ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y HABILIDADES LINGÜÍSTICAS PARA ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Ana Jacqueline Noblecilla Olaya[1]
Universidad Estatal de Milagro
anitanoblecilla@gmail.com
Anoblecillao1@unemi.edu.ec
orcid.org/0000-0002-1081-1910

Isabel Leal Maridueña[2]
Unidad Educativa Milagro
amarilis_lealm@hotmail.com
ilealm@unemi.edu.ec
orcid.org/0000-0002-5071-0866

Paulina Iralda Verzosi Vargas[3]
Unidad Educativa José María Velasco Ibarra
pvpaulinaverzosi@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8490-2022

Recibido: 6/04/2018 **Aprobado**: 09/09/2018

Resumen

El presente trabajo aborda la necesidad de utilizar estrategias didácticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en cursos de básica general. El propósito fundamental fue proponer un conjunto de estrategias de enseñanza para incrementar y desarrollar las habilidades lingüísticas en estudiantes de tercer año con la inclusión de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje (DA). La metodología fue exploratoria descriptiva para realizar un diagnóstico de los alumnos y correlacionar las variables del estudio. La población fue de 90 estudiantes, 21 docentes y 1 directivo (total 112 sujetos) de la Escuela Victoria Macías de Acuña. Los resultados mostraron 9 estudiantes con DA, y poco uso de las estrategias de enseñanza por parte de los docentes, también se determinaron las estrategias necesarias para intervenir el grupo. Finalmente, se ofrece un conjunto de estrategias para potenciar las habilidades lingüísticas enmarcadas en el aprendizaje significativo.

Palabras clave: estrategias didácticas; habilidades lingüísticas; dificultades de aprendizaje.

[1] **Ana Jacqueline Noblecilla Olaya.** Licenciada en Educación, Mención Educación Básica. Magíster en Gerencia Educativa. Magíster en Didáctica del Lenguaje Infantil y Primaria. PHD Ciencias de la Educación. **Universidad de adscripción:** Universidad Estatal de Milagro.

[2] **Isabel Leal Maridueña.** Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Primaria. Maestría en Educación Superior. Diplomado en Diseño Curricular por Competencias. **Institución de adscripción:** Unidad Educativa Milagro.

[3] **Paulina Iralda Verzosi Vargas**. Licenciada en Comercio y Administración. Magister en Gerencia Educativa. **Instituto de adscripción**: Unidad Educativa José María Velasco Ibarra.

TEACHING STRATEGIES AND LANGUAGE SKILLS FOR STUDENTS IN THE THIRD YEAR OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This work addresses the need to use teaching strategies to improve teaching and learning in general basic courses. The fundamental purpose was to propose a set of teaching strategies to increase and develop linguistic skills in third-year students with the inclusion of students with learning difficulties (LD). The methodology was exploratory and descriptive to carry out a diagnosis of the students and correlate the variables of the study. The population was 90 students, 21 teachers and 1 director (total 112 subjects) from the Victoria Macías de Acuña School. The results showed 9 students with LD, and little use of teaching strategies by teachers, the necessary strategies to intervene in the group were also determined. Finally, a set of strategies is offered to enhance linguistic skills framed in meaningful learning.

Keywords: teaching strategies; language skills; learning difficulties.

Introducción

El tema de las escasas habilidades lingüísticas es conocido y trabajado en diferentes ámbitos y disciplinas, lo que ha permitido entender, inclusive, que la carencia de destrezas en la comunicación puede propiciar el abandono de la escolaridad por factores asociados al rendimiento académico (Faúndez, Gómez y Madariaga, 2017; Gilardoni, 2008). En consecuencia, siempre son útiles aquellos estudios efectuados para mejorar el desarrollo cognoscitivo y las posibilidades de aproximarse a la lectura y a la escritura de forma exitosa.

Esta investigación se desarrolló con la finalidad de aplicar estrategias didácticas que permitan reforzar las habilidades lingüísticas en estudiantes con dificultades de aprendizaje que cursan el tercer año de básica elemental de la Escuela Victoria Macías de Ecuador. Con la aplicación de estrategias estos niños pueden desarrollar las habilidades lingüísticas orales y escritas que les faciliten una comunicación más clara y eficiente. Igualmente, se les brindaría la oportunidad de alcanzar una mejor comprensión de discursos orales y textos escritos, lo que posibilitaría un mejor rendimiento y ulteriormente su inserción académica, así como disminuiría la deserción y el rezago educativo en estos grupos.

Surgen, lógicamente, a partir de la indagación en la institución educativa, interrogantes como: ¿Qué estrategias didácticas utilizan los docentes para desarrollar las habilidades lingüísticas? ¿Tienen los docentes conocimientos de estas estrategias? ¿Qué estrategias didácticas se podrían proponer para potenciar las habilidades lingüísticas en los estudiantes con dificultades de aprendizaje?

Existen muchos aportes sobre estos temas, desde la conceptualización de estrategias didácticas y habilidades lingüísticas (Díaz Barriga y Hérnández, 2002; Fernández-Castillo, 2015; González, 2011; Parra, 2003; Valle, Barca, González y Núñez, 1999; entre muchos otros) hasta la descripción y análisis de las dificultades en el desarrollo del aprendizaje (Aguado, 2000; Arranz, 2017; Bleile, 2004; Florian, 2014, etcétera) que complementan y orientan sobre el vínculo entre estas tres variables.

Es necesario considerar la relación como parte de los desafíos que los docentes deben afrontar debido a que se ha llegado a una era en la que se tiende a aceptar la diversidad y dentro de esta se incluyen a los estudiantes que evidencian dificultades de aprendizaje. En relación con ello, también se ha desafiado esa idea de que las capacidades de aprendizaje son inalterables y, por el contrario, se han generado diferentes formas de enseñanza que beneficien a todos los educandos ampliando sus niveles de comprensión.

