



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN

Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades
educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa
del Ecuador, 2022.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctora en Educación

AUTORA:

García Parrales, Silvia Leonor (ORCID: 0000-0002-1543-2426)

ASESOR:

Dr. Jurado Fernández, Cristian Augusto (ORCID: 0000-0001-9464-8999)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Gestión de la Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

PIURA – PERÚ

2022

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis estudiantes que inspiraron en mí, el deber de indagar alternativas resolutivas para un aprendizaje más vivencial, a mis padres y hermanos que incentivaron el principio de la docencia, a mi esposo que fue el pilar de apoyo económico y motivacional para fortalecer mis conocimientos y mis hijas que son fundamentales en el rol de la enseñanza, y la bendición de Dios que me da fuerzas salud para seguir en este ámbito de aprender y enseñar.

Silvia García

AGRADECIMIENTO

Mis infinitas gratitudes a mis docentes de la Universidad Cesar Vallejo que durante toda la trayectoria de educación doctoral impartieron sus sabios conocimientos, a mis compañeros peruanos y ecuatorianos que siempre fueron los motivadores para superar cada una de las dificultades, al Doctor Cristian Jurado Fernández que en todo momento fomentó disciplina respeto y motivación para continuar en mi proceso de formación profesional, a los docentes autoridades de la institución que hicieron posible el desarrollo de mi trabajo el mismo que brindaron el apoyo para culminar con el informe de tesis doctoral. Infinitos recuerdos.

Silvia García

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de figuras	v
Índice de gráficos	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	7
III. METODOLOGÍA	24
3.1. Tipo y diseño de investigación	24
3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización	25
3.3. Escenario de estudio	29
3.4. Participantes	29
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
3.6. Procedimientos	32
3.7. Rigor Científico	33
3.8. Método de análisis de datos	34
3.9. Aspectos éticos	34
IV. RESULTADOS	36
V. DISCUSIÓN	58
VI. CONCLUSIONES	61
VII. RECOMENDACIONES	62
VIII. PROPUESTA	63
REFERENCIAS	85
ANEXOS	
Anexo 1. Matriz del Instrumento de Recolección de Datos Cualitativos	
Anexo 2. Cuestionario Comportamiento positivo para aplicar a estudiantes.	
Anexo 3. Ficha Técnica de Instrumento de Recolección de Datos	

Anexo 4. Entrevista a los Docentes

Anexo 5. Matriz de operacionalización apriorística o cualitativa

Anexo 6. Ficha de Validación de Instrumento

Anexo 7. Solicitud de Autorización

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fundamentos Básicos de la Neurociencias	20
Figura 2. Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad.	69
Figura 3. Representación del subsistema conceptual metodológico	70
Figura 4. Subsistema Comportamental Positiva	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resultados en porcentaje del dominio de la Didáctica, por parte de los docentes, para la atención a la diversidad.	36
Gráfico 2. Resultados en porcentaje del dominio de las bases neurocientíficas del trastorno negativista desafiante TND.	38
Gráfico 3. Resultados en porcentaje del dominio de los conocimientos técnicos sobre las necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad.	40
Gráfico 4. Resultados en porcentaje del empleo de la comunicación asertiva en la atención, al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad.	42
Gráfico 5. Resultados en porcentaje de los mecanismos de autorregulación emocional.	44
Gráfico 6. Resultados en porcentaje de las expectativas positiva y	45
Gráfico 7. Resultados en porcentaje de las valoraciones del docente sobre el proceso la atención a las (NEE) no asociados a una discapacidad.	47
Gráfico 8. Resultados en porcentaje del nivel de desarrollo metacognitivo en los estudiantes	49
Gráfico 9. Resultados en porcentaje del desarrollo de la atención de los estudiantes con (NEE) no asociadas a discapacidad	51
Gráfico 10. Resultados en porcentaje del nivel de ejercitación de la memoria y del pensamiento lógico de los estudiantes con (NEE) no asociadas a discapacidad	52
Gráfico 11. Resultados en porcentaje de la percepción empática del estudiante.	53
Gráfico 12. Resultados en porcentaje del desarrollo de la autorregulación emocional y la disciplina.	54
Gráfico 13. Resultados en porcentaje del nivel de desarrollo de la responsabilidad del estudiante con (NEE) no asociadas a discapacidad	55
Gráfico 14. Resultados en porcentaje del nivel de tolerancia y generosidad del estudiante con (NEE) no asociada a discapacidad	56
Gráfico 15. Resultados porcentaje del nivel humildad.	58

