do Natural e cultural ambiente, expressão artística, expressão da linguagem verbal e não verbal, identidade e autonomia, convivência, relações lógico-matemáticas, expressão corporal e habilidades motoras não se cumprem e passam a ser uma simples rotina de aprendizagem e facilmente esquecida. A proposta de criar estratégias de aprendizagem em espaços de ação e aventura em que jogos de exercícios, jogos de regras e jogos simbólicos sejam realizados em conjunto com uma dinâmica de interação entre crianças e adultos favorecem o exercício funcional, a comunicação interpessoal e o desenvolvimento de competências. As crianças serão capazes de estabelecer seu próprio ritmo de descoberta em um meio, material e humano, para expandir progressivamente seu aprendizado em número e complexidade. As estratégias de ação e aventura como proposta educacional garantem a segurança do professor durante a sessão e as crianças podem expressar sua espontaneidade e atualizar suas potencialidades em um quadro de liberdade organizada, que afetará o clima geral da sala de aula e o ambiente de aprendizagem.

### Palavras-chave:

Educação inicial; didática; ambientes de aprendizagem

## INTRODUCCIÓN

Para lograr que los niños tengan vivencias y actividades desafiantes, para resolver fácilmente de forma reflexiva y significativa los conflictos u obstáculos que encuentren, el docente debe proporcionar un entorno organizado para el aprendizaje, donde los niños se sientan estimulados para explorar por ellos mismo, usar sus conocimientos y habilidades en una variedad de situaciones, y circunstancias en su entorno que ayuden a los niños a construir con nuevas ideas y que a la vez puedan contar con el apoyo de pares y adultos que le estimulen a sentirse capaces y seguros frente a los nuevos desafíos que se puedan producir en la vida cotidiana.

Las propuestas de actividades y vivencias de aprendizajes de acción y aventuras que los docentes brinden y propongan a los niños deben generar retos, curiosidad y conocimiento, son excelentes herramientas para lograr la participación familiar; ya sea para la recolección, adaptación o elaboración del material lúdico como cajas mágicas, huellitas de colores de papel, o tela, cubos, disfraces, herramientas que utilizan las personas que ayudan en la comunidad como peluquera, barrendero, bombero, que les permitan descubrir de manera objetiva su utilidad. Pero lo más importante es el rol del docente que frente estos ambientes puedan describir historias y promover la búsqueda del material a través de la música, y la ejecución de movimientos de expresión corporal.

### El problema

Actualmente en muchos países de Latinoamérica cada cierto tiempo con cada administración de gobierno realizan reformas a los currículos educativos para dar respuestas a las exigencias que plantea el sector educativo. Gunhild (2009), planteó que “los currículos deben demandar el accionar de los procesos mentales y que esta condición es un principio pedagógico para la educación general”. La conceptualización

de la acción desde la propuesta del desarrollo de los ámbitos educativos de la educación inicial y la didáctica del uso de los espacios de acción y aventura, se refiere a la ejercitación del hacer para saber. Por otro lado, según la Real Academia Española (2017), la acción es el resultado de hacer; el efecto que causa un agente sobre algo, éste término tiene diferentes usos y aplicaciones porque garantiza la participación activa de todos los niños para que puedan desenvolverse en situaciones de su vida diaria, a través de actividades que estimulen a realizar sus propios descubrimientos que para los niños constituyen la aventura del aprendizaje.

La palabra aventura procede del latín *aventura*, terminación femenina del participio futuro activo de *advenirle*, llegar, sucede. Por su parte, Molina (2016), propuso que:

La aventura de aprender es un espacio de encuentro e intercambio en torno a los aprendizajes para descubrir qué prácticas, atmósferas, espacios y agentes turísticos como practica del conocimiento del entorno, cultura, educación, anhelos y protocolos de vida de los lugares que visitan los turistas. (s.n).

Estudios realizados focalizados por la Universidad de Utah de Estados Unidos sobre el aprendizaje basado en la actividad de aventuras “Long term impactos attributed to participación in Aventure Educación”, propiciaron la indagación y reflexión como procesos significativos en la enseñanza de los niños para desarrollar el pensamiento mediante el fomento de la curiosidad, la exploración y la imaginación.

Es común que en las instituciones educativas del Ecuador, se planteen las sugerencias didácticas del currículo de utilizar los espacios de juego trabajo y rincones para desarrollar unas que otras temáticas que no llevan aprendizaje global de los niños. Los estudios realizados sobre acción, aventura y turismo sirven de base científica para consolidar el aprendizaje en los ámbitos de desarrollo de la educación inicial y la didáctica del uso de los espacios de acción y aventura.

La concepción científica de la investigación se fundamenta también en la teoría del crecimiento preparatorio que fue defendida por Grossce (2000), en términos biológicos definió al juego como “el agente empleado para desarrollar potencialidades y prepararlas para su ejercicio en la vida”. La teoría destaca la tendencia a la repetición y al impulso instintivo de imitación en el juego como medio aprendizaje, a través del juego los niños realizan actividades de la vida diaria es decir, se entrenan desde pequeños en las ocupaciones u oficios que representan los niños en sus juegos de soldados, pilotos, jinetes que son acciones que cuando sean adultos en una u otra oportunidad ejecutaran la acción con criterio y significado para los niños.

### Importancia del problema

El niño cuando nace se relaciona con su familia y comienza a desarrollar habilidades en una gran variedad de aspectos, los cuales suelen agruparse

en 4 áreas: física, emocional, intelectual y social, cada una de estas áreas se desarrolla en forma coordinada, hasta llegar a adquirir un conjunto de habilidades que permiten al niño relacionarse con el entorno de forma normal y segura. Dentro del currículo de educación inicial los ámbitos de desarrollo y aprendizaje son espacios curriculares más específicos que se derivan de los ejes de desarrollo y aprendizaje e integran un conjunto de aspectos relacionados con el proceso de formación de las destrezas de los niños a través de ambientes de aprendizajes (ver Gráfico 1). En las praxis educativa del nivel inicial es común la enseñanza a través de gráficos e imágenes prefabricadas que inducen a la representación de las acciones de las personas en la vida cotidiana, el poco manejo de la planificación, recursos educativos no estimulan el aprendizaje significativo que los niños necesitan en estas edades.