Bajo estas concepciones, lo ideal es explorar las necesidades de los grupos y proponer un conjunto de estrategias didácticas que potencien el desarrollo de habilidades lingüísticas en todos los estudiantes y, especialmente, en aquellos con dificultades de aprendizajes. Por consiguiente, se formularon los siguientes objetivos:

1. Diagnosticar de forma exploratoria-descriptiva el conocimiento de las macrodestrezas hablar, escuchar, leer y escribir en estudiantes de tercer año de educación básica de la Escuela Victoria Macías
2. Determinar las estrategias necesarias para intervenir el grupo de estudiantes de tercer año de educación eásica, con la finalidad de desarrollar sus habilidades lingüísticas
3. Proponer un conjunto de estrategias de aprendizaje dedicadas a incrementar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de tercer año de Educación Básica.

Estrategias de enseñanza y de aprendizaje

La aplicación de estrategias suma el conocimiento de técnicas y procedimientos en la resolución de una tarea determinada más el propio objetivo que persiguen los docentes. Por tal razón es conveniente establecer las diferencias cualitativas entre los objetivos formulados y la forma de ejecutar las actividades en la clase; teniendo en cuenta que esto influirá en lo que los estudiantes aprenden y en cómo lo aprenden.

Para Díaz Barriga y Hernández (2002) existen dos tipos de estrategias bien definidas: las de enseñanza y las de aprendizaje, aun cuando los autores explican la importancia de los dos actores –tanto el docente como los alumnos, en este caso- en ambos procesos. Las estrategias de enseñanza las definen “como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p. 61) mientras que las estrategias de aprendizaje los autores las puntualizan como “procedimientos (conjunto de pasos o habilidades) que el alumno adquiere y emplea de forma intencional, como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (p. 70). Al mismo tiempo Monereo (1990), distingue la idea de un proceder planeado con antelación, dedicado a escoger técnicas que involucran lo cognoscitivo y la disposición personal con propósitos claros de aprendizaje.

En un estudio de Fernández-Castillo (2015) se precisan los elementos asociados a las estrategias, allí se afirma que entre esos factores se ubican “las habilidades, competencias, cognitivas y comportamientos concretos que los individuos ponen en funcionamiento de cara a un aprendizaje específico” (p. 394). En consecuencia, los aprendices llegan a ser conscientes de sus destrezas y tratan de incrementarlas y aplicarlas a consciencia, partiendo

de modelos y experiencias guiadas por los docentes, con el mérito de la flexibilidad. Paulatinamente, si las habilidades se desarrollan y satisfacen, el individuo continúa incrementándolas.

Asimismo, demandan el auto conocer sus capacidades, potencialidades y aptitudes tanto en el desarrollo de su uso como de los resultados. Las estrategias se articulan en un plan de actividades estructuradas hasta alcanzar el objetivo y siempre pueden tener las posibilidades de ajustarse en el empeño de consolidar lo deseado.

Siguiendo a Verzosi Vargas, Noblecilla Olaya y Cherres Euvin (2018) las estrategias deben: (a) ser funcionales y significativas en cuanto a que se requiere que sean eficaces en el tiempo y eficientes en el esfuerzo; (b) ser claras en lo que respecta a instrucciones precisas y al por qué son ventajosas para lograr el objetivo; (c) demostrar su utilidad; (d) mostrar la relación entre la estrategia y la labor para ser captadas por el estudiante.

Luego, Gargallo y Ferreras (2000), así como Valle et al (1999) insisten en el carácter intencional de las estrategias de aprendizaje. Esto significa que tanto los docentes como los estudiantes deben estar conscientes en el momento de dirigir sus conductas con una serie de técnicas para alcanzar la meta. Por ende, no existe el azar ni la ausencia de planificación, sin que esto disminuya el carácter flexible de la estrategia. En especial debe haber una finalidad clara cuando se trata del desarrollo de las competencias lingüísticas, pues estas deben favorecer las cuatro macrodestrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. La promoción debe dirigirse a que "los estudiantes ejerciten de manera ordenada habilidades lingüístico-comunicativas que les permitan el uso eficiente de la lengua", tal como reza el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 184).

Las estrategias que se utilicen deben apuntar a que los estudiantes sean capaces de comunicarse eficientemente, por lo tanto, sus competencias habrán de desarrollarse –con las limitaciones naturales- aun cuando entre los grupos existan diferencias marcadas por las dificultades de aprendizaje o por trastornos del lenguaje. En consecuencia, las estrategias deben dirigirse a que se logren las competencias para desenvolverse en la mayoría de las situaciones sociales del individuo.

A partir de García Gutiérrez (2010) se pueden concernir seis competencias en la comunicación: lingüística (código lingüístico: interpretar y formular frases); sociolingüística (relación de signos lingüísticos y significados especialmente en la situación social adecuada); discursiva (combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de la construcción oral o escrita); de aprendizaje (grado de autonomía para aprender y colaborar en el aprendizaje); estratégica (capacidad de compensación para adecuarse al contexto) y sociocultural (adopción de estrategias para comunicarse en cualquier ámbito). El docente debe intentar el desarrollo de cada una de ellas, en sus estudiantes a través de las prácticas escolares.

ISSN (impreso): 1316-0087
ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 177-196

Taxonomía de las estrategias de enseñanza – aprendizaje

Existen variadas clasificaciones y organizaciones de las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2002; González, 2011; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986; entre otros). En principio, la taxonomía se atiene a lo temporal, es decir, se define el momento de la estrategia durante el proceso: al inicio son estrategias preinstruccionales, durante la actividad se les llama coinstruccionales y después de la actividad, son las postinstruccionales (Díaz Barriga, 2002). Todas ellas deben estar planificadas para obtener el éxito.

