



COFINANCIADO POR CONACYT  
VENTANILLA DE EVENTOS EMERGENTES VEVE 19-31

PROCIENCIA

PROGRAMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Con el apoyo de

Feei

Fondo para el Fomento de la Investigación e Innovación



INSTITUTO SUPERIOR  
DE EDUCACIÓN  
DIVINA ESPERANZA



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE  
ENCARNACIÓN



EP

"CEREBRO, APRENDIZAJE Y EMOCIÓN"

MEMORIAS DEL  
II CONGRESO DE  
**EDUCACIÓN Y  
PSICOPEDAGOGÍA**



**31 de mayo y 01 de junio de 2019**

CAMPUS URBANO DE LA UNAE  
ENCARNACIÓN, PARAGUAY

[WWW.UNAE.EDU.PY/EDUCACION](http://WWW.UNAE.EDU.PY/EDUCACION)





“CEREBRO, APRENDIZAJE Y EMOCIÓN”

MEMORIAS DEL  
II CONGRESO DE  
**EDUCACIÓN Y  
PSICOPEDAGOGÍA**

**31 de mayo y 01 de junio de 2019**

**CAMPUS URBANO DE LA UNAE - ENCARNACIÓN, PARAGUAY**

Centro de Investigación y Documentación Universidad Autónoma de Encarnación (CIDUNAE)

Padre Kreusser c/ Tte. Honorio González

+595 71 205454 | [www.unae.edu.py/educacion](http://www.unae.edu.py/educacion)

Año 2019. N°. 1 | ISBN: 978-99967-935-5-4 | Encarnación-Paraguay | Septiembre de 2019

## AUTORIDADES INSTITUCIONALES

**Nadia Czeraniuk de Schaefer**, Directora General Instituto Superior de Educación Divina Esperanza

**Helmut Schaefer**, Director de Administración y Finanzas

**Francisco Cantoni**, Secretario General

**Rita Thiebeaud**, Directora Académica General Universidad Autónoma de Encarnación

**Cecilia Villasanti**, Directora de Posgrado e Investigación Universidad Autónoma de Encarnación

**Matías Denis**, Coordinador Centro de Investigación y Documentación Universidad Autónoma de Encarnación

**Verena Schaefer**, Coordinadora Instituto Superior de Educación Divina Esperanza

### Comité Editorial

**Nadia Czeraniuk**, Doctora en Educación. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)

**Matías Denis**, Mag. en Psicopedagogía. Centro de Investigación y Documentación Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

**Laura Verena Schaefer**, Mag. en Psicopedagogía. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)

### Comité Científico

**Nadia Czeraniuk**, Doctora en Educación. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)

**Nelly Álvarez**, Doctora en Investigación e Intervención Educativa. Universidad Bernardo O'Higgins (Chile)

**María Martha Sturla**, Doctora en Psicología con énfasis en Neurociencia Cognitiva. Universidad Cuenca del Plata (Argentina)

**María del Mar Bernabé**, Doctora en Teoría e Historia de la Educación y Máster en Musicoterapia. Universitat de València (España)

**Laura Verena Schaefer**, Máster en Psicopedagogía. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)

**Matías Denis**, Máster en Psicopedagogía. Centro de Investigación y Documentación Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

**Walter Aranda Ariyu**, Licenciado en Ciencias Sociales. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)

**Cristina Raychakowski**, Licenciada en Nivel Inicial. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)

**Cecilia Villasanti**, Doctora en Educación y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

**Luis Esquivel**, Doctor en Educación y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

**Helmut Schaefer**, Magíster en Educación y Desarrollo. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

**Rita Thiebeaud**, Magíster en Docencia y Gestión Universitaria. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

**Walter Brites**, Doctor en Antropología. Investigador CONICET. Universidad Nacional de Misiones (Argentina)

**Francesc Jesús Hernández**, Doctor en Sociología, Pedagogía y Antropología. Universitat de València (España)

**Roberto Cañete**, Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

**Víctor Imas**, Doctor en Ciencias Sociales. Investigador PRONII CONACYT. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (Paraguay)

**Marco Vinicio López Paredes**, Postdoctor y Doctor en Comunicación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

**Octavio Islas**, Doctor en Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

**Analía Enriquez**, Mag. en Psicología Clínica. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Edición general y corrección de estilo: **Matías Denis**

Diseño de tapa, contratapa y diagramación: **Francisco Cantoni**

Prensa: **Hernán Schaefer, Erwin Cueva**

Esta publicación es del Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación junto con el Instituto Superior de Educación Divina Esperanza, realizada como memorias de II Congreso Regional de Educación y Psicopedagogía cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay (CONACYT) mediante la ventanilla de Eventos Emergentes VEVE 19-31. Su objetivo principal es la difusión de experiencias en investigación, docencia y extensión. Esta publicación consta de los aportes de las conferencias magistrales, resúmenes de las distintas actividades realizadas en el marco del Congreso, resúmenes seleccionados de experiencias e investigaciones y artículos científicos seleccionados.

Centro de Investigación y Documentación  
Universidad Autónoma de Encarnación (CIDUNAE)  
Padre Kreusser c/Independencia Nacional

+595-71-205454

[cidunae@unae.edu.py](mailto:cidunae@unae.edu.py)

[www.unae.edu.py](http://www.unae.edu.py)

Las opiniones expresadas en los artículos, resúmenes y experiencias publicadas son responsabilidad de sus autores.

Se autoriza la reproducción de los textos y gráficos siempre y cuando se cite la fuente.

Año 2019. N° 1.

Junio de 2019.

ISBN: 978-99967-935-5-4

Ejemplares: 300

Medidas: 220 x 280 mm

Páginas: 91

Web: <http://www.unae.edu.py/educacion>

Esta publicación es realizada gracias a la cofinanciación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-CONACYT con recursos del FEEL.

Modalidad: Eventos Científicos Emergentes-VEVE 19-31



Presentación del libro "Celebra la Vida" del Dr. Miguel Ángel Velázquez



Dra. M<sup>ª</sup> del Mar Bernabé, Dra. Nadia Czeraniuk, Dr. Gerardo Gómez Morales y Dra. Nelly Álvarez



Participantes del acto de apertura del congreso realizado en el Auditorio Central de la UNAE

Participantes de la sala temática del día sábado 01/06



Dra. Nadia Czeraniuk otorgando reconocimiento a la Dra. María M. Sturla



Dra. Nelly Álvarez, disertante



Mesa de merienda saludable otorgado a los congresistas



Almuerzo de Confraternidad en el Patio Central de la UNAE



Taller de Expresión Plástica con M<sup>ra</sup> del Mar Bernabé en el Patio Central



Participantes con sus certificados



Lupi Ferreira realizando taller de robótica educativa

Dra. Victoria Poenitz disertando en la noche inaugural del congreso



Py'andýi, elenco de teatro de la UNAE, realizando una obra en la noche inaugural

CONSEJO NACIONAL  
DE CIENCIA  
Y TECNOLOGÍA  
CONACYT  
FINANCIADO POR COMADIT  
VENTANILLA DE EVENTOS EMERGENTES VEVE 19-21



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE  
ENCARNACIÓN



# II CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

“CEREBRO, APRENDIZAJE Y EMOCIÓN”

VI JORNADA DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y SALUD  
IV JORNADA DE EDUCACIÓN INICIAL

**31 de mayo y 01 de junio de 2019**

CAMPUS URBANO DE LA UNAE - ENCARNACIÓN, PARAGUAY

#### EJES TEMÁTICOS

- Organización, gestión y liderazgo educativo
- Educación bilingüe intercultural
- Política y Legislación Educativa
- Innovación Educativa y Aprendizaje
- Educación y primera infancia
- Aprender a aprender y educación inclusiva
- Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores.

#### DIRIGIDO A

- La sociedad actual que exige una formación profesional acorde con los cambios producidos en el ámbito social, económico, laboral y tecnológico.
- A todos aquellos profesionales de la educación e interesados en la misma.

ADJUDICADO POR CONACYT  
RES. Nº 213/2019  
VENTANILLA DE EVENTOS  
EMERGENTES VEVE 19-21  
TIPO: PARA EVENTOS  
CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS  
EMERGENTES

[WWW.UNAE.EDU.PY/EDUCACION](http://WWW.UNAE.EDU.PY/EDUCACION)

**INSCRIPCIONES  
ABIERTAS**



Kreusser e Independencia | Encarnación, Paraguay | [isede@unae.edu.py](mailto:isede@unae.edu.py) | 071 204330 | 071 205454









## II CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

**"CEREBRO, APRENDIZAJE Y EMOCIÓN"**

**31 de mayo y 01 de junio de 2019**

CAMPUS URBANO DE LA UNAE - ENCARNACIÓN, PARAGUAY

(PROGRAMA PRELIMINARI)

**VIERNES 31 DE MAYO | 18:00 A 21:00 HS.**

▶ **16:00 HS.**

Acreditación

▶ **18:00 HS.**

Inauguración oficial. Conferencias magistrales - **Auditorio Central**



**CLASES CEREBRALMENTE AMIGABLES.** *Med. Roberto Roales, (Asociación Educar para el Desarrollo Humano, Argentina)*

Director Académico de Asociación Educar para el Desarrollo Humano, **Médico Neurocirujano** egresado con Diploma de Honor, Universidad de Buenos Aires (UBA). Médico Asistente Extranjero de los Hospitales de París, Francia.



**CREAR UN AULA DE VALORES. CLAVES PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESCUELA.** *Dra. María Martha Scharf (Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina)*

Doctorado en Psicología con orientación en Neurociencias Cognitivas, **Maestría** en Docencia Universitaria Licenciada y **Profesora** en Psicopedagogía Especialista en Educación Superior **Postgrado** en Psicopedagogía Institucional.



**SÍNDROME DE DÉFICIT ATENCIONAL: ESTRATEGIAS INCLUSIVAS DESDE EL AMOR Y LA PEDAGOGÍA.** *Dra Nelly Álvarez, (Universidad Bernardo O'Higgins UBO, Chile)*

**Profesora** de Educación Diferencial, **Licenciada** en Educación, **Docente** Programa de Integración Escolar (PIE), **Docente** Universitario, **Docente** en el Diplomado Déficit Atencional y Sus implicancias en las aulas.



**NEURODIDÁCTICA APLICADA: DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.** *Dra. Victoria Posselt, (Argentina)*

**Doctora** en Psicología con Orientación en Neurociencias Cognitivas, **Especialista** en Trastornos Psicopatológicos, **Licenciada** en Psicología, **Docente** del Postgrado en Neuroeducación de la Universidad de Barcelona.

**SÁBADO 01 DE JUNIO | 08:00 A 14:00 HS.**

▶ **08:00 a 09:30 HS.**

**Presentación de artículos científicos distribuidos por salas temáticas**

**SALA 1: ORGANIZACIÓN, GESTIÓN, LIDERAZGO EDUCATIVO, POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA - Lugar: aula 8A**

- Estrategias de Mediación de Conflictos implementadas por docentes como medio de prevención e intervención en la Universidad Nacional de la Ciudad de Caazapa. Año 2017 - **Ressana Marcela Ramirez Silva**
- Optimización de la carga horaria universitaria - **Miyuki Shinsenaka, Alejandra Báez, Fátima Domínguez**
- Deserción de alumnos de la Especialización en docencia Universitaria Superior de la Universidad Autónoma de Encarnación, año 2016 y 2017 - **María Lidia Plans de Egoz, Lidia Nemei Rodríguez, Adilia Azevêdo Riverola Sosa**
- Deserción universitaria - **Margarita Elizabeth Sebriñi**
- Aproximación al estudio del seguimiento de universitarios de la ciudad de Encarnación, a sus egresados - **Sabrina Stefania Carlson Marie, Tania Daniela**
- Deserción Universitaria: Factores Involuntarios - **Brenda Callejari, Emelia Maciá, Pedro Acosta, Fanny Bonifaz**
- La deserción en la educación superior a causa de la situación socioeconómica - **Wiliana Becker, Jorge Rosset, Lorena Selent, Fabiana Saray, Gabriela Cortido**
- Factores principales del fracaso y deserción en la educación superior - **Orlinda M. Álvarez G, Hermelinda Jara, Margarita I. Álvarez G.**
- Situaciones que enfrentan los estudiantes de la zona rural o del interior que van a estudiar a la ciudad - **Bethania Arellano, Marie Vazquez, Luján Gutiérrez.**

- La reglamentación académica y su influencia del aprendizaje en la FIME - **Francisco Fabián Candia Ledezma, José María López Candia, Melaine Andrea Putz Díaz Ayala, Andrea Belén Ichikawa Gómez.**
- Costos de la educación superior en el Paraguay - **Condorett Cristóbal Sletany Judith, Martínez Martínez Carlos Fabán, Brizuela Flores Fanny, Monzón Benítez María Lorena**
- Diseños de la Formación de la Docente de Educación Inicial desde la Mirada de las Políticas de Educación Inclusiva - **María del Carmen Favelas Argüello**
- Innovación en la Gestión Directiva en Instituciones Educativas I.E.E.B. Sector Oficial - **Fernando Scholtz Jara, Fabiana Jara de Scholtz**

**SALA 2: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL, APRENDER A APRENDER Y EDUCACIÓN INCLUSIVA, APRENDER A ENSEÑAR - Lugar: aula 4A (auditorio II)**

- El Síndrome de Asperger en la Educación - **Gloria Ferrnina Villa**
- Desarrollo de la Inteligencia Emocional en estudiantes Universitarios - **Fabiana Jara de Scholtz, Fernando Scholtz Jara, Lidia Schöninger**
- Bases teóricas-metodológicas para la gestión del conocimiento desde la perspectiva humanista en la educación superior - **Karla Tiburcia Góvilá, Geovanny Reyes Segovia, Andrea Vidarovic Gorenich, Raiza Torres.**
- Estancamiento en los nuevos métodos de enseñanza - **Patricia Caballero, Carlos Ramos, Néstor Vieyra**
- Depresión en estudiantes universitarios - **Fátima Saray, María José Vazquez, Fabiana Ocampos**
- Intero de los alumnos al estudio - **Rose Dickel, Katia Sorabís, Leticia Páez, Dely Domínguez**
- Dificultades del aprendizaje en la educación superior - **Fier Crochi, Miriam Bogado, Carolina Segovia**
- Implementación de programas de estimulación temprana para el desarrollo de la psicomotricidad integral en niños en etapa de nivel inicial (60 - 72 meses) en la ciudad de Encarnación, año 2019 - **Analia Selvadé Enriquez Tachier**
- Puntaje para aprender: evaluación y retroalimentación formativa - **Lidia Schöninger**
- Los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní como medio de aprendizaje de la lengua guaraní en el tercer ciclo de la

Kreusser e Independencia | Encarnación, Paraguay | [isede@unae.edu.py](mailto:isede@unae.edu.py) | 071 204330 | 071 205454



**II CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA**  
**"CEREBRO, APRENDIZAJE Y EMOCIÓN"**  
**31 de mayo y 01 de junio de 2019**  
 CAMPUS URBANO DE LA UNRE - ENCARNACIÓN, PARAGUAY

(PROGRAMA PRELIMINARI)

**SÁBADO 01 DE JUNIO | 08:00 A 14:00 HS.**

**EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA EN CONTEXTO INTERCULTURAL - Dileida Fleitas**  
**SALA 4: PRÁCTICAS VINCULADAS A LA DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN - Lugar: aula 5A**

- Departamento Post - Académico - Paola Sánchez, Aldo Schebela, Romina Palacios
- Motivación en el proceso de taller de tesis - Yesica Meza, Yanina Buera, Gisela Benítez
- El juego y la emoción, su influencia en el aprendizaje - Fideleina Brizuela, María Elizabeth Jara
- Campamento educativo: Estrategia para el desarrollo integral - Elsa Cristina Raychakowski Sousa, Walter Antonio Aranda Ariyo
- El juego como estrategia didáctica y lúdica en el aula - Cecilia Beatriz Vilasanti Riguelme
- Integración en las prácticas educativas interculturales - María Alicia Arrietta
- Sociedad + Aprendizaje + Solidaridad: Más que una ecuación, una Necesidad - Dileida Esther Peraffa Silva
- Jugando con la música: Actividades lúdico creativas para el desarrollo de las capacidades plásticas musicales en los niños - Percy Carlos Morante Gamarrá

**SALA 5: PRÁCTICAS VINCULADAS A LA DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN - Lugar: aula 11A**

- Rudriyaka y el sistema solar - Sofía Gamón, Rodrigo Briand, Lourdes Valentzuela, Natalia Benítez
- Historias unidas por la historia - Octavio Gomez, Bryan Quintana, Rodrigo Briand
- A través de la música - Rocío Vialto, Cecilia González, Rodrigo Briand
- Técnicas Participativas de Enseñanza-Aprendizaje en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios - Liza Mireille Agata Petzer, Ma Noemi González Miranda
- Efectividad de talleres de mindfulness para niños de 5 a 8 años: reporte cuantitativo de una experiencia piloto - Johanna Elizabeth Díaz, Virginia Karol, Sonia Chemsapay, Alejandra Ventaja

- Análisis de los métodos y didácticas de enseñanza-aprendizaje utilizados por los docentes para la educación emocional en el nivel inicial - Estelbina Esteche Cabata, Diamanda Riguelme Esteche
- La contribución de los proyectos pedagógicos al trabajo docente y su incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del nivel medio del distrito de Cambyreta, año 2018 - Graciela Concepción Barreto Cabrera, Ever Daniel Cáceres Rolón
- Agenda Cultural UNAe Percepción de los estudiantes sobre los espacios de encuentro cultural que ofrece la Universidad Autónoma de Encarnación - Henry Chávez
- Experiencias de docentes y maestras integradoras en la Ciudad de Encarnación - Ana Concepción Barreto Blaesa

**SALA 6: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE - Lugar: aula 1A**

- Desarrollo de habilidades de lectura en los estudiantes de la escuela taller de encarnación - Yanina Nathalia Gerhard Wasmuth
- Desafíos de la aplicación de TICs en la educación superior - Gisela Analia Araujo Sansabria, Mirtha Elizabeth Fomín Molgarejo, María Ximena Anarilla Riveros
- Educación Financiera: Análisis de conocimientos y conciencia sobre planificación en los hogares - Mónica Eisenkolb, Viviana Urbión, Ruth Fleitas
- La Competencia Digital del Docente desde la perspectiva del Capital Humano - Rocío Palacios Zaidenayk
- Metodología Six Bricks de LEGO Foundation - Bettina Itorgaya, Alicia Yegros
- Niveles de encriptación y desencriptación - Jazmin Dávalos, Araceli Rodríguez, Soledad Benítez, Rodrigo Briand
- Hearfit aplicación interactiva para no videntes - Karen Wandziak, Ximena Benítez, Rodrigo Briand
- InfoDoc - Avster Educativo - Damian Real, Zuleik Troche, Iván Hein, Rodrigo Briand
- Reconocimiento facial de emociones en niños: Un abordaje lúdico en interfaces móviles - Luis Esquivel, Müller Horn Ayejon, Escobar María, Perera Florencia, Paredes Rocío

**09:30 a 10:00 HS. COFFEE BREAK - HALL AUDITORIO CENTRAL**

**10:00 HS. CONFERENCIAS MAGISTRALES - AUDITORIO CENTRAL**






**LA MEDITACIÓN, UNA HERRAMIENTA CONCRETA Y EFICAZ PARA EL AULA, Lic. Lara Sosa (Paraguay)**  
 Psicóloga clínica, instructora de Kundalini Yoga con más 15 años de experiencia. Estudió Chikidai yoga para niños.

**NEURODIVERSIDAD E INCLUSIÓN, Mylax Rocío Florentín**  
 Licenciada en Psicología Educativa, Diplomada en Gerencia y Administración Pública, Master en Neuropsicología, Doctoranda en Neuropsicología.

**IMPACTO DE LA METODOLOGÍA DALCROZIANA EN EL DESARROLLO PSICOMOTOR DE LOS NIÑOS, Dra. María del Mar Bernabé. (Universidad de Valencia, España)**  
 Doctora en Teoría e Historia de la Educación, Titulada en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical, Graduada en Pedagogía Terapéutica, Máster en Musicoterapia, Técnico en Atención Temprana, Miembro del Grupo de Investigación COS - Cuerpo, Movimiento, Música y Prácticas Curriculares.

**PRESENTACIÓN DEL LIBRO "CEREBRO LA VIDA" Y LA CONFERENCIA: NEUROEDUCACIÓN: ROMPIENDO PARADIGMAS (Y CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS) Dr. Miguel Ángel Velázquez (Paraguay)**  
 Médico Especialista en Neurología Neurocirujano, Osteoterapeuta, Escritor-Investigador-Docente Universitario, Escritor de CEREBRO LA VIDA y CEREBRO LA SEXUALIDAD.

**12:30 HS. SEMINARIOS Y TALLERES EN SIMULTÁNEO**

- Seminario: "Estrategias diversificadas en el aula" Nelly Álvarez, Chile - Lugar: aula 3B
- Taller sobre Metodología Aprendizaje Servicio, Dra. Amelia Yackow - Lugar: aula 5A
- Taller Robótica Educativa: Desarrolla Espacio de Ser- Lego Educativo - Lugar: aula 10B
- Taller Metodología Six Bricks: una herramienta

- de educación propuesta por LEGO Foundation y Care For Education - Lugar: aula 12B
- Taller Expresión plástica, expresión musical y expresión corporal, Dra. María del Mar Bernabé, España. - Lugar: Patio Central
- Taller de Haba. El placer de jugar y aprender en el aula con juegos de mesa. - Lugar: aula 13B

**13:30 HS. ACTO DE CIERRE - ENTREGA DE CERTIFICADOS**

Kreuzer e Independencia | Encarnación, Paraguay | ise@unre.edu.py | 071 204300 | 071 205454

# Tabla de CONTENIDOS

<b>PRESENTACIÓN GENERAL</b>	10
<b>CONFERENCIAS CENTRALES</b>	
■ Impacto de la metodología dalcroziana en el desarrollo psicomotor de los niños <i>Dra. M<sup>a</sup> del Mar Bernabé Villodre - Universidad de Valencia, España.</i>	12
■ Síndrome de Déficit atencional: estrategias inclusivas desde el amor y la pedagogía <i>Dra. Nelly Álvarez Aranda - Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.</i>	19
■ Crear un aula en valores. Claves para la educación emocional en la escuela <i>Dra. María Martha Sturla - Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina</i>	24
■ Pasos para desarrollar clases cerebralmente amigables y que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña <i>Med. Roberto Rosler. Director Académico Asociación Educar para el Desarrollo Humano. Argentina.</i>	30
■ Inclusión y Neurodiversidad <i>Mag. Rocío Florentín - Magister en Neuropsicología. Paraguay</i>	40
<b>Momentos</b>	44
<b>ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS</b>	
■ Los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní como medio de aprendizaje de la lengua guaraní en el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica en un contexto intercultural - <i>Dionisio Fleitas Lecoski</i>	48
■ Técnicas Participativas de Enseñanza-Aprendizaje en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios - <i>Liza Mireille Ayala Pelzer y Ida Noemí González Miranda</i>	54
■ Desafíos de la Formación de la Docente de Educación Inicial desde la Mirada de las Políticas de Educación Inclusiva <i>María Del Carmen Paredes Argüello</i>	59
<b>RESÚMENES</b>	65
<b>ACTIVIDADES DEL II CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA</b>	69
■ Taller de Estrategias diversificadas en el aula <i>Dra. Nelly Álvarez</i>	70
■ Taller de Expresión plástica, expresión corporal y expresión musical - <i>Dra. María del Mar Bernabé</i>	72
■ Taller sobre Robótica Educativa - <i>Espacio Ser-Lego</i>	74
■ Taller sobre Metodología Aprendizaje Servicio - <i>Dra. Amelia Yackow</i>	75
■ Taller sobre Metodología Six-Bricks: una herramienta de educación - <i>Bettina del Carmen Idoyaga</i>	76
<b>ACTIVIDADES DE CONFERENCISTAS INTERNACIONALES EN EL MARCO DEL CONGRESO</b>	78
■ Taller de Recursos Programáticos para una Educación Inclusiva - <i>Dra. María del Mar Bernabé</i>	79
■ Taller de Recursos musicales corporales, instrumentales, vocales, auditivos y gráficos para atender a la diversidad funcional - <i>Dra. María del Mar Bernabé</i>	80
■ Taller de Formación específica en metodología Dalcroze para fomentar buenas prácticas con el alumnado - <i>Dra. María del Mar Bernabé</i>	82
■ Taller de TDAH y estrategias para las funciones ejecutivas - <i>Dra. Nelly Álvarez</i>	84
■ Taller de Interpretación rítmica corporal e instrumental para mejorar la motricidad, la atención y la comunicación - <i>Dra. María del Mar Bernabé</i>	86
■ Taller de Habilidades Motrices Básicas con Música y Elementos Rítmicos Corporales - <i>Dra. María del Mar Bernabé</i>	88
<b>Publicaciones UNAE</b>	90



## PRESENTACIÓN GENERAL

No hay duda: la neurociencia es relevante para la educación. Al respecto dice Sarah-Jayne Blakemore que “cada vez que aprendes algo nuevo, algo en tu cerebro -probablemente miles de sinapsis- cambian. Como la educación cambia el cerebro, la neurociencia es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje”.

La neuroeducación compone una nueva mirada, de mayor flexibilidad, realista, adaptada al contexto, en consonancia con el ser humano. Está presente en diversas metodologías de aprendizaje activo y fomenta el desarrollo de competencias para la vida, acompañada de un elemento fundamental y vertebrador, la emoción.

Uno de los causantes de la emoción es el amor, por eso Francisco Mora, uno de los mayores referentes de la neuroeducación dice que “solo se puede aprender aquello que se ama”. Desde esa mirada partimos hacia el II Congreso de Educación y Psicopedagogía “Cerebro aprendizaje y emoción.”

Queremos compartir diferentes miradas, profundizar, abrir nuevos canales y promover la investigación paraguaya en estas líneas. La Educación Superior tiene y asume la responsabilidad de contribuir a la mejora educativa y social e invita a la sociedad a intervenir, puesto que esto es trabajo de todos.

Queremos que todos sean parte de este proceso de transformación educativa, necesario y urgente que requiere nuestro sistema educativo, nuestros estudiantes, nuestro país.

Nuestro cerebro, emocional y racional, necesita de retos, de desafíos. Aquí les presentamos uno, el más difícil de todos, mejorarnos a nosotros mismos como profesionales de la educación para contribuir a la construcción de un mundo mejor. El cambio educativo es necesario, urgente, pero por sobre todas las cosas, POSIBLE.