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo: diseñar un modelo didáctico de naturaleza sistémica para atender a los estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad en una Institución Educativa de Valencia del Ecuador; para lograr el mismo, se consultaron 5 expertos en atención a Necesidades educativas especiales. La metodología responde el enfoque cualitativo, encuadrado dentro de la investigación tipo básica, aplicada a 8 docentes, 30 educando con Trastorno Negativista Desafiante y situación de vulnerabilidad; en la misma fueron aplicadas las técnicas cualitativas de la entrevista y el cuestionario. El abordaje fenomenológico hermenéutico, permitió describir los resultados principales relacionados con las categorías: modelo didáctico para atención al educando con (NEE) y comportamental positiva, revelando su impacto que se ve reflejado en bajo nivel de conocimiento y preparación didáctica del docente para atender al educando con Trastorno Negativista Desafiante. De lo expuesto en los antecedentes, fundamentos teóricos y los resultados del diagnóstico de las categorías fundamentales de la Investigación, es que se considera el diseño del modelo; el mismo que fue validado a criterio de juicio de expertos que fueron los que dieron su conformidad, tanto en el diseño como en su aplicabilidad.

Palabra claves: modelo didáctico, necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad, educando con trastorno negativista desafiante y situación de vulnerabilidad.

ABSTRACT

The present study had as objective: to design a didactic model of a systemic nature to serve students with specific educational (NEE)ds not associated with a disability in an Educational Institution in Valencia of Ecuador, to achieve the same, 5 experts were consulted in attention to special educational (NEE)ds. The methodology responds to the qualitative approach, framed within the basic research type, applied to 8 teachers, 30 students with Oppositional Defiant Disorder and a situation of vulnerability; in it, the qualitative techniques of the interview and surveys were applied. The hermeneutic phenomenological approach, allowed to describe the main results related to the categories: model of didactic for attention to the student with SEN and positive behavior, revealing its impact that is reflected in the low level of knowledge and didactic preparation of the teacher to attend to the student with Oppositional Defiant Disorder. From what is stated in the background, theoretical foundations and the results of the diagnosis of the fundamental categories of the Research, it is that the design of the model is considered; the same that was validated at the discretion of experts who were the ones who gave their agreement, both in design and in its applicability.

Keywords: didactic model, special educational (NEE)ds not associated with disability, educating with oppositional defiant disorder and situation of vulnerability.

I. INTRODUCCIÓN

Los cambios en la educación a lo largo del tiempo han venido evolucionando a nivel global, en búsqueda de una mejor calidad educativa acorde a las transformaciones sociales y exigencias del siglo XXI, unos de los importantes cambios es la inclusión de infantes, adolescentes y adultos con necesidades educativas.

En base a la inclusión, la UNESCO, (2009, 2020a, 2020b) señala que debe estar vinculada a los contextos que vayan en beneficios de una buena educación y posibiliten adquirir conocimientos acordes a la realidad de cada época.

Atendiendo a lo anterior, en el caso concreto del Ecuador, la calidad educativa se ha venido convirtiendo en una política pública contentiva de enfoques multidimensionales y en un permanente desafío para la equiparación de oportunidades, toda vez que no siempre se logra la implicación oportuna de todos los sujetos, instituciones, organismos y organizaciones que intervienen en el proceso de formación integral de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva la inclusión educativa, se transforma en equidad desde los enfoques de la axiología, como principio de igualdad, asumiendo la participación ciudadana como pilar fundamental en la educación, persiguiendo la calidad, la permanencia desde las políticas de inclusión (Ávila y Esquivel 2009).

La presente investigación pretende buscar propuestas para infantes y jóvenes con problemas no asociados a capacidades especiales e insertarlos a la educación inclusiva, que por razones evidenciadas en, no presentar una discapacidad de “Necesidades Educativas Especiales” (NNE) visible, simplemente aumenta la deserción escolar.

En la actualidad la sociedad ecuatoriana se sorprende cada vez más por la ingente demanda de los niños, jóvenes y adolescentes con relación a problemas vitales de existencias: la búsqueda incesante de una identidad que lo perfile, la necesidad de apoyo, amor, la autoconfianza, autoestima, el desarrollo de destrezas colectivas emocionales, dominar metodologías de aprendizaje, pensamiento crítico, lograr la autonomía, las competencias emprendedoras y adecuados estilos de

comunicación, que les permitan afrontar la época moderna.