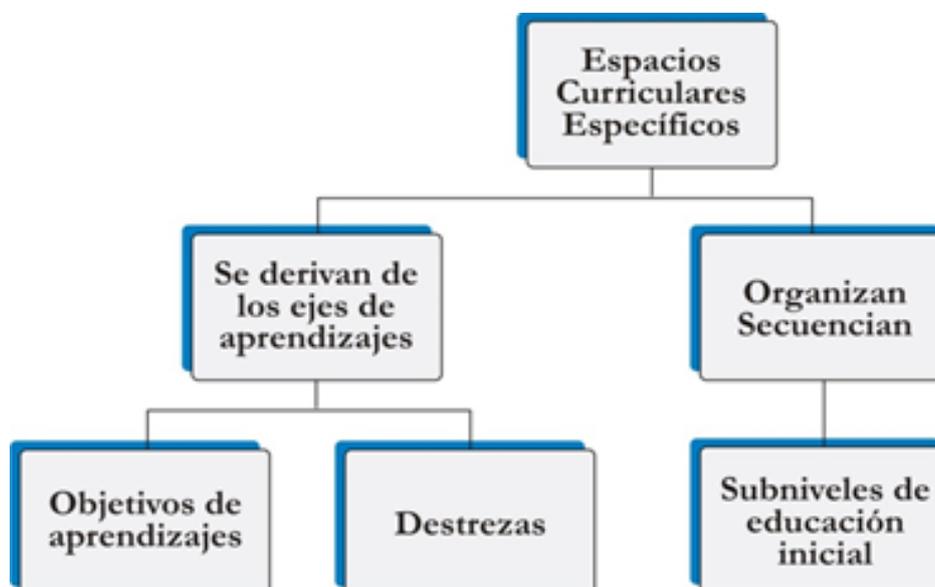


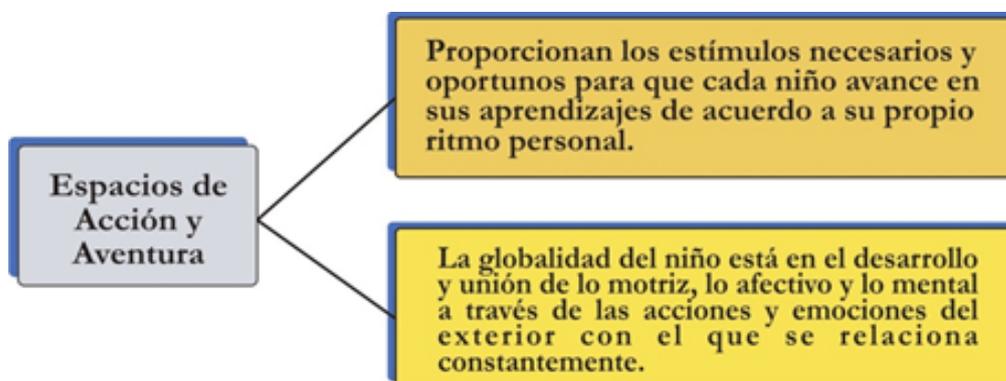
Gráfico 1. Conceptualización de ambiente de aprendizajes.

El desarrollo de estas áreas genera una serie de cambios en los niños que progresivamente aumentan en su complejidad y conllevan una adquisición evolutiva en cuanto a sus habilidades y destrezas para proyectarlos a las nuevas fases escolares. La investigación planteó la interrogante de ¿cómo potenciar los ambientes de acción y aventura en los niveles educativos de 3 a 6 años? Para dar contestación fue necesario tomar en cuenta los cinco principios de enseñanza establecidos por Ausubel (1982), que a continuación se detallan:

- El principio de integración del aprendizaje permitió la secuenciación aprendizajes de conocimientos, se construyen de forma ordenada a partir de otros previamente asimilados, acomodados y equilibrados.
- El principio de individualidad fue basado en las necesidades e inquietudes que cada niño proponga en el momento de aprender.

- El principio de periodo de temporalidad en el que los niños tienen el tiempo suficiente para descubrir e indagar.
- El principio de prefactibilidad orientado hacia la complejidad de actividades debidamente organizadas.
- El principio de interacción del ambiente para aprender a conocer toda las cosas del entorno, la utilidad seguridad y peligros de los mismo.

La aplicación de los principios descritos anteriormente, conllevan a la propuesta de crear ambientes de enseñanza de acción y aventura, en las que las actividades didácticas lúdicas sean el referente de los aprendizajes individuales y colectivos de los niños. El docente en su rol de mediador, debe descubrir las habilidades y capacidades de los niños para incorporar día a día actividades innovadoras y significativas (ver Gráfico 2).



**Gráfico 2.** Conceptualizaciones de espacios de acción y aventura.

La globalidad del desarrollo infantil, debe fomentarse paulatinamente en las áreas motrices, cognitiva, socioafectiva y de lenguaje a fin de:

- Garantizar la participación activa en inclusión y diversidad de todos los niños.
- Tener pertinencia cultural y contextual.

- Promover la interacción positiva entre los niños y también con los adultos; es decir, establecer una relación libre de tensiones y donde los niños se encuentren inmersos en sus actividades gracias al disfrute que estas le provocan.

- Garantizar actividades en las que puedan expresar sus ideas y sentimientos, con normas claras, conocidas y comprendidas.
- Inducir a la indagación y reflexión como procesos significativos que permitan desarrollar el pensamiento del niño mediante el fomento de la curiosidad, la exploración, la imaginación.
- Evitar ofrecer respuestas a los niños, antes de que estos pregunten.

En esta adquisición de globalidad de desarrollo infantil se necesita de la aplicación de recursos como canciones, juegos, y creatividad como estrategias de configuración del aprendizaje que permitan moldear las conductas a través del control de las energías, emociones y sentimientos de los niños en el momento de la diversión mientras juegan y accionan su aprendizaje. La teoría de la energía superflua formulada por Schiller (2012) y desarrollada posteriormente por Spencer Heberto (2009), describió que el juego ayuda a descargar y adquirir energías las mismas que deben ser promovidas a los intereses de los niños.

## MÉTODO

El diseño de la investigación fue de campo y se aplicaron los métodos empíricos, estadístico matemáticos y profesionales, los mismos que permitieron comparar criterios de diversos profesionales y docentes. Se ejecutó la observación en las aulas de niños de 3 a 5 años de nivel inicial de la escuela Ficoa de Montalvo de la ciudad de Guayaquil, los datos sobre las opiniones de los docentes fueron almacenados a través de entrevistas, a los cuales se les plantearon las siguientes interrogantes. ¿El desarrollo de los ámbitos de aprendizaje del currículo de educación inicial debe ser dirigido a los espacios de acción y aventura?, y si ¿La organización de los aprendizajes debe ser enriquecida con acciones de la vida diaria? El análisis y sistematización de los datos permitieron establecer la propuesta de solución a la problemática de la utilización didáctica de los espacios de acción y aventura en la escuela (ver Gráfico 3).



Gráfico 3. Metodología.

## RESULTADOS

El trabajo planteado como experiencia didáctica es coherente, sistemática y metódica; se trata de una tarea investigativa no compleja que se aplicó por parte de las autoras. Los datos que se obtuvieron por parte de los docentes en la institución educativa, confirmaron el desconocimiento de la metodología didáctica del uso de los espacios acción y aventura en las actividades diarias planificadas en el nivel inicial de los niños de 3 a 5 años. Los datos recogidos en las fichas de cotejos en la fase de observación diagnóstica demostraron que los niños acuden a los ambientes de aprendizaje llamados rincones con direccionalidad del docentes, sin prever cuáles son los intereses de los niños haciendo que los niños pierdan el interés por el juego en estos espacios.

Las respuestas enmarcaron la investigación hacia la importancia de marcar la necesidad que tiene el proceso didáctico de incrementar actividades creativas innovadas para desarrollar la curiosidad, indagación, participación y deseos de aprender de los niños.

Una de las principales tareas de los docentes en este nivel es partir de situaciones y acontecimientos de la vida diaria para aprovechar el mayor número de aspectos posibles de todo lo que rodea al niño puesto que a estas edades es esencial la toma de conciencia a través de la verbalización, y la realización de actividades de aprendizaje que animen a los niños a la búsqueda, reflexión de los eventos y aprendizaje que adquieren en este nivel.

## DISCUSIÓN

Al analizar la discusión de resultados de la investigación se determinó que en la metodología que se impartían para desarrollar los ámbitos de aprendizajes existía la falta de preparación de los docentes de innovar las actividades académicas en

espacios especiales que con mucha creatividad los docentes aplicaron.

Los resultados obtenidos en esta propuesta, muestran que después de haberse aplicado actividades didácticas en los espacios de acción y aventura, efectivamente hubo una modificación en las conductas de los niños hacia la formación de valores en las actividades que se les planteaba a los niños. Se comprobó que las destrezas de los niños adquirirían rápidamente gracias al apoyo, dinamismo y creatividad que los docentes aplicaban en las actividades con los niños y sus pares.

Con base en la literatura revisada para la elaboración de la investigación de la experiencia didáctica de Schiller (2012), se comprobó que es necesario que los niños desgasten energías en acciones didácticas lúdicas y que la conjugación de acciones conjuntas de los espacios de acción, aventura y las planteadas en el currículo de educación inicial (2018) se fortalezcan para el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de destrezas que les sirvan a los niños para toda la vida.