En esta tarea de hacerlo posible se necesita la implicación de los agentes más importantes del cambio, nosotros como educadores, las instituciones públicas y el acceso a las posibilidades de actualización y capacitación que deben ser aprovechadas. Por eso, nos enorgullece como institución que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) apoye la generación de estos espacios mediante la financiación a partir de la Ventanilla de Eventos Emergentes (VEVE 19-31), unos espacios que debemos aprovechar y damos cuenta de que aprovechamos al máximo mediante la congregación de más de 400 participantes, un programa amplio en el marco del Congreso y durante el Congreso, con actividades financiadas con recursos propios de las instituciones asociadas, el Instituto Superior de Educación Divina Esperanza y la Universidad Autónoma de Encarnación.

Pero todo lo que pasó durante el Congreso y las actividades previas debe llegar mucho más allá de los participantes. Debe ser adaptado por los agentes del cambio, educadores y futuros educadores, mediante la experiencia vivida y, además, debe generar conocimiento, objetivo de estas memorias que compilan todas las actividades, las conferencias íntegras de los disertantes cofinanciados, los artículos de investigación y experiencias de docentes que están incursionando la línea de investigación

que promueve el Congreso.

A vos, que te llegan estas memorias, piensa que para iniciar el cambio tan solo necesitas:

- Un sacapuntas con forma de fruta, porque la buena alimentación es fundamental para tener un cuerpo fuerte y el cerebro activo.
- Un borrador con forma de corazón, porque las emociones son el pegamento del aprendizaje.
- Hilos para que podamos tejer una red, hacer nuevos amigos y compartir conocimientos entre todos.
- Luz para encender la llama del cambio y que ardas con mucha pasión. Como dijo Eduardo Galeano "cada persona brilla con luz propia entre todas las demás".
- Lápiz y papel: para empezar a diseñar un mundo educativo más libre, creativo e inclusivo.
- Bolígrafo y lápiz, para que sobre el papel queden fijadas tus ideas y no tengas miedo ni te falte voluntad para llevarlas a cabo.

Esperamos que aprendas y te emociones con estas memorias que ponemos a tu disposición. El cambio es posible.

**Dra. Nadia Czeraniuk**

Directora General del Instituto Superior de Educación Divina Esperanza



**Dra. Nadia Czeraniuk, Rectora**  
Universidad Autónoma de Encarnación



**Lic. Cristina Raychakowski Sowa**  
Directora Académica



**Máster Verena Schaefer**  
Coordinadora Académica



**Máster Matías Denis**  
Centro de Investigación y Documentación de la UNAE

## EL EVENTO EN NÚMEROS

Más de

**400** participantes

**5** disertantes  
internacionales

**3** disertantes nacionales

**54** investigaciones  
presentadas,

**129** investigadores.

**6** salas temáticas,

**6** talleres y seminarios en  
simultáneo



# CONFERENCIAS CENTRALES

**E**n este apartado podrán encontrar los textos completos de las conferencias desarrolladas por la Dra. María Martha Sturla (Argentina, cofinanciada por CONACYT), la Dra. Nelly Álvarez (Chile, cofinanciada por CONACYT), la Dra. María del Mar Bernabé (España, cofinanciada por CONACYT), la Mag. Rocío Florentín (Paraguay, financiada por ISEDE-UNAE) y el Dr. Miguel Ángel Velázquez (Paraguay, financiado por ISEDE-UNAE), conferencistas nacionales e internacionales que participaron en el II Congreso de Educación y Psicopedagogía. Estas conferencias que se publican, con un formato semejante al artículo científico, responden a producciones inéditas.

En esta ocasión, también se presenta una guía de procedimiento a seguir para garantizar la acomodación y asimilación del aprendizaje a cargo del Med. Roberto Rosler (Argentina, financiado por ISEDE-UNAE).

Finalmente, se encuentran imágenes de las conferencias de la Dra. Victoria Poenitz (Argentina, financiada por ISEDE-UNAE) y de la Lic. Lara Sosa (Paraguay, financiada por ISEDE-UNAE).

## Impacto de la metodología dalcroziana en el desarrollo psicomotor de los niños

**Dra. M<sup>a</sup> del Mar Bernabé Villodre**

Universidad de Valencia, España.

Doctora en Teoría e Historia de la Educación

Cuando pensamos en el alumnado de Educación Infantil, en sus necesidades a nivel cognitivo, a nivel social y afectivo, o a nivel motor, ¿hasta qué punto nos planteamos que la Música puede contribuir a mejorar cada uno de esos niveles? ¿Somos conscientes de su poder para reforzar cada una de las áreas de desarrollo de esta etapa? ¿Podríamos utilizarla desde perspectivas multi e interdisciplinarias? En definitiva, ¿sería capaz de utilizarla en Educación Infantil como una herramienta más destinada a “extraer” un beneficio más allá del puramente musical?

A lo largo de este documento, trataremos de mostrar cómo determinados procesos musicales desde la pedagogía de Jacques Dalcroze sí pueden ayudarles a conseguir que los niños se muevan mejor, que sean más conscientes de las posibilidades expresivas de su cuerpo y del cuerpo del compañero (como paso previo para trabajar la empatía), así como que desarrollen su coordinación óculo-manual, principalmente, y entre otras posibilidades. Partamos, primero, de algunos conceptos básicos y necesarios para poder establecer ciertas relaciones entre lo que nos ofrece la metodología dalcroziana y lo que sería un trabajo más “tradicional” del

cuerpo del infante.

### Conceptos previos: Expresión Corporal

La Educación Infantil debe garantizar que el alumnado asuma, interiorice, maneje, su esquema corporal, en primer lugar. Esto supondrá que se trabaje su relajación, de la mano de su respiración, al tiempo que su lateralidad, el control y ajuste de su cuerpo, la espacialidad y la temporalidad.

En el aula de estimulación temprana y/o en el aula de Educación Infantil, las sesiones de Psicomotricidad irán destinadas a que el alumnado adquiera un dominio de su esquema corporal, que implicaría todo lo anteriormente mencionado.

En segundo lugar, durante esta etapa deben trabajarse los distintos tipos de movimiento que el educando puede producir: reflejos, voluntarios, automáticos, espontáneos, expresivos, utilitarios y naturales (Conejero, 2006). Las sesiones de psicomotricidad irán destinadas a que cada estudiante pueda mejorar los distintos tipos de movimiento que puede producir, convirtiéndose en algo “natural” o, al menos, en algo que no suponga un esfuerzo extraordinario para el infante.

En tercer lugar, el profesorado de Educación Infantil debe mejorar la coordinación del alumnado, atendiendo a que ésta puede ser sensoriomotriz, global y perceptivomotriz.

Y, en último lugar, pero no por ello menos importantes y, sobre todo, estrechamente relacionadas con lo anteriormente comentado, encontramos que el alumnado debe adquirir unas destrezas en las denominadas Habilidades Motrices Básicas. En España, el alumnado de 6 años que inicia su Educación Primaria tiene que haber adquirido una serie de lo que ya denominamos como Habilidades Motrices Básicas, para así llegar a desarrollar unas Genéricas y unas Específicas, atendiendo a los deportes que vayan a trabajarse en cada curso. Entonces, si queremos que puedan llegar a trabajarse las Genéricas y las Específicas en esta nueva etapa de Primaria, el alumnado de Infantil debe haber adquirido las Básicas, en el mayor grado posible.

Partiendo de la legislación española (la vigente LOMCE), pero también de la teoría específica de la Didáctica de la Expresión Corporal, se comenta que el infante de 0 a 6 años debe ir adquiriendo soltura en una serie de habilidades básicas a nivel motor. Éstas serían: desplazamientos, saltos, lanzamientos, giros y recepciones.

Todos estos conceptos nos llevan a una consideración final, ¿qué queremos o qué debemos conseguir en el alumnado de Educación Infantil? Básicamente, queremos que sean físicamente-corporalmente independientes. Y, ante este objetivo, ¿qué podemos aportar desde la Música? O, mejor dicho, ¿cómo puede contribuir la Música a conseguirlo?

Más allá de que como especialistas en Música consideremos que muchas de las denominadas pedagogías activas musicales del siglo XX tengan mucho que decir desde lo que implica el aporte atencional derivado de trabajar la audición activa de Willems, por ejemplo, que supondría multiplicar el estado de alerta del niño ante los posibles estímulos auditivos que luego corporizaría, consideramos que Dalcroze tiene mucho más que aportar al desarrollo psicomotor de los niños que cualquier otra propuesta.

### Conceptos previos: Jacques Dalcroze y su Rítmica

El pedagogo musical Jacques Dalcroze pretendía desarrollar el sentimiento musical del niño en todo su organismo, desarrollando al mismo tiempo sus facultades imaginativas y creando un sentimiento de orden y equilibrio motor (Dalcroze, 1905). Consideró que todo esto podría conseguirlo con la Rítmica, que era una propuesta metodológica basada en el movimiento corporal como centro de trabajo para el desarrollo del sentido rítmico-musical.

La Rítmica de Dalcroze se caracteriza porque promueve movimientos con todas las partes del cuerpo, que no solo deben ser precisos, sino también artísticos (Vernia, 2012b). Brazos, piernas, pies, cabeza... cualquier parte del cuerpo se convierte en un elemento que marca tiempos, ritmos, figuras musicales concretas. Así, el niño concibe su propia fuerza, aprende a corporizar intensidades y, por tanto, a regular su fuerza y la rigidez o suavidad del cuerpo.

También, comprenderá la importancia de sincronizar su respiración con su movimiento y a ser más consciente de una adecuada respiración diafragmática, que es la base de una postura en movimiento fluida, de una postura estática relajada y, al mismo tiempo, que la respiración también es la base de un proceso comunicativo correcto.

Los ejercicios característicos de esta metodología parten del trabajo de la marcha, de los saltos, de los giros, de la reacción, de la disociación, de las dinámicas, de la audición y la diferenciación auditiva (Vernia, 2012a). Cada uno de ellos, alejándonos de una visión “musicalizada” y visualizando una práctica dalcroziana “sin sonido”, nos mostraría niños desplazándose, saltando, girando, en definitiva, moviéndose.

Desde este hecho tan objetivo, debemos plantearnos los beneficios de incorporar esta perspectiva del trabajo del movimiento con el elemento musical. En este sentido, destacan algunos trabajos como los de Habron (2016), que han mostrado esos beneficios derivados de la utilización de la Rítmica de Dalcroze, o de Frego, Gillmeister, Hama y Liston (2004).

Seguidamente, veamos desde una perspectiva comparada, los vínculos probados entre Expresión Corporal (Psicomotricidad) y Expresión Musical (Dalcroze) para hacernos una idea más

clara de las posibilidades de aplicación en el aula de Educación Infantil y, por tanto, del impacto que el trabajo del movimiento dalcroziano puede tener en el desarrollo psicomotor del discente de esta etapa.

### **Expresión Corporal (Psicomotricidad) versus Expresión Musical (Dalcroze)**

El movimiento para Dalcroze siempre es expresivo, es una forma de comunicación emocional, al tiempo que garantiza la consciencia y el control del esquema corporal (Vernia, 2011). Esto mismo es lo que se persigue cuando se trabaja la Psicomotricidad en Educación Infantil, puesto que el movimiento es entendido como un medio de relacionarse con el compañero, con el espacio, con mayor o menor sensibilidad e imaginación.

Ahora bien, el impacto principal de Dalcroze en el desarrollo psicomotor vendría de la mano de los estudios sobre neurología y música que han venido a demostrar que la Música activa más conexiones sinápticas y supone un “aporte” mayor a la cognición de los niños. Esto vendría a justificar que nos movamos con estímulos auditivos musicales desde edad temprana para favorecer el desarrollo cognitivo del alumnado. Con Dalcroze (1905), el alumnado desarrolla un movimiento natural, un movimiento expresivo, un movimiento espontáneo, pero también un movimiento utilitario.

Desde la Psicomotricidad, se promueve que el alumnado sea consciente de que, además de los que pueden trabajarse desde esta metodología dalcroziana, se tienen movimientos reflejos, voluntarios y automáticos. En este sentido, el principal impacto de Dalcroze sería que el trabajo musicalizado del movimiento utilitario no estaría reñido con el del movimiento expresivo, tan fundamental para que el niño aprenda a comprender sus emociones y las del otro, iniciándose así el camino de la empatía.

El hecho de que no todos nuestros estudiantes sean conscientes de las emociones del compañero es lo que debe hacernos que, como especialistas en educación, incorporemos prácticas musicales a nuestras actividades habituales, recordando que, ante todo, nuestro objetivo debe ser educativo general y no tanto musical.

En Psicomotricidad, el aprendizaje parte de una percepción selectiva de estímulos relevantes; pero es que con Dalcroze también tenemos esto desde sus ejercicios de reacción a estímulos musicales (Del Bianco, 2007). Si podemos “aplicar” música, ¿por qué no hacerlo si así contribuimos a una mayor activación neuronal tan beneficiosa para el desarrollo cognitivo del niño? Entonces, igual que en una sesión de Psicomotricidad sin música se persigue la construcción de esquemas de respuesta corporal a estímulos, Dalcroze propone movimientos artísticos con distintas partes del cuerpo que llevarán a la

consciencia en la independencia de cada movimiento corporal aislado.

La Psicomotricidad vivenciada de Aucouturier (Aucouturier y Lapiere, 1977) propone que se trabaje el movimiento libre, creativo, justo lo que persigue Dalcroze, puesto que la utilización de la Música como coordinadora del movimiento, como canalizadora del mismo, como “motor” e impulsor de la imaginación del niño, como instrumento de creación (Dalcroze, 1898), le llevará a crear alternativas de movimiento que sin música no sabemos si serían posibles.

Pero, ¿cómo realizamos nuestros movimientos? Si a nivel motor seguimos tres pasos, Dalcroze propone uno más, centrado en improvisar a partir de lo escuchado (Vernia, 2012b). El potencial creativo, a nivel corporal, sería inmenso y esto podría traducirse en multitud de respuestas ante situaciones complicadas. Por ejemplo, un niño que no sabe cómo moverse por un circuito determinado, el trabajo creativo e imaginativo propuesto desde la metodología dalcroziana le llevará a contar con múltiples respuestas a situaciones motoras diversas.

La Psicomotricidad persigue desarrollar el esquema corporal y trabajar la imagen corporal de los niños. Dalcroze, por su parte, considera que ese esquema corporal (Herranz y López, 2015) implicaría trabajar lo que él denomina el conocimiento corporal, el equilibrio y la disociación. Y, en la imagen corporal, ese imaginarnos a nosotros mismos a nivel corporal, él trabajaría la sincronización y la interiorización de la imagen corporal (Vernia, 2012b). Por tanto, estaríamos trabajando lo mismo, pero al incorporar música, el infante lo vivirá como algo más lúdico, más asequible, no tan complicado...

Dalcroze (1905) también habla de coordinación sensoriomotriz, global y perceptivomotriz, igual que se hace cuando se trabaja la Psicomotricidad. Siempre se parte del hecho de que el estímulo musical facilita la realización de cada una de esas propuestas motoras.

Algo que no podemos trabajar con Dalcroze, a nivel de actividades de coordinación, sería el transporte. En este sentido, queda a criterio del pedagogo musical que quiera “actualizar” las propuestas dalcrozianas, para partir de los principios de este especialista y conseguir que impacte realmente en el desarrollo psicomotor del alumnado.

Y, algo que a nivel psicomotor general no podríamos trabajar serían los gestos musicales. Pero, desde la pedagogía musical de Dalcroze sí podríamos y tendrían un interesante impacto sobre el desarrollo psicomotor: el gesto corporal como productor de sonido, como acompañante de sonido y como emoción, se trabajará con gran cuidado porque el aprendizaje de la música por parte del niño conlleva un reconocimiento de emociones y no sólo la transmisión de éstas por medio de la interpretación instrumental.





## Impacto de la metodología dalcroziana en el desarrollo psicomotor de los niños

Cuando trabajamos gestos musicales-corporales orientados a acompañar o producir sonido y a plasmar emociones, estamos contribuyendo a que comprendan las utilidades del movimiento corporal y la simbología asociada al mismo (Delalande, 2013). No podemos olvidar que, durante la etapa de Infantil, el niño debe pasar del pensamiento cinestésico al simbólico, y la Música contribuye a ello, sobre todo, si corporizamos desde lo que pensamos/sentimos de la Música.

### Conclusiones

Podemos concluir diciendo que, si musicalizamos el movimiento de los niños, estaremos mejorando su desarrollo motor grueso, la psicomotricidad fina y, lo que es más importante, su capacidad imaginativa y creativa, su desarrollo afectivo y su desarrollo cognitivo.

Seamos conscientes de que la Música tiene un considerable potencial para reforzar el desarrollo de los niños si aprendemos a verla como una herramienta más que como un fin en sí misma. Esto para determinadas etapas educativas, como la Infantil, es fundamental; sin desprestigiar por ello su importancia como disciplina en sí misma, digna de conocimiento como cualquier otra materia del currículo educativo.

### Referencias Bibliográficas

- Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica Editores.
- Conejero, J. A. (2006). Conceptos de cinesiología. Tipos de movimiento. En C. Echevarría (Coord.), *Bases semiológicas y funcionales del miembro inferior* (pp. 63-70). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Dalcroze, J. (1898). *Les études musicales et l'éducation de l'oreille*. Lausanne: Foetisch.
- Dalcroze, J. (1905). A essay in the reform of Music Teaching in schools. *Rhythm, Music & Education*, 13-36.
- Del Bianco, S. (2007). Jacques-Dalcroze. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (pp. 23-32). Barcelona: Graó.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Ediciones Universidad Cantabria.
- Frego, R. D., Gillmeister, G., Hama, M. y Liston, R. E. (2004). The Dalcroze approach to music therapy. *Introduction to approaches in music therapy*, 15-24.
- Habron, J. (2016). Dalcroze Eurhythmics in music therapy and special music education. *Approaches: An interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 8(2), 100-104.
- Herranz, A. y López, V. M. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 23-44.
- Vernia, A. M. (2011). Lateralidad. ¿Un concepto nuevo en Lenguaje Musical? ¿Por qué debemos marcar el compás con las dos manos? *Sul Ponticello*, 26, 1-6.
- Vernia, A. M. (2012a). Jacques Dalcroze y Rudolf von Laban: algunos datos sobre su concepción del movimiento. *Artseduca*, 3, 30-35.
- Vernia, A. M. (2012b). Método pedagógico musical Dalcroze. *Artseduca*, 1, 24-47.

ción d los estudiantes con TDAH

storno del desarrollo neurológico:  
niveles de hiperactividad y / o im

adamente en el 5% de los niños  
merican Psychiatric Association, 20

onamiento Ejecutivo (FE) (TDAH)

as.



# Síndrome de Déficit atencional: estrategias inclusivas desde el amor y la pedagogía.

Dra. Nelly Álvarez Aranda

Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.  
Doctora en Educación.

El Síndrome de Déficit Atencional o Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del desarrollo neurobiológico que comienza en la infancia y que a menudo persiste hasta la edad adulta.

Se define como un patrón relativamente estable con bajos niveles de atención, hiperactividad y / o impulsividad, y que además se presenta aproximadamente en el 5% de los niños y en el 2,5% de los adultos según la APA (American Psychiatric Association, 2013).

El TDAH a menudo experimenta déficits en el Funcionamiento Ejecutivo (FE), por ejemplo, en la gestión del tiempo y la organización (Tarver, Daley, & Sayal, 2014).

Las investigaciones dan cuenta que las FE más estudiadas y con mayores dificultades en los adultos con TDAH son las referidas a (Rodríguez-Jiménez et al., 2006):

- la inhibición
- la flexibilidad cognitiva
- la capacidad de planificación
- la fluidez verbal
- la memoria de trabajo.

El TDAH se caracteriza no sólo por sus disfunciones cognitivas sino también por la existencia de importantes alteraciones afectivas a nivel motivacional, hecho que podría explicar por qué las personas con TDAH tienen mayores dificultades para mantener la atención en tareas aburridas y repetitivas. Por eso, estos déficit característicos causan alteraciones significativas en las actividades diarias de la persona, en su adaptación escolar, familiar, profesional y social (Barkley, Cook, Diamond, Zametkin, Thapar & Teeter, 2002).

La investigación ha demostrado que los síntomas de TDAH no remiten con el tiempo (Biederman, Mick & Faraone, 2000), por cuanto un 65% de los niños que sufren de TDAH lo seguirán

presentando en la vida adulta (Barkley, Fischer, Smallish & Fletcher, 2002). También es sabido que a lo largo del desarrollo del individuo con TDAH, la heterogeneidad de los síntomas aumenta y evolucionan en el tiempo (Schmidt & Petermann 2009).

Así, la falta de atención permanece estable desde la infancia hasta la edad adulta, mientras que los síntomas de hiperactividad e impulsividad tienden a disminuir (Biederman, Mick & Faraone 2000). De quienes se matriculan en una institución de educación superior, aproximadamente entre el 2% y 8% tienen síntomas de TDAH (DuPaul et al., 2009). Para Martínez & Bilbao (2013), si en torno al 18% de los adultos con TDAH son diagnosticados en la infancia, es muy probable que en el entorno universitario hubiesen numerosos estudiantes con TDAH sin detectar.

Cabe señalar que, la detección de los estudiantes con TDAH se produce habitualmente porque son los propios estudiantes, quienes contactan con los Servicios de Atención a la Discapacidad de su universidad presentando un certificado. En otros casos, el estudiante contacta con dichos servicios preocupado por su bajo rendimiento académico (Ferreira, Vieira & Vidal, 2014), por lo que es muy probable que este estudiante no fuera diagnosticado en la infancia y las dificultades atencionales estén entorpeciendo su desempeño y rendimiento académico en el contexto universitario.

Por otro lado, se ha encontrado que los estudiantes con necesidades educativas especiales a menudo quieren ser tratados como estudiantes "normales" y no revelan su condición para no ser tratados de forma diferente al resto de sus compañeros debido a la percepción del estigma asociado a la necesidad educativa especial (Tinklin y Hall 1999).

Los estudiantes con TDAH son considerados un grupo de riesgo en relación al abandono de los estudios universitarios debido a que no tienen adquiridas total o parcialmente las habilidades que se presupone se deben tener para afrontar esta nueva etapa de una manera apropiada (tener una conducta autónoma, saber organizar el tiempo, elaborar y ceñirse a un plan de trabajo, tomar decisiones respecto a la elección de temas de estudio, grupos de trabajo, etc.). Pueden presentar problemas para seleccionar ideas principales y establecer prioridades, dificultades en interacciones sociales y de coordinación motora (Weyandt et al. 2013).

## Barreras para el aprendizaje y la participación

La literatura sugiere que los estudiantes que presentan TDAH en la educación superior, experimentan barreras para el aprendizaje (Couzens et al., 2015).

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación ha sido introducido y desarrollado por Booth y Ainscow (2000). Dicho concepto destaca en que es el contexto social, sus

políticas, actitudes y prácticas concretas, son las que en cierta medida crean las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados estudiantes. De hecho, Reed, Kennett y Emond (2015) admiten que, como resultado de esas barreras corren más riesgo de tener un bajo rendimiento académico que sus compañeros sin dificultades.

De acuerdo a Crow (2003) no se debe a la falta de habilidades, sino más bien, a las “barreras sociales, ambientales y de actitud” que los incapacita. Esta perspectiva es vista desde el modelo social de la inclusión. Al respecto, Redpath et al. (2013) reconocen que una forma de barrera para los estudiantes con NEE es la falta de conciencia entre el personal docente de las diferentes necesidades que los estudiantes pueden tener.

La revisión bibliográfica referente a los conocimientos del profesorado en torno al TDA\_H pone de manifiesto que, en general, la formación en este ámbito no parece ser suficiente para atender adecuadamente las necesidades de estos alumnos y que es preciso que aumenten tales conocimientos (Sciutto, Terjesen y Bender-Frank, 2000; Kos, Richdale y Jackson, 2004; Jarque, Tárraga y Miranda, 2007). En este sentido, se identifica que son los estudiantes los que a menudo tienen que pedir los apoyos para poder ayudarse.

No obstante, generalmente este apoyo no se da ya que, por ejemplo, el no entregar las diapositivas antes de la clase, es un problema identificado por Hopkins (2011). También el impedir que las clases sean grabadas por los estudiantes como una manera de minimizar las dificultades de atención (Mortimore, 2013). Estas prácticas negativas crean barreras para la inclusión total y, a menudo, ponen en desventaja a los

estudiantes con NEE en comparación con sus compañeros sin NEE.

De acuerdo a literatura, cuando los estudiantes con TDAH tienen que enfrentar estas y otras barreras para el aprendizaje, tienen más probabilidades de repetir las asignaturas, rendir mal en las pruebas cronometradas, obtener promedios de calificaciones más bajos, demorar más tiempo en completar las tareas y son más propensos a abandonar la educación superior sin un título, en comparación con los estudiantes sin dificultades (Antshel et al. 2011; DuPaul et al. 2009).

En este sentido, la UNESCO afirma que la diversidad educativa genera formas de exclusión en la participación y/o aprendizaje en el aula, al existir barreras individuales (por ejemplo, de personalidad, motivación y el interés), ambientales y actitudinales, que los estudiantes deben sortear (UNESCO, 2004).

### Inclusión educativa y afectividad en el estudiante con TDAH

El concepto inclusión implica que la sociedad valore de manera igualitaria a las personas respondiendo a los derechos humanos. El enfoque inclusivo, garantiza el derecho a la educación, de una educación que comprende el respeto de su identidad, a los derechos de participación, a su autonomía e integridad.

La educación desde un enfoque inclusivo “sostiene y acoge la diversidad de todos los educandos” (UNESCO, 2001). Por tanto, el reconocer la singularidad de las personas es comprender las Necesidades Educativas y dificultades de cada una de ellas. Desde esta perspectiva, y desde un enfoque social,



## Síndrome de Déficit atencional: estrategias inclusivas desde el amor y la pedagogía

se contemplan las dificultades de aprendizaje como una interacción entre las personas y los entornos con las cuales interactúa.

En este marco, las universidades han tomado ciertas medidas, desarrollando políticas para apoyar a los estudiantes. En la actualidad, son más las universidades que cuentan con servicios de atención a la comunidad universitaria con NEE, sin embargo, se observa una heterogeneidad en la oferta de los mismos reflejo de una falta de regulación legal de su funcionamiento, estructura, actividades y recursos (Sánchez Palomino, 2011). La investigación revela que las características ambientales (como la política de la institución, las competencias pedagógicas de los profesores y los métodos de enseñanza) pueden generar dificultades en los estudiantes con NEE en educación superior (Denhart 2008).

El paradigma del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST), satisface la necesidad de inclusión y propone un modelo que se centra en la diversidad a través de un currículo flexible según las necesidades de los estudiantes, eliminando de esta forma las barreras en el aprendizaje (Center for Applied Special Technology, 2011). El DUA, y desde la neurociencia, reconoce que el estado afectivo de un estudiante influye en su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Un estudiante fomenta su memorización y comprensión cuando está interesado, se siente motivado y comprometido (Landowska, 2014), de ahí la importancia de enseñar desde un enfoque de aprendizaje afectivo.