Los retos y desafíos de la actualidad son cada vez más complejos para los niños, jóvenes y adolescentes, es por ello que requieren herramientas para dar respuestas pertinentes y suficientemente eficaces al problema que radica en el aula; donde se puede apreciar a estudiantes que muestran insuficiencias en el aprendizaje, se suma a ello la situación de pobreza en las familias, el desinterés y desmotivación como factores asociados a esta, así como la escasa comunicación con los padres, la falta de acceso a medios tecnológicos; estas condiciones unido a las actividades pedagógicas poco flexibles, producen afectaciones en los niveles de aprendizajes, lo que en efecto también ha generado cierto grado de autoexclusión, que por ende ha terminado siendo una cotidianidad en el aula.

El fenómeno de la emigración, el divorcio, la sobrecarga ocupacional que imposibilita y/o dificulta a los padres brindar un adecuado cuidado a la parte emocional de sus descendientes, las reacciones de rebeldía, la desmotivación por el estudio, la violencia, el uso cada vez más frecuente de drogas para adormecer sus sentidos y olvidar sus problemas, el contexto financiero y social, el rol enajenante de la televisión y redes sociales por su uso excesivo, el desempleo, hacen cada vez más complejo y desafiante el acto de educar.

Junto a estos factores, coexisten otros que impactan el desarrollo del educando y devienen en elementos de inseguridad, cambios de comportamiento, alcanzando a animar la aparición de necesidades no asociadas a una discapacidad, ocasionando factores de riesgo para el aprendiz, la tendencia a la hiperactividad y la irritabilidad, los métodos educativos (autoritarismo, o excesiva indulgencia y laxitud) y factores familiares como una disciplina frágil e inestable, los problemas conyugales perturbaciones en el estado de ánimo de los padres, embriaguez, disfuncionalidad familiar en general.

Para la formación, tendremos que combinar los elementos de riesgo que están presentes en el estudiante y su entorno; considerando que los factores externos no se pueden eliminar, pero si mejorarlo, como los entornos, la situación económica, entre otros, minimizando el efecto que ejercen sobre el alumno y procediendo sobre cómo el sujeto lo percibe para su posterior evolución.

Un docente debe ser hoy un líder emocional, que pueda conducir acertadamente el proceso de educación y estar preparado para emplear estrategias didácticas desarrolladoras que a la vez que favorezcan el acto de instruir y/o enseñar y posibiliten la educación y orientación del educando.

Muchas de las principales problemáticas que enfrenta la educación en la región y en el Ecuador, en particular, están motivadas por el manejo pedagógico a la población que presenta el carácter de necesidad educativa en sus diversos subgrupos, la referencia del docente y su actuar en clases, se ve afectada en la insuficiente formación psicopedagógica, esta no responde siempre de manera funcional haciendo que cada estudiante alcance un desarrollo óptimo de sus potencialidades.

Se destacan en este sentido, el bajo nivel de desarrollo de las competencias interculturales e inclusivas para atender la diversidad; a pesar de que actualmente confluyen en la escuela representantes de diversas etnias y culturas, ello trae como consecuencia un rendimiento académico deficitario en los educandos que presentan el tipo de necesidades específicas no asociadas a discapacidad.

En la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje del educando que presenta alguna necesidad especial se reconocen y precisan un conjunto de contradicciones e insuficiencias que se concretan en las siguientes:

Escases de formación en base a las necesidades del colegial y perfeccionamiento profesional del profesor que labora con estos estudiantes.

Sistemas educativos con modelos didácticos y pedagógicos tradicionalistas y atrasados en tanto no incorporan en sus fundamentos y metodología los adelantos de la enseñanza.

Debilidades de información, insuficiencia de conocimiento en investigación afines al adelanto educativo.

Insuficiente perfeccionamiento de competencia para orientar a familias de los estudiantes que presentan necesidades específicas no asociadas a discapacidad.

Bajo nivel de rendimiento escolar, junto a un alto índice de fracaso escolar.

Prevalencia de comportamientos inapropiados en la institución educativa y fuera de ella.

Por otro lado, el poco conocimiento de los docentes en detectar de forma precisa los casos no asociados a una discapacidad, hace prioritario estudiar esta categoría, invitándonos a explorar sus partes como dificultades determinadas en el aprendizaje, dificultad de atención y cambios de conductas.

Los nombres de cómo son identificados estos casos que son de carácter transitorios, con apelativos de necios de aprendizajes y otras acepciones que afectan el estado de ánimo del estudiante, nos invita a que este estudio pueda identificar estos casos; desde este enfoque descubriremos cómo se enseña y cómo comprenderemos la diversidad de aprendizajes en los alumnos que no aprenden con la misma habilidad que los demás.