## CONCLUSIONES

La propuesta didáctica permitió que los niños desarrollaran con éxito el trabajo escolar dentro de un placentero clima de confianza y seguridad a través de actividades creativas, por lo tanto, es necesario crear en las escuelas los espacios de acción y aventura, de esa manera estimular en los niños valores y destrezas motrices, cognitivas y afectivas en las actividades lúdicas individuales y grupales. De igual manera hubo cambios significativos frente al proceso de la adquisición de los aprendizajes del descubrimiento de los niños y desarrollar las potencialidades en forma organizada en un clima destinado especialmente considerando las especificidades individuales.

Así mismo, es importante resaltar que las estrategias didácticas de indagación y exploración deben ser consideradas como procesos significativos educativos que permitan desarrollar la imaginación, los conocimientos y el pensamiento de los niños de 3 a 5 años, siendo necesario vincular la propuesta de los ámbitos de desarrollo y el uso didáctico de los espacios de acción y aventura con las estrategias de aprendizajes del currículo de educación inicial (2018).

## REFERENCIAS

- Ausubel D. (1982) Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo, México. Editorial Trillas
- Currículo de educación inicial (2014). Ministerio de Educación
- Grossce. (2000). Neuromodulación. Recuperado desde <http://www.drporta.com/app/download/23487894/neuro2.pdf>
- Gunhild H. (2009) Aprendizaje por la acción
- Molina S. (2016) Escritos de Psicología vol.6 no.3 Málaga. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2013.2607> [consultado en septiembre 2017]
- Real Academia Española (2017). Recuperado desde <http://dle.rae.es/?id=0KZwLbE>
- Schiller, F. (2012) Teoría estática del juego. Nuestros días. UCM-UAM

# Aprendizaje significativo relacionado con la formación académica en la Educación Superior

*Meaningful learning related to academic training in Higher Education*

Aprendizagem significativa relacionada á formação acadêmica no Ensino Superior

 **Narcisa Cecilia Castro Chávez**  
narcisa.castroc@ug.edu.ec

**Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador**

 **Silvia Beatriz García Estupiñán**  
sgarcia@uagraria.edu.ec

**Universidad Agraria del Ecuador, Guayaquil, Ecuador**

Recibido: Mayo 2018 / Revisado: Junio 2018 / Aceptado: Julio 2018 / Publicado: Septiembre 2018

## RESUMEN

El aprendizaje significativo se muestra como una novedosa alternativa en la formación académica, ya que permite la creación de un conocimiento sólido y duradero sobre un determinado tema. El objetivo del estudio fue analizar el aprendizaje significativo desde una perspectiva de relectura en función de las transformaciones de la sociedad actual. La metodología fue tipo descriptiva desde un enfoque cualitativo. Los resultados conllevaron a propiciar un proceso personal de construcción del conocimiento. Se concluyó que en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno de la Educación Superior. Emerge la importancia por saber cómo se adquieren los conocimientos para cuyo efecto tiene relevancia central el proceso de desarrollo cognoscitivo y la estructura cognoscitiva del sujeto.

### Palabras clave:

Sociedad; construcción del conocimiento; estructura cognitiva; aprendizaje significativo; Educación superior

## ABSTRACT

Meaningful learning is shown as a novel alternative in academic training, since it allows the creation of solid and lasting knowledge on a certain topic. The objective of the study was to analyze meaningful learning from a rereading perspective based on the transformations of today's society. The methodology was descriptive from a qualitative approach. The results led to promote a personal process of knowledge construction. It was concluded that in the learning orientation process, it is vitally important to know the cognitive structure of the Higher Education student. The importance of knowing how knowledge is acquired emerges, for whose effect the process of cognitive development and the cognitive structure of the subject have central relevance.

### Key words:

Society; knowledge construction; cognitive structure; significant learning; Higher education

## RESUMO

A aprendizagem significativa mostra-se como uma alternativa inédita na formação acadêmica, pois permite a criação de conhecimentos sólidos e duradouros sobre um determinado tema. O objetivo do estudo foi analisar a aprendizagem significativa a partir de uma releitura a partir das transformações da sociedade atual. A metodologia foi descritiva de abordagem qualitativa. Os resultados propiciaram um processo pessoal de construção do conhecimento. Concluiu-se que no processo de orientação à aprendizagem é de vital importância conhecer a estrutura cognitiva do aluno do Ensino Superior. Surge a importância de saber como o conhecimento é adquirido, para cujo efeito o processo de desenvolvimento cognitivo e a estrutura cognitiva do sujeito têm relevância central.

### Palavras-chave:

Sociedade; construção do conhecimento; estrutura cognitiva; aprendizagem significativa; Educação superior

## INTRODUCCIÓN

Aunque en la actualidad la enseñanza en la Educación Superior ha tomado un grado de calidad muy importante y relevante al momento de impartir una cátedra, se considera muy necesario aplicar estrategias que ayuden al estudiante a desarrollarse de la mejor manera, para lo cual una de las metodologías de poder enseñar podría ser al aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo se muestra como una novedosa alternativa en la formación académica, ya que permite la creación de un conocimiento sólido y duradero sobre un determinado tema. Es preciso mencionar que las estrategias metodológicas permiten a los estudiantes indagar, aclarar dudas y cuestionar conceptos con el propósito de hacerse de un conocimiento integral. La siguiente investigación pretende explorar y comprender la importancia que tiene el aprendizaje significativo en la formación académica del profesional en la educación superior, ya que es un profesional requiere del aprendizaje de conocimientos de manera sólida.

Aprendizaje como define (Gagné, 1965) “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento” p.9; es decir, los procesos cognitivos involucrados se van precisando y conservando. Otra definición de “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores; esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje como cambios continuos de la persona en relación al algún objetivo” (Zavala, 1995, p.17).

Knowles (se basa en la definición de Gagné, Hartis y Schyahn, 2001) expresa que el aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre el

aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje; el aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido; y el aprendizaje como función, que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano.

Parra (2016) define el aprendizaje como el proceso a través del cual un estudiante adquiere conocimientos los va a ir perfeccionando a lo largo del tiempo por medio de nuevas experiencias, descubrimientos o avances.

Aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en el cual un alumno “recibe el contenido de forma coherente, clara y organizada” (Escayola & Vila, 2005, p. 72) lo que le permite obtener un conocimiento significativo y una actitud positiva al aprender. Según Canalejas, et-al (2005), el estilo de aprendizaje se define como la tendencia a través de la cual un individuo aprende, siendo estos el estilo activo, estilo reflexivo, estilo teórico, y estilo pragmático.

Enseñanza se refiere a la transmisión o el compartir de determinados conocimientos -previa planificación - por medio de métodos, técnicas y recursos que buscan el aprendizaje de por vida (Parra, 2016). Formación se define como “la capacidad de instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos” aun individuo (Parra, 2016, p. 45).

Según Kantor (1978), menciona que la educación es un proceso de socialización planificada lo cual facilita el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje; postula que la educación debe ser entendida no como contenidos formales sino como el establecimiento de actividades funcionales de una manera planificada, así, el aprendizaje se considera como la capacidad

intelectual donde se desarrolla enseñando el cómo y no el qué al realizar ciertas actividades en situaciones específicas.

La Educación Superior tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el status quo y a la vez puedan transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado. Por tanto, la tarea de la educación superior es (Ibañez, 1994) “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (p. 104).