El aprendizaje afectivo es un término usado para describir cómo los estados emocionales influyen en la cognición y en el aprendizaje. Para el DUA, las redes afectivas que están implicadas en el aprendizaje, permiten que el estudiante asigne significado emocional a cada hecho en el que esté involucrado, por cuanto, cuando no logra un vínculo afectivo tendrá mayor dificultad para trabajar en grupos, se rendirá más fácilmente, estará menos motivado, temeroso y con pocas expectativas al éxito. Como vemos, tomar en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, hará que nuestros estudiantes se motiven e incorporen durante el aprendizaje sus intereses y experiencias personales, le darán un sentido al acto de aprender.

Para reforzar las redes afectivas según Rompelman (2002) debemos:

- Brindar a nuestros estudiantes oportunidades para demostrar lo que saben dándoles más tiempo para responder, llevar a cabo interacciones cercanas hacia el estudiante, asistiéndolos mientras trabajan en grupo, pero también fuera del aula, al término de la clase si lo requiere.
- Ayudarlo a profundizar a reflexionar paso a paso, generar



Vista posterior del Auditorio Central de la UNAE con la Dra. Nelly Álvarez dando su conferencia.

altas expectativas.

- Realizar retroalimentación inmediata: corregir, elogiar y dar razones de los elogios.
- Poner límites, ser cercanos y respetuosos.

### Conclusiones

El TDAH estará presente lo largo de toda la vida de las personas que lo poseen, generándoles desafíos complejos, sobre todo en la adultez. Desafíos que demandan a un estudiante de educación superior poseer un adecuado desarrollo de sus funciones ejecutivas como, también, el desarrollo de competencias emocionales que les permita el logro de las exigencias que la formación universitaria conlleva.

Como primeros pasos hacia una mejora en el funcionamiento académico, como docentes también debemos formarnos en competencias afectivas ya que estas competencias nos ayudarán a eliminar barreras en el aprendizaje. De esta forma, nos haremos responsables de investigar las características personales de nuestros estudiantes (por ejemplo, el porqué de los problemas de participación) y ambientales (por ejemplo, cuales métodos de enseñanza y evaluación son más acorde a sus diferencias individuales).

Sobre esta base, el apoyo puede adaptarse a las necesidades de los estudiantes con TDAH en la educación superior. Si entendemos que enseñar desde los afectos es considerar las diferencias individuales y las Necesidades Educativas Especiales, entonces estaremos propiciando la equidad y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

### Referencias Bibliográficas

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Antshel, K. M., Hargrave, T. M., Simonescu, M., Kaul, P., Hendricks, K., & Faraone, S. V. (2011). Advances in understanding and treating ADHD. *BMC medicine*, 9(1), 72.

Barkley RA, Fischer M, Smallish L, & Fletcher, K. (2002). The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting source and definition of disorder. *J Abnormal Psychol.* 111: 279-89.

Barkley, R., Cook, E., Diamond, A., Zimetkin, A., Thapar, A., Teeter, A., et al., (2002). International consensus statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2), 89-111.

Biederman, Mick & Faraone (2000), Age-dependent decline of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder: impact of remission definition and symptom type. *Am J Psychiatry.* 157(5):816-8.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Retrieved from: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., & Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41

Crow, L. (2003). Including all of our lives: Renewing the social model of disability. In M. Nind, J. Rix, K. Sheehy, & K. Simmons (Eds.), *Inclusive education: Diverse perspectives* (pp. 135-149). London: David Fulton

Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497.

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13, 234-250. <http://dx.doi.org/10.1177/1087054709340650>.

Ferreira Villa, C., Vieira Aller, M. J., & Vidal García, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 139-157.



Auditorio en la Noche Inaugural del congreso



Obra teatral del elenco Py'andýi dirigido por la Prof. Magalí Ruiz



Dr. Roberto Rosler, primer disertante del Congreso en el primer día



Dra. Victoria Poenitz dando su conferencia

## Síndrome de Déficit atencional: estrategias inclusivas desde el amor y la pedagogía

Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 711–727. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903317684>

Landowska, A. (October, 2014). Affective learning manifesto –10 Years Later. In R. Ørngreen y K. T. Levinsen (Eds.), *Proceedings of the 13th European Conference on e Learning ECEL 2014* (pp. 281-288).

Martínez, M.A & Bilbao, M.C. (2013). Los estudiantes con TDAH en la Universidad. En Martínez Martín, M.A y colaboradores (2013) *Todo sobre el TDAH. Guía para la vida diaria*. (pp 280-304). Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L

Mortimore, T. (2013). Dyslexia in higher education: Creating a fully inclusive institution. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 38–47. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01231.x>

Olson, C. O. y Wyatt, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. *Education*, Vol. 120. Disponible en: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_200007/ain8902469](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ain8902469)

Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38, 1334–1350. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.622746>

Reed, M. J., Kennett, D. J., & Emond, M. (2015). The influence of reasons for attending university on university experience: A comparison between students with and without disabilities. *Active Learning in Higher Education*, 16, 225– 236. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787415589626>

Rodríguez-Jiménez, R., Cubillo, A. I., Jiménez-Arriero, M. A., Ponce, G., Aragués-Figuero, M., & Palomo, T. (2006). Disfunciones ejecutivas en adultos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de neurología*, 43(11), 678–684. Roizblatt, A., Bustam

Rompelmann, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD: University Press of America, Inc.

Schmidt, S., & Petermann, F. (2009). Developmental psychopathology: Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *BMC psychiatry*, 9(1), 58.

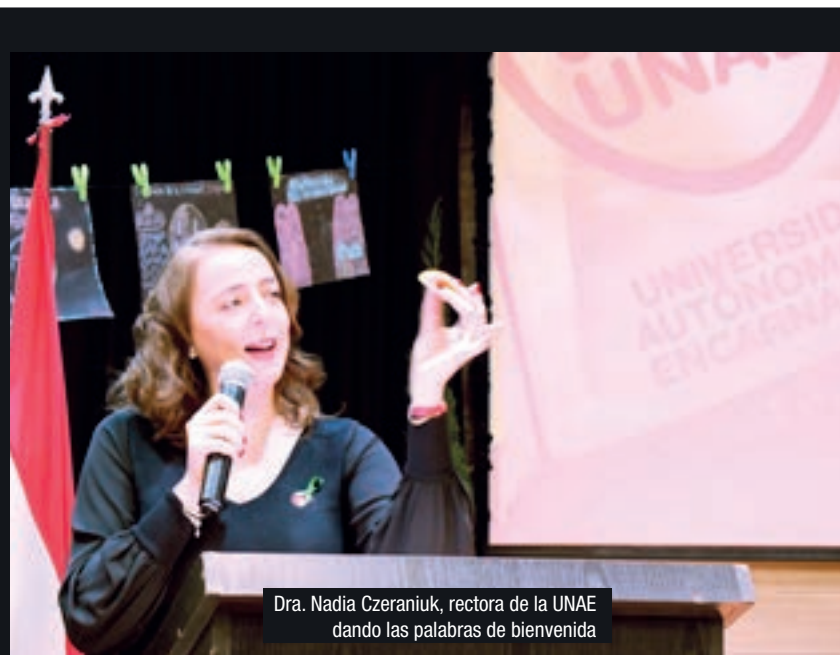
Tarver, J., Daley, D., & Sayal, K. (2014). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): An updated review of the essential facts. *Child: Care, Health and Development*, 40, 762–774. <http://dx.doi.org/10.1111/cch.12139>

Tinklin, T., and J. Hall. (1999). “Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland.” *Studies in Higher Education* 24 (2): 183–194.

UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators* [Dossier sobre la educación inclusiva: materiales de apoyo para gerentes y administradores]. París, UNESCO. Young, I. 1998. *Polity*

UNESCO (2004), *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. [en línea], disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137873e.pdf>

Weyandt, L. L., G. J. DuPaul, G. Verdi, J. S. Rossi, A. J. Scentsosky, B. S. Vilaro, S. M. O'Dell, and K. S. Carson. 2013. “The Performance of College Students with and without ADHD: Neuropsychological, Academic, and Psychological Functioning.” *Journal of Psychological Behavioural Assessment* 35 (4): 421–435. doi:10.1007/s10862-013-9351-8.



# Crear un aula en valores. Claves para la educación emocional en la escuela

**Dra. María Martha Sturla**

Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina  
Doctora en Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva

## **MODELO EMOT: Enlace, Magia, Oportunidad, Trabajar**

“Un pequeño grupo de alumnos de 4º año del secundario se propone, en el último día del año lectivo cuando reciben diplomas de reconocimiento por haber aprobado todas las asignaturas que, al finalizar 5º año, todos sus compañeros del curso reciban el mismo diploma por aprobar todas las materias.

A partir del segundo semestre de 5º año, entre todos se apoyan, se dan tutorías, acompañan en sus estudios a los estudiantes para lograr su meta, que el curso logre eximirse en todas las asignaturas. Así, dos días después que finalizan 5º toda la clase aprobó todas las materias”.

(Una pequeña, gran historia de un grupo con alto grado de inteligencia emocional)

## **INTRODUCCIÓN**

El potenciar el desarrollo emocional de nuestros educandos genera grandes ganancias que están ampliamente justificadas en las investigaciones científicas sobre este tema. ¿Qué ganamos en el aula? Mejora las habilidades sociales, superior rendimiento académico, reducción de problemas de convivencia, las emociones positivas se contagian y así se logra un alto bienestar personal y social. Si nos remitimos al curso de 4º año presentado al inicio, observaremos que todos estos beneficios se hallan presentes.

Tomaremos como marco teórico el concepto de Educación Emocional presentado por Bisquerra. Este “es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para





## Crear un aula en valores. Claves para la educación emocional en la escuela

afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social". (Bisquerra, 2015)

¿Qué es y qué no es la educación emocional?

Es cotidiano observar en la escuela cómo niños, niñas, jóvenes tienen dificultades para reconocer y gestionar las diferentes emociones. Es un desafío ponerse en el lugar del otro, hablar y compartir opiniones en una forma respetuosa. No saben identificar las emociones, reconocerlas y gestionarlas, estos son los ejes esenciales a trabajar en el aula.

¿Están nuestros alumnos preparados para ello?

No todos; son competencias que se dan por adquiridas y a veces no están lo suficientemente desarrolladas. Competencias a las que no se les suele prestar la atención que merecen.

En síntesis, lo que debemos enseñar para desarrollar la inteligencia emocional de nuestros alumnos es la percepción, comprensión y gestión de sus emociones, percibir, reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal; comprender, integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales; gestionar, dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Por lo tanto, no se habla de reprimir, tapar, negar o evitar las emociones, en especial, las negativas, al contrario, es sano y necesario aceptarlas y tener herramientas para operar con ellas.

Tomemos como ejemplo la gestión de la ira. Su autorregulación es una de las estrategias más efectivas de prevenir y reducir la violencia escolar. Por ello, hoy presentamos un modelo conciso, expeditivo y claro de cuatro componentes, claves que se deben tener presentes para desplegar y crecer en inteligencia emocional, no solamente los alumnos, sino también todos los actores que intervienen en el proceso educativo en las escuelas.

### DESARROLLO

Claves para trabajar la Educación Emocional en la escuela

MODELO: E M O T

Cuando nos referimos al modelo "EMOT" para trabajar la educación emocional en las escuelas queremos presentar un esquema teórico, que incluye cuatro factores secuenciales:

- ENLACE
- MAGIA EN EL AULA
- OPORTUNIDAD DE CRECIMIENTO

### - TRABAJAR LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Estos ejes son generadores de propuestas, conceptos y pensamientos, que nos permiten abordar la realidad compleja escolar y facilitar su accionar para desarrollar competencias emocionales, no solo en los educandos, también en toda la comunidad educativa.

Ya la UNESCO en su informe Delors (1996) "La educación encierra un tesoro", afirmaba que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental en la prevención de muchos problemas, que tienen su origen en el ámbito emocional por lo que llamaba a los maestros a enseñar a aprender, enseñar a hacer, enseñar a ser y enseñar a vivir juntos.

En consecuencia, la educación emocional permitirá a nuestros alumnos expresar, administrar sus emociones y conseguirán ser más sociables y autónomos.

- La primera clave del modelo EMOT: Enlace

¿Cuánto puede limitarme el no conocerme a mí mismo, no comprender lo que me pasa, no regular las emociones asertivamente en el desarrollo de la vida? Cada uno de los lectores puede contestar esta pregunta. La emoción atraviesa la vida.

No alcanza con que haya promulgada una ley de Educación Emocional en las escuelas, es importante, sí, es suficiente, no. Cuando nos referimos a enlace, hablamos de unión, cohesión entre la inteligencia emocional de los docentes y la de sus educandos. No se puede transmitir, enseñar desde la ignorancia, menos desde el error.

La inteligencia emocional de nuestros alumnos se inicia en la inteligencia emocional del docente, por lo que es primordial que se deba incluir en la formación de los profesorado. En ellos se debe enseñar a ser una persona emocionalmente competente y sana, en forma directa o explícita, esquemática y planificada.

Por suerte, hace años que esta dimensión emocional ha ido ganando su necesario terreno. Es fundamental trabajar con las emociones, tanto las propias, como las ajenas, desde pequeños hasta etapas educativas más avanzadas, en las instituciones educativas. Si esto se acompaña desde los hogares en forma integrada, es un binomio poderoso.

- Segunda clave: Magia en el aula

Esta clave se refiere fundamentalmente a los vínculos interpersonales que se establecen en el interior del aula y al clima escolar a nivel áulico e institucional. Hace alusión a dimensiones como la contención, afectividad y la seguridad en el aula que promueven aprendizajes reflexivos y significativos.

El docente debe contar con herramientas para generar vínculos asertivos dentro y fuera del aula, ya sea entre docente/estudiantes, alumnos entre sí, alumnos con los demás integrantes de la institución educativa, docentes con las familias de los educandos. Por lo tanto, primeramente, debemos evaluar ¿Cómo nos perciben nuestros estudiantes? Si nos observan cómo una “amenaza”, de la cual deben protegerse, entonces se ponen en funcionamiento el sistema cerebral rápido, se enciende el sistema amigdalino y aumenta el cortisol y adrenalina.

El cerebro tiene tres respuestas reactivas, ante una amenaza: huir, atacar o quedar paralizado. ¿Cuántos alumnos a pesar de haber dedicado horas de estudio, no pueden en un examen demostrar todo su conocimiento, por la ansiedad que este le genera y no saben regularla?

Por otro lado, si los alumnos al entrar al aula se sienten seguros, contenidos, lo vivencian como un lugar que les posibilita aprender, equivocarse, preguntar y compartir sus pensamientos, esto se traduce en una educación segura, que habilita a nuestros educandos a operar con un cerebro reflexivo, donde el sistema de procesamiento mental es más lento, pero predominan la activación de áreas como la corteza prefrontal y el hipocampo, relacionadas con el aprendizaje, las funciones ejecutivas y fijación del conocimiento. Promueve el proceso de enseñanza y la mejora en adquisición de los aprendizajes. Esta integración permitirá que los estudiantes aprendan y desarrollen un apego seguro, gracias a un clima áulico positivo, las capacidades de autoconocimiento, regulación emocional, conciencia social, la empatía en acción, pensamiento crítico y la comunicación.

Generar un círculo virtuoso, un “apego positivo”, se refiere al vínculo emocional positivo que se desarrolla entre un niño y un individuo particular y especial (Bowlby,1998), el cual permite el aprendizaje de las capacidades socioemocionales que a su vez complementan y dan sustento a las capacidades cognitivas; este desarrollo integral de cada persona, contribuye a su vez a un clima propicio para el aprendizaje.

### Tercera clave: “Oportunidad de crecimiento”

Tener altas expectativas sobre nuestros alumnos promueve la oportunidad de crecimiento no solo en el aula, sino también en la vida.

Krakovsky (2007) se preguntaba qué es lo que hace que un niño (un alumno) realmente capaz se dé por vencido ante el fracaso, cuando otros niños pueden sentirse motivados por el fracaso.

Al respecto, los esfuerzos de Carol Dweck (2015) la han llevado a identificar lo que se denomina “mentalidad de crecimiento”: la comprensión de que el talento, la capacidad y la inteligencia no son condiciones estáticas. Se pueden desarrollar por medio del trabajo intenso, buena guía, y estrategias eficaces y flexibles para resolver problemas. Resulta que las personas que aplican este enfoque en sus vidas tienden a lograr más que aquellos que



Estudiantes de la Lic. en Educación Inicial con la Dra. Nelly Álvarez



Mesa de Acreditaciones del día sábado 1 de junio



Expositores frente al vicepresidente de ANEAES Dr. Gerardo Gómez Morales



Mesa saludable con frutas frescas y jugos naturales

## Crear un aula en valores. Claves para la educación emocional en la escuela

piensan que sus talentos, aptitudes e inteligencia son dones innatos y que son fijos.

La investigación de Dweck (2015) muestra que los estudiantes están más predispuestos a persistir si uno comparte con ellos información sobre cómo el éxito en la escuela no comienza con el cociente intelectual ni el talento; sobre cómo todos podemos mejorar en capacidad e inteligencia. Dweck (2014) dice que “cuando los estudiantes aprenden a través de un programa estructurado que podían ‘hacer crecer su cerebro’ y aumentar sus aptitudes intelectuales, les va mejor...descubrimos que hacer que los niños se concentren en el proceso que lleva al aprendizaje (como el trabajo duro o probar nuevas estrategias) promueve una mentalidad de crecimiento y sus beneficios”. Además, “las intervenciones e iniciativas educacionales dirigidas a estos factores psicológicos pueden transformar la experiencia y desempeño de los estudiantes en la escuela, mejorando los resultados académicos básicos tales como el puntaje promedio y los resultados en las pruebas, meses e incluso años más tarde”.

Existen varias estrategias de mediación neuroeducativas para generar mentalidad de crecimiento entre nuestros alumnos. Una de ellas es el mostrar experiencias de vida inspiradoras, como la de la estudiante de cine en Polonia, Marcia Majcher oriunda de la localidad de Azara, provincia de Misiones.

La mentalidad de crecimiento advierte, sin embargo, que los mensajes explícitos de los docentes sobre talento e inteligencia de los educandos puede llevarlos a desarrollar una actitud de “encender” o “apagar” su propio potencial—o eres inteligente y talentoso o no lo eres; o tienes lo necesario o no—y promover intencionalmente una mentalidad fija.

Es necesario alentar a los estudiantes con palabras que celebren el trabajo de superación, la tenacidad, curiosidad, proceso y progreso.

### Cuarta y última clave: Trabajar las competencias emocionales

La escuela puede y debe brindar oportunidades, desde las edades tempranas, para el desarrollo de niños saludables que puedan desplegar todo su potencial y sentir bienestar. Este es un gran reto, el crecimiento de las competencias emocionales, ya que la educación se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional.

Sin embargo, en estos últimos años, hay acuerdo en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo “del ser” del estudiante. Esta innovación educativa contempla entre sus objetivos enseñar las competencias emocionales en niños y jóvenes para que además de tener un aprendizaje más significativo, puedan sentir bienestar personal y social.

Tomando los aportes de Rafael Bisquerra podemos definir competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2007). Las competencias emocionales pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Brevemente, analizaremos cada una de estas competencias y cuáles son los objetivos que se deben trabajar en el aula.

Bisquerra (2015) expone que la “conciencia emocional” es el primer paso para pasar a las otras competencias emocionales. Se define la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como los siguientes: a) toma de conciencia de las propias emociones, es decir, la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos. b) Dar nombre a las emociones, pues hay más de 548 vocablos para expresar emociones y en promedio utilizamos solamente 30. Ampliar el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales es una de las competencias a desarrollar entre nuestros alumnos.

La segunda competencia a adquirir es la “regulación emocional” que es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento de emociones negativas y capacidad para autogenerarse emociones positivas, es



decir, la regulación emocional propiamente dicha significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados, lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, sumándose, como ya se expresó, competencia para autogenerar emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Mediante la habilidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional se busca una mejor calidad de vida (Bisquerra, 2012,2015).

La tercera aptitud a desarrollar y trabajar en el aula se refiere a la “autonomía emocional”. La podemos entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, talento para analizar críticamente las normas sociales, facultad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional y la resiliencia.

El anteúltimo componente de las competencias emocionales es la competencia social. Bisquerra (2012) la define como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

Las microcompetencias que incluye la competencia social son las siguientes: la primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc. El respeto por el prójimo, el par, el compañero como la práctica de la comunicación receptiva y expresiva nos posibilita recibir y a su vez expresar los propios pensamientos, además de sentimientos con claridad. No menos importante, es el comportamiento prosocial y cooperación que es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado, especialmente en momentos difíciles.

Por último, aparecen “las competencias para la vida y el bienestar”, que generan espacios para adoptar comportamientos apropiados y responsables. De este modo se pueden afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.

Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o serenidad. Como microcompetencias se incluyen las siguientes: fijar objetivos adaptativos, realistas, algunos a corto plazo (para un día, semana, mes), otros a largo plazo (un año, varios años); toma de decisiones, es decir, supone asumir la responsabilidad por las propias

## Crear un aula en valores. Claves para la educación emocional en la escuela

decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad (Bisquerra, 2007).

Al referirnos al bienestar emocional que es la habilidad para disfrutar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa, se adopta una actitud favorable al bienestar y finalmente hacia la capacidad de fluir para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social. Así como las emociones moldean nuestro cuerpo, el cuerpo también puede moldear nuestras emociones por ello, una práctica sencilla pero no menos potente es la de promover el ejercicio de gestos poderosos, gestos que nos brinden energía positiva.

Finalmente, aquella persona que pueda percibir, comprender y gestionar sus emociones asertivamente cumplirá con el siguiente pensamiento oriental: “Quién se conquista a sí mismo es invencible”.

### A modo de conclusión

La educación emocional es la capacidad socioemocional considerada el pilar de la socialización saludable ya que nos facilita gestionar las emociones con impacto negativo e inducir emociones positivas en uno y en los demás, “saber qué hacer, cómo hacerlo y en dónde hacerlo” (Williams de Fox, 2014).

La escuela es un lugar privilegiado para enseñar a percibir, comprender y gestionar las emociones, ya que en ella se dan múltiples interacciones sociales, fortaleciendo la autorregulación en sintonía con los demás, tanto niños como adultos. Desde edades muy tempranas, a partir de la intervención docente, los niños son capaces de conocer sus fortalezas, sus aspectos a mejorar y las formas que tienen de reflexionar sobre los modos de responder a diferentes situaciones de aprendizaje y convivencia.

Nuestro papel, como docentes es acompañar a los alumnos en este proceso de aprendizaje, enseñando y promoviendo el desarrollo de estas capacidades, las distintas competencias emocionales, pero es importante tener presente la frase del escritor, filósofo y poeta estadounidense, Ralph Waldo Emerson que dice que “lo que tú haces habla tan fuerte que no puedo escuchar lo que dices” (Maxwell, 2010). Este es el inicio de las cuatro claves para la educación emocional en el aula, el enlace entre la inteligencia emocional del docente y del alumno, ya que la educación emocional en el aula empieza por la de su docente.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2011) Educación Emocional: propuestas para educadores y familias, Desclée De Brouwer, España.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, Núria, (2012) Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, España.

Bisquerra Alzina, Rafael et al (2015). “Inteligencia emocional en educación”. Madrid. Síntesis

Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Núria (2007) “Las competencias emocionales Educación XXI”, vol. 10, 2007, pp. 61-82 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España

Bowlby, J. (1998) :”El apego”. Tomo 1 de la trilogía “El apego y la pérdida”. Barcelona, Paidós.

Delors, J. et al. (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Santillana/ UNESCO.

Dweck, C. (2015). Carol Dweck Vuelve a Analizar la Mentalidad de Crecimiento (Carol Dweck Revisits the Growth Mindset). <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>


Dweck, C., Walton, G., & Cohen, G. (2014) Tenacidad Académica: Mentalidades y Aptitudes que Promueven el Aprendizaje a Largo Plazo (Academic Tenacity: Mindsets and Skills That Promote Long-Term Learning). <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-waltoncohen-2014.pdf>

Ibarrola, B. (2017). La educación emocional. Sentir y pensar en la escuela. Ediciones SM, Buenos Aires.

Krakovsky, M. (2007). El Efecto del Esfuerzo. Stanford Alumni. [https://alumni.stanford.edu/get/page/magazine/article/?article\\_id=3212](https://alumni.stanford.edu/get/page/magazine/article/?article_id=3212)

Maxwell, J.C. (2010) El poder de las relaciones. Qué hacen las personas eficaces para relacionarse. E.E.U.U. Grupo Nelson.

Williams de Fox, S. (2014) Las emociones en la escuela. Aique Grupo Editor, Buenos Aires



## Pasos para desarrollar clases cerebralmente amigables y que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña

**Med. Roberto Rosler**

*Director Académico Asociación Educar para el Desarrollo Humano. Argentina.*

Una clase “cerebralmente amigable” consta de siete pasos:

- Paso 1: ¡Llegue a sus alumnos!  
Novedad – Atención - Emoción – Relevancia - Organizadores visuales
- Paso 2: Reflexionar
- Paso 3: Decodificar
- Paso 4: Fortalecer
- Paso 5: Practicar
- Paso 6: Repasar
- Paso 7: Recuperar

**Paso 1: ¡Llegue a sus alumnos!**

Para poder lograr llegar a sus alumnos usted debe poder depositar la información que quiere enseñar en la **memoria sensorial inmediata** de sus aprendices. Este es el primer paso hacia la memoria de largo plazo, que es su destino final.

Le doy los siete pasos a la memoria de largo plazo en tres mapas mentales:



Paso	Estrategias	Memoria
1	Novedad Organizador visual - Atención Emoción - Relevancia	Sensorial
2	Preguntar Visualizar Colaborar	Sensorial -- Trabajo
3	Autogenerar Comparar Resumir	Memoria de trabajo
4	Evaluación Retrealimentación Enseñar de nuevo	Memoria de trabajo
5	Múltiples memorias Repetición - Manipulación Sueño	Trabajo -- Largo plazo
6	Coincidir con la enseñanza y la evaluación	Largo plazo -- Trabajo -- Largo plazo
7	Claves - Contexto Estrés Evaluación	Largo plazo -- Trabajo

**Sello neocortical: Para llegar a nuestros alumnos necesitamos Novedad, Organizadores visuales, Atención, Emoción y Relevancia.**

Colaboran para esto:

- **Organizadores visuales:** Debemos usarlos para focalizar la atención de nuestros alumnos. ¡Una excelente idea es empezar con un mapa mental!