En la figura 1 se puede observar la clasificación de las estrategias que realizan Díaz Barriga y Hernández (2002) durante el desarrollo de la clase: se considera la entrada, los incentivos motivacionales, la conexión entre los conocimientos previos y las nuevas experiencias y, posterior al desarrollo sobrevendrá el seguimiento. Igualmente, deben tomarse en cuenta aspectos como el momento en el que se va a presentar, el tiempo de duración, la particularidad de enseñanza, los cuales son imprescindibles si la meta es lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, a la par de considerarse que son procedimientos heurísticos, flexibles y adaptables.

Figura 1
Proceso pedagógico



Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz Barriga y Hernández (2002)

Estas estrategias deben ser persistentes en los distintos períodos didácticos y como aseguran Díaz Barriga y Hernández (2002) algunas de ellas deben ser propiamente de rutina y otras variables, dependiendo de las circunstancias. Además, los autores reiteran la clasificación sujeta a la modalidad del momento de la enseñanza: pueden ser individuales, colectivas o mixtas.

ISSN (impreso): 1316-0087
ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 177-196

Por su parte, González (2011), realiza su tipificación considerando la finalidad que se persigue al adquirir el conocimiento, el proceso cognitivo, el proceso motivacional y emocional, el factor contextual del proceso educativo, el manejo de los recursos educativos y de acuerdo con la disciplina de estudio.

Como puede observarse, existe una variedad de estrategias, dependiendo de la finalidad que se persigue, además es relevante considerar el momento idóneo para su aplicación apuntando hacia el objetivo planteado (Tabla 1).

Tabla 1
De la taxonomía de las estrategias

Tipo y finalidad de la estrategia	
De adquisición de conocimiento	Reproducción
	Elaboración
	Organización
De autoevaluación y autorregulación	Planeación
	Supervisión
	Control ejecutivo
Asociadas a procesos motivacionales y emocionales	Asociadas a procesos valorativos
	Asociadas a esperanzas de éxito o fracaso
	Asociadas a factores emocionales
	Asociadas a factores actitudinales
Manejo de factores contextuales del proceso de aprendizaje	Para la administración del tiempo
	Para el acondicionamiento del medio ambiente físico de aprendizaje
	Para satisfacer los requerimientos de la materia
	Para aprovechar el apoyo del equipo docente
	Para aprovechar los recursos de la institución
Para el manejo de los recursos educativos	Para el manejo de los materiales escritos
	Para el manejo de los recursos tecnológicos
De la disciplina de estudio	De clarificación básica
	De clarificación avanzada
	De sustento básico
	Para evaluar inferencias
	Para evaluar juicios de valor

Fuente: Elaboración propia a partir de González (2011)

Estrategias de aprendizaje, habilidades lingüísticas y dificultades de aprendizaje

El papel que desempeña el docente en el desarrollo sistémico de las habilidades lingüísticas del discente es fundamental, como guiador de conocimientos mediante una acertada aplicación de estrategias para lograr aprendizajes significativos. Por ello, los docentes deben establecer las deficiencias y dificultades que ciertos estudiantes pueden tener al momento de emprender este proceso educativo.

En los dos primeros subniveles de Educación Básica se atienden grupos de niños de manera integral y aunque el maestro no sea especialista en el área de lengua, debe tener en cuenta que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo. La tarea del docente y del centro educativo es realizar adecuaciones curriculares acordes con la necesidad educativa que requieran los estudiantes con base en las falencias detectadas.

La propuesta del Ministerio de Educación del Ecuador (2016) es apostar por sus docentes y por las capacidades para conseguir que los estudiantes, en este caso del tercer año de Educación Básica, acrecienten sus hábitos de lectura, enriquezcan y perfeccionen su comprensión y expresión oral y escrita. Por tanto, el docente debe prepararse para promover en el discente el "desarrollo de diferentes destrezas como: indagar sobre sus conocimientos previos, dar significado a sus pensamientos, trasladar a la escritura sus ideas expresadas oralmente, desarrollar la metacognición y propiciar la autocorrección de sus errores, y reestructurar sus esquemas mentales" (Ministerio de Educación, 2016, p. 75).

Sin embargo, esta preparación ha de formar parte de todo un sistema que se conjugue para incluir a todos los estudiantes, aun cuando tengan alguna dificultad de aprendizaje. Se debe responder a la diversidad y propiciar una participación generalizada, haciendo las adaptaciones pertinentes con la colaboración de todos los entes que participan en el proceso. Incluso, es un mandato constitucional (Constitución del Ecuador, 2008) el derecho a una educación de calidad para todos los ciudadanos sin ninguna distinción, de tal forma que no llegue a marginarse a los grupos que podrían estar en riesgo debido a sus carencias.

Es necesario tener en cuenta, entonces, las ventajas de hacer consciente la aplicación de estrategias, especialmente aquellas que desarrollen las habilidades lingüísticas en beneficio de todos los estudiantes, principalmente de aquellos que podrían ser más vulnerables debido a dificultades en el aprendizaje.

Habilidades lingüísticas

Las habilidades lingüísticas se pueden encontrar relacionadas entre sí, sobre todo, a partir de la experiencia de la escolaridad. Las investigaciones hablan de destrezas o competencias para comunicarse y sus formas de uso son leer, hablar, escuchar y escribir (Cassany, 2006; Deleg Guazha, 2017; Madero Suárez y Gómez López, 2013, entre muchos otros). Precisamente, al utilizar estrategias en la búsqueda del desarrollo de estas destrezas, se está propiciando el aumento de las capacidades comunicativas.