Así, las instituciones de educación superior, son las encargadas de la educación en los jóvenes y las características de éstas; están íntimamente relacionadas a la calidad de la formación de sus estudiantes, considerando que la calidad hace referencia a un sistema donde los principales factores son los individuos quienes son capaces de organizarse de forma eficiente para alcanzar las expectativas de la organización educativa (Guerrero, 2003), por ello, su función está dirigida al desarrollo de la creatividad e innovación en ellas mismas, propiciando un ambiente educativo que además de solucionar problemas sociales actuales junto con los alumnos, también ayuden a preparar mejores profesionistas para el futuro.

Según la UNESCO, única institución especializada de las Naciones Unidas que dispone de un mandato en educación superior y por esta razón, facilita la elaboración de políticas de base empírica en materia de enseñanza superior. En conformidad con la meta 4.3 del objetivo del desarrollo sostenible 4: “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”, la UNESCO proporciona

apoyo técnico a los Estados Miembros a fin de que puedan examinar sus estrategias y políticas relativas a la educación superior en aras de mejorar el acceso equitativo a una enseñanza superior de calidad y de reforzar la movilidad académica y la responsabilidad.

## MÉTODO

La siguiente indagación está inscrita dentro del tipo de investigación descriptiva, ya que se pretende explicar de manera analítica lo relacionado al aprendizaje significativo y la formación académica desde un enfoque cualitativo no experimental ya que el objetivo principal de esta investigación es la observación y análisis del tema en cuestión planeado desde una perspectiva subjetiva (Baptista, Fernández, & Hernández, 2014).

Según Baptista, Fernández y Hernández (2014), con la investigación descriptiva se “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92), al tiempo que expone que la investigación desde un enfoque cualitativo “busca principalmente la “dispersión o expansión” de los datos e información” (p. 10) para que un investigador “se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado”, es decir, se recurre a la investigación bibliográfica con el propósito de adquirir conocimientos subjetivos sobre un determinado tema.

Este tipo de aproximación “se basa en métodos de recolección de los datos no estandarizados” (Baptista & et-al, 2014, p. 19), con el propósito de “obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes” (Baptista & et-al, 2014, p. 19). Cabe señalar que el enfoque cualitativo admite un proceso de indagación interpretación flexible, ya que su propósito es “reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (Baptista & et-al, 2014, p. 19).

## RESULTADOS

El aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en el cual un individuo relaciona conocimientos y experiencias con nuevos saberes para generar ciertas habilidades por medio de la construcción de conocimientos propios desde una posición activa. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por la relación que se suele realizar entre experiencias y nuevos conocimientos, para la construcción de nuevos contenidos que le permiten generar ciertas habilidades desde una posición activa (Parra, 2016). Este aprendizaje puede considerarse como una manera para el fácil aprendizaje debido a que se busca explotar el interés que tiene un alumno por aprender un determinado tema, lo que le permite interactuar con el docente de una manera activa, ya que busca convertirlo en participe de la actividad que se lleve en el aula, pues se busca que los alumnos proporcionen criterios, ideas y opiniones que coadyuven a la formación de un conocimiento propio que le permitirá un aprendizaje más sólido, objetivo que se busca hoy en día por la educación superior.

El aprendizaje significativo debe ser constructivo, activo, conceptualizado, social y reflexivo (Escayola & Vila, 2005). En este sentido, si se pretende conseguir un aprendizaje sólido y duradero es primordial cumplir con cinco características básicas:

1. En primer lugar, se debe propiciar un proceso personal de construcción del conocimiento.
2. Se debe aplicar lo aprendido.
3. Se debe determinar el contexto espacio/ tiempo.
4. Se debe compartir el conocimiento de manera grupal con el profesor y los alumnos.
5. Se debe relacionar sobre lo aprendido.

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), las fases de aprendizaje significativo son la fase inicial, intermedia, terminal la fase inicial se produce en el momento en que el alumno capta la información, sin embargo, esta presenta una estructura conceptual, dicho de otra manera, el alumno memoriza o interpreta la información y a continuación a construyendo de manera esquemática el conocimiento. En esta que el estudiante empieza a construir un conocimiento global que le permite aprender, en lo cual emplea el conocimiento esquemático adquirido, al tiempo que empieza a producir analogías con contenidos conocidos con anterioridad, creando un nuevo conocimiento basado en experiencias anteriores y relaciones actual.

La fase intermedia se realiza durante que el estudiante, comience a establecer puentes entre las ideas aisladas y va creando mapas cognitivos y esquemas sobre el conocimiento de manera progresiva, en otras palabras, el alumno ya empieza a llegar a conclusiones relativamente más claras, sin embargo, este conocimiento no es aún exacto, ya que, aunque la información generada le permite tener dominio del conocimiento, faltan reflexiones sobre el tema. En esta etapa el contenido de empieza a desligar de la información original, la creación de redes semánticas y mapas conceptuales.

En esta última etapa los conocimientos ya son comprendidos con mayor claridad, el conocimiento es más específico y propio en relación a la anterior. Es en esta fase donde se suele mostrar mayor interés por el tema y el aprendizaje producto de los cambios que se producen en la realización de las tareas ya que se realizan variantes, arreglos y ajustes. En este nivel se generan interrelaciones entre los conocimientos es decir el aprendizaje se vuelve significativo.

El aprendizaje significativo posee dimensiones que permite que el estudiante adquiera e incorpore conocimientos adquiridos a su estructura cognitiva siendo esas dimensiones la recepción y la repetición. Sin embargo, se estima que en el aprendizaje significativo el descubrimiento sólo se produce por repetición, sin embargo, se ha podido establecer que el aprendizaje significativo es también producto de la repetición del conocimiento. Cabe destacar que el aprendizaje significativo mantiene relación con conocimientos previos a diferencia del aprendizaje memorístico que solo consiste en la captación de información sin ningún tipo de conexión con otro conocimiento.

Las ventajas del aprendizaje significativo:

- Ayuda a la adquisición de conocimientos nuevos que mantienen relación con conocimientos previos de manera significativa, debido a que los alumnos son conscientes del conocimiento lo que les proporciona más claridad sobre un determinado tema.
- Los alumnos son conscientes del conocimiento, entienden mejor estructura cognitiva lo que les ayuda a interiorizar la nueva información.
- Al estar el nuevo conocimiento relacionado con el conocimiento anterior, el almacenamiento del conocimiento es más duradero (se aloja en la memoria a largo plazo) lo que se traduce en la retención de la información por más tiempo.
- Como el aprendizaje es personal, la percepción de los conocimientos será individual, así como los recursos utilizados para la creación del conocimiento.
- El aprender significativamente representa una manera sencilla mantener conocimientos.

Según Francisco (2008), existen diversos autores que explican la necesidad de promover en los estudiantes la toma de "decisiones en situaciones de incertidumbre" pero que esto no es lo que precisamente los docentes suelen

enseñar. De acuerdo a Cohen citado por Francisco (2008), el estudiante de educación superior en los cuatro ámbitos fundamentales del proceso de socialización de acuerdo a la tecnología de la profesión, asimilar el rol y la cultura profesional así como relacionar este rol a los roles cotidianos. El estudiante durante su proceso de socialización debe aprender en cuatro esferas fundamentales: 1) la tecnología de la profesión, compuesta por lo que describe como los hechos (las habilidades y la teoría), 2) aprender a asimilar la cultura profesional, 3) encontrar una versión del rol que sea profesional y personalmente aceptable y 4) integrar ese rol profesional en todos los demás roles de la vida.

El poder empoderar el aprendizaje significativo en el aula origina en el estudiantado el cambio de actitud de forma esencial, debido a que se asume lo que aprenden, hay motivación, participan de manera activa, les gusta y se sienten partícipes del nuevo aprendizaje y con la experiencia educativa. Según (Ballester Vallori, 2005) "El cambio en el profesorado es inmediato, por lo que pasa de trabajar mucho y dedicar esfuerzo sin ver los resultados a trabajar en buena dirección evitándose el desgaste personal y muchísimo esfuerzo posterior con muy pocos resultados".