**Sello neocortical: Muéstrole al cerebro de sus alumnos en qué se debe focalizar**

- **Novedad:** La novedad es atractiva para el cerebro. El tronco reptiliano filtra la información sensorial, pero cuando percibe algo novedoso libera Noradrenalina para despertar al cerebro.

Algunas ideas para agregarle novedad a su clase:

1. Comenzar con un dato bizarro:

Un dato bizarro sobre la memoria sería Batman y su memoria emocional que no le permite olvidar el asesinato de sus padres (que también es un ejemplo de Novedad y Emociones).

Otro sería explicar que los murciélagos producen sonidos que les proporcionan información sobre la ubicación de los objetos. El murciélago utiliza los ecos de estos sonidos para recordar detalles del entorno en el que opera. Ello exige la actividad de un componente de memoria espacial muy sensible.

2. Utilice accesorios:

Utilice una remera de Batman.

Cuelgue un murciélago del ventilador o la luz.

Use un silbato o un sonido que sus alumnos no están acostumbrados.

- **Atención:** ¡Necesitamos desesperadamente la atención de nuestros alumnos! Ellos siempre están prestando atención, ¡pero no a lo que nosotros deseamos!

El tronco reptiliano, cuando le presta atención a algo, libera noradrenalina estimulando al Prefrontal y aumentando el nivel atencional.

- **Emoción:** Incorporar la emoción en la enseñanza es una excelente forma de llegar a

los alumnos.

Cuando la Amígdala detecta una emoción potencia la actividad de las áreas relacionadas con la formación de memorias.

Utilice “anzuelos emocionales”. Haga que su clase sea interesante. Liberamos Noradrenalina cuando estamos interesados, lo cual aumenta la percepción de la experiencia.

¡Las emociones son contagiosas! Así que actúe de forma apasionada e interesada. ¿Qué es excitante de lo que va a enseñar?

Ponga música relacionada con el tema que está enseñando. La música tiene anzuelos emocionales para muchos temas.

- **Relevancia:** El material debe ser relevante para sus alumnos, lo que implica asociar nuestros contenidos con hechos que le importen a nuestros alumnos (o sea que están asociados con su vida diaria).

Esta asociación les permite comenzar a hacer conexiones rápidamente con sus conocimientos previos.

**Sello neocortical: Nuestros alumnos recuerdan aquello que está relacionado con sus vidas.**

## Paso 2: Reflexionar

**Estamos en la memoria de trabajo.**

**Necesitamos silencio y tiempo.**

Reflexionar es pensar acerca de la información (y manipularla) en la memoria de trabajo.

Ofrecerles a los alumnos la oportunidad de hacer conexiones, ¡requiere que les demos tiempo y silencio!



Reflexionar les permite a los alumnos buscar en sus memorias el conocimiento previo que tienen sobre el tema.

Reflexionar es una forma de practicar.

**Sello neocortical: La reflexión es la primera práctica**

Al manipular la nueva información en su memoria de trabajo conectan la nueva información con la vieja memoria de largo

plazo. Esto les permite encontrar un gancho en el cual colgar la información nueva.

La reflexión es una posibilidad de hacer conexiones con algo que el alumno ya sabe.

Este es el momento en que los alumnos necesitan el silencio de los docentes. Un silencio que estimule el pensamiento reflexivo que puede llevar a una memoria de largo plazo.

Estos períodos de silencio los podemos denominar “tiempo para pensar”, un tiempo que nuestros alumnos no están acostumbrados. Ellos están más acostumbrados a las respuestas tipo “videojuegos” (sin pausa).

La capacidad de reflexionar sobre la experiencia y combinar dicha experiencia con su conocimiento previo es esencial para tomar la información de la memoria inmediata y procesarla en la memoria de trabajo. La memoria de trabajo nos permite mantener información mientras nuestro cerebro busca en la memoria de largo plazo patrones o conexiones que reconozca.

Pareciera que nuestro peor enemigo en la educación es el tiempo.

No tenemos tiempo para cubrir el programa, para dar una enseñanza personalizada, para ir al baño, etc.

**Sello neocortical: ¡Hágase tiempo para tomarse el tiempo!**

El tiempo atencional de nuestros alumnos es su edad en minutos.

En un buen día un niño de 10 años puede prestarle 10 minutos de atención a un estímulo, luego lo perderá.

Tiempo de espera: Si les ofrece a sus alumnos la oportunidad de tener unos segundos para responder, les dará suficiente tiempo para reflexionar y para que puedan acceder a sus conocimientos previos y así formular una respuesta apropiada.

**Sello neocortical: Los alumnos necesitan tiempo para responder y para preguntar.**

**¡Apúrese y espere!** Las preguntas que exigen pensamiento crítico pueden demandar de 5 a 10 minutos.

**Sello neocortical: El tiempo de espera les permite a los alumnos buscar en su memoria de largo plazo mientras conservan la nueva información.**

La reflexión se produce en el Prefrontal, el área ejecutiva responsable de la memoria de trabajo.



## Pasos para desarrollar clases cerebralmente amigables y que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña

Los hábitos de las clases altamente reflexivas son:

1. Preguntar.
2. Visualizar.
3. Escribir un diario.
4. Colaborar.



**Sello neocortical: Reflexionar no es un lujo, ¡es una necesidad!**

### Paso 3: Decodificar

Mientras la información aún está en la memoria de trabajo, el alumno debe tener la oportunidad de ponerla en sus propias palabras. Recordamos mejor lo que nosotros hemos producido. Si los alumnos pueden generar su propia explicación del concepto, será el momento de poner la información en la memoria de largo plazo.

Recodificar es la capacidad de que el alumno genere la información obtenida en la clase en su propio lenguaje. Una forma es escribiéndola, si un alumno escribe acerca de lo que sabe, entonces él sabe que lo sabe.

**Sello neocortical: El material autogenerado es mejor recordado.**

**¿Por qué recodificar?** ¿Usted no puede encontrar sus llaves?  
¿Tiene un lugar especial en su casa para dejar sus llaves?  
Créame he estado tentado de llamar a la línea de los videntes para que me digan dónde mi hijo dejó sus llaves. Uno no puede encontrar información que no depositó. Cuando sus llaves no están donde deberían es porque ustedes tienen tantas cosas en su cabeza que no prestan atención donde las dejan. No usan el modelo de organización habitual que usan habitualmente. La neurobiología nos muestra que la organización es clave para una buena memoria.

La recodificación y la autogeneración le permiten al alumno estar en control de cómo su cerebro organiza la información que recibe. Le permite organizar el conocimiento en un formato que es propicio para la forma en que funciona su propio cerebro.

### Estrategias para decodificar:

Interpretar  
Ejemplificar  
Clasificar  
Resumir  
Inferir  
Comparar  
Explicar  
Usar representaciones no lingüísticas

**Sello neocortical: Los alumnos crean sus propias memorias cuando recodifican la información nueva.**

La recodificación debe suceder en el aula. Mandar a los alumnos a sus casas con un material nuevo para recodificar puede ser estresante.

Este no es el momento para tarea el hogar y práctica, este es el momento de hacer preguntas y “planchar” las arrugas que puedan existir en el pensamiento de los alumnos.

Esta oportunidad de manipular el nuevo conocimiento en la memoria de trabajo es el comienzo de la instalación de las conexiones neuronales en el cerebro que, de ser exactas, serán practicadas para convertirse en memorias de largo plazo.

Para recodificar necesitan un coach, debe ser hecho en clase (no como tarea para el hogar porque es todavía muy estresante a este nivel) y sin nota.

### Paso 4: Fortalecer

Aquí le hacemos saber a los alumnos si entienden los conceptos enseñados mediante una evaluación de su decodificación sin una nota y dándole una retroalimentación apropiada.

Memoria de trabajo.

**Sello neocortical: La retroalimentación es vital para el aprendizaje.**

La retroalimentación, como reforzamiento, ofrece la oportunidad de fortificar lo que el alumno comprende. Logramos que los alumnos sepan si su comprensión es correcta y, de ser necesario, podemos remodelar o volver a enseñar.

La retroalimentación también les permite a los alumnos cambiar su comprensión conceptual antes de que practiquen para que la información se deposite en la memoria de largo plazo.

El fortalecimiento le da tiempo a la memoria de trabajo para que haga los cambios necesarios.

Para fortalecer podemos utilizar la evaluación por pares, darles actividades informáticas que le den a los alumnos una retroalimentación inmediata con respecto a su rendimiento de aprendizaje, darles tarea que sea rápidamente corregida y devuelta a los alumnos.

**Sello neocortical: La retroalimentación es más efectiva cuando es presentada como un medio para mejorar.**

Tipos de retroalimentación:

Hay dos tipos de evaluaciones: evaluaciones del aprendizaje y evaluaciones PARA el aprendizaje. En este momento del proceso de memoria no es tiempo de evaluación del aprendizaje sino de evaluación para el aprendizaje que implica retroalimentación para el alumno.

En la evaluación para el aprendizaje están las estrategias de monitoreo que dirigen preguntas a los objetivos de las clases, dar retroalimentación en forma comprensiva y alentadora, y volver a enseñar cuando los alumnos no lograron el dominio del tema.

**Sello neocortical: La retroalimentación provee el refuerzo que los alumnos necesitan para seguir motivados.**

Los alumnos no saben lo que saben hasta que no finalizan los pasos de decodificar y fortalecer

**Paso 5: Práctica**

Es el momento de transferir la información a la memoria de largo plazo a través de las cinco “carreteras” de memoria, los múltiples estilos de aprendizaje y los múltiples tipos de inteligencia.

Se necesitan múltiples prácticas. Para que una red neuronal se vuelva permanente se requiere de repetición y manipulación.

A tener en cuenta:

- Múltiples prácticas.
- Sueño.
- Espaciado.
- Múltiples tareas para el hogar.
- Múltiples carreteras de la memoria.

De la memoria de trabajo a la memoria de largo plazo.

**Sello neocortical: Recordamos mejor si procesamos totalmente el nuevo tema.**

El aprendizaje de habilidades requiere de al menos 24 prácticas para alcanzar un 80% de eficiencia. Por esto debemos proveer a nuestros alumnos de numerosos episodios de práctica elaborada para que puedan aprender.

**Sello neocortical: Las memorias deben ser practicadas en múltiples formas para poder depositarlas en varias y diferentes áreas cerebrales.**

Las memorias de largo plazo son redes neuronales que han sido fortalecidos mediante la repetición. Necesitamos que los alumnos practiquen más allá de la perfección para asegurarnos que las conexiones en las áreas de la memoria se vuelvan permanentes.

**Sello neocortical: Alguna información debe ser sobre-aprendida para que se vuelva permanente.**

**Sello neocortical: Las experiencias múltiples llevan a memorias más sólidas.**

Las memorias se consolidan durante el sueño MOR. Hay trabajos que demuestran que aquellos alumnos que duermen 6 horas luego de una sesión de aprendizaje recuerdan mucho menos que luego de dormir 8 horas.

¡El nuevo aprendizaje se practica durante el sueño! Las redes neuronales que se han formado durante el aprendizaje se reconectan durante el sueño.

Muchos alumnos utilizan el sistema “enema” para estudiar para las evaluaciones. Estudian hasta altas horas de la noche, duermen sólo un par de horas y se levantan muy temprano para repasar el tema.

Con esta estrategia puede que logren depositar suficiente información en la memoria de trabajo para que les vaya aceptablemente bien en la evaluación.

Por supuesto que no han depositado la información en la memoria de largo plazo ya que no durmieron lo suficiente para lograr que las conexiones neuronales se fortalecieran.

**Sello neocortical: El sistema enema es una manera de olvidar más que de recordar.**

**Sello neocortical: La tarea provee múltiples prácticas y aumenta los logros académicos de los alumnos.**

**El conocimiento de las “carreteras” de la memoria ayuda a identificar las diferentes estrategias de práctica.**

**Memoria semántica:** La instrucción semántica es la que más utilizamos en la escuela, pero la carretera de la memoria semántica no es la única vía de aprendizaje que tenemos en nuestro cerebro.

**La carretera episódica:** Deposita memorias de eventos y localizaciones.

**La carretera emocional:** Es la más poderosa de todas, deposita nuestras memorias de los eventos emocionales. La Amígdala es el factor que más afecta lo que recordamos o no. Sus múltiples conexiones le permiten comunicarse inmediatamente cuando algo es emocionalmente importante de recordar.

**La carretera de procedimientos:** Es utilizada para la memoria muscular y aquellos procedimientos básicos que practicamos en forma repetida hasta que se vuelven automáticos (andar en bicicleta, manejar un auto, etc.).

**La carretera automática** (o aprendizaje condicionado): Nos permite condicionar ciertas memorias.

Todas estas carreteras de memoria nos proveen de múltiples posibilidades para diseñar múltiples experiencias de aprendizaje para nuestros alumnos.

Para que el aprendizaje sea transferible debemos utilizar la mayor cantidad de carreteras que sea posible y, por lo tanto, la mayor cantidad de contextos de aprendizaje que podamos (lo que hará más probable que el aprendizaje sea transferible).

Carretera de memoria	Estrategias
Semántica	Organizadores gráficos ■ Mapas mentales ■ Líneas de tiempo ■ Aprendizaje por pares ■ Evaluaciones para practicar
Episódica	Salidas didácticas ■ Posters ■ Decoraciones Arreglos en la disposición del aula
Emocional	Música ■ Educación personalizada ■ Cuentos Role playing ■ Debates
De procedimientos	Baile ■ Role playing ■ Movimientos durante el aprendizaje
Condicionada	Canciones ■ Poemas ■ Tarjetas didácticas Concursos de preguntas

La práctica posibilita que se produzcan cambios permanentes en las redes neuronales. Si la información puede ser depositada a través de todas las carreteras de la memoria, entonces luego se podrá tener acceso a ella a través de varias claves de memoria.

#### Paso 6: Repasar

Mientras que la práctica pone la información en la memoria de largo plazo, el repaso da la oportunidad de recuperar esa información y manipularla en la memoria de trabajo. El producto de esta manipulación puede entonces volver a la memoria de largo plazo.

#### Memoria de largo plazo > Memoria de trabajo > Memoria de largo plazo.

El ritmo del repaso es importante. Es necesario espaciar los repasos muy cerca uno de otro al principio y luego espaciarlos entre sí.

Tener en cuenta:

- El repaso debe coincidir con la enseñanza y con la evaluación.
- Controle la exactitud de la memoria de sus alumnos.
- Dele a los alumnos las condiciones para utilizar habilidades de pensamiento crítico para analizar, evaluar y hasta crear formas alternativas de utilizar el conocimiento.
- Fortalezca las redes neuronales existentes.
- Para los exámenes practique preguntas similares bajo condiciones similares.
- Evite el sistema enema (tragar mucha información en poco

tiempo).

#### Sello neocortical: Sin el repaso la mayor parte de la información se perderá de la memoria.

Para repasar no sirve preguntarles a los alumnos si tienen dudas sobre los contenidos porque los alumnos no saben lo que no saben.

Por esto preguntarles si tienen dudas es una pérdida total de tiempo.

#### Sello neocortical: Los alumnos no saben qué es lo que no saben.

¿Por qué repasar? El repaso es una reevaluación del aprendizaje.

La importancia del repaso se destaca cuando una analiza los "pecados de la memoria":

- **Bloqueo:** El bloqueo ocurre cuando la información es depositada pero no se puede acceder a ella. El alumno sabe la respuesta, pero en una situación de evaluación no puede acceder a ella.

El repaso frecuente puede aliviar el problema del bloqueo.

- **Atribución incorrecta:** Es atribuir a una memoria una fuente o una situación equivocada. Esto es muy frecuente en alumnos. Hasta que los prefrontales estén totalmente desarrollados a menudo tienen dificultades en discernir la fuente adecuada de la información.

Por ejemplo, estoy enseñando las funciones del Hipotálamo y

durante la clase un alumno dice que ha leído que el Hipocampo genera nuevas neuronas durante el ejercicio. Luego hago un choice de repaso en el que pregunto cuál es la estructura relacionada con la dieta y el ejercicio y algunos alumnos responden el Hipocampo en vez del Hipotálamo. ¿Por qué? Porque recuerdan lo que dijo el alumno acerca del Hipocampo y confunden la fuente.

- **Transitoriedad:** A veces también denominado curva del olvido y que se refiere a que la memoria se pierde con el tiempo. Esta teoría sugiere que las conexiones neuronales se debilitan si no se utilizan. En otras palabras: “Úsalo o piérdelo”. Algunos trabajos han estudiado cuán rápidamente la memoria se “desvanece”.

Se recuerda el:

- 54% del contenido estudiado de un libro luego de 1 día.
- 35% del contenido estudiado de un libro luego de 7 días.
- 21% del contenido estudiado de un libro luego de 14 días.
- 8% del contenido estudiado de un libro luego de 21 días.

Todos estos estudios apoyan la importancia de múltiples repasos en el tiempo.

El ritmo de los repasos puede afectar de forma significativa cuanta información es retenida por los alumnos.

Por esto se debe empezar a repasar desde el comienzo a intervalos cortos entre cada repaso. Después se puede incrementar el tiempo entre cada repaso.

#### **Sello neocortical: Sin repasos la información importante puede perderse.**

Las investigaciones demuestran que si los alumnos se han involucrado en forma activa en su aprendizaje y el repaso ocurre 2 o 3 semanas después, los alumnos pueden retener el conocimiento por 2 o 3 meses.

#### **Sello neocortical: El repaso puede incrementar la cantidad de tiempo durante el cual que los alumnos recordarán la información.**

#### **¿Cómo repasamos?**

El repaso de la información basada en hechos puede ser una cuestión de reorganización. Recuerde que estamos tomando la información de la memoria de largo plazo, llevándola a la memoria de trabajo, la examinamos para asegurarnos su exactitud y aprovechar la oportunidad para reorganizarla para aumentar las conexiones.

Durante el repaso se deben tener los siguientes objetivos:

- Igualar el repaso con la enseñanza y la evaluación.
- Verificar la exactitud de la memoria.
- Darles a los alumnos la posibilidad de utilizar sus habilidades de pensamiento de alto nivel para analizar, evaluar y crear, en

lo posible, formas alternativas de utilizar el conocimiento.

- Fortalecer las redes neuronales existentes.
- Practicar preguntas similares bajo condiciones similares a las del examen.

Si hacemos estos repasos en forma intermitente evitaremos que los alumnos utilicen el sistema “enema” de estudio para el examen.

Hay trabajos que muestran que los alumnos que utilizan el sistema de estudio enema el día anterior para un examen tenían notas superiores, pero no retenían el conocimiento luego de la evaluación.

#### **Otras formas de repasar**

La información basada en hechos puede repasarse de forma diferente a la información conceptual. Cosas como fórmulas, definiciones o listas de datos, toda esta información pueden ser colocadas en una canción.

Esta estrategia logrará acceso a diferentes carreteras de memoria.

Otra estrategia son los mapas mentales, que son una herramienta excelente. Cuando se les pide a los alumnos que hagan un mapa mental sobre un tema durante un repaso, antes de hacerlo, no saben lo que no saben sobre este tema. Pero después de comparar sus mapas mentales comienzan a hacer preguntas y el docente puede darles retroalimentación y refuerzo.

El repaso de los aprendizajes procedurales requiere de más evaluación y análisis. Si los alumnos han aprendido una habilidad, ellos deben practicar la habilidad de la forma en la que serán evaluados.

Si la evaluación será con lápiz y papel, debe ayudarlos en hacer la conexión con la carretera semántica.

Esta es una de las brechas que vemos en las evaluaciones, la incapacidad de transferir un proceso o producto al papel. Pero esto no debe sorprendernos, si yo le pido a usted que me describa cómo se ata los cordones de sus zapatos sin utilizar sus manos o sin mirar sus pies, será capaz de hacerlo, pero con cierta dificultad o malestar “cerebral”. Deberá utilizar algo de su “poder cerebral” para transferir esta información que está depositada en la carretera de procedimientos (en los Ganglios de la Base) a la carretera semántica para poder hacer la explicación.

#### **Repaso, transferencia y pensamiento de alto nivel**

Del paso de práctica nuestros alumnos deben tener información conceptual y datos depositados en su memoria de largo plazo. El repaso puede ser entonces un momento para ascender en la taxonomía de Bloom para analizar, evaluar y crear.

Puede pedirles a sus alumnos que “tomen” la nueva información que está en su memoria de largo plazo y que

## Pasos para desarrollar clases cerebralmente amigables y que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña

separen el material relevante del irrelevante. Tal vez pueden tomar algunos temas, valores o lecciones y aplicarlos a sus propias vidas.

**Sello neocortical: Si los alumnos no pueden recordar o reconocer es un problema de “almacenamiento”. Si pueden reconocer, pero no recordar es un problema de recuperación.**

### Volver a enseñar

El repaso puede mostrarnos que nuestros alumnos son incapaces de depositar la información en su memoria de largo plazo o que la información es difícil de recuperar, entonces es el momento de volver a enseñar los contenidos.

Si va a volver a enseñar utilice diferentes materiales y ejemplos, volver a enseñar es mucho más que repetir una lección que usted ya dio previamente.

**Sello neocortical: Volver a enseñar debe ser una experiencia productiva para todos.**

### Repasar las técnicas de exámenes

Los docentes comentemos varios “asumicidios”:

- Asumimos que nuestros alumnos tienen un conocimiento previo.
- Asumimos que tienen estrategias de memoria.
- Asumimos que ellos comprenden.
- Y asumimos que saben cómo hacer un examen.

Según las investigaciones realizadas debemos entrenar a nuestros alumnos en las técnicas de cómo hacer un examen.

“Sis” para el repaso:

- Si el tipo o tamaño de fuente de la evaluación es diferente al que están acostumbrados a utilizar sus alumnos, utilice este tipo y tamaño de fuente en su repaso.
- Si la evaluación será cronometrada, repase utilizando límites temporales.
- Si estarán sentados durante la evaluación con un patrón especial, haga que sus alumnos se sienten en ese patrón durante el repaso.

### Repaso: Recuperar, reelaborar y restaurar memorias

El repaso estimula a nuestros alumnos a recuperar memorias de sus áreas de depósito de largo plazo. Les da más práctica para acceder a las memorias y manipularlas de nuevas maneras en la memoria de trabajo.

Cada vez que accedemos a una memoria, es más probable que seamos capaces de acceder a ella nuevamente.

Enseñar para crear memorias accesibles es un proceso continuo de depósito, recuperación y depositar nuevamente. A medida

que variamos nuestras prácticas y repasos, le proveemos nuevos almacenes de depósito a nuestras memorias

### Paso 7: Recuperar

La capacidad de acceder a las memorias de largo plazo las lleva a la memoria de trabajo y nos permite resolver problemas que es la culminación del proceso de la memoria.

La recuperación es más exitosa cuando el contexto y las claves que estaban presentes cuando la información fue aprendida por primera vez son las mismas que el contexto y las claves que están presentes cuando se hace el intento de recordar – evocar la información.

### Memoria de largo plazo > Memoria de trabajo

Son importantes:

- Tipo de evaluación
- Claves específicas
- Técnicas de reconocimiento
- Estrategias de recuerdo
- Estrés

¿Qué es recuperar? Es la capacidad de traer un evento pasado o un conocimiento a la mente de uno. Es la recolección consciente de lo que denominamos memoria. A veces es llamada memoria declarativa porque podemos “declararla”.

Cuando evaluamos a nuestros alumnos, estamos tomando la decisión de qué es lo que deben recuperar.

**Tatuaje – sello neocortical: La recuperación es la capacidad de acceder a las memorias de largo plazo, traerlas a la memoria de trabajo y resolver problemas.**

¿Cómo recuperamos? Si a una persona se le pide que recuerde el argumento de una novela que leyó recientemente ofreciéndole las siguientes pistas: “La novela que trataba sobre una mujer cuyo esposo moría y ella se volvía a casar”. Las pistas ofrecidas eran mujer, esposo muerto y segundo casamiento. Esto puede parecer como suficientes gatillos para refrescar la memoria, pero el problema es que muchas novelas tienen argumentos similares. Si se debe recordar diferenciando una novela de otra, son necesarias características diferentes. ¡Tenemos la tendencia a almacenar información por semejanza, pero la recuperamos por diferencia!

Por lo tanto, se necesitarán pistas más para recordar la novela. Como ejemplo: “¿Te acordás de la novela donde la mujer pierde a su esposo en la guerra civil americana? ¿Ella era del sur y luego se casó con un hombre del norte?”. Estas pistas le agregan detalles sobre los atributos específicos de la novela.

**Tatuaje – sello neocortical: El recuerdo de la memoria**

**depende de las pistas**

**Falsas memorias**

Haga una prueba. Lea una lista de palabras a sus alumnos a una velocidad intermedia. Pídales que no las escriban, sino que sólo las escuchen.

La lista es la siguiente: frazada, roncar, cama, canción de cuna, siesta, despierto, modorra, bostezar, somnoliento, cansado, descansar.

Luego hable con sus alumnos de otra cosa durante unos 20 segundos.

A continuación, pregúnteles si usted ha dicho la palabra puerta. Seguramente todos dirán que no. Luego pregúnteles si usted ha dicho la palabra despierto y verá que algunos alumnos dirán que sí. Luego pregúnteles si usted ha dicho la palabra sueño y verá que muchos dirán que sí.

Lo que ha ocurrido aquí es que usted le ha dado con su lista de palabras una falsa memoria activando la red neuronal que está organizada en torno al concepto de sueño. Como usted ha mencionado tantas pistas para el sueño sus alumnos creyeron que la escucharon.

Es difícil evitar darles falsas memorias a los alumnos en alguna oportunidad. Por este motivo debemos tenerlo en cuenta cuando llegamos a la recuperación o estamos evaluando. Las opciones múltiples o las preguntas verdadero – falso pueden llevar a los alumnos a una falsa memoria.

Otra actividad que muestra qué fácilmente somos influenciados por la activación por las redes neuronales activadas en nuestro almacén de memoria es la siguiente: Dígale a sus alumnos que les hará diez preguntas rápidas que deberán contestar oralmente en forma rápida.

Luego sin demorarse pregunte las siguientes dos preguntas: Sosteniendo una hoja de color blanco, pregunte, ¿" De qué color es este papel?". Al unísono le contestarán blanco. Luego rápidamente pregúnteles, "¿Qué toman las vacas?". Muchos contestarán leche.

En una pregunta de opciones múltiples, una sola opción es correcta, las demás son distractores que consisten de pregunta parcialmente correcta. Si la parte correcta de la opción está al inicio del distractor puede activar una red neuronal con información inadecuada que puede hacer que el alumno la marque como la respuesta correcta.