Desde la opinión de los docentes, vemos la limitación al no contar con estrategias que les facilite detectar estos casos, así mismo se suma el escaso refuerzo de padres de familia hacia sus representados lo que puede debilitar la enseñanza del docente, haciendo que la práctica pedagógica de enseñanza aprendizaje se aminore en la parte sustancial que es el aporte relacionada con la orientación y el asesoramiento a los padres; por otro lado tenemos la persistencia de algunas formas de enseñanza en los docente que evidencian la utilización de procedimientos y técnicas no acordes a la necesidad del estudiante, a esto se suma la incertidumbre del docente en transgredir los derechos a la educación de los escolares con NNE no asociadas a una necesidad, al no tener claro si detectan de manera correcta los diferentes tipos de dificultades pedagógicas, o el poco conocimientos de métodos didácticos o técnicas para enseñar a niños niñas y adolescentes que muestran cierto tipo de necesidades educativas, desde estos causales se planteara la propuesta en los enfoques psicológicos, psicopedagógicos, pedagógicos, axiológicos, marcos legales, que se abordara esta investigación.

Al abordar el enfoque surgen las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los elementos para aplicar el modelo didáctico de atención a educando con necesidades educativas no asociadas a discapacidad?

¿Qué dificultad del aprendizaje muestran los alumnos?

¿Cómo afecta los resultados académicos en los estudiantes que se asocian a esta dificultad?

Plantear el diseño del modelo didáctico de naturaleza sistémica para atender a necesidades específicas no asociadas a una discapacidad en la Unidad educativa de valencia, Ecuador mejorará la calidad de la formación atendiendo la población diversa.

Con las preguntas planteadas nos permiten dar respuestas favorables a lo esbozado en la investigación; gozará de innovación pedagógica y será eje integrador, articulando no sola la comunidad pedagógica, sino también los aportes axiológicos, pedagógicos y didácticos que son de gran importancia para que todos los participantes sean parte de esta propuesta, siendo conectores de compromisos para una mejor educación inclusiva.

La comunidad científica internacional, en la actualidad sostiene que aceptar la educación inclusiva, es un punto para contribuir a la educación de calidad y aprender de ella (Ainscow, Booth y Dyson, 2004). Por otro lado, investigadores López, (2014); Royo, Petit, Salazar y Rada (2019) y López, y Carmona, (2018), sostienen que la inclusión promueve valores, actitudes y prácticas de inserción a la educación, es por ello que se requiere construir nuevos modelos de enseñanza aprendizaje que satisfagan la atención a la diversidad en el contexto escolar.

Coincidimos con dichos postulados, en tanto la investigación está comprometida con la transformación institucional incluyente y por ende social como resultado de la articulación de los valores con la educación, lo que posibilita que obtengamos una sociedad más inclusiva. Por tanto, el modelo didáctico ha de constituirse en un eje vertebrador por su actualidad y pertinencia y sus contenidos esenciales han de ser de dominio de todo docente; esto implicaría un modelo pedagógico orientador que derive en una estrategia institucional de naturaleza inclusiva.

Se necesita, por ende, un docente portador de competencias en orientaciones que contribuya a desarrollar sujetos más participativos, protagonistas, asertivos y con capacidad para la mejora continua de la sociedad ecuatoriana. El docente sería entonces un profesional preparado para contribuir decisivamente a lograr el fin de las instituciones y procesos formativos: mejorar la vida, por la vía de la educación.

Ante esta situación, urge la elaboración del modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en la institución educativa, de manera que este logre orientar la labor del docente en la actividad pedagógica profesional y pueda constituirse en un referente necesario para la actuación del mismo en la atención personalizada al educando con (NEE).

Los diferentes escenarios de desarrollo del educando en la sociedad ecuatoriana contienen una amplia gama de situaciones y contextos que originan la presencia de factores favorecedores de la aparición de las necesidades educativas específicas, por lo que se hace imperioso dotar docente de constructos teóricos-prácticos que hagan posible cada vez más el logro de los fines del modelo educativo: la formación integral y armónica del desarrollo de la personalidad.

II. MARCO TEÓRICO

La institución se preocupa por contribuir a las mejoras de la educación con calidez accediendo a transformar las prácticas educativas aportando la calidad que requiere el Mineduc, de esta manera es necesario que el profesorado sea concienciado para que pueda defender y responsabilizarse de las distintas dificultades que tienen los estudiantes en el plantel educativo, es necesario contar con materiales educativos que permitan satisfacer las demandas de herramientas en el aula de clases, tomando en cuenta los parámetros que recomienda actualmente el magisterio ecuatoriano.