Para Ausubel (1976) el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, cuando se habla de la estructura cognitiva, se está hablando de los conceptos, ideas que tienen los sujetos en un determinado campo del conocimiento, para poder orientar el aprendizaje es necesario saber cuál es la estructura cognoscitiva del estudiante, para definir cuáles son los conceptos y proposiciones que domina. Para (Ausubel J. N., 1976) "El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. El surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo".

Hay un aprendizaje significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial no necesariamente deben ser aprendidos a pie de la letra o de forma memorística. El proceso educativo se debe relacionar lo que el individuo sabe para poder establecer la relación con lo que debe aprender. Para (Ausubel D., 1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

Según (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2004) en todo caso, es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimientos integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos, se puede decir entonces, que el aprendizaje significativo es el que orienta la creación de estructuras del conocimiento a través de la relación entre el conocimiento o ideas previas con la nueva información.

Pero no se puede considerar que el aprendizaje significativo solamente es la relación de la información nueva con la ya existe en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, implica la transformación y avance de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva incluida en el aprendizaje.

En el Ecuador, la formación de los profesionales es llevada a cabo mediante un sistema gradual que instruye en virtud a funciones preventivas del sistema de educación superior "CES" (Consejo de Educación Superior). Las condiciones

actuales en las que ha de desempeñarse el profesional, la globalización y la sociedad del conocimiento, plantean exigencias a la formación de profesionales universitarios, que permitan garantizar no sólo el dominio de los conocimientos para el desempeño específico de una profesión en un contexto histórico-social determinado, sino también y, fundamentalmente, la formación en valores, habilidades y recursos personales que motiven al egresado a desempeñarse con eficiencia, autonomía, ética y compromiso social en los contextos, heterogéneos y cambiantes, en donde va a desarrollarse- Todo ello exige a la universidad centrar la atención a la formación en competencias genéricas y profesionales.

Por su parte, los métodos utilizados en el mundo de las ciencias naturales por ejemplo para el aprendizaje son producto de instrumentos claves durante la formación "de personas competentes para el ejercicio de la profesión" (Escayola & Vila, 2005, p. 45). Al respecto señala que para que el diseño de una curricular sea idóneo es necesaria la participación de alumnos, profesionales recién egresados, docentes y la sociedad misma ya que permiten la interacción de los requerimientos colectivos del gremio a primera instancia por sus respectivos agentes, permitiendo predecir errores, mejorar el ámbito académico y docente.

Según (Rodríguez Torre, Avilez Miranda, Nicolalde Navarrete, Granda Encalada, & Angulo Álvarez, 2017) El rol del docente debe ser, mediador del aprendizaje, que promueva una enseñanza auténtica donde las actividades instruccionales y de evaluación, sean secuenciadas y conectadas en el tiempo, planteando a los estudiantes problemas y conflictos a resolver cuyas condiciones contextuales (recursos y limitaciones, exigencia cognitiva, presión emocional, etc.), guarden una gran fidelidad con las condiciones contextuales que los estudiantes deberán afrontar en un futuro próximo.

Conviene subrayar que este proceso de adaptación no es ajeno a la unión del docente como parte del proceso de formación, puesto que la constante actualización del docente facilitará el aprendizaje del alumno, ya que los conocimientos recibidos serán actuales lo que le evitará el desaprender conceptos desactualizados o ya obsoletos (Parra, 2016).

Un docente universitario, debe permitir un cambio y/o evolución en su rol de moderador del conocimiento (Escayola & Vila, 2005), no solo en lo relacionado a la adquisición de nuevos conocimientos sino a nivel personal y colectivo, ya que de esta manera se logrará aumentar la motivación y el grado de responsabilidad del alumno. Cabe señalar que establecen que la aplicación de esta metodología a nivel grupal es considerablemente positiva en la formación de profesionales ya que responden al ejercicio propio de la profesión.

Se debe destacar que los estudiantes son capaces de aprender de manera autónoma cuando está motivado, cuando hay algo que le parece interesante, aprende observando, imitando escuchando y atendiendo las explicaciones, siguiendo instrucciones o trabajando de forma cooperativa, para expresa que (Romero Trenas, 2009)“el aprendizaje significativo a partir de dos elementos la actividad constructiva y la interacción con otros”. La actividad constructiva se refiere a la actividad que realiza el estudiante y la interacción para la adquisición de los nuevos conocimientos.

Dentro de las disposiciones generales en el Marco Legal de la Educación Superior en el Ecuador, en la Constitución de la Republica, sobre la Educación Superior lo siguiente:

Artículo 350.- El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y

las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador, 2008, p. 162).

En el Reglamento de Régimen Académico se encuentran disposiciones que regulan entre otras la organización de los aprendizajes:

Artículo 11.- Organización del aprendizaje.- La organización del aprendizaje consiste en la planificación del proceso formativo del estudiante, a través de actividades de aprendizaje con docencia, de aplicación práctica y de trabajo autónomo, que garantizan los resultados pedagógicos correspondientes a los distintos niveles de formación y sus modalidades (Consejo de Educación Superior, 2013, pág. 7).

Artículo 12.- Planificación y equivalencias de la organización del aprendizaje. - La organización del aprendizaje permiten la planificación curricular en un nivel de formación y en una modalidad específica de la educación superior.

Artículo 16.- Actividades de aprendizaje. - La organización del aprendizaje se planificará incluyendo los siguientes componentes:

1. Componente de docencia. - Está definido por el desarrollo de ambientes de aprendizaje que incorporan actividades pedagógicas orientadas a la contextualización, organización, explicación y sistematización del conocimiento científico, técnico, profesional y humanístico.

Estas actividades comprenderán:

- a. Actividades de aprendizaje asistido por el profesor. - Tienen como objetivo el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores, mediante clases presenciales u otro ambiente de aprendizaje. Pueden ser conferencias, seminarios, orientación para estudio de casos, foros, clases en línea en tiempo sincrónico, docencia en servicio realizada en los escenarios

- laborales, entre otras. En las modalidades en línea y a distancia, el aprendizaje asistido por el profesor corresponde a la tutoría sincrónica.
- b.- Actividades de aprendizaje colaborativo.
- Comprenden el trabajo de grupos de estudiantes en interacción permanente con el profesor, incluyendo las tutorías. Están orientadas al desarrollo de la investigación para el aprendizaje y al despliegue de experiencias colectivas en proyectos referidos a temáticas específicas de la profesión. Son actividades de aprendizaje colaborativo, entre otras: la sistematización de prácticas de investigación-intervención, proyectos de integración de saberes, construcción de modelos y prototipos, proyectos de problematización y resolución de problemas o casos. Estas actividades deberán incluir procesos colectivos de organización del aprendizaje con el uso de diversas tecnologías de la información y la comunicación, así como metodologías en red, tutorías in situ o en entornos virtuales.
2. Componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes. -Está orientado al desarrollo de experiencias de aplicación de los aprendizajes. Estas prácticas pueden ser, entre otras: actividades académicas desarrolladas en escenarios experimentales o en laboratorios, las prácticas de campo, trabajos de observación dirigida, resolución de problemas, talleres, manejo de base de datos y acervos bibliográficos. La planificación de estas actividades deberá garantizar el uso de conocimientos teóricos, metodológicos y técnico- instrumentales y podrá ejecutarse en diversos entornos de aprendizaje. Las actividades prácticas deben ser supervisadas y evaluadas por el profesor, el personal técnico docente y los ayudantes de cátedra y de investigación (Consejo de Educación Superior, 2013, pág. 8)

Basados en los componentes dispuestos por el Reglamento de Régimen Académico las actividades a realizar para la aplicación y experimentación de los aprendizajes que deben potenciar el contenido, método y mejorar las condiciones del proceso de aprendizaje, vinculando el fondo de experiencia con los nuevos saberes, por lo tanto es muy importante definir las metodologías y estrategias a fin de tener las herramientas pedagógicas, debido a que en la docencia superior se puede utilizar diversas formas de organización de la enseñanza en función de los objetivos que es planteados por el docente y de los recursos didácticos que se tiene a mano.