**Tatuaje – sello neocortical: La activación de redes neuronales puede generar falsas conexiones en la mente de sus alumnos**

**Ansiedad durante el examen**

Algunos alumnos pueden sentirse abrumados por la ansiedad generada por la evaluación.

El estrés se maneja mejor cuando cinco factores están presentes.

1. **Previsibilidad:** ¿Saben los alumnos qué tipo de evaluación tendrán? ¿Están familiarizados con el contenido? ¿Han tenido suficientes prácticas y repasos?

2. **Elección:** ¿Los alumnos tienen opciones? Esto puede ser tan simple como ofrecerle tres ensayos a escribir pero que sólo se requiera que respondan a dos.

3. **Sentimiento de control:** Este puede lograrse por la autoconfianza que el alumno logra cuando comprende los objetivos de la evaluación y ha repasado y practicado de forma adecuada.

4. **Interacción social:** Si el ambiente de aula es tal que los alumnos sienten que "están juntos en esto", se sentirán menos amenazados por la evaluación.

5. **Actividad física:** Esta reduce el estrés. Es sabio ofrecerles a los alumnos actividades para que puedan hacer movimientos musculares antes de la evaluación.

**Incompatibilidad entre la enseñanza, el repaso y la evaluación**  
Es común que ocurran problemas con la recuperación cuando existen incompatibilidades entre la forma de enseñar utilizada y la forma de repasar y/o evaluar.

Diferentes vocabularios, diferentes períodos atencionales, o problemas de transferencia de una carretera de la memoria a otra pueden causar esta dificultad.

**Vocabulario:** Puede afectar la evaluación cuando se utilizan en ella palabras desconocidas para los alumnos.

**Tatuaje – sello neocortical: Asegúrese que utiliza un vocabulario que es familiar para sus alumnos en las evaluaciones**

**Niveles de Complejidad**

Se debe diferenciar entre niveles de dificultad y niveles de complejidad.

La complejidad se refiere al tipo de procesos de pensamiento utilizados para manejar la información y los problemas. La dificultad es la cantidad de esfuerzo necesitada en un nivel de complejidad.

Cuanto más compleja es una tarea, mayor es el nivel de pensamiento requerido. Cuanto más difícil es una tarea, más

Niveles de complejidad						
Nivel de dificultad	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
	↓	↓	↓	↓	↓	↓



Pasos para desarrollar clases cerebralmente amigables y que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña

esfuerzo debe utilizarse en un nivel particular de pensamiento.

Las prácticas y repasos deben igualar a la evaluación en su nivel de complejidad.

**Tatuaje – sello neocortical: Los alumnos que encuentran un nivel de complejidad por encima de lo que han practicado y repasado tendrán un mal rendimiento en la evaluación**

Transferencia

**Tatuaje – sello neocortical: La recuperación será mucho más rápida si la evaluación utiliza la misma carretera de memoria que la utilizada durante la enseñanza y el repaso.**

**Tatuaje – sello neocortical: Los alumnos que aprenden información en un lugar determinado pueden recuperarla más rápidamente en el mismo lugar**

Cuando la recuperación falla

Si uno ha seguido los siete pasos, ¿Qué hace uno si los alumnos aún no pueden recuperar la información y comprender lo que uno esperaba?

Varios factores deben ser verificados:

1. ¿Ha comenzado con el objetivo final en su mente?

Si ha diseñado su evaluación formativa basado en sus previsiones y en sus preguntas esenciales, entonces sus alumnos tendrán pocos problemas para la recuperación de información. A veces tenemos la tendencia de cambiar la dirección de nuestra enseñanza a medida que avanzamos a través de los contenidos. Conecte en forma continua lo que está enseñando con las cinco E: expectativas, aprendizaje “eterno”, preguntas esenciales, evidencia y evaluación.

2. ¿Están reflexionando sus alumnos durante la unidad? ¿Está corriendo una carrera contra el tiempo y como resultado de esta carrera está escatimando el tiempo para la reflexión? Nuestro programa es acusado, ¡con razón!, de tener un kilómetro de largo y un milímetro de profundidad.

Ofrézcales a sus alumnos la oportunidad de hacer profundas conexiones a través de la reflexión.

3. ¿Le está ofreciendo a sus alumnos suficientes oportunidades para el fortalecimiento? Controle si está ofreciendo la retroalimentación que sus alumnos necesitan para corregir sus ideas equivocadas y para fortalecer las conexiones de sus memorias.

Utilice evaluaciones mediante pares o reforzamiento por técnicas informáticas que proveen una retroalimentación inmediata.

4. ¿Está variando sus estrategias de práctica para satisfacer las diversas necesidades de sus alumnos? La necesidad de diferenciación es muy importante. Asegúrese que sus estrategias de práctica satisfagan las diferentes modalidades de aprendizaje.

5. ¿Está espaciando sus repasos de forma adecuada? Asegúrese que está incluyendo repasos a lo largo de la unidad. Si sospecha que sus alumnos no están comprendiendo el tema incluya otro repaso antes de seguir avanzando con otro tema.





# Inclusión y Neurodiversidad

**Mag. Rocío Florentín**

Magister en Neuropsicología. Paraguay

Para dar inicio a la presentación del tema me gustaría recordar una reflexión presentada por Santos Guerra (2005) donde hace referencia a lo siguiente: ¿Qué pensar de quien considerase deforme a un dromedario por tener dos jorobas en lugar de una sola como le sucede al camello? ¿Sería justo que maltratase al animal con golpes, insultos y exigencias a las que no puede responder? ¿Sería lógico que pretendiese eliminar una de ellas para que se asemejase al deseado modelo? ¿Sería justo que le castigase por su “maldita diferencia”? Lo mismo podríamos decir de quien pensase que la gallina es un águila defectuosa y pretendiese hacerla volar a base de un absurdo y estéril adiestramiento. Un camello es un camello. Un dromedario es un dromedario. Una gallina es una gallina. Un águila es un águila.

Estas afirmaciones, que parecen obviedades cercanas al ridículo, están frecuentemente negadas cuando en la escuela, por ejemplo, tratamos a los estudiantes como si fuesen iguales, sin reconocer sus individualidades. Es por eso que reafirmo la frase de Howard Gardner que dice que “la educación que trata a todos de la misma forma es la más injusta que puede existir”.



Conceptualicemos la educación inclusiva desde el siguiente gráfico, donde el puercoespín también desea tener un sombrero como el de los osos. Ante tal pedido, podríamos tener varias respuestas que van desde que no se podría hasta que sí se podría, pero con otra metodología o realizando ciertos ajustes. Esta variabilidad de respuesta evidencia que la inclusión depende de nuestra flexibilidad y

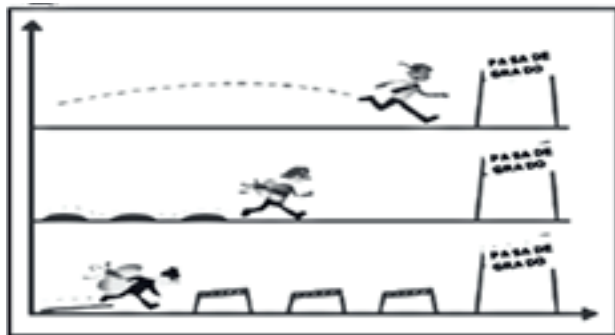


de nuestra actitud en proponer una variedad de oportunidades a fin de garantizar que respondamos a todos los estudiantes independientemente a sus condiciones. Por tanto, la inclusión es posible.



Según Ainscow, Booth y Dyson (2006) la educación inclusiva se define como un “proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso”.

Otro concepto clave en torno a la inclusión se refiere a la “diversidad”, sobre la cual se podría afirmar que es la única norma en el sentido que es sabido que todos somos diferentes. Se podría hablar de distintos tipos de condiciones que observamos en el aula, la diversidad en cuanto a lo cognitivo, lo motivacional, lo afectivo, lo personal, discapacidad y además lo referente a cómo funcionan los cerebros, es decir la neurodiversidad.



La neurodiversidad es un concepto que promueve la idea de que la diversidad en las características humanas también se extiende al campo neurológico.

Otro concepto fundamental se refiere a las barreras.

Las barreras serían todos los obstáculos del sistema educativo que podrían impedir que el alumno esté presente, participe y progrese. Estas barreras podrían ser de distinta índole, las cuales puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tipo de barreras	En qué consiste
Sensoriales	Presentación de la materia por medio de una única modalidad sensorial.
Físicas	Proponer actividades de ejecución motora que no puedan ser llevadas a cabo por alumnos con dificultades motoras
Cognitivas	La información se presenta sin apoyo o ayudas para ser mejor comprendida
Estructurales	La falta de adecuación del espacio físico
Comunicacionales	Se utiliza una sola modalidad ya sea oral ,pictográfica entre otros
Curriculares	Presentación de los contenidos siguiendo una única propuesta curricular para todos.

Si bien se han detallado las diferentes barreras, existe una que es la más limitante: “la actitudinal”.

Los profesionales de la educación deben tener conocimiento (el saber), tener habilidades (saber hacer) y, sobre todo, actitud (querer hacer). Las normativas no cambian la práctica profesional, pero el factor actitudinal define si la practica va a ser o no inclusiva. Detrás de una práctica siempre debe de haber una teoría, por lo que hoy día no podemos pensar en ejercer la docencia sin basarnos en la evidencia. Aparece así el gran aporte de la Neuroeducación, ya que, como decía Forés (2015), “la neurociencia será a la educación, lo que la biología ha sido la medicina”.

Ante la diversidad y las barreras posibles, una de las maneras de intervenir es a través de las neurociencias, específicamente la Neuroeducación.

La Neuroeducación según Battro (2005) “es una nueva interdisciplina o transdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupen del desarrollo neurocognitivo de la persona humana”. Además, García y Garrido (2018) manifiestan que la Neuroeducación hace referencia al conocimiento sobre el cerebro relacionado con el ámbito educativo y la neurodidáctica a su aplicación en el aula.

El aporte de la Neuroeducación es fundamental cuando hablamos de dar respuesta en la diversidad, así como la transformación educativa. Cuando más conocemos cómo funciona el cerebro tenemos más posibilidades de entender

lo que observamos e intervenir basándonos en las evidencias. Ya lo decía Leslie Hart, pues “educar sin conocer el cerebro es como querer diseñar un guante sin nunca haber visto una mano”.

El cerebro es un órgano de alrededor de 1.5 kilogramos, cuenta con alrededor de 86.000 millones de neuronas. En los primeros años existe una capacidad de hasta mil conexiones por segundo lo cual demuestra la importancia de este periodo. Si bien conocer la cantidad es relevante, lo que define la funcionalidad es la cantidad de conexiones, pues a más conexiones mayor aprendizaje.



Un factor fundamental para el aprendizaje es el juego. A través del mismo, se generan emociones agradables y sabemos hoy día que, como dice Mora (2013) “sin emoción no hay curiosidad, por lo tanto, no hay aprendizaje ni memoria”. David Bueno también nos recuerda que cada cerebro es distinto y la educación es la habilidad de moldearlo.




Retomando el tema de la educación inclusiva para dar la respuesta a todos, es importante resaltar que una vez que se reconocen las barreras que habíamos mencionado anteriormente debemos eliminarlas o minimizarlas generando los apoyos. Por eso, nos referimos al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una de las metodologías inclusivas por excelencia basada en las neurociencias.

Para eliminar o derribar barreras debemos de tomar medidas referentes al entorno, ya que según Rose y Meyer (2002) “las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles».

El DUA, es un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo flexible y constituye un conjunto de principios para lograr un desarrollo curricular que permita a todas las personas igualdad de oportunidades para aprender, además de orienta al profesor para el diseño de metodologías flexibles y la maximización del aprendizaje de cada estudiante.

«El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están» (CAST, 2011:3).

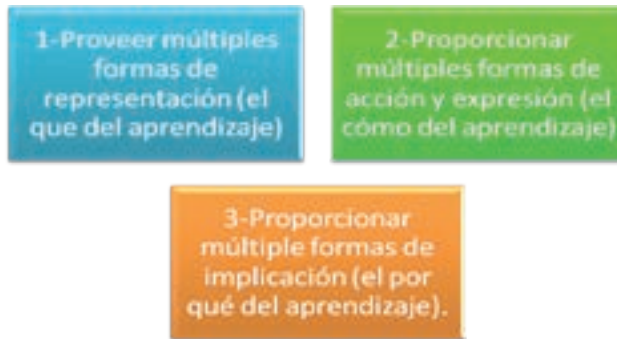
El DUA hace referencia a tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje: redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes afectivas.

Redes de reconocimiento	Las redes estratégicas	Las redes afectivas
El “qué” del aprendizaje	El “cómo” del aprendizaje	El “por qué” del aprendizaje
		
<p>¿Cómo podemos recabar la información y categorizar lo que vemos, oímos, y leemos? Letras de identificación, las palabras, o el estilo de un autor son tareas de reconocimiento.</p>	<p>Planificación y ejecución de tareas. La forma de organizar y expresar nuestras ideas. Escribir un ensayo o resolver un problema de matemáticas son tareas estratégicas.</p>	<p>Cómo los alumnos se comprometan y motivan. ¿Cómo se desafían o interesan los estudiantes?</p>

Fuente: Diseño Universal para el Aprendizaje [www.cast.org](http://www.cast.org)

## Inclusión y Neurodiversidad

El DUA posee tres principios en coherencia con estas redes cerebrales:



Esta metodología además propone pautas para la intervención según las distintas redes y principios. Las mismas se podrían ahondar en el siguiente link <https://www.educadua.es>

Si bien la implementación de la educación inclusiva está en proceso, se cuenta tanto con documentos legales como ser la LEY 5.136 y las resoluciones como las 22.720/18 donde se encuentran establecidas los procedimientos. No obstante, es sabido que la implementación tiene un alto nivel de compromiso personal, es decir, una cuestión actitudinal. El paradigma de crecimiento es aquel en el cual nos basamos en las habilidades y no en las dificultades. A continuación, este paradigma se refleja en la siguiente lámina:

**Mentalidad de crecimiento e Inclusión**  
Infografía: [territarioparis.com](http://territarioparis.com), Traducción: Doble Espiga.

En lugar de pensar...	Prueba a pensar...
<ul style="list-style-type: none"><li>• No está preparado/a para la escuela.</li><li>• No tenemos suficientes recursos.</li><li>• Necesita un entorno fuera de aquí.</li><li>• Necesito más tiempo y personal de apoyo.</li><li>• Ya hemos probado esa estrategia antes.</li><li>• No tengo formación para esto.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cómo podemos preparar la escuela par él/ella?</li><li>• Qué puedo hacer con los recursos que tengo?</li><li>• Cómo puedo asegurar su sentido de pertenencia?</li><li>• Qué puede hacer de forma autónoma?</li><li>• Hizo alguna parte de su trabajo?</li><li>• Cómo puedo aprender más?</li></ul>

**"Cuando una flor no florece, arreglas el terreno en el que crecer, no la flor"**  
Alex Dan Hojter

Como conclusión podríamos reforzar que una educación inclusiva debe de apoyarse en los adelantos científicos, específicamente en la Neuroeducación. La inclusión no se improvisa, sino que es intencional y planificada. Es un derecho y no un privilegio, por lo que necesitamos profesionales éticos que reconozcan y respeten la diversidad; técnicos que cuenten con conocimientos actuales basados en las neurociencias a fin de garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes y, sobre todo, empáticos que tengan la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

La Neuroeducación constituye una herramienta basada en la evidencia indispensable para dar respuesta a la diversidad en el aula y transitar el gran desafío de la inclusión.

## Referencias bibliográficas

Santos Guerra, M. Á. (2005). El dromedario no es camello defectuoso: atención a la diversidad en las organizaciones educativas.

Battro, A. M., & Cardinali, D. P. (2005). El cerebro educado: Bases de la neuroeducación. Publicaciones Neurolab Marín.

Forés, A., Gamo, J. R., Guillén, J. C., Hernández, T., Ligoiz, M., Pardo, F., & Trinidad, C. (2015). Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia. Barcelona: Plataforma Editorial.

Popi, C., & Manuel, J. (2018). Neurodidactica para mejorar los aprendizajes en secundaria de la Institución Educativa Integrada Pública Antenor Rizo Patrón Lequerica, Condorcocha.

Mora, F. (2017). Neuroeducación. Alianza Editorial.

Frei, M. F. O. (2019). Correlación entre la inclusión y el Simce. Revista Cientific, 4(Ed. Esp.), 18-37.

II CONGRESO DE  
**EP**  
**EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA**  
21 de mayo y 01 de junio de 2019

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENCARNACIÓN

**CONFERENCIA**  
**NEURODIVERSIDAD E INCLUSIÓN**

**Mgter. Rocio Florentin**

Licenciada en Psicología Educativa,  
Diplomada en Gerencia y Administración Pública,  
Master en Neuropsicología,  
Doctoranda en Neuropsicología.

[www.una.edu.py/educacion](http://www.una.edu.py/educacion)  
Reserva e Independencia | Encarnación - Paraguay  
59532844 - 011 59532844 - 011 20504

# momentos

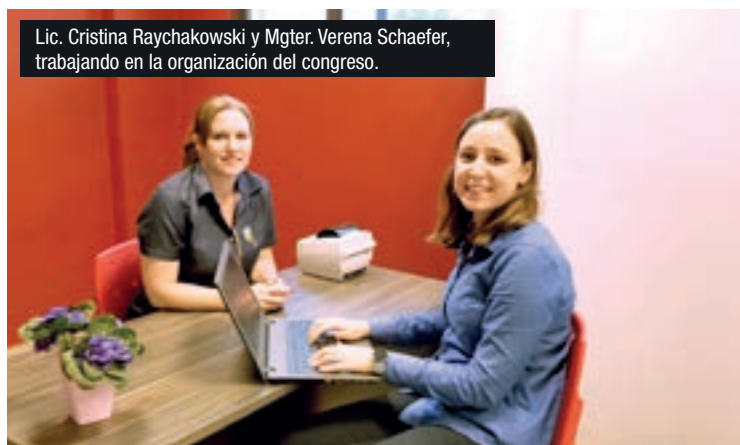
DEL  
II CONGRESO  
DE EDUCACIÓN  
Y PSICOPEDA-  
GOGÍA



Elenco de teatro Pyandí integrado por estudiantes de la UNAE



Conferencia del Dr. Miguel Ángel Velázquez Blanco



Lic. Cristina Raychakowski y Mgter. Verena Schaefer, trabajando en la organización del congreso.



Mgter. Rocío Florentín, luego de su disertación, con la rectora de la UNAE, Dra. Nadia Czeraniuk



Presentación de artículos científicos en el Auditorio II



Lara Sosa, en su conferencia sobre Meditación en Educación



Expositor Percy Morante, desde Perú, junto a la rectora de la UNAE



Almuerzo de confraternidad en el patio central de la UNAE



Docentes y estudiantes participantes del congreso, día 2



Presentación del libro "Cerebra la Vida"



Supervisora Pedagógica Flor Crechi, expositora en el congreso




Palabras de la Directora General de ISEDE, Dra. Nadia Czeraniuk durante el día 2





# ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS



A partir de los indicadores de evaluación regulados por el Manual de Investigación del Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación, instrumento con el cual se evalúan las producciones académicas-científicas (disponible en: <http://www.unae.edu.py/cidunae/index.php/home/reglamentos>), en este apartado encontrarán los artículos científicos completos que fueron dictaminados con los puntajes más altos por parte de un Comité Científico internacional.

El proceso de envío, evaluación y aprobación de los artículos científicos es el siguiente:

- Postulación de resumen para ponencia en el Congreso.
- Evaluación del resumen y apertura del plazo para el envío del artículo completo.
- Recepción de artículos completos y remisión a evaluación por pares ciegos internacionales.
- Dictamen de evaluación por pares ciegos internacionales.
- Publicación de artículos con puntajes más altos.

## Los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní como medio de aprendizaje de la lengua guaraní en el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica en un contexto intercultural

**Dionisio Fleitas Lecoski**

Doctor en Educación, Magíster en Ciencias del Lenguaje y la Literatura, Magíster en Lengua y Cultura Guaraní, Docente en la UNAE y la UNI, dlecoski@gmail.com

Participantes del congreso durante el break



## Resumen

La educación bilingüe, definida por el Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay como proceso planificado de enseñanza en dos lenguas, utiliza diferentes recursos metodológicos para llegar a una verdadera enseñanza-aprendizaje de las lenguas oficiales guaraní-castellano. Dentro de esos recursos también se utilizan los diccionarios como medio de aprendizaje. Atendiendo la realidad lingüística paraguaya se planteó una investigación acerca del uso de los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní como medio de aprendizaje de la lengua guaraní en el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica en contexto intercultural por parte de los estudiantes del ciclo mencionado. En este estudio se aplicó un enfoque investigativo sincrónico que es propio de la lingüística general, con un enfoque descriptivo cuantitativo acerca de cómo utilizan los alumnos los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní para el aprendizaje de la lengua guaraní. Se planteó una hipótesis descriptiva de una sola variable acerca de cómo el uso de los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní incide en el aprendizaje de la lengua guaraní como segunda lengua. Se encontró una variedad importante de diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní disponibles en forma impresa. Los alumnos usan los diccionarios impresos en el proceso de aprendizaje del guaraní como segunda lengua, además reconocen los beneficios que proporcionan su uso para el desarrollo de la lengua aunque no lo explotan efectivamente.

Palabras claves: educación bilingüe, diccionario bilingüe, recurso, lengua guaraní, aprendizaje.

## Introducción

En la lengua guaraní existen varios diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní. Desde el punto de vista de la lengua, Martínez de Souza (2009) se refiere al diccionario bilingüe como “diccionario plurilingüe que registra las equivalencias de los significados en dos lenguas” (p. 95).

Actualmente, existen diferentes autores, que de forma independiente se dedican a editar los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní, así como las editoriales, que se dedican a la producción de diccionarios bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní. En estos diccionarios se observan las informaciones básicas para el uso del diccionario, se hace referencia a las explicaciones de uso y las abreviaturas que deben poseer el diccionario.

Estos diccionarios bilingües poseen las características generales en cuanto a la macroestructura y microestructura que son fundamentales para el uso correcto de los mismos con fines didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua guaraní como lengua materna o segunda lengua, aunque para Moreno Fernández (1996), si bien el diccionario



bilingüe permite decodificar enunciados de la lengua meta, su utilidad es muy limitada para la producción de enunciados. Su principal objetivo es permitir la transcodificación, es decir, definir mediante un procedimiento de traducción de naturaleza sinonímica, lo que no puede considerarse como una definición sensu strictu. Además, la información gramatical, estilística o pragmática es muy limitada y suele contener un tercio menos de entradas que un diccionario monolingüe de tamaño similar. (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, 2004).

La macroestructura y la microestructura, que son observables en los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní, amerita un trabajo minucioso de investigación sobre el proceso de elaboración desde el punto de vista estrictamente lexicográfico. Esto se apunta por el hecho de no observarse un consenso en cuanto a uso de grafemas y de vocabulario por parte de los diferentes autores. Por ejemplo, algunos, incluyen el grafema <ḡ> en su diccionario y otros lo consideran un alófono.

Antes de la aparición de la Academia de la Lengua Guaraní del Paraguay, órgano rector de la normativización del idioma guaraní, podía considerarse una situación extraordinaria, pero tras su actividad, el hecho de seguir observando la falta de consenso en diccionarios de edición actualizada es bastante llamativo, dificultando el aprendizaje normativo de la lengua.

Sin embargo, la permanencia o eliminación del grafema <ḡ>, se llevó a debate en el Congreso de Lengua Guaraní realizado en el año 1950, en el cual se optó por el uso de la <ḡ> por la particularidad del sonido, que va más allá de un simple alófono. Zarratea (2002) expresa que el alfabeto guaraní es una combinación del abecedario castellano y el alfabeto fonético internacional, por lo tanto, existen otras letras, a más de la <ḡ>, que también deberían desaparecer del alfabeto guaraní si se toma en cuenta solo el aspecto fonético.

Con relación a los vocablos, no siempre existe coherencia entre los vocablos encontrados en los diferentes diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní, ni en los significados ni en la entrada de las palabras. Algunas palabras no aparecen en ningún diccionario, mientras que otras aparecen en uno pero no en otros.

En cuanto a los significados de las palabras, los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní presentan algunas situaciones bastante particulares como ser el hecho de dar una acepción diferente a una palabra por parte de un autor en relación con otros autores. Existen palabras de uso muy generalizado entre los guaraní hablantes que no aparecen con tal descripción en ninguno de los diccionarios. Inclusive existen algunas incoherencias en el significado que se le da a una palabra en la sección guaraní-castellano y el significado que se le da en la sección castellano-guaraní.

La Academia de la Lengua Guaraní tiene entre sus fines la elaboración de diccionarios terminológicos que atiendan las necesidades específicas de las distintas áreas profesionales y científicas, asumiendo la elaboración del diccionario oficial de la lengua guaraní para fortalecer la enseñanza-aprendizaje del idioma guaraní.

### **La macroestructura y la microestructura de los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní**

Kocjančič (s. f.) se refiere a los diccionarios bilingües diciendo que existen una variedad de diccionarios en cuanto a tamaño y características, desde los más pequeños, que se caracterizan por facilitar a los usuarios traducciones elementales, hasta los diccionarios bilingües más complejos con diferentes informaciones a las que pueden acceder los receptores.

En el caso de los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní, presentan la macroestructura y la microestructura que se propone desde la lexicografía. En este sentido, Peralta de Aguayo (2017) en su estudio sobre “La lexicografía bilingüe-español: su práctica en el Paraguay” concluye que los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní no están especificados para un grupo de usuarios, ni aclaran las fuentes de consultas para la incorporación de la entradas.

Siguiendo con la misma autora, estos diccionarios incorporan los vocablos con un enfoque sincrónico, algunos con tendencia a incorporar los nuevos vocablos que surgen en la lengua guaraní como producto del uso dinámico del idioma y otros demostrando una actitud más conservacionista hacia la lengua, que “busca mantener el statu quo más que el desarrollo de la lengua” (Baker, 1997, p. 76).

El costo de los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní varía bastante en función de su tamaño y no en su ilustración o la cantidad de palabras que contiene. Por ejemplo, el “Gran Diccionario Avañe’ẽ Ilustrado” de Lino Trinidad Sanabria varía con relación a su otro diccionario que se titula “Mi Pequeño Avañe’ẽ de Mochila”.

El primer diccionario se caracteriza por poseer más informaciones complementarias a través de una sección que el autor denomina “Una breve reseña histórica” de la lengua guaraní. Asimismo, al ser un diccionario de tamaño más grande, las letras y los espacios son más grandes con relación a “Mi Pequeño Avañe’ẽ de Mochila” que sus letras son pequeñas, con menor espacio, con ilustraciones más pequeñas y con menos informaciones generales, pero con la misma cantidad de entradas que el “Gran Diccionario Avañe’ẽ Ilustrado”.