Este apartado se fundamenta en la naturaleza del estudio donde se detallarán las referencias y estudios previos en los enfoques conceptuales, psicopedagógicos, pedagógicos, axiológicos, metodológicos, que se abordara en la investigación.

Las necesidades educativas específicas ((NEE))¹ aluden a las carencias del educando en diferentes órdenes, para lograr la atención de las mismas, desde la unidad educativa, se demanda de profesionales y especialistas comprometidos no solo con la política educativa institucional, sino también con el perfeccionamiento eficaz del proceso de enseñanza atemperado a los resultados del proceso de diagnóstico y seguimiento.

Considera Burgos (2015), que atendiendo a la estabilidad de las ((NEE)) estas se clasifican en: transitorias o permanentes. Las transitorias se generan en el educando en un momento de su desarrollo y pueden llegar a afectarle un área en particular de su aprendizaje o en varias de ellas, estas pueden estar asociadas a problemas neurológicos o no. Dentro de (NEE) transitorias se hallan las ligadas a las dificultades en la lecto-escritura, pronunciación, articulación, la estructuración sintáctica, la coordinación motora, autocuidado, educación socioemocional, concentración, atención perseverancia y al comportamiento.

Desde estos aportes podemos decir que en la actualidad la educación inclusiva

¹ En lo adelante para hacer referencia a las Necesidades Educativas Especiales se hará uso de la sigla (NEE).

abarca a todo el alumnado en su generalidad, lo que es una oportunidad para hacer la educación más interactiva donde el profesorado debe estar preparado para asumir el reto de educar específicamente a estudiantes con condiciones diferentes, respetando la población diversa que tenemos en las aulas.

Las necesidades educativas, se reflejan cuando en el estudiante se evidencia en un mayor grado de dificultad, que el resto de sus demás compañeros, para poder adquirir los aprendizajes adaptados a su edad, propias de su condición o porque desde el ámbito educativo se plantean de manera impropia (Marín, 2004).

Tomando como referencias estudios y diferentes enfoques, sobre las ((NEE)) no asociadas a discapacidad; en esta investigación doctoral, se pondera la atención a estos educandos centrados en el desorden de las actitudes negativista desafiante y la situación de vulnerabilidad. El desorden negativista muchas veces se asociada en la literatura científica, a los denominados problemas de conducta.

La literatura internacional refleja imprecisiones teóricas en cuanto al término dificultades del comportamiento, pues este es considerado como problemas, dificultades de la conducta o del comportamiento; todos en esencia aluden a manifestaciones del comportamiento socialmente inadecuado. Las dificultades de proceder del colegial es fuente de inquietud para la familia e institución en general; estos aparecen en el educando cuando tienen que cumplir las normas con determinado grado de disciplina en el centro escolar, fundamentadas en las políticas internas institucional (Díaz, Jordán, Vallejo y Comeche, 2006).

Las necesidades educativas asociadas a los problemas de conducta tienen una connotación multicausal, en ello inciden factores de tipo biológico, personales, familiares, escolares y sociales; al respecto García et, al., (2011) identifican los factores biológicos asociados al género, el funcionamiento del cerebro, la bioquímica; factores personales relacionados con el desempeño de prácticas sociales, esfera cognitiva y volitiva de la personalidad entre otros, es necesario destacar que la literatura coincide en señalar los indicadores que alertan sobre la presencia de un problema de conducta y estos están asociados a: la intensidad, la permanencia y estabilidad de la conducta disruptiva (García, et, al., 2011).

En las dificultades de comportamiento, Hill (2003) menciona que libremente de contextos de las familias y la sociedad, el niño puede presentar una conducta compleja, porque existen factores como redes sociales, juegos electrónicos influyentes al cerebro el niño y este puede desarrollar una personalidad antisocial; en su estudio refiere este autor, que puede haber el 50% de los casos que sean asociados a estos factores, en estos casos es importante abordar propuestas que ayuden a la educación de los estudiantes.

Según datos aportados por Atienza (n.d.) los casos de necesidades que no están vinculados a una discapacidad, se manifiestan en los cambios conductuales del estudiante, como el trastorno de déficit de atención por hiperactividad (TDHA) determinado en diferentes edades, que en la mayoría de las veces no son identificados; estas se presentan en edades de 6 a 14 años. El TND que es un trastorno negativista desafiante se presenta en el colegial en las edades de 13 a 14 años, estos cambios lo podemos ver reflejado en un 4% en los centros educativos y durante la adolescencia 15,16 y 17 años.