Cuando hablamos de método en el ámbito de la enseñanza nos referimos a la (Perdomo Rodríguez, 2016) "forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente". Cada profesor concibe y ejecuta su tarea siguiendo fundamentalmente pautas basadas en sus ideas personales sobre la enseñanza o costumbres del gremio al que pertenece. A partir de las estrategias de aprendizaje. (p.5). Comprender y hacer uso de estrategias de aprendizaje permite y posibilita escenarios para la interacción, para intercambiar puntos de vistas hacia el conocimiento, para mantener una comunicación constante, para fortalecer la comunicación escrita y verbal, para potencializar el intercambio de ideas, dándoles la libertad a sus estudiantes de sentirse más cómodos en el momento de participar.

Los métodos de enseñanza en la Educación Superior, Lección Magistral, Estudio de casos, Resolución de problemas. Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje orientado a proyectos, Aprendizaje cooperativo, Contrato de aprendizaje. La educación Superior en el Contexto de la Universidades de Guayaquil y Agraria del Ecuador se aplican las siguientes modalidades de enseñanza como son: las clases teóricas, seminarios y talleres, clases prácticas, practicas externas, tutorías,

trabajo en equipo, trabajo colaborativo, trabajo autónomo entre otros. Para (Ojeda & Alcalá, 2004) Los profesores, al desarrollar las prácticas de enseñanza, conforman ciertos repertorios que les permiten interactuar con los estudiantes y configurar de cierto modo los ambientes destinados a la educación, esto posibilita identificar ciertas prácticas constantes en el desarrollo del proceso que van generando modalidades de enseñanza.

## CONCLUSIONES

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno de la Educación Superior; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. Para Ausubel (1983), aprender es sinónimo de comprender e implica, como se ha dicho más arriba, una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno y no sólo en las respuestas externas. Con intención de promover la asimilación de saberes, en donde el docente de la Educación Superior utilice organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones entre los saberes previos y los nuevos. Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptiva significativa, lo que permite que la exposición organizada de los contenidos propicie una mejor comprensión.

Para que el aprendizaje sea significativo se requiere de la disposición del estudiante de forma activa, se debe relacionar los conocimientos previos que se convierten en la piedra angular para la adquisición de los nuevos conocimientos, basados en una metodología coherente y la aplicación de estrategias que sean significativas tanto para el docente como para el estudiante, esta nueva información se debe incorporar a la

estructura mental y genere o forme parte de la memoria comprensiva.

El análisis del aprendizaje significativo, ofreciendo el marco para el docente en el diseño de herramientas que permitan conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual aprobará una orientación de la labor educativa en la Educación Superior. En consecuencia, emerge la importancia por saber cómo se adquieren los conocimientos para cuyo efecto tiene importancia central el proceso de desarrollo cognoscitivo y la estructura cognoscitiva del sujeto. No se puede imaginar a un Docente de la Educación Superior que trabaje con éxito y no sepa nada acerca del proceso del aprendizaje; en consecuencia el éxito se encuentra en disponer de la experiencia necesaria de los procesos cognoscitivos considerando que se está formando a un futuro profesionista y ciudadano al servicio de su país, por lo que el aprendizaje significativo es sumamente importante, añadiendo la educación dentro el concepto humanista y aplicada para el bien común, de manera que sus conocimientos adquiridos sean aplicados permanentemente en su vida y principalmente en su desempeño profesional destacándose como ciudadano útil al servicio del desarrollo del país.

## REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador (2008). Constitución de la República del Ecuador (Versión de bolsillo). Quito, Ecuador: Asamblea Constituyente.
- Ausubel, D. (1983). [http://www.academia.edu/download/38902537/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://www.academia.edu/download/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf). Recuperado de [http://www.academia.edu/download/38902537/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://www.academia.edu/download/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf).
- Ausubel, J. N. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Recuperado de <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>.

- Ballester Vallori, A. (febrero de 2005). El Aprendizaje Significativo en la Práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. SEDICI. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24385>
- Baptista, M., & et-al. (2014). Metodología de la investigación. México, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Baptista, M., Fernández, C., & Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. México, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Canalejas, M., Cid, M., Martín, A., Martínez, M., Pineda, M., Soto, M., & Vera, M. (2005). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. Educación Médica, 83-90.
- Consejo de Educación Superior. (2013). Reglamento de régimen académico. Quito, Ecuador: Consejo de Educación Superior.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, México: McGraw-Hill.
- Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Escayola, A., & Vila, M. (2005). A las puertas del cambio en la formación universitaria. Educación Médica, 69-73.
- Francisco, C. (2008). De la práctica de la enfermería a la teoría enfermera. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá
- Gagné. (1965). Teoría del Aprendizaje
- Ojeda, M., & Alcalá, M. (2004). La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes. Revista Iberoamericana de Educación
- Parra, J. (2016). Estrategias metodológicas de aprendizaje significativo en el módulo de enfermería del primer semestre "A" y "B" de la carrera de técnico superior en enfermería en el Instituto Tecnológico Superior Libertad período 2015-2016. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador
- Perdomo Rodríguez, W. (marzo de 2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo flipped classroom. Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa (55)
- Rodríguez Torre, Ä., Avilés Miranda, J., Nicolalde Navarrete, L., Granda Encalada, V., & Angulo Álvarez, M. (marzo de 2017). Cuando tenía todas las respuestas, me cambiaron las preguntas. Retos del profesorado universitario. Educación física y deportes, Revista Digital (226). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd226/retos-del-profesorado-universitario.htm>
- Romero Trenas, F. (2009). El aprendizaje significativo y el constructivismo. Temas para la Educación Revista Digital para profesionales de la Enseñanza (3)
- Zavalza (1991). Estrategias didácticas del aprendizaje

# Políticas Editoriales

## ENFOQUE Y ALCANCE

### Misión

**REPSI**, Revista Ecuatoriana de Psicología tiene como propósito lograr la difusión y divulgación de los avances y resultados de las investigaciones científicas y humanísticas del área psicológica, con un enfoque transdisciplinario y dentro de un contexto nacional e internacional.

### Alcance

La revista **REPSI** es un nuevo medio de divulgación científica, humanística, especializada en el área de investigación en ciencias psicológicas, creada por el Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE). La revista persigue posicionarse en los principales portales de indización, a través de las investigaciones científicas inéditas que proporcionen un aporte de calidad en esta área. Posee, un alcance nacional e internacional, y se mantiene abierta a la comunidad científica de investigadores y académicos.

**REPSI** comienza sus publicaciones desde septiembre del año 2018, bajo la periodicidad cuatrimestral y con la modalidad de acceso abierto a las consultas de sus ediciones, esta revista está dirigida a investigadores, docentes y demás personas involucradas en el área de psicología y las diversas ramas que la acompañan.

Los artículos serán revisados, arbitrados y aceptados, según los resultados arrojados por la evaluación para su posterior edición y publicación.

### Políticas de sección

**Investigación.** Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. Los documentos tendrán una longitud máxima de 5000 palabras, incluidas gráficas, notas y referencias.

**Artículos de revisión.** El artículo de revisión se trata de un estudio detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto. Es un tipo de artículo científico que sin ser original recopila la información más relevante de un tema específico. Su finalidad es examinar la bibliografía publicada y situarla en cierta perspectiva. Debe describir la metodología que se empleará para el análisis o sistematización de la información, criterios de inclusión y exclusión, entre otras. Este artículo no debe de exceder de 6000 palabras, incluidas gráficas, notas y referencias.