Otro diccionario bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní que tiene también dos versiones en cuanto al tamaño es el escrito por Natalia Krivoshein de Canese y Feliciano Acosta Alcaraz, que se titula “Ñe’ẽryru Diccionario”. El más

pequeño se llama “diccionario de bolsillo” con un costo más bajo, pero aclara que contiene la misma cantidad de palabras e informaciones.

Asimismo, Kocjančič (s. f.) habla de que el diccionario de bolsillo debe poseer de 5.000 a 15.000 entradas, el diccionario pequeño de 15.000 a 35.000 entradas, el diccionario medio de 35.000 a 60.000 entradas y el diccionario grande más de 60.000 entradas, diferenciaciones que no se observan en los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní.

#### Materiales y Métodos

Jiménez Ruiz (2006), en su propuesta de ubicación disciplinaria de las ciencias como ámbito de investigación, considera que la lingüística está entre las ciencias humanas, cuyo objeto es abordar el estudio del ser humano como sujeto cultural y, por ende, la lengua y los estudios que derivan de ella como ser el uso de los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní como medio de aprendizaje.

En el campo de la investigación lingüística, López Morales (1994) habla de dos niveles en las investigaciones científicas: el descriptivo y el explicativo. El primero busca reunir los datos, describirlos y relacionarlos entre ellos o con determinadas variables en busca de asociaciones pertinentes para establecer generalizaciones empíricas; el segundo es el más profundo porque busca explicar el porqué de los datos y corroborar hipótesis (López Morales, 1994, p.18).

Este estudio corresponde al campo de la lingüística aplicada y, atendiendo las características de la investigación, es de tipo cuantitativo descriptivo.

La población fue conformada por los estudiantes de la disciplina “Guarani Ñe’ë ha Ñe’ëporãhaipyre” del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica de las escuelas públicas de los distritos de Encarnación, Cambyretá y Capitán Miranda del departamento de Itapúa. Fueron encuestados 508 alumnos.

#### Resultados y Discusión

En cuanto a la tenencia del diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní para uso particular en la escuela o en casa, los alumnos, en su gran mayoría (76%), afirmaron que poseen diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní de uso particular para utilizar en la escuela o en casa; una minoría (24%) expresó que no. En esta pregunta, el alumno tenía la posibilidad de indicar qué diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní usa en la escuela o en casa, pero la mayoría de los que respondieron afirmativamente no pudieron especificar qué diccionario tiene. La mayor parte de los encuestados que indicaron el nombre del diccionario señalaron el de Natalia Krivoshein de Canese y Feliciano Acosta.

En la actualidad existen varios diccionarios bilingües

guaraní-castellano/castellano-guaraní de diferentes autores, elaborados, incluso, con fines didácticos para el aprendizaje de la lengua guaraní. Sin embargo, muy pocos alumnos reconocen o se acuerdan de los diccionarios bilingües que utilizan en su proceso de aprendizaje del guaraní como segunda lengua.

Varios autores que analizan los diferentes tipos de diccionarios como medio para un mejor aprendizaje coinciden en expresar que el diccionario es un elemento fundamental en la adquisición de vocabulario, de ahí la necesidad de que los alumnos tengan la posibilidad de acceso a los diccionarios. Con ello, podrán conocer las posibilidades que les ofrece esta herramienta de consulta y considerarlo una parte importante del corpus de la lengua en estudio. Asimismo, los especialistas consideran al diccionario como un instrumento imprescindible para el aprendizaje del léxico y de la lengua en general, que debería estar siempre en el aula, no solo en la clase de lengua, sino también en las otras clases.

Por ello, es importante analizar quiénes son las personas que sugieren el uso del diccionario, hecho que nos lleva a realizar la siguiente pregunta: ¿Quién sugiere el uso del diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní?

Tabla 1. Sugerencia para uso del diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní según los alumnos.

Indicadores	Respuestas	%
El profesor de guaraní	435	85,8
El profesor de otra disciplina	61	12
Tus padres	146	28,8
Tu compañero de estudio	50	9,9
Los vendedores de diccionarios	41	8,1
<b>Otro</b>	<b>26</b>	<b>5,1</b>

Fuente: Elaboración propia

Según los resultados de la Tabla 1, los alumnos en su gran mayoría afirmaron que el uso del diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní se da mediante la sugerencia del profesor del idioma guaraní. Otra parte equivalente a una cuarta parte de los interrogados manifestaron que usan el diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní porque sus padres lo sugieren.

Los demás alumnos distribuyeron sus respuestas entre las demás opciones, en donde obtuvo mayor porcentaje de respuestas la opción “El profesor de otra disciplina”, seguido por el compañero de estudio, los vendedores de diccionarios y por último la opción “otro”.

En la opción “otro” los encuestados tenían la posibilidad de



Estudiantes del Colegio Divina Esperanza exponiendo sus trabajos de investigación

especificar quién o quiénes le sugerían su uso, donde mencionaron a los abuelos y tíos e, inclusive, que fue por una decisión propia.

Desde el punto didáctico, el diccionario bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní, como ya se mencionó anteriormente, es una herramienta eficaz para la enseñanza del guaraní como segunda lengua, por lo que observar que un alto porcentaje de alumnos afirman que el propio profesor de guaraní es quien sugiere el uso del diccionario es altamente positivo, a pesar de la limitación que pueda tener un diccionario bilingüe atendiendo lo mencionado por Moreno Fernández (1996).

Otro punto importante que se debe mencionar es la sugerencia que da el profesor de otra disciplina para el uso del diccionario. De esta manera, se puede observar la transversalidad de una lengua que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje sucede, porque la lengua es el instrumento didáctico para enseñar y aprender las demás disciplinas de estudio utilizándola como lengua de enseñanza.

En cuanto a qué diccionario se usa, en la Tabla 2 se recogieron los siguientes resultados:

Tabla 2. Diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní utilizados por los alumnos. Fuente: Elaboración propia

Indicadores	Respuestas	%
“Gran Diccionario Avañe’ẽ Ilustrado” de Lino Trinidad Sanabria	103	20,3
“Mi Pequeño Avañe’ẽ de Mochila” de Lino Trinidad Sanabria	49	9,7
“Ñe’ẽryru Diccionario” de Natalia Krivoshein de Canese y Feliciano Acosta Alcaraz	174	34,3
“Diccionario Neológico Guaraní” de Ramón Silva.	54	10,7
“Diccionario Avañe’ẽ Poty” de Félix de Guaranía	61	12
“Diccionario Básico” del Padre Antonio Guasch	40	7,9
Otro	99	19,5

En esta pregunta obtuvo un mayor porcentaje de respuestas el diccionario bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní de Natalia Krivoshein de Canese y Feliciano Acosta Alcaraz que se titula “Ñe’ẽryru Diccionario”; en segundo lugar aparece como el diccionario bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní más utilizado el de Lino Trinidad Sanabria cuyo nombre es “Gran Diccionario Avañe’ẽ Ilustrado”; en tercer lugar, observando los porcentajes de mayor a menor, los alumnos

respondieron “otro”. Con esta opción tenían la posibilidad de especificar el nombre del diccionario que utilizan, sin embargo, la gran mayoría de los encuestados que eligieron esta última opción no especificaron el nombre del diccionario que utilizan. Una minoría lo especificó escribiendo nombres de editoriales como “El Lector”, “Álamo” o “Atlas”. Algunos alumnos anotaron frases como “Guarani Ñe’ẽ”, “Castellano-Guaraní” y “Ñe’ẽryru Marangatu”. Un porcentaje ínfimo escribió que no poseía un diccionario bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní, que es entendible porque ante la consulta de si tenía diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní de uso particular para utilizar en la escuela o en la casa una cuarta parte de los alumnos respondieron en forma negativa.

Siguiendo con la descripción y análisis de este ítem, se encuentra en cuarto lugar como el diccionario bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní más utilizado el “Diccionario Avañe’ẽ Poty” de Félix de Guaranía, luego está el “Diccionario Neológico Guaraní” de Ramón Silva, posteriormente el diccionario “Mi Pequeño Avañe’ẽ de Mochila” de Lino Trinidad Sanabria, y el diccionario con menor porcentaje de respuesta fue el de “Diccionario Básico” del Padre Antonio Guasch.

Con relación a la utilidad del diccionario bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní para resolver dudas o encontrar informaciones que se necesitan, la mayor parte de los alumnos (67%) afirman que el diccionario bilingüe que usan en su proceso de aprendizaje de la lengua guaraní resuelven sus dudas o consideran que contienen todas la informaciones que necesitan. Para parte de los alumnos (25%) solo a veces resuelve la duda el diccionario que usa y un porcentaje mínimo (8%) considera que no le ayuda.

Ahora bien, lo que sucede con aquellos alumnos que dicen que “solamente a veces”, “casi nunca” o “nunca” el diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní que usan resuelven sus dudas o que contienen todas la informaciones que necesitan, ayuda a deducir que los diccionarios bilingües mencionados más arriba también tienen ciertas falencias para una parte de los alumnos.

Por lo que respecta al objetivo del uso del diccionario, los resultados obtenidos y dispuestos en la Tabla 3 son:

Tabla 3. Objetivo de uso del diccionario bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní por parte de los alumnos.

Indicadores	Respuestas	
	Frecuencia	Porcentaje
- Conocer el significado de palabras.	422	83,2
- Traducir palabras.	304	60
- Saber cómo se escribe correctamente una palabra en guaraní.	152	30
- Conocer sinónimo y antónimo.	77	15,2
- Obtener información gramatical.	47	9,3
- Aprender el léxico guaraní.	42	8,3

Fuente: Elaboración propia

Martínez de Souza (2009), con relación al diccionario expresa: “Entendemos por diccionario la recopilación de palabras, locuciones, giros y sintagmas de una lengua o, dentro de ella, los términos de una ciencia, técnica, arte, especialidad, etcétera, generalmente dispuestos en orden alfabético”. A partir de esta definición se entiende que las respuestas dadas por los alumnos son muy razonables porque al hablar de diccionario, y en este caso específico, de diccionario bilingüe guaraní-castellano/castellano-guaraní, este se convierte en una herramienta muy útil para conocer el significado de las palabras en guaraní y en castellano, así como traducir palabras del guaraní al castellano o del castellano al guaraní que fueron las opciones de mayor consideración de parte de alumnos.

En referencia a la utilidad de los diccionarios bilingües, los resultados de la Tabla 4 muestran que:

Tabla 4. Utilidad de los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní según los alumnos.

Indicadores	Respuestas	
	Frecuencia	Porcentaje
- Aprendes con más facilidad el guaraní.	354	70
- Trabajas en forma independiente.	149	29,4
- Eres capaz de redactar solo.	123	24,3
- Haces tareas en la lengua guaraní en tu casa.	140	27,7
- Desarrollas tu habilidad para buscar palabras en el diccionario.	134	26,5
- Amplías tu vocabulario en la lengua guaraní.	133	26,3
- Otro.	11	2,2

Fuente: Elaboración propia

Para Cassany et al. (2005) los objetivos didácticos específicos en cuanto al conocimiento y al uso del diccionario son :

- Conocer los diversos tipos de diccionarios generales, enciclopédicos, bilingües, ideológicos, etc.

## Los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní como medio de aprendizaje de la lengua guaraní en el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica en un contexto intercultural

- Conocer la estructura del diccionario: ordenación, estructura de una entrada, informaciones que contiene, ejemplos, etc.
- Saber interpretar la información semántica y gramatical que proporcionan las entradas de los diccionarios.
- Comprender las definiciones y los ejemplos y saber elaborarlos.
- Desarrollar actitudes respecto a la búsqueda de informaciones y al interés por la precisión.

Atendiendo a esta propuesta, se menciona que los alumnos se benefician correctamente con los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní en el proceso de aprendizaje del idioma guaraní como segunda lengua porque en sus respuestas demostraron que usan los diccionarios bilingües.

Al observar que los alumnos coinciden en expresar que mediante los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní se aprende con más facilidad el guaraní, se trabaja en forma independiente, se hacen tareas en la lengua guaraní en casa, se desarrolla la capacidad de redactar solo, se desarrolla la habilidad para buscar palabras en el diccionario y amplía el vocabulario en la lengua guaraní.

Así pues, los diccionarios bilingües cumplen un rol fundamental en el aprendizaje del idioma guaraní como segunda lengua en el tercer ciclo de la educación escolar básica, tal vez queda pendiente el hecho de encontrar una respuesta bastante pasiva en relación con la enseñanza del léxico porque el diccionario es uno de los materiales de enseñanza más adecuado para ampliar el vocabulario del aprendiz de una lengua.

A su vez, el diccionario se considera como fundamental para el aprendizaje del léxico y de la lengua en general, y debería estar presente siempre en el aula, tanto en la clase de lengua como en las demás clases (Cassany et al., 2005, p. 238).

### Conclusiones

Atendiendo la clasificación que propone Kocjančič (s. f.) para los diccionarios bilingües, los que se utilizan en el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica para el aprendizaje de la lengua guaraní son bidireccionales porque es una combinación del diccionario activo y pasivo al caracterizarse por las entradas en la primera lengua con su traducción correspondiente en la segunda lengua y otra sección con entradas en la segunda lengua con su traducción en la lengua materna.

Las características de los diccionarios bilingües mencionados son a los que acceden los alumnos para uso particular en la escuela o en casa, aunque no puedan especificar al autor y las características de dichos diccionarios.

Los profesores de lengua guaraní inciden en que los alumnos accedan al diccionario guaraní-castellano/castellano-guaraní, porque se considera una situación altamente positiva para el aprendizaje del idioma guaraní como segunda lengua en el tercer ciclo de la educación escolar básica. También se destaca

la influencia de docentes de otras disciplinas de estudio para la obtención de un diccionario bilingüe que lleva a confirmar el carácter transversal de la lengua en el proceso de aprendizaje.

Al existir la posibilidad de acceder a diferentes diccionarios bilingües, en este estudio se buscó identificar cuál o cuáles prefieren los alumnos, y se concluye que los diccionarios bilingües más utilizados son los escritos por Natalia Krivoshein de Canese, Feliciano Acosta y Lino Trinidad Sanabria.

La mayoría de los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní contienen las informaciones necesarias para resolver las dudas de los alumnos, y al hablar solo de mayoría y no de todos los diccionarios, se deduce que algunos no cumplen de manera eficaz el rol fundamental de un diccionario bilingüe.

Finalmente, en cuanto al objetivo de uso y la utilidad de los diccionarios bilingües guaraní-castellano/castellano-guaraní, se concluye que los mismos son considerados una herramienta muy útil para conocer el significado de las palabras en guaraní y en castellano, así como traducir palabras del guaraní al castellano o del castellano al guaraní. Asimismo, ayudan a aprender con más facilidad el guaraní, trabajar en forma independiente, hacer tarea escolar en casa, desarrollar la capacidad de redactar solo, desarrollar la habilidad para buscar palabras en el diccionario y ampliar el vocabulario en la lengua guaraní; no así para el aprendizaje del léxico a pesar de que el diccionario es uno de los materiales más adecuado para ampliar el vocabulario en una lengua.

### Referencias

- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra Ediciones.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2005). *Enseña lengua*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Ruiz, J. L. (2007). *Metodología de la Investigación Lingüística*. Alicante: Guada Impresores, S. L.
- Kocjančič, P. (n. d.). *Acerca de la Macroestructura y Microestructura en el Diccionario Bilingüe de* <http://revije.ff.uni-lj.si/VerbsHispanica/artifice/view/3705/3416>
- López Morales, H. (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Imprenta CALATRAVA S. Coop.
- Martínez de Souza, J. (2009). *Manual básico de lexicografía*. 2009: Ediciones Trea, S. L.
- Moreno Fernández, F. (1996). *XI Congreso Internacional de ASELE. El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera* (págs. 130-145). Zaragoza: Centro Virtual Cervantes.
- Peralta de Aguayo, E. M. (2017). *Lexicografía bilingüe guaraní-español: su práctica en Paraguay*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Zarratea, T. (2002). *Gramática Elemental de la Lengua Guaraní*. Asunción: Marben.

## Técnicas Participativas de Enseñanza- Aprendizaje en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios.

**Liza Mireille Ayala Pelzer**

Estudiante de Doctorado en Educación y Desarrollo Humano en la Universidad Autónoma de Encarnación. Magíster en Gestión de la Educación Superior por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Especialista en Educación Superior por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Licenciada en Educación por la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo.  
lizamir@gmail.com

**Ida Noemí González Miranda**

Magíster en Administración de Negocios por la Universidad Autónoma de Encarnación. Especialista en Educación Superior por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Itapúa.  
chologonz@hotmail.com

### Resumen

Este trabajo estudia las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en la ciudad de Encarnación. Tal abordaje se justifica en la necesidad de contar con educadores con formación actualizada en su campo profesional y, especialmente, en la didáctica universitaria para aplicar métodos y técnicas modernas y actuales de enseñanza y aprendizaje que se adecuen a cada grupo, a las demandas de la sociedad y de las entidades laborales, respetando la forma de aprender de cada alumno. El objetivo de este estudio fue analizar la implementación de técnicas participativas de aprendizaje en el nivel universitario. Este propósito ha sido conseguido a través de la revisión bibliográfica y estudio de campo, bajo un enfoque cualitativo, que facilitó el conocimiento de las realidades a través de las interpretaciones de los participantes. Se trabajó con alumnos y docentes de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, al ser ella la primera universidad de Itapúa y con más de cincuenta años de existencia. Esta investigación comprobó que los docentes universitarios utilizan técnicas participativas con escasa frecuencia debido a la cantidad de tiempo de clase que consumen.

Palabras-claves: Técnica. Enseñanza. Aprendizaje. Práctica Pedagógica.

TITLE: Participatory Teaching-Learning Techniques in the Pedagogical Practices of University Teachers.

#### Abstract

This paper studies the pedagogical practices of university teachers in the city of Encarnación. This approach is justified by the need to have educators with updated training in their professional field and especially in university didactics, in order to be able to apply modern and current teaching and learning methods and techniques that are adapted to each group and to the demands of society and work entities, respecting the way each student learns. The aim of this study is to analyze the implementation of participatory learning techniques at university level. This purpose has been achieved through bibliographic review and field study. This research had a qualitative focus, which facilitated the knowledge of the realities through the interpretations of them that the participants in the research have. We worked with students and teachers of the Catholic University "Nuestra Señora de la Asunción", it being the first university of Itapúa and with more than fifty years of existence, we planned to give a general overview of the subject researched in the city of Encarnación. This research proved the following hypothesis: University teachers use participatory techniques with a low frequency due to the amount of class time these techniques consume and/or due to other factors that hinder their application.

Key words: Technique. Teaching. Learning. Pedagogical Practice.

Apokuaa Oñondive Ñembo'épe – Ñeikumbýpe Mbo'ehaoguasú Mo'éhára kuéra Rembiapo Ombo'ekuévo.

#### Ñe'ẽmbyky

Ko tembiapo oikuaaha'ãse mba'eichapa mbo'ehaoguasú mbo'ehára kuéra ombo'e táva Encarnaciónpe. Péva ojejapo ojehechágui tekotevéha jaguereko mbo'ehára ikatupyryva imba'ekuaápe ha ombopyahúva mantereí pe iñarandu mbo'ehaoguasú ñembo'épe ikatu haguáicha oipuru hendapete tembiporu ipyahúva ñembo'épe ha ñeikumbýpe oñeikotevéva ñande apytépe ha mba'apohápe jehechakuaápe mba'eichaitépa pe temimbo'e oikumby oñembo'éva ichupe. Ko tembiapo oheka, ohecha pypukuve mba'eichapa ojeipuru tembipuru oñondive kuaaha'ã rehegua mbo'ehaoguasúpe. Ko jeheka tembiapo, oñemohu'ãta kuatione'ẽ kuéra rupive ha jesareko tembiapo ojejápo hína rehe. Ko jeheka pypuku oñembohápeta iporãnguetéivo ha oipytyvóta omyesakã mba'épa oí ha mba'eichapa ohecha umíva umi omba'apóva pe jehekáre. Oñemba'apóta Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" remimbo'e ha mbo'ehára kuéra ndive, ha'égui ko mbo'ehaoguasú omoñepyrú vaekue hempiapo Itapúape ojapóma popa ary. Ojeheka peteí jesareko jere pe mba'e

ojekuaasévare hína ko táva Encarnaciónpe. Ko tesa' ýjijo pypuku ohechauka añeteha oje'éva: Mbo'ehaoguasú mbo'ehára kuéra sa'í oipuru tembiporu oporomomba'apóva kyre'ýme oñondive oguerekógui ára mbyky ha heta ambue mba'e oñemoíva hapépe ndohejáiva chupe ojapo porã hembiapo.

Ñe'e tekotevéva: Apokuaa. Ñembo'e. Ñeikumby. Ñembo'e apo

#### Introducción

Este trabajo aborda las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en la ciudad de Encarnación. Se optó por investigar dicho tema debido a las nuevas exigencias sociales y laborales que demandan profesionales con capacidad creativa, de comunicación verbal y escrita, manejo de tecnologías, espíritu crítico y capacidad de trabajo en equipo. Por eso, se considera que es necesario fomentar en los alumnos estas habilidades, además de los conocimientos de la materia. Es preciso un nuevo énfasis, debido al enorme crecimiento de información útil y la rapidez con que la misma se vuelve obsoleta.

Tal abordaje se justifica en la necesidad de contar con educadores con formación actualizada en su campo profesional y, especialmente, en la didáctica universitaria para poder aplicar métodos y técnicas modernas y actuales de enseñanza y aprendizaje, que se adecuen a cada grupo, a las demandas de la sociedad y de las entidades laborales, respetando la forma de aprender de cada alumno.

El objetivo de este estudio fue analizar la implementación de técnicas participativas de aprendizaje en el nivel universitario. Este propósito ha sido obtenido a través de la revisión bibliográfica y estudio de campo con un enfoque cualitativo, que permitió conocer las realidades a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación, quienes son alumnos y docentes de la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" Campus Itapúa, al ser la primera universidad de la región y con más de cincuenta años de existencia.

Cabe destacar que, dentro del marco de este trabajo de investigación se contestaron los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios?; ¿Están los alumnos universitarios conforme con las técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas sus docentes? y; ¿Cuáles son los factores que facilitan u obstaculizan la aplicación de técnicas participativas de enseñanza-aprendizaje?

Como resultado, se comprobó la hipótesis en que los docentes universitarios utilizan técnicas participativas con escasa frecuencia debido a la cantidad de tiempo de clase que consumen.

### La Universidad ante los Cambios Educativos.

Paraguay se encuentra actualmente en las puertas de una nueva Reforma Educativa. Sin embargo, la reforma educativa vigente, que ha presentado grandes cambios a nivel escolar, y extensas capacitaciones para los docentes hasta el nivel de Educación Escolar Media, se encuentra aún en camino hacia la universidad, al docente universitario y a sus prácticas pedagógicas.

Con justa razón, este nivel se encuentra dentro de la preocupación de varios pensadores de la educación, como bien lo expresa el Dr. Domingo Rivarola:

La universidad paraguaya se mantuvo distanciada e indiferente al vasto esfuerzo de cambio llevado a cabo en el nivel básico y medio; y aún hoy día su contribución para encarar y orientar institucionalmente a enfrentar los grandes desafíos nacionales, sigue siendo extremadamente limitada (2008:557).

A los efectos de esta investigación se tomó con especial énfasis a una de las propuestas sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje más notables presentadas por la Reforma Educativa, que fue la del enfoque del alumno como centro y creador de su propio aprendizaje, teniendo al docente como moderador y facilitador de ese proceso.

Pero, ¿qué sucede a nivel universitario? Como lo plantea, Tünnermann, “el aprendizaje o los aprendizajes representan la esencia de la Universidad contemporánea. La pregunta, entonces es, qué hacer en la práctica docente para generar condiciones para un efectivo aprendizaje de los alumnos” (1996:130). Esto nos da un indicio de que a nivel universitario todavía estamos en una situación contraria a lo que marcan las nuevas tendencias educativas.

Cuando el joven acude a la institución universitaria a aprender, se presume que ha descubierto un interés propio y que se encuentra motivado para aprender sobre determinada profesión o área de estudio, lo que predispone favorablemente hacia la personalización del aprendizaje con él como centro de creación. Por tanto, el docente debe aprovechar esta condición para proponer técnicas de enseñanza-aprendizaje que se adecuen a esos intereses y que faciliten la participación de los alumnos para lograr un efectivo aprendizaje.

El aprendizaje efectivo según Tünnermann se caracteriza por ser “un proceso activo y de construcción de conocimientos que lleva a cabo en su interior (estructura cognitiva) el sujeto que aprende” (1996:130).

También Silbermann se refiere al tema del aprendizaje como proceso activo de la siguiente manera:

*Para aprender algo bien, conviene escucharlo, verlo, formular preguntas al respecto y conversarlo con otros.*

*Fundamentalmente, los estudiantes necesitan hacerlo, descubrir las cosas por su cuenta, encontrar ejemplos, probar sus aptitudes y realizar tareas que dependan de los conocimientos que ya poseen o deben adquirir (1998:7).*

Es indudable que el docente universitario debe asumir un nuevo rol para propiciar el aprendizaje real, permanente y efectivo en los alumnos porque “existe un estrecho vínculo entre el grado de interacción que propician los diferentes métodos de enseñanza y la calidad del aprendizaje: los conocimientos y habilidades que se adquieren son más profundos y complejos en la medida en que se logra un mayor nivel de interacción en clase” (Estupiñán, J., Carpio, D., Verdesoto, J., Romero, V., 2016:38).

Por eso, es oportuno cuestionarse si en la universidad actual se utilizan técnicas de enseñanza-aprendizaje activas que propicien la participación del alumno y en qué medida las antiguas técnicas de enseñanza utilizadas en la Universidad de Boloña hace más de novecientos años, donde los profesores impartían clases magistrales y luego calificaban lo que los alumnos recordaban, aún se encuentran presentes en la didáctica de los docentes.

### Metodología

La investigación contó con una metodología cualitativa y se realizó través de la recolección de información por medio de entrevistas, observaciones de clase y encuestas.

El trabajo de campo se desarrolló en la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Campus Itapúa. El universo de estudio fueron los alumnos y docentes de las diferentes carreras ofrecidas por esta casa de estudios. Además, se observaron las clases in situ.

### Resultados y Discusión

Como resultados sobre la utilización de diferentes técnicas de Enseñanza-Aprendizaje en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios, dando especial atención a la utilización de las técnicas participativas, obtuvimos que:

Como se puede observar en el gráfico 1, hay una predominancia de la técnica expositiva. Específicamente, según los alumnos, los profesores optan mayormente por exponer la clase y, en segundo lugar, se utiliza la lectura comentada (técnica exegética) y el diálogo.