ISSN (impreso): 1316-0087
ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 177-196

Sobre las propias habilidades lingüísticas el MINEDU (2016) desde la perspectiva comunicativa y funcional afirma que aprender una lengua consiste en formarse para comunicarse con ella; por lo tanto, el objetivo del subnivel Preparatoria es "contribuir a que los estudiantes lleguen a dominar paulatinamente, las destrezas de escuchar y hablar y las hagan instrumentales, prácticas y funcionales a sus propósitos comunicacionales" (p. 299). Al subir en los niveles educativos se espera que pueda mejorarse la comunicación en cuanto que se aumenta el vocabulario y se hace consciente la gramática natural y las convenciones de la comunicación oral y escrita.

Al referirse a las habilidades lingüísticas Cassany, Luna y Sanz (2008) las dividen en dos grupos habilidades orales y habilidades escritas y desde la perspectiva del uso en habilidades receptivas y productivas. Del mismo modo, cuando los niños adquieren las herramientas del lenguaje escrito y empiezan a utilizarlo, este conocimiento se va a reflejar en el desarrollo de su lenguaje oral, lo que facilita que siga expandiéndose su nivel de comprensión (Guarneros y Vega, 2014; Moreira, 2012; Sepúlveda y Teberosky, 2011). Según el código sea oral o escrito se ha establecido la clasificación, pero ambas mantienen en su procesamiento activo y funcional, porque pueden llegar a actuar conjuntamente en procesos complejos. Es decir, en momentos en los que se debe compartir el leer juntos, escribir para otros y compartir el contenido de la escritura, hablar y escuchar. Anteriormente, se les distinguía como habilidades pasivas y otras activas: escribir y hablar se denotaban como activas y leer y escuchar, como pasivas. Pero, precisamente por la decodificación en la lectura y la condición de estar en una experiencia comunicativa que demanda el procesamiento en la escucha, todas las habilidades requieren una actividad que moviliza la voluntad, por lo tanto, no hay pasividad en ninguna de ellas.

Lo más importante, en cualquier caso, es lograr que el estudiante pueda comunicarse de forma efectiva lo que hace que la perspectiva sea parte del enfoque comunicativo (p. 86). La competencia en la que debe poner el énfasis el docente, más allá de una habilidad lingüística, será "la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales" (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 85). Para lograr este propósito, vuelve a considerarse la idea de la intencionalidad de las estrategias para lograr un aprendizaje significativo.

Por su parte, Hernández (2013) manifiesta que a los seres humanos desde la etapa preescolar se les inculcan nociones de lectura y escritura que tienden a relacionar entre sí, al mismo tiempo que van desarrollando una consciencia pragmática de su entorno. La pragmática de dedica a investigar sobre esas destrezas que posibilitan el manejo pertinente de la lengua y

> Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal. (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 85)

ISSN (impreso): 1316-0087
ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 177-196

La construcción de ese usuario ideal de la lengua es la tarea de los docentes debido a que sus estudiantes han de aprender a diferenciar los contextos de comunicación.

En relación con lo anteriormente expuesto, González y Delgado (2009) afirman que los niños en edad preescolar tienen mejor desarrollo del lenguaje oral cuando reciben pautas para entrenarse en la producción de lenguaje escrito. Asimismo, se puede afirmar que la interacción social en un contexto ordenado y dirigido a la producción de comunicación significativa permite el desarrollo pleno de las competencias. No obstante, podrían existir algunas dificultades de aprendizaje que no permitan estos desarrollos, por lo que los docentes tienen que estar atentos a las diferencias individuales.

Las dificultades de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades lingüísticas

Para finales del siglo XX, se ha establecido una diferencia clara entre las dificultades de aprendizaje a partir de numerosos estudios sobre los individuos que las han padecido. Por esta razón, la descripción que se acepta con mayor frecuencia proviene de la National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1990) que considera las dificultades de aprendizaje (DA) como "un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y para comprender las matemáticas" (traducción propia).

Sobre el tema, Arranz (2017) estima que existen indicadores neuropsicológicos en los individuos con DA que reflejan inmadurez en su sistema nervioso y "aumento significativo en la cantidad e intensidad de los signos neurológicos menores". Dentro de las dificultades de aprendizaje la autora distingue: trastornos de la orientación espacial, nociones temporales confusas, predominio cerebral inadecuado, defectos del lenguaje, trastornos de la motricidad, deficiente reconocimiento del esquema corporal, confusión figura-fondo, entre otros.

Estas dificultades pueden afectar a estudiantes que se encuentran dentro de una clase general y que en muchas oportunidades se pueden asociar con el déficit de atención (TDAH), con trastornos específicos del lenguaje (TEL) o con trastornos de aprendizaje (TEA). Sin embargo, pueden existir otros factores discapacitantes que no se deben descartar y que –aun sabiendo que no todos los docentes son especialistas en tratamiento de conductas especiales- hay que tener presentes al momento de conducir las clases de lengua y de otras especialidades en un aula de clases.

Respecto al trastorno específico del lenguaje (TEL), Aguado (2000) refiere que son problemas del desarrollo lingüístico en la comunicación oral y escrita más frecuentes, debido a que los niños que padecen dificultades en las habilidades orales son un grupo de riesgo para aprender el lenguaje escrito. El mismo autor señala que estos niños tienen una merma en la decodificación y comprensión de lectura debido a las limitaciones fonológicas. Estos problemas son causas significativas del fracaso escolar y algunos docentes muestran actitudes positivas mientras otros las exhiben negativas ante estudiantes con necesidades educativas especiales. Las actitudes negativas se deben, principalmente, a las carencias de conocimientos sobre la existencia de DA cuya solución se encuentra en manos de los organismos estatales, pues estos deben capacitar a los docentes con la finalidad de no

ISSN (impreso): 1316-0087
ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 177-196

ocasionar perjuicio a los estudiantes. Más aún, los estudios indican (Pinto, 2012; Villalobos, 2014) que la empatía y acercamiento afectivo entre docentes y educandos se logra en principio, con un verdadero conocimiento de la realidad del estudiante.