**Intervenciones psicoeducativas.** Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 5000 palabras, incluidas gráficas, notas y referencias.

**Estudios de caso.** Deben seguir la estructura: Introducción, Método (participantes, instrumentos y procedimiento), Resultados y Discusión. Extensión: Máximo 4000, incluidas gráficas, notas y referencias.

**Reseñas de libros.** Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las 2000 palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias.

**Reseña de revistas.** Se referirán revistas nacionales o internacionales cuya temática sea de interés para la comunidad científica en psicología. Deben estructurarse con: Título, resumen en inglés y español, descripción del área temática, tipo de artículo y periodicidad, editorial, Institución, país, localización. Máximo 2000 palabras.

**Reseña de tesis y trabajos de grado.** Se referirán trabajos de investigadores de las universidades. Deben estructurarse con: Título, autor (es), resumen del trabajo de investigación en español e inglés (abstract) con las palabras clave, tipo de tesis (Doctoral, Maestría), tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 2000 palabras.

**Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos.** se referirán a trabajos o referencias de trabajos publicados en internet que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección(es) electrónicas y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 2000 palabras.

**Eventos.** Los docentes e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales divulgarán las ponencias, conferencias, foros, simposios entre otras actividades que hayan sido presentadas o por presentar en un evento. El archivo debe ir estructurado de la siguiente manera: objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo 1000 palabras.

## Proceso de evaluación por pares

El tiempo estimado desde la aceptación del trabajo por los evaluadores hasta la publicación se estima de cuatro (4) meses. La Revista **REPSI**, se reserva el derecho de sugerir modificaciones formales a los artículos que sean aceptados para su publicación. Todos los textos enviados deben regirse por las Normas APA actualizadas para la presentación de artículos.

Este sistema de control de calidad se desarrolla durante todo el proceso editorial de la revista en formato digital, de la siguiente manera:

Inicia con el proceso de recepción de las propuestas de artículos que realiza el (los) autor (es). Seguidamente, el artículo es evaluado de forma rigurosa por el Comité Editorial previendo que posea los parámetros de estructura claridad de los objetivos, coherencia de las ideas, pertinencia de la metodología, solidez de los resultados y discusión, conclusiones y referencias, en función de garantizar la pertinencia, originalidad del aportes, rigurosidad científica y la ética en el proceso editorial, reservándose el comité el derecho de remitir a expertos en la temática planteada.

Posteriormente, se asignarán dos pares externos a la institución editora, nacionales o internacionales, como evaluadores del artículo bajo la modalidad por pares a doble ciego, y en caso de presentarse desacuerdo en los conceptos, se asignará un tercer par evaluador para dirimir los desacuerdos; son ellos quienes realizarán observaciones y emitirán una dictamen en términos de: (a) Aceptado para publicación, (b) Pendiente de publicación, o (c) No se acepta para publicación.

Finalmente, el artículo es publicado en el número correspondiente al que se encuentre estructurado en función de temas actuales y pertinentes. Es por ello, que la propuesta de artículos es ingresada a nuestro sistema respondiendo a los parámetros establecidos por el Comité Editorial.

En el proceso de arbitraje se tienen en cuenta los siguientes criterios:

1. Cumplimiento de las normas del manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA).
2. Pertinencia de la temática con el área de cobertura de lo publicado en la revista **REPSI**.
3. Aporte de nuevos conocimientos teóricos y prácticos sobre la temática trabajada.
4. Rigurosidad y objetividad con la temática abordada.
6. Uso adecuado, claro y coherente del idioma escrito.
7. Actualización y vigencia del respaldo referencial informado (cinco últimos años).

## Normas de entrega

El autor deberá descargar del sitio web <https://repsi.org/index.php/repsi/about/submissions#authorGuidelines> de la revista, llenar y adjuntar a su contribución el formato único que integra la siguiente información:

- Solicitud de evaluación del artículo. La declaración de autoría individual o colectiva (en caso de trabajos realizados por más de un autor); cada autor o coautor debe certificar que ha contribuido directamente a la elaboración intelectual del trabajo y que lo aprueba para ser evaluado por pares a doble ciego y, en su caso, publicado. Declaración de compromiso de que el artículo original que se entrega es inédito y no está en proceso de evaluación en ninguna otra revista. Datos: nombre, grado académico, institución donde labora, domicilio, teléfono, correo electrónico.

- Síntesis curricular del autor que no exceda de 5 líneas, en hoja aparte.
- El trabajo y los documentos solicitados arriba se enviarán a la dirección electrónica: editor@repsi.org o a través del sistema www.repsi.org
- Los trabajos deberán presentarse en tamaño carta, con la fuente Arial de 12 puntos, a una columna, haciendo uso correcto de mayúsculas y minúsculas.
- El título deberá ser en trilingüe (español, inglés y portugués) y no podrá exceder las 15 palabras para el español.
- Toda contribución deberá ir acompañada de un resumen en español que no exceda de 150 palabras, con cinco a seis palabras clave que estén incluidas en el vocabulario controlado de los principales metabuscadores de descriptores en el área de psicología, más la traducción de dicho resumen al inglés (abstract) con sus correspondientes palabras clave o key words y Portugués Resumo (obsérvese la manera correcta de escribir este término).
- Las palabras clave se presentarán en orden alfabético. Todos los trabajos deberán tener conclusiones.
- Los elementos gráficos (tablas, gráficos, figuras, esquemas, dibujos, fotografías) irán numerados en orden de aparición y en el lugar idóneo del cuerpo del texto con sus respectivas fuentes al pie y sus programas originales. Es decir, deberán insertarse en el texto como una imagen, no copiar ni pegar la imagen, ya que se pierde la resolución.
- Las fotografías deberán tener mínimo 300 dpi de resolución y 140 mm de ancho.
- Se evitarán las notas al pie, a menos de que sean absolutamente indispensables para aclarar algo que no pueda insertarse en el cuerpo del texto. La referencia de toda cita textual, idea o paráfrasis se añadirá al final de la misma, entre paréntesis, de acuerdo con los lineamientos de la American Psychological Association (APA).
- La lista de referencias bibliográficas también deberá estructurarse según las normas de la APA y cuidando que todos los términos (& In, New York, etcétera) estén en español (y, En, Nueva York, entre otros).
- Todo artículo de revista digital que haya sido usado como referencia deberá llevar el DOI correspondiente, y los texto tomados de páginas web modificables se les añadirá la fecha de recuperación. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de presentación de referencias:

## Libro

Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Nueva York, N. Y.: Knopf.

Ayala de Garay, M. T., y Schwartzman, M. (1987). *El joven dividido: La educación y los límites de la conciencia cívica*. Asunción, pa: Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política (CIDSEP).

## Capítulo de libro

Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge, ru: Cambridge University Press.

## Artículo de revista

Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Científica de Educomunicación* 36(18), 131-138.

## Artículo de revista digital

Williams, J., Mark G., y Kabat-Zinn, J. (2011) Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism* 12(1), 1-18. Doi: 10.1080/14639947.2011.564811

## Fuentes electrónicas

Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (2010). Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas. Recuperado de: [http://www.sredecc.org/imagenes/que\\_es/documentos/SREDECC\\_febrero\\_2010.pdf](http://www.sredecc.org/imagenes/que_es/documentos/SREDECC_febrero_2010.pdf)

Ceragem. (n. d.). Support FAQ. Recuperado el 27 de julio de 2014, de: <http://basic.ceragem.com/customer/customer04.asp>

## Frecuencia de publicación

**REPSI** es una revista de aparición cuatrimestral, que se publica en los períodos: enero-abril, mayo-agosto y septiembre-diciembre.