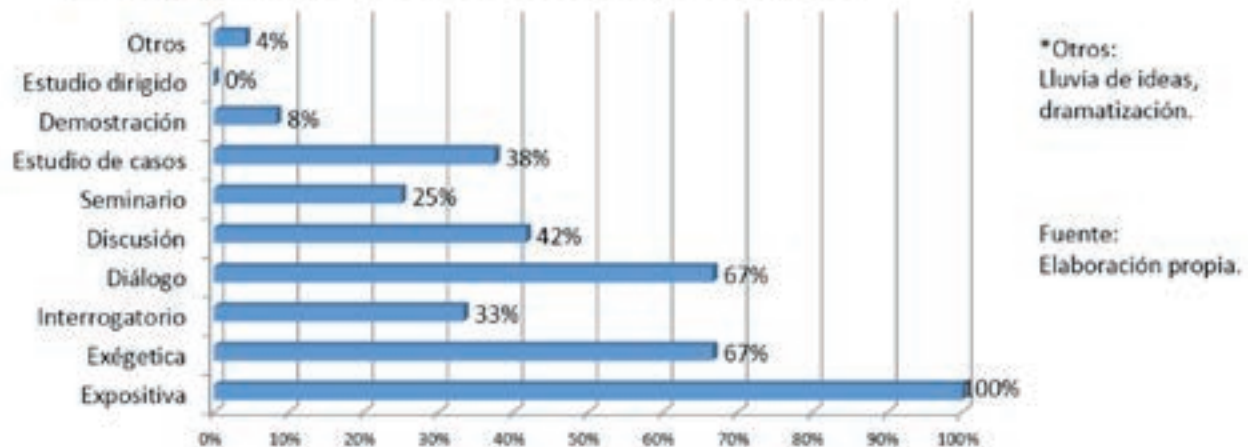




Actividad lúdica en medio de la conferencia del Dr. Roberto Rosler

Grafico 1

### Identificar las técnicas de aprendizaje utilizados en las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios.



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las reacciones de los alumnos ante la utilización de diversas técnicas de enseñanza y aprendizaje, la mayoría manifestó no estar conforme con las técnicas de enseñanza – aprendizaje utilizadas por los docentes, solicitando ms participación en las clases, mayor creatividad y dinamismo por parte de los docentes.

Cabe también destacar que, según datos obtenidos de los docentes, las condiciones institucionales favorecen la aplicación de técnicas participativas. Sin embargo, se manifiestan que se presentan obstáculos como:

- el cansancio de los alumnos que asisten a clase luego de una jornada laboral
- el limitado tiempo, especialmente de los alumnos que viajan en transporte público y deben abandonar el salón antes de concluya la clase
- la gran cantidad de los alumnos en las salas de clase.

## Conclusiones

En cuanto a los conocimientos de los docentes, se determinó que los profesores universitarios poseen preparación y se encuentran actualizados en cuanto a técnicas de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, al momento de utilizarlas en su práctica docente, se observa una escasa variación de las mismas, destacándose principalmente el uso de la técnica expositiva, que difícilmente estimula la participación del alumnado. Esto genera disconformidad en los estudiantes, quienes, a su vez, demandan mayor atención a sus opiniones e intereses.

Como factores que obstaculizan la utilización de técnicas de enseñanza y aprendizaje participativas en el aula universitaria, se presentan el cansancio de los alumnos, que asisten a clase luego de una larga jornada laboral; la gran cantidad de alumnos por aula; y el limitado tiempo para el desarrollo de las cátedras, sumándose a esto la realidad de que muchos alumnos viajan en transporte público y deben abandonar el salón antes de concluir el desarrollo de la clase.

Estas situaciones producen desánimo en los docentes quienes manifiestan que las técnicas participativas precisan de un cierto tiempo para ser desarrolladas adecuadamente y en ocasiones las horas cátedras diarias establecidas para cada materia no son suficientes. Es así que los mismos se ven forzados a desarrollar la mayor cantidad posible de contenido en menor cantidad de tiempo. De esta manera se da cuenta del limitado tiempo como principal obstáculo para el desarrollo de técnicas participativas de aprendizaje.

Cabe destacar que no todo es negativo, ya que, según lo señalado por los mismos docentes, se cuenta con un fuerte apoyo de las autoridades de la universidad para la aplicación de técnicas de enseñanza innovadoras dentro y fuera del aula, pauta que destaca un futuro prometedor para la utilización de las técnicas participativas en el nivel universitario.

## Referencias

Estupiñán, J., Carpio, D., Verdesoto, J., Romero, V. (2016) Participación de los Estudiantes en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Superior en Ecuador. Revista Magazine de las Ciencias. Publicación cuatrimestral. Vol. 1, Año 2016, No. 2 (Abril-Junio). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/321251312\\_PARTICIPACION\\_DE\\_LOS\\_ESTUDIANTES\\_EN\\_EL\\_PROCESO\\_DE\\_ENSEÑANZA-APRENDIZAJE\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_EN\\_ECUADOR](https://www.researchgate.net/publication/321251312_PARTICIPACION_DE_LOS_ESTUDIANTES_EN_EL_PROCESO_DE_ENSEÑANZA-APRENDIZAJE_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_EN_ECUADOR)

Tünnermann, C. (2010) La educación permanente y su impacto en la educación superior. En Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 120-133. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/25/educacion-permanente>

<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/25/educacion-permanente>

Rivarola, Domingo. (2008). La universidad paraguaya, hoy. En *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 13(2), 533-578. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200014>

Silberman, Mel (1998) *Aprendizaje activo. 101 Estrategias para enseñar cualquier materia*. Troquel Editorial. Buenos Aires, Argentina.



Dinámica durante la disertación de la Dra. Marta Sturla



## Desafíos de la Formación de la Docente de Educación Inicial desde la Mirada de las Políticas de Educación Inclusiva

**María Del Carmen Paredes Argüello**

Doctora en Educación, Magíster en Neuropsicología infantil y Neuroeducación, Especialista en Primera Infancia Especialista en Niños y Adolescentes en Educación Racional Emotiva, Profesora de Educación Inicial  
mdcparedes@hotmail.com

### Resumen

Este trabajo describe los desafíos de la formación de la alumna docente en el nivel inicial desde las políticas públicas de educación inclusiva del Paraguay. Tal abordaje es debido a que las futuras docentes del nivel inicial desempeñarán sus funciones con niños en un momento clave para su desarrollo integral, por lo que el principal desafío con el que se encuentra es el de contemplar en su formación como profesional acciones tendientes a la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular. El objetivo de esta investigación fue describir los desafíos de la formación de las alumnas docentes de la educación inicial desde el objeto de la Ley de Educación Inclusiva. La metodología empleada es de enfoque mixto, con una muestra de 25 alumnas docentes del nivel inicial, recolectándose los datos a través de entrevistas semiestructuradas y encuestas. Los resultados indicaron que la muestra considera que el modelo educativo inclusivo debe contemplar en sus metodologías las actividades lúdicas; además mencionaron que la principal barrera es la actitudinal y que la capacitación en materia de inclusión debe ser constante. En conclusión, el principal desafío con el que se enfrentan las alumnas docentes de educación inicial es el de reflexionar acerca del significado de la educación inclusiva en este nivel considerando a los ajustes razonables como un acto que compete al ámbito pedagógico y si hubiere lugar, con ayuda de profesionales externos, desechando el pensamiento de

que este procedimiento es exclusivo del ámbito médico clínico.

Palabras-claves: Educación especial. Primera Infancia. Formación de docentes. Inclusión

#### CHALLENGES TO TRAIN INITIAL EDUCATION TEACHER FROM THE INCLUSIVE EDUCATION POLICIES PERSPECTIVE

##### Abstract

This paper describes the challenges in training teachers at the initial level considering public policies for inclusive education in Paraguay. This approach is due to the fact that the potential teachers at the primary level will be dealing with children at a crucial stage for their fundamental growth, so the key challenge is to contemplate their own training as a professional, actions towards the construction of an inclusive educational model inside the regular system. The purpose of this study is to describe the challenges for instruction of female students at the initial education considering the Law of Inclusive Education. The method applied was quantitative and qualitative, taking a sample of 25 female teachers at the initial level, information was collected through semi-structured interviews and surveys. Results suggested that the sample considers the inclusive educational standard should envision playful activities as teaching methodologies; they additionally declared that the main difficulty is attitudinal and that training in inclusion should be long-lasting. In conclusion, the main challenge faced by female students of early childhood education is to reveal the meaning of inclusive education at this level, contemplating rational corrections as an act that concerns to the teaching environment and, if necessary, with external professionals support, leaving the idea that this procedure is restricted to the clinical medical ground.

Keywords: Special education. Early childhood. Teacher training. Inclusion.

MBO'EHÁRA ÑEMOARANDURÁ OJEJAPOVA'ERÁ JEHEKOMBO'E ÑEPIRÛRA RYEPÝPE AVAREKOKATUKUAA JEHEKOMBO'E JEHECHAKUAA RUPIVE

##### Ñemombyky

Ko tembiapo oguerojera mbo'ehárá ñemoarandurá ojejapova'erá jehekombo'e ñepyrûra ryepýpe avarekokatukuaa jehekombo'e jehechakuaa rupive Paraguái. Ko jehechapy ojejapo kuñanguéra mbo'ehárá omba'apótagui mitáguera ndive hekovekuéra oikotevéve okakuaa porá haña, ha upévagui ogueroko ojavova'erá ha ohechakuaava'erá hekombo'e ryepýpe tembiaporá oguerahava'era ichupe ñehekombo'e jehechakuaáva omoingepýva tekombó'erá ndive. Ko tembiapo rupive oñeha'angahai ojejapova'erá

mbo'ehárákuéarã kuñanguéra ndive jehekombo'e ñepyrûra ryepýpe ojehecha rupive Léi de Educación Inclusiva. Ojguerojera Taperekokuaaty papapyguáva ha tekogúáva, ojeiporavo 25 temimbo'e mbo'ehárá jehekombo'e ñepyrûra ryepýpe, oñembyaty mba'ekuaarã ñe'ëjová ha ñeporanduetá rupive. Upéicha tembiapógui oséva'ekue ohechauka ko tekombó'erá omoingepýva jeguerojera oipurúva'erá ñemobosarái taperekokuaaty kuéra jepuru rupive; upéicha avei he'i hikuái apañuái tuichavéva ha'eha ñembopy'apeteí rehegua ha avei ñemoaranduve jehekombo'e jehechakuaa rehegua ojguerojerava'erá akõinte. Ñemohu'ará ramo, ojejapova'erá tuichavéva ha'ehina pe py'añemongeta oguerojera'erá jehekombo'e jehechakuaa rehe ko mbo'epyrãme ha oñemoiporãve haña tembiapo ojejapóva oñeporombo'ejave ha ikatúrãmo, okaragua omba'akuaáva ñeipytyvõ, avei oñemboykeva'erá pe ñemo'ã ko tembiapo ha'eha pohanohára rembiaporãnte.

Ñe'ëteketëvetéva: Ñehekombo'e iñambuéva. Mitãreko tenondegua. Mbo'eharará ñehekombo'e. Ñemoingepy.

##### Introducción

Este trabajo describe los desafíos de la formación de la alumna docente en el nivel inicial desde las políticas públicas de educación inclusiva en Paraguay. Tal abordaje es debido a que las futuras docentes del nivel inicial desempeñarán sus funciones con niños en un momento que es crucial para el desarrollo integral de su personalidad, por lo que el principal desafío con el que se encuentra el sistema educativo en general es el de contemplar en la formación de docentes de cualquier área, pero especialmente en el nivel inicial, acciones tendientes a la creación de un modelo educativo inclusivo.

La importancia de este trabajo para la comunidad educativa que es formadora de formadores resulta en la contemplación de sus programas de estudios con los temas aquí abordados, en relación a los principios básicos de una educación inclusiva, en la que no se deben analizar solamente sus elementos y el alcance, sino específicamente la puesta en práctica de planificaciones con enfoque universal.

El objetivo de esta investigación fue “describir los desafíos de la formación de las alumnas docentes de la educación inicial desde el objeto de la Ley de Educación Inclusiva”. Esta tarea fue conseguida a partir de una metodología con enfoque mixto y una muestra de 25 alumnas docentes de la educación inicial de un instituto de formación docente de la ciudad de Encarnación, año 2018.

La educación inclusiva en el Paraguay a partir de la Reforma, ha desarrollado políticas y planes que buscan superar procesos de exclusión, que se ha dado a conocer a toda la comunidad educativa a través de capacitaciones y programas emanadas

desde la Dirección General de Educación Inclusiva dependiente del Ministerio de Educación y Ciencias.

Desde ese momento se abordan temas tales como la necesidad de una ley de educación inclusiva, planes de capacitación a docentes de los diferentes niveles, creación de un modelo educativo inclusivo y la realización de ajustes razonables del currículum escolar.

### **Ley N° 5136 “De Educación Inclusiva”**

La Ley de Educación Inclusiva del Paraguay (Ley N° 5136, 2013), tiene por objeto “establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal”. En miras de un modelo educativo inclusivo es necesario que la formación de los profesionales a cargo de la educación analice concretamente los aspectos relevantes que hacen a la misma.

El modelo educativo inclusivo integra la gestión y el liderazgo compartido entre varios especialistas como por ejemplo los psicopedagogos, neurólogos infantiles, neuropsicólogos, psicólogos infantiles, neuropediatras, entre otros, todos ellos trabajando multidisciplinariamente con los padres y la escuela en forma cooperativa para que todos los proyectos de aula emprendidos para el estudiante contemple una mirada inclusiva (Aguinaga-Doig, Velazquez-Tejeda, & Rimari-Arias, 2018).

Con un modelo educativo inclusivo se pretende remover las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, siendo las principales barreras la falta de formación docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas, así como la escasez de recursos (González-Gil, Martín-Pastor, & Poy, 2019), principalmente en referencia a las tecnologías en cualquier ámbito. Por ejemplo, en el universitario, las tecnologías de la comunicación no son utilizadas en la educación inclusiva (Acevedo, 2018) lo cual lleva a una reflexión sobre la inclusión digital como estrategia necesaria en la formación de maestros, principalmente del nivel inicial.

De la misma manera, las tecnologías adaptativas permiten al estudiante con TEA (Trastorno del Espectro Autista) una comunicación funcional, que le permite expresar sus pensamientos a través de dispositivos, así como a estudiantes con diversas discapacidades sensoriales les permite derribar barreras de cualquier tipo mediante el uso de los aparatos tecnológicos.

En relación a un modelo educativo inclusivo y a tecnologías

adaptativas se menciona al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual se constituye como una interesante perspectiva de atención a la diversidad individual y cultural hacia el aprendizaje universal teniendo como fin último una educación inclusiva de calidad para todos (Méndez, 2016), es decir, se debe abordar desde el DUA la inclusión y la equidad como principios generales para que la educación sea realmente para todos, sin discriminación de cualquier índole y permitiendo la verdadera participación en la sociedad.

### **Formación docente de la maestra de educación inicial**

El docente actual debe responder a las exigencias de una sociedad en constante cambio, principalmente la maestra que se forma para trabajar con niños del nivel inicial, ya que los estudiantes de esta edad tienen unas características cognitivas, filosóficas y de valores diferentes a los niños de años anteriores.

Para ingresar a este sistema, generalmente se realiza a través de un examen de ingreso a los institutos de formación docente, teniendo como requisito de admisión, además de la culminación del nivel medio, características como vocación, disciplina, organización del tiempo y proactividad, ya que la educación inicial contempla una serie de capacidades a ser adquiridas en los años de formación, con rasgos de “calidad, eficiencia, eficacia y equidad” (Muñoz, 2019), integrando los saberes básicos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecen el desarrollo de las competencias profesionales, la construcción de aprendizajes realmente significativos y aplicables a grupos de alumnos en contextos específicos, la participación en acciones pedagógicas e institucionales, el desarrollo del juicio crítico y la construcción de hábitos valorativos que les permitan a los docentes realizarse como profesionales de la educación.

En relación a la formación docente y la inclusión, Pegalajar y Colmenero (2017) mencionan que los docentes se muestran insatisfechos con la formación inicial recibida sobre educación inclusiva, considerando que el éxito en el trabajo de alumnos con necesidades educativas depende de una adecuada formación inicial y de la disposición de suficientes y adecuados recursos.

### **Materiales y Métodos / Metodología**

Esta investigación es de enfoque mixto, de corte transversal, no experimental y de diseño descriptivo.

La muestra estuvo compuesta por 25 alumnas docentes de un instituto de formación docente de la ciudad de Encarnación. Realizada durante los meses de agosto – octubre del año 2018.

La recolección de los datos se realizó mediante seis sesiones de discusión. Se presentó una encuesta y una entrevista semiestructurada y a continuación de la aplicación se procedió a la discusión de los siguientes puntos, cada pregunta se distribuyó en dos sesiones:

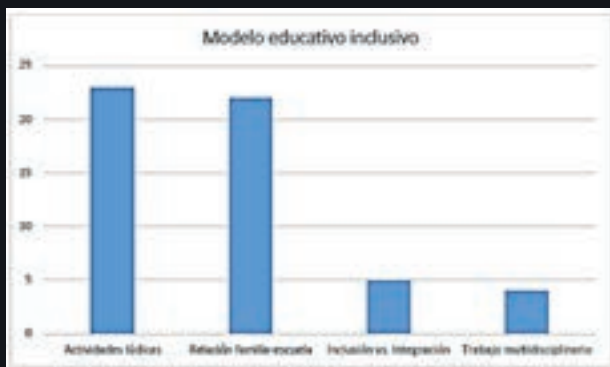
- ¿Cómo es un modelo educativo inclusivo?
- ¿Cuáles son las barreras que limitan el aprendizaje?
- ¿Cómo deberían apoyar las tecnologías adaptativas a la inclusión?

Los datos fueron analizados, procesados y clasificados según las dimensiones presentadas: Modelo educativo inclusivo, Barreras para el aprendizaje y la participación, Tecnologías adaptativas.

## Resultados y Discusión

### Dimensión: **Modelo educativo inclusivo**

Gráfico 1 Modelo educativo inclusivo



NOTA: Datos obtenidos durante el trabajo de campo

La mayoría de las alumnas docentes consideran que el modelo educativo inclusivo debe basarse en la realización de actividades lúdicas, ya que los juegos responden a las necesidades de todos los niños y se constituye en una forma de expresión de las vivencias cognitivas, emocionales y sociales de cada estudiante con discapacidad y sin discapacidad. Esto coincide con Córdoba, Lara y García (2017), quienes afirman que la propuesta lúdica es un posible recurso didáctico que permite ofrecer espacios de inclusión educativa de las distintas facetas del ser humano.

Mencionaron también que un modelo educativo inclusivo en el nivel inicial debe propiciar el contacto permanente y constante con las familias, con el fin de derribar prejuicios acerca de la inclusión y velar por la protección de los derechos de todos los niños sin distinción alguna, es decir, no solo en el ámbito académico la relación familia-escuela debería plantearse los objetivos de acción, sino en aquellos que hacen a la práctica de valores, socialización y participación de todos, coincidiendo

con una investigación (Pereira, Célia de Souza, & Fuentes, 2018) en el que el acercamiento entre las familias y la escuela debe tener en cuenta la orientación, participación, evaluación y la atención a las áreas académicas.

En relación a la integración, la mayoría de las alumnas docentes mencionan un modelo de integración más que inclusivo, pues aún les dificulta comprender la diferencia entre ambos conceptos. Las alumnas docentes centran la planificación de las actividades de aula según la discapacidad que presente el niño acercándolo más al concepto de “alumno regular/normalizado” que al respeto de las capacidades que el estudiante posee, emprendiendo actividades diferenciadas para un grupo y otro según la discapacidad sin observar las potencialidades de los niños.

En cuanto al trabajo multidisciplinario, las alumnas docentes responsabilizan totalmente de esta acción al ámbito clínico, mencionan la imperiosa necesidad de contar con psicólogos o con psicopedagogos no como auxiliares de la tarea pedagógica, sino como protagonistas principales de la labor educativa de los niños que presenten dificultades escolares o de niños con alguna discapacidad.

Las alumnas docentes no reconocen aún su rol como pieza fundamental del acto educativo con todos los estudiantes sin distinción alguna. La respuesta que se esbozó con más frecuencia es la de apartar al niño con discapacidad y que se dirija a trabajar al gabinete psicopedagógico de la institución en horas de clases, con el fin de afianzar las potencialidades de los niños con discapacidad y de realizar los ajustes razonables del currículo, ya que ellas no se consideran capaces de elaborar adaptaciones pedagógicas según los casos. En este sentido, González y Triana (2018) establecen varios factores frente a las actitudes de los profesores hacia la inclusión como ser la “responsabilidad” en referencia a la opinión de los docentes en cuanto a quiénes son los encargados de formar a los estudiantes con discapacidad o que forman parte de la educación inclusiva, para elaborar, poner en práctica y realizar seguimiento a las adaptaciones curriculares, haciendo responsables de esta labor al profesional clínico externo y no a la concepción pedagógica de los ajustes razonables, tanto significativos como no significativos, que en esencia, es menester de la docente.

### Dimensión: **Barreras para el aprendizaje y la participación**

En las barreras para el aprendizaje y la participación se mencionan los siguientes:

Barrera arquitectónica: Las alumnas docentes afirman que las escuelas que conocen, salvo contadas excepciones, no cuentan con accesibilidad, no se tienen en cuenta las rampas, los baños accesibles y los pisos con texturas. De la misma

manera, concluyen que los espacios físicos de las salas de clases no son adecuados ni requeridos para el nivel inicial, por lo que les urge rediseñar esos espacios para que sean cómodos e inclusivos. Es así que una investigación (Aguinaga-Doig, Velazquez-Tejeda, & Rimari-Arias, 2018) establece que el mayor espacio de los espacios educativos propicia el fortalecimiento de las habilidades diferentes al reorganizarse las aulas para facilitar la realización de las actividades pedagógicas más creativas y estimulantes.

**Barrera metodológica:** Las alumnas docentes mencionaron que esta barrera se encuentra durante la formación misma de la carrera de educación inicial, ya que consideran que toda la preparación recibida se enfoca hacia las salas de clases regulares, sin atender las necesidades de apoyo educativo de estudiantes con discapacidad. Dentro de esta barrera también se mencionó la falta de recursos para acceder a elementos que facilitan la práctica docente. En referencia a esta barrera infirieron que la capacitación constante es esencial para toda labor docente y para innovar en las prácticas ante la ausencia de recursos.

**Barrera actitudinal:** Las alumnas docentes afirman que esta es la barrera primordial, principalmente la actitud de los adultos, ya que las expectativas del docente y de la familia hacia los niños es la fortaleza que se le brinda a los estudiantes del nivel inicial para descubrir sus potencialidades o bien, para estancar al niño sin posibilidad del conocimiento de sus capacidades.

#### Dimensión: **Tecnologías adaptativas**

Las tecnologías adaptativas mencionadas durante las sesiones fueron las siguientes:

- **Tecnologías de la información y comunicación:** Las alumnas docentes afirman que no existen recursos disponibles para la adquisición de las TIC con enfoque inclusivo por parte de las autoridades institucionales, que son las familias quienes deben solventar los dispositivos para facilitar la comunicación y la expresión de pensamientos, ideas, emociones de los estudiantes con discapacidad y la mayoría de las veces esto es inaccesible para los familiares por el costo que acarrea. Además, expresaron que no poseen las suficientes competencias digitales para manejar dicha tecnología con enfoque inclusivo.
- **Tecnologías adaptativas para las discapacidades:** Las alumnas docentes refirieron que las tecnologías adaptativas se manejan con exclusividad en el ámbito clínico, porque desconocen el alcance de las mismas en los espacios educativos.

#### **Conclusiones**

El principal desafío es el de asimilar la creación de un modelo educativo inclusivo en el que se tenga en cuenta al niño como sujeto de derecho, considerando las capacidades de todos los estudiantes, con discapacidad y sin discapacidad. Para ello, la malla curricular de la formación docente debe tener en cuenta un enfoque inclusivo, no solo como una materia de un semestre, sino como transversal a todas las áreas académicas. De esta manera se estará abordando un Diseño Universal del Aprendizaje desde el inicio de la formación de la maestra, es decir, en cada disciplina se analizarán las implicancias de que el aprendizaje realmente sea para todos abordando actividades prácticas inclusivas que verdaderamente respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Considerando esta acción como un proceso, otro aspecto a tener en cuenta para este desafío es el de capacitarse en materia de inclusión, buscando innovar la práctica constantemente para dar respuestas a las expectativas no solo de los niños, sino de la comunidad educativa en general teniendo en cuenta la realidad económica del país, en la que el acceso a algunos servicios y tecnologías excede la capacidad monetaria de los padres y para lo cual se hace necesario buscar otras alternativas de solución.

La autogestión académica en la formación docente es un pilar para la adquisición de mejoras en la práctica profesional. El resultado será la metacognición de la alumna reflexionando acerca del alcance de las particularidades de cada alumno, de los temas analizados en horas de clases, puntualizando en que la práctica docente finalmente debe dirigirse a todos y no solo a una parte de la población estudiantil.

De esta manera se afianza el rol de la alumna como futura profesional del nivel inicial, aceptando responsablemente la elaboración de adaptaciones curriculares como un elemento pedagógico inherente a su práctica, solicitando para ello oportunamente el apoyo de las familias y de los profesionales externos sin delegar por completo la tarea educativa a terceros. Con esto se pretende desterrar la idea de que la elaboración de los ajustes razonables significativos y no significativos es responsabilidad exclusiva de un profesional externo, idea fuertemente arraigada por modelos educativos anteriores.

La educación inclusiva es un tema complejo que debe abordarse desde el primer día de clases de la formación docente de una maestra del nivel inicial, en todas las materias y en todo momento, con el fin de comprender el objeto de la Ley de Educación Inclusiva de Paraguay para luego concluir que un modelo educativo inclusivo no solo responde a los niños con discapacidad, sino que es una respuesta a todos los estudiantes desde el enfoque de la protección de los derechos de la niñez respetando las individualidades de cada alumno en las salas de este nivel.

Finalmente se sugiere un análisis a profundidad de las tecnologías adaptativas en el nivel inicial, así como de las competencias digitales de las docentes para dar respuesta a las necesidades que surgen en las salas de este nivel.

## Referencias

Acevedo, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista de investigaciones de la UNAD*, 41-57. Obtenido de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=asn&AN=117070610&lang=es&site=eds-live>

Acevedo, S. (2018). Lineamiento sobre tecnologías de comunicación para educación inclusiva en universidades públicas. *Revista de Educación Mediática*, 124-150.