Si se logra establecer las discrepancias entre el rendimiento y la habilidad intelectual en una o más áreas de algunos estudiantes es perentorio ubicarlos dentro del rango de quienes requieren mayor atención por DA y por lo tanto la aplicación de un conjunto de estrategias para desarrollar sus habilidades lingüísticas. Al mejorar las habilidades relacionadas con las competencias comunicativas el proceso de aprendizaje será mucho más efectivo en niños con DA.

Metodología

El diseño de este trabajo responde a una investigación correlacional entre las variables estrategias de aprendizaje, habilidades lingüísticas y dificultades de aprendizaje. En primer lugar, se hizo una exploración diagnóstica destinada a reconocer las características de la población que sería intervenida con un conjunto de estrategias de aprendizaje destinadas a mejorar las habilidades lingüísticas de los niños y niñas de la Unidad Educativa Victoria Macías de Acuña, del Cantón Milagro de Ecuador. La intención fue establecer las deficiencias de las macrodestrezas hablar, escuchar, leer y escribir, especialmente en la detección de individuos que presenten dificultades de aprendizaje, para en segundo lugar determinar las estrategias necesarias que puedan aportar mejoras en sus destrezas de comunicación. En tercer lugar, se elaboró una relación de un conjunto de estrategias siguiendo a Cassany, Luna y Sanz (2008), Cova (2012), Díaz Barriga (2002) y Stover, Uriel y Fernández, (2012), de tal forma que pudiera conformarse un material destinado a la aplicación de dichas estrategias en aula.

Los sujetos de estudio son los 90 estudiantes de los tres paralelos de tercer año de educación básica, por lo que se incluyó toda la población. Participaron, además, un directivo y 21 docentes, para un total de 112 individuos.

El procedimiento se realizó en una primera etapa por fases paralelas (a) observación en el aula de clases; (b) entrevista a la directora; (c) aplicación de una encuesta a veintiún docentes de la institución; (d) estudio de las estrategias de aprendizaje, las habilidades lingüísticas y las características propias de las DA. La segunda etapa se dedicó a la elaboración de una cartilla para docentes con un compendio de estrategias de enseñanza como una propuesta para desarrollar habilidades lingüísticas a partir de los resultados del diagnóstico.

Todo se llevó a cabo con los objetivos de diagnosticar a la población, indagar si los docentes aplican estrategias de aprendizaje específicas para el desarrollo de habilidades lingüísticas y si se han detectado estudiantes con DA que las requieran en mayor medida para, finalmente y con los ajustes apropiados, elaborar el material con el acopio de estrategias que mejoren las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Resultados de la aplicación de los instrumentos

Para la obtención de resultados se aplicó una ficha de observación a los estudiantes durante el desarrollo de seis sesiones de clase (Tabla 2) y se promediaron los números de las observaciones; también se aplicó una encuesta a los docentes de la instrucción con 4 preguntas básicas y una entrevista no estructurada a la directora.

En la ficha de observación se consideraron los elementos generales de la decodificación y comprensión del texto escrito, la expresión escrita, los factores propios de la comprensión de la escucha (Cova, 2012) y la expresión oral.

Tabla
Observación de los estudiantes en clases

INDICADORES		DIAGNÓSTICO	%
Lee con fluidez de acuerdo con el nivel	Sí	15	17
	No	60	66
	A veces	15	17
	TOTAL	**90**	**100**
Identifica letras	Sí	24	27
	No	36	40
	A veces	30	33
	TOTAL	**90**	**100**
Respeta los signos de puntuación en la lectura	Sí	15	17
	No	70	77
	A veces	5	6
	TOTAL	**90**	**100**
Construye estructuras gramaticales adecuadas	Sí	5	6
	No	60	66
	A veces	25	28
	TOTAL	**90**	**100**
Interpreta lo leído con sus propias palabras	Sí	18	20
	No	72	80
	A veces	0	0
	TOTAL	**90**	**100**
Narra historias en voz alta	Sí	5	6
	No	76	84
	A veces	9	10
	TOTAL	**90**	**100**
Manifiesta su empatía con los docentes	Sí	30	33
	No	60	67
	A veces	0	0
	TOTAL	**90**	**100**
Participa espontáneamente en la hora de lectura	Sí	15	17
	No	70	77
	A veces	5	6
	TOTAL	**90**	**100**
Verifica lo escuchado con preguntas	Sí	5	6
	No	85	94
	A veces	0	0
	TOTAL	**90**	**100**

ISSN (impreso): 1316-0087
ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 177-196

Fuente: elaboración propia

Resultados de la encuesta aplicada a los docentes

Las preguntas fueron las siguientes con cinco oportunidades de respuesta: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca.

1. ¿Considera que debe dedicarse tiempo y espacio a desarrollar las habilidades lingüísticas en cada clase?