## Acceso abierto

**REPSI**, Revista Ecuatoriana de Psicología en su misión de divulgar la investigación y apoyar el conocimiento y discusión en los campos de interés, proporciona acceso abierto, inmediato e irrestricto a su contenido de manera libre mediante la distribución de ejemplares digitales. Los investigadores pueden leer, descargar, guardar, copiar, distribuir, imprimir, usar, buscar o referenciar el texto completo o parcial de los artículos o de la totalidad de la Revista, promoviendo el intercambio del conocimiento global.

**REPSI** se acoge a una licencia Creative Commons (CC) de Atribución - No comercial - Compartir igual, 4.0 Internacional: “El material creado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original”.

Para más información: <http://co.creativecommons.org/tipos-de-licencias/>

Las licencias CC se basan en el principio de la libertad creativa con fines académicos, científicos, culturales. Las licencias CC complementan el derecho de autor sin oponerse a este.

## Derechos de autor

El Centro de Investigación de Desarrollo Ecuador, a través de la Editorial CIDE garantizan que el autor mantiene su derecho como autor en el control sobre la explotación y uso de su obra. En tal sentido no se afecta de lleno su archivo en repositorios institucionales y temáticos, e incluso la publicación en su propia web. Por tanto, desde el momento de su publicación CIDE consiente archivar en la web personal del autor o repositorio institucional o cualquier repositorio designado por los organismos financiadores a petición de dichas entidades o como resultado de un convenio legal; las siguientes versiones del documento:

- **Versión presentada:** Obra que debe cumplir con las normas de presentación, estructura, citación y referencias de la revista para proceder a escoger y asignar a cada artículo los revisores externos a la revista y especialistas en la temática del original. Ellos evaluarán la calidad, pertinencia y aspectos éticos del documento con el objeto de registrar sus observaciones y así lograr una mejora para el mismo. El proceso de revisión será llevado a cabo bajo la modalidad por pares a doble ciego, conservando el anonimato durante todo el proceso, tanto para los autores como para los revisores. Aquí se determinará si se aprueba con o sin observaciones o se rechaza el artículo para su publicación.
- **Versión aceptada:** se refiere a la versión corregida y aceptada definitivamente para publicación. La misma pasa a la fase de corrección de estilo. Las modificaciones editoriales se hacen para mejorar la redacción, ortotipográficos y evitar errores gramaticales.
- **Versión publicada:** es la versión final que se difunde a través del sistema OJS.

Se insta al reconocimiento y referencia de la editorial. Se recomienda incluir el DOI (Digital Object Identifier)

## Principios éticos y buenas prácticas

Los artículos publicados en **REPSI** son sometidos al cumplimiento de los principios éticos contenidos en las diferentes declaraciones y legislaciones sobre propiedad intelectual y derechos de autor específicos del país donde se realizará el estudio. Por tal motivo los investigadores o autores de los artículos aceptados para publicar y que presentan resultados de investigaciones, deben descargar y firmar la declaración de originalidad, de cesión de derechos y de cumplimiento total de los principios éticos y las legislaciones específicas.

## Antiplagio

Todos los artículos sometidos a revisión en la **REPSI**, Revista Ecuatoriana de Psicología son inspeccionados por una disciplinada política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para ello se utiliza el servicio de <https://plag.co/> que analizan los textos en busca de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, lo que garantiza que los trabajos sean inéditos y que cumplan con los estándares de calidad editorial que avalen producción científica propia

**REPSI** como publicación que busca excelencia a nivel internacional, se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE), dirigido a editores, revisores y autores.

## RESPONSABILIDADES DE LOS AUTORES

Los autores de los artículos enviados a **REPSI** certifican que el trabajo es original e inédito, que no contiene partes de otros autores ni de trabajos ya publicados por los autores. Además, confirman la autenticidad de los datos y que no han sido alterados.

- El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica u otra publicación académica o de otro carácter. La propuesta simultánea a múltiples revistas científicas de un mismo trabajo es considerada éticamente incorrecta y reprochable.
- El autor debe suministrar siempre la correcta indicación de las fuentes y aportes a los que se hace mención en el artículo.
- Los autores garantizan la inclusión de las personas que han contribuido de manera científica e intelectual en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se jerarquiza el orden de aparición de los autores de acuerdo a su nivel de responsabilidad e implicación.
- En caso de que el Consejo Editorial lo considere apropiado, los autores de los artículos deben poner a disposición también las fuentes o datos en los que se basa la investigación, que puede conservarse durante un período razonable de tiempo después de la publicación y posiblemente hacerse accesible.
- Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.
- Cuando un autor identifica un error en su artículo, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionar toda la información necesaria para realizar las correcciones pertinentes. - La responsabilidad del contenido de los artículos publicados en la Revista Ecuatoriana de Psicología es exclusiva de los autores.

## COMPROMISOS DE LOS REVISORES

La revisión por pares a doble ciego es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la calidad de los artículos enviados para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta, constructiva y sin sesgo, tanto de la calidad científica como de la calidad literaria del escrito en el campo de sus conocimientos y habilidades.

- El revisor que no se sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado, deberá notificar de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el menor tiempo posible para respetar los plazos de entrega, dado que en **REPSI** los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados e inflexibles por respeto a los autores y sus trabajos.
- Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se deben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores. Impugnables.
- La revisión por pares debe realizarse de manera objetiva. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para cada una de sus valoraciones, utilizando siempre la plantilla de revisión. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de Repsi y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado. Están obligados a advertir a los editores si partes sustanciales del trabajo ya han sido publicadas o están bajo revisión para otra publicación.
- Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.
- Para garantizar que el proceso de revisión sea lo más objetivo, imparcial y transparente posible, la identidad de los autores se suprime antes de ser enviados los trabajos a revisión por pares. Si se da el caso de que por alguna razón se ha visto comprometida la identidad de los autores, sus filiaciones institucionales o algún otro dato que ponga en riesgo la anonimidad del documento, el revisor debe notificar de inmediato a los editores.

## Visibilidad y financiamiento

La misión de la revista es publicar resultados de investigaciones que aporten al desarrollo crítico y difusión del conocimiento científico, en el área de la psicología a nivel nacional e internacional, sin ningún cargo económico por visualización o descarga de información a través de nuestra página web, además contamos con el financiamiento del Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).

## Autoarchivo

Una vez se disponga del documento en pdf editado, el autoarchivo se deposita en los sistemas de información:

- Open Journal System (OJS).
- Repositorio del Proyecto CIDE (El repositorio está en proceso de ser poblado con esta revista).

## Lista de comprobación para la preparación de envíos

- Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.
- Se debe adjuntar una carta de presentación del artículo dirigida al editor de la revista **REPSI**, firmada por todos los autores del mismo, en la cual se indique que el documento es original, que no ha sido publicado y que no se ha presentado simultáneamente a otra revista para su publicación.
- El archivo de envío está en formato Open Office, Microsoft Word, WordPerfect.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado doble; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados (no al final).
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y referenciales resumidos en las directrices del autor, que aparecen en el enlace "Acerca de la revista".
- Se debe adjuntar, en un documento diferente, una página de presentación con los nombres de los autores, su filiación académica y los datos del autor de contacto.
- Se debe registrar en el sistema OJS todos los metadatos de cada uno de los autores del artículo (nombres completos, código ORCID, datos de contacto, formación académica, índice H, entre otros).

## Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines. Además la revista **REPSI** no se hace responsable por las opiniones de juicios emitidos por los autores y resultados de sus investigaciones.



REVISTA ECUATORIANA  
**de Psicología**

ISSN: 2661-670X

Volumen 1 - Número1 / septiembre - diciembre 2018