Aguinaga-Doig, S., Velazquez-Tejeda, M., & Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Educación*. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>

Córdoba, E., Lara, F., & García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Ensayos, Revista de la Facultad de Albacete*, 81-92.

González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 200-218.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 243-263. doi:10.30827/profesorado.v23i1.9153

Ley N° 5136. (27 de 12 de 2013). "De Educación Inclusiva". Asunción, Paraguay: Congreso de la Nación Paraguaya. Obtenido de <http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>

Méndez, C. (2016). El diseño universal del aprendizaje como perspectiva de acción educativa inclusiva en el marco multicultural del EEES. *Miscelanea Comillas*, 111-128. Obtenido de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=hsi&AN=117269888&lang=es&site=eds-live>

Muñoz, M. (2019). La formación de futuros docentes. Entre historia, competitividad e incertidumbre. *Revista Educación y Humanismo*, 9-22.

Pagalajar, M. d., & Colmenero, M. d. (2015). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 84-97.

Pereira, N., Célia de Souza, V., & Fuentes, C. (2018). Relación familia-escuela y síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores. *Revista de Psicología*, 397-496.





# RESÚMENES



A partir de los indicadores de evaluación regulados por el Manual de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación, instrumento con el cual se evalúan las producciones académicas-científicas (disponible en: <http://www.unae.edu.py/cidunae/index.php/home/reglamentos>), en este apartado encontrarán los resúmenes de investigación que fueron dictaminados con los puntajes más altos por parte del Comité Científico nacional e internacional. El proceso de remisión, evaluación y aprobación de los resúmenes es el siguiente:

- Postulación de resumen para ponencia en el Congreso.
- Remisión a evaluación por parte de especialista del área que conforma el Comité Científico.
- Emisión de dictamen: “aprobado”, “aprobado con modificaciones” o “rechazado”.
- Los resúmenes que son aprobados tienen la posibilidad de emitir el artículo completo. Los resúmenes que son aprobados con modificaciones tienen la posibilidad de hacer nuevamente el resumen para ser remitido a evaluación y ser publicado.
- Publicación de resúmenes con puntajes más altos.

## ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CRITERIOS E INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**María Ester Simonelli Leguizamón**

Profesora en Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclo, Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Evaluación Institucional realizadas en el Instituto Superior de Educación “Divina Esperanza” y Magíster en Docencia y Gestión Universitaria realizada en la UNAE. simoester1403@gmail.com

### Resumen

Este trabajo de investigación analizó comparativamente dos modelos de organizar, desarrollar y evaluar los criterios, indicadores y referentes empíricos de la calidad de la Educación Superior en Paraguay. El objetivo general fue analizar y evaluar las reformas aprobadas en relación a las experiencias acumuladas por la aplicación del modelo de evaluación implementado hasta 2017 por la ANEAES. A partir de un estudio cuali-cuantitativo, busca identificar, describir y analizar, con detenimiento, cada uno de los modelos para, finalmente, compararlos desde una perspectiva de la evaluación participativa de actores institucionales. Los resultados alcanzados permitieron detectar que la propuesta de evaluar los criterios de calidad de la Educación Superior a partir de sistemas de indicadores mutó hacia un análisis acumulativo de indicadores que tendieron a individualizarse, sin que esto impida producir información para la toma de decisión, pero eliminando el análisis por criterio y sustituyéndolo por el análisis de componentes (sub-dimensiones) y dimensiones. Ahora bien, el nuevo modelo en el intento de revertir la tendencia en la forma de evaluar anterior propuso reformar la perspectiva de evaluación complejizando la estrategia sin que hayan cambiado las dificultades en implementación de la evaluación por criterio más que por indicadores. En conclusión, evaluar los sistemas de evaluación corresponden al rol de las investigaciones educativas analíticas preocupadas por la contribución de la investigación a la estructuración de los servicios educativos destinados a la población nacional.

Palabras-claves: Criterios e Indicadores. Calidad. Educación Superior. Evaluación.

## TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR BÁSICA DE UNA ESCUELA PÚBLICA DEL DISTRITO DE CAMBYRETÁ, AÑO 2019

**Marta Gisela Sanabria Romero**

Licenciada en Psicopedagogía UNAE  
sanabriamarta78@gmail.com

### Resumen

Este trabajo trata sobre las Técnicas de Enseñanza de la Lecto-escritura en el primer grado de la Enseñanza Escolar Básica en una Escuela Pública del Distrito de Cambyretá. Tal abordaje se hace necesario considerando que la utilización de una técnica de enseñanza adecuada ayuda de manera significativa al aprendizaje de la lecto-escritura en los niños. El objetivo de la investigación fue analizar las técnicas de enseñanza que utiliza la docente para la adquisición de la lectoescritura por parte de los niños del primer grado de la Enseñanza Escolar Básica de una Escuela pública, con la intención de brindar a la docente nuevas técnicas eficaces que puedan resultar significativas a la hora de enseñar la lectura y la escritura a sus alumnos dentro del aula de clases. Este propósito fue conseguido mediante una investigación de tipo cualitativa, con un enfoque descriptivo, utilizando como instrumento de recolección de datos un protocolo de observación. Como resultado se comprobó que la docente utiliza medios didácticos que corresponden a la vertiente actual, es decir, la estrategia Leo, Pienso y Aprendo (L.P.A), además de actividades participativas con sus estudiantes para facilitar la adquisición de la lectoescritura.

Palabras-claves: Lectura. Escritura. Materiales. Docente. Enseñanza.

### **CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA CARRERA DE DERECHO: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE ALUMNOS Y DOCENTES DE UNA UNIVERSIDAD DE CIUDAD DEL ESTE**

**Julio César Morel Dávalos**

Magíster en Gestión y Política Universitaria (Escuela de Posgrado UNE) Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Este.  
juliocesar\_679@hotmail.com

**María Victoria Zavala Saucedo**

Magíster en Educación-Orientación Investigación Educativa (UC Asunción), docente investigadora y catedrática de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Este.  
mavizavala@hotmail.com

#### **Resumen**

Este trabajo analiza las prácticas pedagógicas, las estrategias didácticas y los recursos y medios didácticos más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en una Universidad de Ciudad del Este. Se desarrolló el trabajo con el objetivo general de analizar la gestión didáctica de los docentes de la Carrera de Derecho de una unidad académica universitaria, con el fin de establecer las características de la práctica docente de los mismos. A tal efecto se desarrolló un estudio cuali-cuantitativo de tipo descriptivo – transversal. Se aplicó un cuestionario semiestructurado de recolección de información a docentes de la Carrera de Derecho que desarrollan asignaturas profesionales. Asimismo, se aplicó una guía de entrevista en grupos focales a alumnos de la Carrera. En cuanto a los resultados, lo más resaltante es la vigencia del predominio de las clases magistrales en la enseñanza del Derecho, como así también la escasa utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como apoyo del proceso didáctico.

Palabras-claves: Enseñanza del Derecho; Estrategias didácticas; Prácticas pedagógicas.

### **ARTICULACIÓN ENTRE ÁLGEBRA Y MATEMÁTICA FINANCIERA: CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO, UNIVERSIDAD DE LA CUENCA DEL PLATA, POSADAS, MISIONES 2019**

**Andrea Cristina Seidel**

Ingeniera Civil, Especialista en Educación Universitaria, Maestrando Gestión Ambiental,  
seidelandrea\_pos@ucp.edu.ar

**Rosana Mabel Mendoza**

Ingeniero Químico, Magíster en Tecnología de Alimentos,  
mendozarosana\_pos@ucp.edu.ar

#### **Resumen**

Este trabajo describe el resultado de la construcción de un espacio de enseñanza-aprendizaje multidisciplinario para estudiantes de primer año de la carrera de Contador Público de la Universidad de la Cuenca del Plata, Sede Posadas. Tal abordaje se justifica a partir de las dificultades que presentaron los estudiantes en la aplicación de herramientas algebraicas en la resolución de escenarios de la matemática financiera, dando lugar a la intervención pedagógica desde ambos saberes. Los objetivos de este trabajo fueron analizar las limitaciones para la aplicación de herramientas algebraicas en la resolución de situaciones problematizadoras del cálculo financiero, generar un espacio de intercambio, reflexión, registro y evaluación entre ambas cátedras y articular una intervención pedagógica centrada en los saberes necesarios a partir de un dispositivo de invitado a cátedra. Este propósito fue conseguido mediante un estudio de caso, generándose un espacio áulico para abordar de manera específica la aplicación del álgebra para un ejemplo de cálculo en una operación de inversión financiera. Los estudiantes involucrados en esta experiencia fueron cursantes presenciales de álgebra de las cohortes 2018 y 2019. El estudio evidenció, la importancia y utilidad de articular los contenidos de álgebra con los de otros espacios. A partir de esta experiencia se debe mencionar especialmente que, por los comentarios que surgieron de la participación activa de los estudiantes, se pudo visibilizar el logro de la identificación por parte de todos los participantes de la importancia y utilidad de articular los contenidos de álgebra interdisciplinariamente.

Palabras clave: Educación. Materias de Enseñanza Básica y General. Enseñanza de la Matemática.



# Actividades del II Congreso de Educación y Psicopedagogía



DIVINA ES



# Taller de Estrategias diversificadas en el aula

Dra. Nelly Álvarez (Universidad Bernardo O'Higgins, Chile)





El taller “Estrategias diversificadas en el aula”, tuvo como objetivo entregar a las estudiantes de pre-grado conocimientos sobre estrategias diversificadas de enseñanza en el marco de la inclusión para todos, por cuanto el centro de interés fue abordar estrategias para trabajar con estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales bajos los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). A través de estrategias metodológicas y de evaluación se buscó tomar conciencia del “por qué”, “cómo” y el “qué” del aprendizaje, a fin de garantizar que todos los estudiantes tengan las mis-

mas oportunidades para participar y aprender en la sala de clases independientemente de su estilo de aprendizaje, habilidades cognitivas, físicas o sensoriales. En resumen, el taller dio cuenta que se debe valorar las diferencias individuales de los estudiantes, que la enseñanza y la evaluación son procesos inseparables, por cuanto la evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyéndose en una herramienta que permite promover el aprendizaje de los estudiantes, así como también, la reflexión profesional.

# Taller de Expresión plástica, expresión corporal y expresión musical.

Dra. María del Mar Bernabé (*Universitat de València, España*).

“Con este taller se pretendía dotar de recursos musicales, plásticos y corporales para el trabajo con alumnado de Educación Infantil y Primaria, desde una perspectiva interdisciplinar y multidisciplinar; junto con la intención de mostrar las posibilidades estimuladoras de las distintas áreas de desarrollo, por parte de las expresiones musical, plástica y corporal.


Para conseguir todo esto, se partió del trabajo de contenidos como: las Habilidades Motrices Básicas desde la perspectiva dalcroziana; las expresiones plástica y musical para la mejora de la expresión emocional; la estimulación rítmica desde el cuerpo comprendido como instrumento; y, todo esto sin olvidar que los procesos musicales parten de una perspectiva cooperativa”.





# Taller sobre Robótica Educativa. Espacio Ser-Lego

Espacios de Ser



Lego Education es una propuesta educativa para trabajar la enseñanza de asignaturas STEAM y ciencias de la computación en el aula del siglo XXI. Cuenta con soluciones completas compuestas por materiales diseñados para admitir diferentes estilos de enseñanza.

El workshop de Robótica llamado Eureka tuvo como objetivo que los docentes, coordinadores y/o directivos pueda descubrir a través de los productos Lego Education en el alcance y capacidad de estas herramientas académicas, mientras conocen, crean y programan su robot con un plataforma llamada WeDo 2.0. Se finalizó con un análisis y reconocimiento de las materias implicadas en la resolución de problemas, como física, matemática, ciencias naturales, entre otras.

# Taller sobre Metodología Aprendizaje Servicio

**Dra. Amelia Yackow**

*Doctora en Educación, Magíster en Educación, Especialista en Educación Universitaria, Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en Ciencias Sociales y promotora de Aprendizaje Servicio por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).*

El taller desarrollado se configuró desde el blog de la docente: [aprendosirviendo.blogspot.com](http://aprendosirviendo.blogspot.com) y se enfocó, en primer lugar, en el concepto de “progreso” y el análisis de las problemáticas sociales y su abordaje desde las instituciones educativas. La fundamentación de la metodología de “aprendizaje servicio solidario” se basó en los textos de María Nieves Tapia. Aquí se determinaron conceptos, características, objetivos y estrategias de acción.

En una segunda parte del taller, a través del análisis de una cuadrante de aprendizaje servicio, se determinan bases fundamentales de los proyectos que aplican la metodología y se discriminan los que cumplen con los criterios y objetivos necesarios para situarse dentro de esta estrategia metodológica. El taller concluyó con la diagramación de un proyecto de aprendizaje servicio realizado con la metodología de trabajo cooperativo.





# Taller sobre Metodología Six-Bricks: una herramienta de educación

**Bettina del Carmen Idoyaga**

*Psicóloga, propietaria de la empresa Go Bricks.*

**Alicia Rosmary Yegros**

*Psicóloga, consultora y docente universitaria*

Six Bricks es un concepto diseñado para entusiasmar y motivar a los niños pequeños en el aula, para que alcancen las habilidades, el conocimiento y las actitudes necesarias para tener éxito en su vida posterior.

Para ayudar a la formación del cerebro de un joven estudiante, son vitales las experiencias y las relaciones tempranas apropiadas para el desarrollo. Para comprender conceptos, los niños deben tener tiempo para manipular objetos concretos. Necesitan oportunidades para usar todo su cuerpo, para explorar y ayudar al desarrollo de ideas, curiosidad e imaginación.

Las actividades de Six Bricks son ejercicios o juegos cortos y simples diseñados para despertar el cerebro y hacer que el niño se mueva, piense y recuerde. No pretenden ser un plan de estudios, pero sí apoyan todas las áreas de desarrollo en el plan de estudios.

Cada niño tiene un conjunto de seis ladrillos Duplo de 2x4, uno de cada color, en su escritorio o disponibles a lo largo de cada día escolar. El profesor puede facilitar fácilmente cualquier actividad en cualquier momento. La repetición produce una mejor organización del cerebro y el secreto del éxito de estas actividades reside en su repetición regular que permitirá a los niños consolidar nuevos conocimientos.

En el juego, los niños desarrollan su función cerebral básica más importante: la capacidad de controlar su propio comportamiento para alcanzar una meta. Las actividades de Six Bricks brindan muchas oportunidades para que el niño practique y mejore el autocontrol, que es fundamental para todos los demás aprendizajes de la vida, además se desarrollan habilidades sensoriales, del habla y del lenguaje, cognitivas, motoras, sociales y emocionales en el niño pequeño.

El Taller tuvo como objetivo presentar la metodología Six Bricks como una herramienta o estrategia muy eficiente en el trabajo áulico con niños y adolescentes.





# ACTIVIDADES DE CONFERENCISTAS INTERNACIONALES

en el marco del congreso

# Taller de Recursos Programáticos para una Educación Inclusiva

Dra. María del Mar Bernabé (Universitat de València, España).



La Dra. María del Mar Bernabé, de la Universidad de València, España, dirigió el taller "Recursos programáticos para una educación inclusiva", dirigido a los docentes del Colegio Privado Divina Esperanza.

Con esta actividad se favoreció el acceso a información clave para generar espacios de aprendizaje en el aula, que permita desarrollar programaciones didácticas inclusivas.

# Taller de Recursos musicales corporales, instrumentales, vocales, auditivos y gráficos para atender a la diversidad funcional

Dra. María del Mar Bernabé (*Universitat de València, España*).



“Con este taller se pretendía dotar de recursos musicales, plásticos y corporales para el trabajo con alumnado de Educación Infantil y Primaria, desde una perspectiva interdisciplinar y multidisciplinar; junto con la intención de mostrar las posibilidades estimuladoras de las distintas áreas de desarrollo, por parte de las expresiones musical, plástica y corporal.

Para conseguir todo esto, se partió del trabajo de contenidos como: las Habilidades Motrices Básicas desde la perspectiva dalcroziana; las expresiones plástica y musical para la mejora de la expresión emocional; la estimulación rítmica desde el cuerpo comprendido como instrumento; y, todo esto sin olvidar que los procesos musicales parten de una perspectiva cooperativa”.





**Taller**  
**RECURSOS MUSICALES CORPORALES, INSTRUMENTALES, VOCALES, AUDITIVOS Y GRÁFICOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL**

**Jueves 30 de mayo | 19:30 HS.**  
**AULA SUM (edificio tradicional)**

Dirigido a: Estudiantes de la Lc. en Nivel Inicial

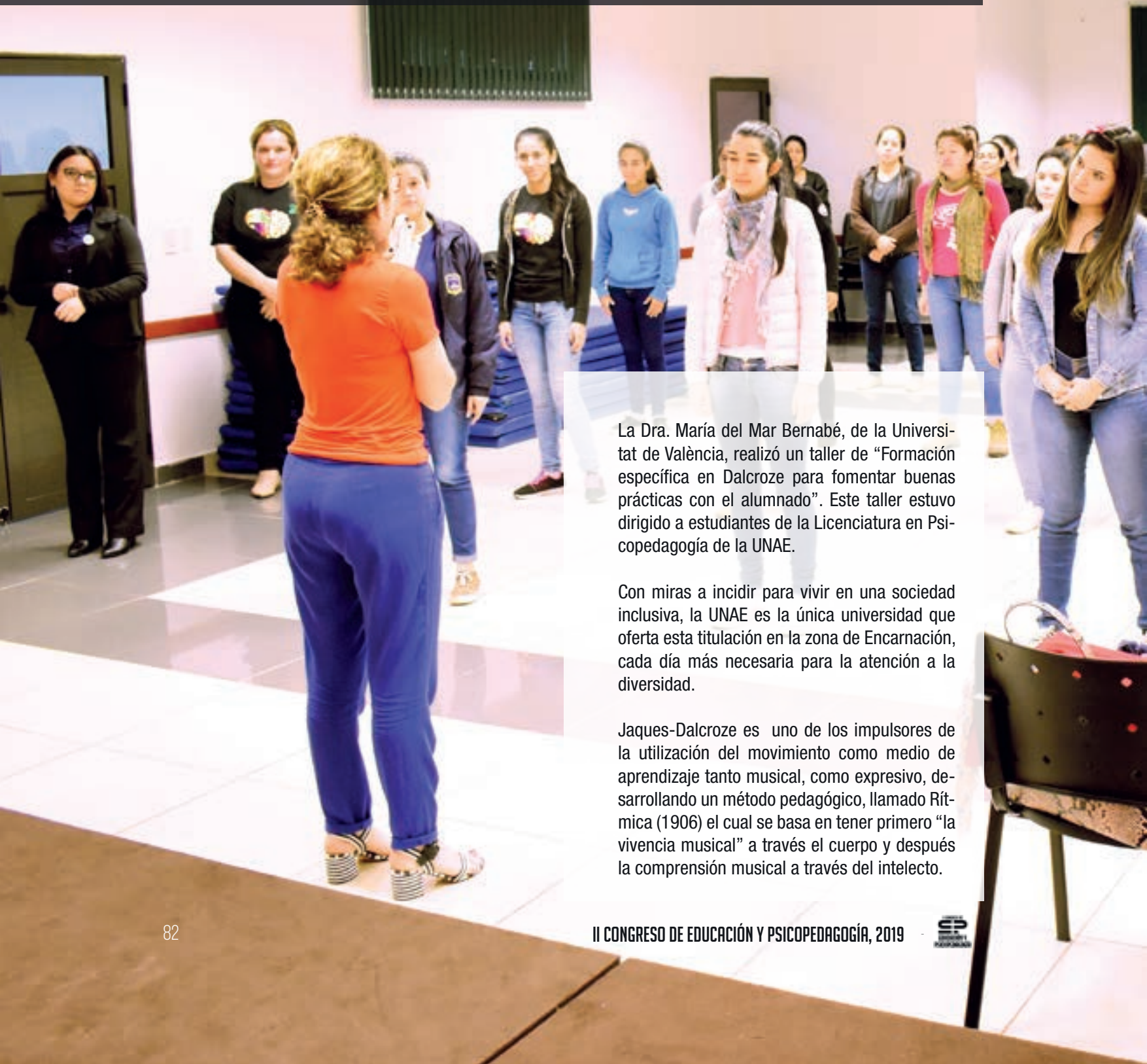
**Dra. MARÍA DEL MAR BERNABÉ**  
 Universitat de València, España  
 Doctora en Teoría e Historia de la Educación.  
 Titulada en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical.  
 Graduada en Pedagogía Terapéutica. Máster en Musicoterapia.  
 Técnica en Atención Temprana.  
 Miembro del Grupo de Investigación COS - Cuerpo, Ritmo, Música y Prácticas Curriculares.

**II CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA**  
 20 de mayo y 21 de junio de 2019  
 Actividades previas



# Taller de Formación específica en metodología Dalcroze para fomentar buenas prácticas con el alumnado.

Dra. María del Mar Bernabé (Universitat de València, España).



La Dra. María del Mar Bernabé, de la Universitat de València, realizó un taller de “Formación específica en Dalcroze para fomentar buenas prácticas con el alumnado”. Este taller estuvo dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNAE.

Con miras a incidir para vivir en una sociedad inclusiva, la UNAE es la única universidad que oferta esta titulación en la zona de Encarnación, cada día más necesaria para la atención a la diversidad.

Jaques-Dalcroze es uno de los impulsores de la utilización del movimiento como medio de aprendizaje tanto musical, como expresivo, desarrollando un método pedagógico, llamado Rítmica (1906) el cual se basa en tener primero “la vivencia musical” a través el cuerpo y después la comprensión musical a través del intelecto.



CONSEJO DE UNIVERSIDADES Y FACULTADES DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENCARNACIÓN

**Taller**  
**FORMACIÓN ESPECÍFICA EN DALCROZE PARA FOMENTAR BUENAS PRÁCTICAS CON EL ALUMNADO**

**Miércoles 29 de mayo | 20:00 HS.**  
SUM ISEDE (edificio tradicional)

**Dirigido a:** estudiantes y docentes de la Líc. en Psicopedagogía

**MARÍA DEL MAR BERNABÉ**

**Dra. MARÍA DEL MAR BERNABÉ**  
Universitat de València, España  
Doctora en Teoría e Historia de la Educación  
Título en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical  
Graduada en Pedagogía Terapéutica. Máster en Musicoterapia  
Técnica en Atención Temprana  
Miembro del Grupo de Investigación COB - Cuerpo, Movimiento, Música y Prácticas Cotidianas.

**II CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA**  
29 de mayo y 30 de junio de 2019  
Actividades previas



# Taller de TDAH y estrategias para las funciones ejecutivas.

Dra. Nelly Álvarez (Universidad Bernardo O'Higgins, Chile).



La Doctora Nelly Álvarez, de la Universidad Bernardo O'Higgins de Chile dirigió el seminario "TDAH y estrategias para las funciones ejecutivas".

En este seminario, dirigido a estudiantes y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía, se compartió sobre una realidad actual, el TDAH, el cual es en ocasiones sobrediagnosticado y que requiere de conocimientos precisos para su atención.

ACTIVIDADES PREVIAS

II CONGRESO DE  
**EP**  
EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA  
2019



COMPLEJACIONAL DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENCARNACIÓN

TALLER

**TDAH Y ESTRATEGIAS PARA LAS FUNCIONES EJECUTIVAS**



**Dra. Nelly Álvarez**  
Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), Chile

Profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación, Docente Programa de Integración Escolar (PIE), Docente Universitaria, Docente en el Diplomado Sobre Aborción y Sus Implicancias en los Niños, Docente en el Curso: estrategias psicopedagógicas en el aula.

Jueves 30 de mayo  
19:50 HS.  
AUDITORIO II  
UNAE (sala 4A)

Dirigido a:  
Estudiantes y docentes,  
Licenciatura en Psicopedagogía

www.unae.edu.uy

f t i



# Taller de Interpretación rítmica corporal e instrumental para mejorar la motricidad, la atención y la comunicación

Dra. María del Mar Bernabé (Universitat de València, España).



El jueves 30 de mayo de 2019, en el Centro de Ayuda al Discapacitado Encarnación (CENADE), fue llevado a cabo el taller “Interpretación rítmica, corporal e instrumental para mejorar la motricidad, la atención y la comunicación”.

En este taller participaron niños que acuden al CENADE, así como sus familias y monitoras, quienes a partir del juego y la emoción pudieron mejorar el desarrollo de las habilidades sociales y cines-tésicas.

The poster features logos for the Spanish Ministry of Education and Vocational Training, the National Institute of Educational Evaluation, and the University of Encarnación. The main title is 'Taller INTERPRETACIÓN RÍTMICA, CORPORAL E INSTRUMENTAL PARA MEJORAR LA MOTRICIDAD LA ATENCIÓN Y LA COMUNICACIÓN'. It is directed by 'A FUNCIONARIOS Y FAMILIARES CENADE'. The event is on 'Jueves 30 de mayo' at '08:30 horas | CENADE (Sams'u y los Pomelos Barrio Ka' aguy Kory)'. The instructor is 'DRA. MARÍA DEL MAR BERNABÉ', a doctor in Special Education and a specialist in Music Therapy. The poster includes an illustration of people dancing and a small photo of the instructor.



# Taller de Habilidades Motrices Básicas con Música y Elementos Rítmicos Corporales

Dra. María del Mar Bernabé *(Universitat de València, España).*







Durante la mañana del viernes 31 de mayo, la Dra. María del Mar Bernabé realizó un taller de habilidades motrices básicas con música y elementos rítmicos corporales.

Esta actividad estuvo dirigida a niños y niñas del nivel Inicial del Colegio Privado Divina Esperanza.



# Publicaciones UNAe



La Universidad Autónoma de Encarnación publica periódicamente libros, revistas científicas, memorias y materiales didácticos. Puede acceder a cada una de nuestras publicaciones ingresando a nuestra biblioteca: [una.edu.py/biblio](http://una.edu.py/biblio) o escaneando el código QR adjunto.

El último material publicado es el titulado “LibroFeria Encarnación” que recopila el impacto de este proyecto de extensión universitaria en la comunidad regional.

En palabras de Alcibiades González Delvalle: “Anualmente la ciudad de Encarnación se transforma en el escenario de la cultura nacional. Escritores, editores, libreros, artistas,

profesores, alumnos, etc., dialogan sobre la necesidad de que los libros ocupen un sitio de privilegio en el gusto ciudadano. Sin duda que en 15 años de actividad se habrá obtenido logros impercederos, propios de la lectura.

Hoy ya no es posible concebir Encarnación sin su feria de libros; así como la feria no se puede concebir sin la presencia y el dinamismo de la doctora Nadia. Vayan mis saludos, admiración y gratitud a este emprendimiento que honra a la cultura nacional.”