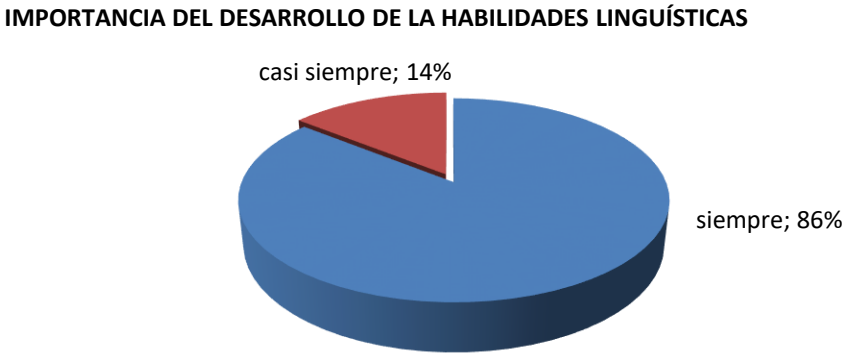
2. ¿Usted aplica estrategias para el desarrollo de las habilidades lingüísticas?

3. ¿Considera que sus estudiantes tienen problemas para manejar las macrodestrezas lingüísticas?

4. ¿Conoce usted estrategias de aprendizaje para incrementar las habilidades lingüísticas en estudiantes con dificultades de aprendizaje?

Las respuestas a la primera pregunta sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas indican que un 86% de docentes estiman como muy alta la importancia y la necesidad del desarrollo de habilidades lingüísticas (Figura 2).

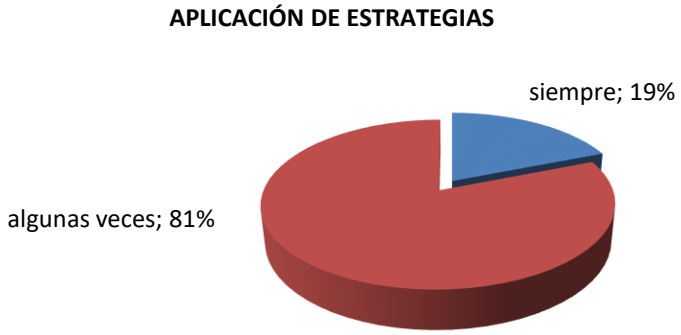
Figura 2
Importancia del desarrollo de habilidades lingüísticas en el proceso de aprendizaje



Fuente**:** elaboración propia

En la pregunta número 2, sobre la aplicación de estrategias de enseñanza se obtuvo que un 81 % de los docentes rara vez aplica estrategias conscientemente y un 19 % siempre las utiliza, lo que demuestra que en el aula de clases hay una ausencia mayoritaria de la búsqueda de aprendizaje significativo de forma intencional mediante técnicas, estrategias y tareas dedicadas a alcanzar el logro de los objetivos. (Figura 3)

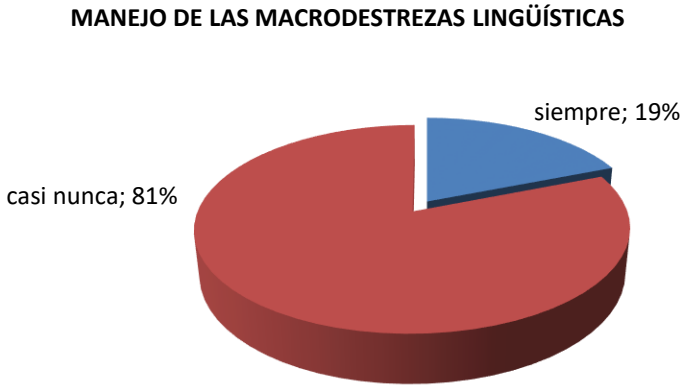
Figura 3
Aplicación de estrategias para el desarrollo de habilidades lingüísticas



Fuente**:** elaboración propia

El porcentaje de la pregunta 3, sobre el manejo de las macrodestrezas lingüísticas indica que solo un 19% de los 90 educandos, tiene competencias comunicativas que evidencian desarrollo de las habilidades lingüísticas acordes con su nivel. El 81% restante corresponde a estudiantes con muy poca demostración del uso pertinente de las macrodestrezas, lo que se constituye en un gran problema para la institución (Figura 4).

Figura 4
Manejo de macrodestrezas lingüísticas de los estudiantes



Fuente**:** elaboración propia

Para la pregunta 4, relacionada con el conocimiento de estrategias indicadas para desarrollar habilidades lingüísticas en estudiantes con dificultades de aprendizaje, las oportunidades de respuesta eran cinco: bastante, mucho, suficiente, poco y nada. Los resultados a este interrogante fueron que el 76% de los docentes no conocen nada de estas estrategias y el 24% aseguran conocer solo algo. (Figura 5).

Figura 5
Nivel de conocimiento de estrategias didácticas de los docentes para desarrollar habilidades lingüísticas en estudiantes con DA



Fuente**:** elaboración propia

De acuerdo con la ficha de observación a los 90 estudiantes de tercer año de básica y con la encuesta realizada a los docentes, los resultados arrojan que existen muchas debilidades en la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas y que hay pocas aplicaciones de estrategias. Asimismo, dentro de los grupos observados se encontró un total de 9 estudiantes que presentan DA y 81 discentes que, en su mayoría, tienen poco desarrolladas las macrodestrezas por razones ambientales, sociales y de experiencia educativa.

Las docentes observaron problemas para adecuarse al nivel del aprendizaje del grupo en los 9 estudiantes con DA, previo el establecimiento de los criterios de discrepancia y exclusión de algunos trastornos específicos de aprendizaje (Aguado, 2000; Bleile, 2004; Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2005 y Rosales Jaramillo, 2014). Los indicadores evidenciaban:

- disortografía (escritura incorrecta de palabras aprendidas en los primeros niveles),
- caligrafía incomprensible (imposibilidad de organizar las palabras de acuerdo con su forma establecida),
- dislexia (confusión en la comprensión de la escritura ya sea de forma superficial, de reconocimiento, de pronunciación),
- dislalia (dificultad en la articulación de fonemas o frases),
- desmemoria (imposibilidad de recordar ideas recién presentadas al grupo),
- déficit en el reconocimiento (incapacidad de diferenciar fonemas, estructuras gramaticales),
- vocabulario reducido,
- poca fluidez de las ideas,
- dificultades para suprimir información poco importante,
- imposibilidad de seguir instrucciones,
- entre otros.

ISSN (impreso): 1316-0087
ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 177-196

Igualmente, siguiendo a Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005, p. 172 - 177) se tomaron en cuenta los siguientes factores para realizar el diagnóstico final en los estudiantes que presentaban mayores dificultades: no avanza como debería a pesar de los esfuerzos de los docentes; actúa de forma demasiado inmadura para su edad; tiene problemas en la comprensión y expresión del lenguaje oral; le cuesta comprender las tareas; lee con deficiencia (sustituciones, inversiones, adiciones, segmenta palabras); comete errores en la escritura de dictados e incluso de copias textuales: errores de ortografía natural y arbitraria; su grafía es incomprensible; es lento en el trabajo escolar; se puede considerar una persona distraída.

En cuanto a los docentes, demostraron poco conocimiento de estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades lingüísticas y la entrevista a la directora evidenció que, dentro de sus consideraciones, son pocas las maestras de la institución que estudian, conocen y aplican estrategias de aprendizaje y es mucho más acentuado el desconocimiento de las estrategias para tratar a los estudiantes con DA. Al hacer una correlación entre los datos de la ficha de observación que muestra las falencias de los estudiantes y el desconocimiento estratégico de los docentes el resultado no es muy alentador, lo que obliga a pensar en tomar las medidas correctoras pertinentes desde todos los niveles: los docentes, la institución, la participación de los padres y representantes y la intervención del Estado.

Propuesta de estrategias dirigidas al desarrollo de las habilidades lingüísticas

Las estrategias que aplicará el docente con el propósito de desarrollar habilidades lingüísticas en los estudiantes deben estar ajustadas a sus verdaderas necesidades educativas. Tienen que fortalecerse las macrohabilidades escuchar, hablar, leer y escribir en todos los estudiantes, sin excluir a aquellos que presenten DA. Para ello, deben tomarse en cuenta el contexto de aprendizaje, las vivencias de todos los involucrados y la experiencia docente.

Para contribuir con el incremento y desarrollo de los aprendizajes se propone un conjunto de estrategias que podrían ser de utilidad para los docentes y la propia institución, de tal forma que se alcancen los mejores resultados para todos los estudiantes (Tabla 3).

ISSN (impreso): 1316-0087
ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *34*(2), may-oct., 2019 pp. 177-196

Tabla 3

Estrategias de enseñanza para fortalecer y desarrollar las habilidades lingüísticas

Macroestrategia	Estrategia	Macrohabilidad	Microestrategias
Presentar el objetivo (indicar el logro que se desea alcanzar)	Organización de un intercambio de preguntas-respuestas hasta enunciar el objetivo	Primer momento: Comprensión oral, expresión oral	Reconocimiento, interpretación e inferencia de la escucha
	Copiar en el pizarrón el objetivo enunciado	Segundo momento: comprensión lectora, expresión escrita	Práctica de código escrito
Resúmenes (síntesis de la información relevante y los conceptos claves)	Preguntas-respuestas	Comprensión oral, expresión oral,	Reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención de la escucha
	Composición escrita Control de la comprensión	comprensión lectora, expresión escrita	Práctica de código escrito
Organizadores previos (Describir el contexto, comenzar aprendizaje significativo)	Conversaciones sobre situación conocida (conocimientos previos) para relacionarla con el conocimiento nuevo	Comprensión oral, expresión oral	Reconocimiento, interpretación e inferencia de la escucha Confirmación y reformulación por parte del docente
Ilustraciones y representaciones (dibujos, objetos fotografías, dramatizaciones, etcétera).	Dramatizaciones creativas Pantomimas, Juegos de roles Teatro de lectores Conexión con la realidad cotidiana Redacción de opinión	Comprensión oral, expresión oral	Reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención de la escucha Intercambio, repeticiones, preguntas, reformulaciones y confirmaciones para fijar ideas
	Escritura de ensayo	comprensión lectora, expresión escrita	
Organizadores gráficos (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales).	Comprensión y elaboración gráfica	Comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora	Práctica de código escrito Práctica de código oral
Analogías (acercamiento y comparación de un evento conocido y concreto con uno complejo y abstracto).	Aprendizaje basado en problemas Advertir la introducción de un tema nuevo; señalar que se sigue hablando de lo mismo; identificar cuando se cambia de tema.	Comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita	Reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención de la escucha Recapitular, reformular, repreguntar
Aprendizaje situado (aplicación a situaciones reales)	Interacción en el contexto para explorar el significado y resolver problemas reales del entorno	Comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita	Reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención de la escucha Recapitular, reformular, repreguntar
Preguntas (favorecen la atención y la práctica del diálogo)	De organización	Comprensión oral, expresión oral	Reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención de la escucha
Señalizaciones (marcas en un texto para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido)	De organización	Comprensión lectora, expresión escrita	Retención de ideas mediante la visualización y reiteración de lo señalado
Organizadores textuales (textos para la comprensión y el recuerdo).	Comprensión y elaboración escrita	Comprensión lectora, expresión escrita	Práctica de código escrito

Fuente: elaboración propia a partir de las teorías de Cova (2012); Díaz Barriga y Hernández (2002, p. 145); Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005)

Conclusiones

A partir de la revisión de las estrategias de aprendizaje, así como de la inquietud por lo que significa para los estudiantes y las instituciones potenciar las habilidades lingüísticas, se consiguió involucrar en este estudio a docentes, estudiantes y a un miembro del personal directivo en la Escuela Victoria Macías.

Luego de haber aplicado un instrumento de observación de las clases, bajo las teorías de Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005) se pudo diagnosticar dentro del grupo tanto las formas de aprender de los estudiantes como distinguir a aquellos con dificultades de aprendizaje. Se pudo comprender, del mismo modo, a partir de la revisión de López y García (2005) que es posible prevenir algunas dificultades de aprendizaje de las macrodestrezas lingüísticas propias del lenguaje oral, a partir de una evaluación e intervención temprana de los estudiantes. Del mismo modo, los trabajos de Romero y Lozano (2010) fueron de provecho para establecer los conceptos y requerimientos propios de la adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas relacionadas con la escritura. Adicionalmente, los trabajos de Cova (2012) fueron de gran valor para establecer los procesos relacionados con la escucha.

En el proceso, se contó con la participación de los docentes y bajo esos resultados se logró determinar cuáles eran las estrategias de aprendizaje de las habilidades lingüísticas necesarias para realizar una propuesta que fuera útil a los docentes y a la institución.

Finalmente, se ofreció un conjunto de estrategias que incluye la macroestrategia, la estrategia propiamente dicha, la macrodestreza involucrada y las microestrategias presentes para alcanzar con éxito el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas.

Referencias

Aguado, M. (2000). Caracterización del trastorno específico del lenguaje. Conceptos básicos. *Trastorno Específico del Lenguaje*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Arranz, L. (2017). Dificultades de aprendizaje. *Psicoterapeutas*. Recuperado de http://www.psicoterapeutas.com/paginaspersonales/lucia/dificultadesaprendizaje.htm

Bleile, K. M. (2004). *Manual of articulation and phonological disorders: Infancy through adulthood*, 2nd Ed. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Constitución del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Asamblea constituyente. Recuperado de https://www.asambleanacional.gob.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

Cova Jaime, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, *54*(87), 98-109. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000200005&lng=es&tlng=es

Deleg Guazha, R. (2017). Estrategias metodológicas para desarrollar habilidades lingüísticas basadas en la promoción lectora, en los estudiantes de tercer grado en la Escuela de Educación Básica Julio María Mantovelle, del Cantón Cuenca, del período 2016-2017. (Tesis de grado). Ecuador, Universidad Politécnica Salesiana.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Faúndez, F., Gómez, V., y Madariaga, P. (2017). Desarrollo de habilidades lingüísticas como estrategia para la prevención del abandono por factores académicos. *Congresos CLABES*. Recuperado de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/951

Fernández-Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *Reidocrea*, 4, 391 - 404. Recuperado de https://www.ugr.es/~reidocrea/4-48.pdf.

García Gutiérrez, F. (2010). Competencia lingüística y competencia comunicativa. *Aprender a comunicarse, comunicarse para aprender*. Recuperado de http://formaprofe.poezia.es/2010/10/08/ii-competencia-linguistica-y-competencia-comunicativa/

Gargallo, B. y Ferreras, A. (2000). *Estrategias de Aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Gilardoni, C. (2008) *Hábitos lectores de los universitarios.* Ponencia presentada XIII Conferencia Internacional de Bibliotecología: Acceso a la información y ciudadanía: experiencia e innovación. Santiago de Chile, 4-5 octubre 2008.

González, P. C. (2011). *Taxonomía de estrategias de aprendizaje*. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/taxonoma_estrategias_de_aprendizaje.html

González, M. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, *32*(3), 265-276.

Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(1), 21-35. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02

Hernández, (2013). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psykhe*, *14*(2), 81-95.

López, S. y García, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico, 1*(5), 73-83.

Madero Suárez, I. y Gómez López, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(56), 113-139.

McKeachie, W., Pintrich, P., Lin, Y, y Smith, D. (1986). *Teaching and learning in college classroom: A review of the research literature.* An Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación.* Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica 2010.* Recuperado de http://es.calameo.com/read/000532133a3e3ccab17ef

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Lengua y Literatura.* Quito: MINEDUC.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje, 50*, 3–25. Doi 10.1080/02103702.1990.10822263.

Moreira, Y. (2012). *La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales*. (Tesis) Universidad Internacional de la Rioja, España.

NJCLD (1990). Learning Disabilities: Issues on Definition. *National Joint Committee on Learning Disabilities*. Recuperado de http://www.ldonline.org/about/partners/njcld/archive

Parra, D. M. (2003). *Manual de Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje.* Medellín: Pregón Ltda.

Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José, Costa Rica: CECC/ SICA. Recuperado de http://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/ principios-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf

Rosales Jaramillo, G. L. (2014). *Actitudes docentes ante estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Particular la Asunción.* (Tesis de maestría) Universidad de Cuenca, Ecuador

Romero, E. y Lozano, A. I. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico, 16*, 8-12

Romero Pérez, J. y Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Andalucía, España: Conserjería de Educación.

Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, *23*(1), 23-42.

Stover, J., Uriel, F. y Fernández, M. (2012). Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio: Análisis psicométrico de una versión abreviada. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 4*(3), 4–12

Valle, A., Barca, A., González, R., y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología, 31*(3), 20 – 26.

Verzosi, P., Noblecilla, A. y Cherres, M. (2018). Evaluación de estrategias metodológicas de enseñanza utilizadas en los laboratorios de computación de la Unidad Educativa FAE No 3 "TAURA". *Versión RevistaIndexadaEdu. Sextante de la Educación, 1*, 45-60. Recuperado de https://educar.ec/jornada/RevistaIndexadaEdu%20Nro%201.pdf

Villalobos, C. M. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare, 18*(1), 303-314. Recuperado de http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/curren.