El trastorno disocial (TD) también aparece en estas edades, dependiendo del entorno de crecimiento del estudiante muy poco se ve que se produce del aprendizaje de la familia, dependiendo como este estructurada la familia situada en 9% estos cambios de comportamiento en muchos casos se perciben que es provocada por el estudiante, presentan agresividad, violencia con la intención de producir perjuicio a un nuevo sujeto (Angulo et. al., 2008).

Podemos realizar las siguientes distinciones entre el niño y adolescente atendiendo a: elementos hereditarios, personales, los del hogar y del medio (Angulo et. al, 2008; Domínguez y Pino, 2008; Justicia et al, 2006; San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2010).

Según Félix (2007), la categorización de los comportamientos del estudiante, son desiguales y puede depender de la posición empleada de figura de (abundancia) o abandono (pérdida) con relación a lo estimado normal en un explícito entorno, en donde aparecen como trastornos de la conducta como lo hemos mencionado el

Trastorno Negativista Desafiante (TND)², el Trastorno Disocial y el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

El Trastorno Negativista Desafiante (TND), se define como una alteración en el comportamiento que causa que el educando se muestre indisciplinado, insurrecto, poco colaborador, dañino, puntilloso, en obstáculo a figuras que representen autoridad como padres, madres, docentes y toda persona que represente una figura de liderazgo (Angulo et al, 2008; Obrero, 2009; Soler, 2010).

El Trastorno disocial (TD), se distingue en no infringir las reglas básicas de otra persona, pero presentan contrariedades, antipatía o rencor en todo momento, así mismo presenta problemas de aprendizaje, pero son inteligentes al hacerse la víctima culpando a personas que no tienen nada que ver, de su conducta y actitudes (Félix, 2007; Obrero, 2009).

De manera general, los diferentes estudios sobre las ((NEE)) no asociadas a discapacidad concuerdan en la heterogeneidad de manifestaciones que se expresan en el contexto socioeducativo, en base a ello y en el caso específico del educando con (TND) en el DSM-V (American Psychiatric Association, 2014) se identifican a estos por la presencia de determinados esquemas de conducta que aluden al enfado, las facilidades para la irritabilidad y las actitudes desafiantes o vengativas que singularizan en sus relaciones con los demás, las cuales tienen un efecto desfavorables en diferentes áreas de la vida.

El documento del Ministerio de Educación Ecuador (2016) sobre cómo desarrollar la evaluación del educando con (NEE), se hace referencia algunos rasgos del Trastorno negativista desafiante, en tanto este destaca por el rápido enojo que a su vez involucra a los mayores, es habitual que el contexto relacional tenga problemas; de igual manera se explicita a los estudiantes con esta situación de vulnerabilidad, cuando presentan: ppadecimientos trágicos; víctimas de violencia; adolescentes transgresores; consumo de estupefacientes; y movilidad humana.

² En lo adelante se hará referencia al Trastorno Negativista Desafiante mediante el uso de sus siglas (TND)

Como se puede apreciar en el documento antes mencionado, aunque a grandes rasgos se mencionan las manifestaciones de (TND) y el universo de estudiantes con situación de vulnerabilidad, no se logra explicitar la atención oportuna que demanda este universo estudiantil. De igual manera no se logra avistar, en el documento cómo influyen los factores personales y sociales en el educando con determinada ((NEE)), lo que pudiera orientar la actuación del docente en diferentes áreas de desarrollo.

La existencia de una heterogeneidad de factores predisponentes de (NEE) no asociadas a discapacidad amerita la profesionalización didáctica del profesorado para poder ofrecer al sistema de apoyo en el proceso de aprendizaje.

El estudiante con situación de vulnerabilidad o portador de un trastorno Negativista Desafiante (TND) comparte una heterogeneidad de factores predisponentes de desajustes comportamentales, que ameritan una elevada formación del profesorado para poder atender la diversidad desde la clase (Torres y Correa, 2019 y Serrano 2016).

Al respecto, varios autores como Angulo et. al, (2008); Cagigal (2004); Calderón (2014) Luque y Rodríguez (2016); Rabadán y Giménez-Gualdo (2012) y Cantor (2018), refieren la existencia de factores predisponentes en el surgimiento de las (NEE) en diferentes contextos, dentro de ellos existen algunos relacionados con la labor del docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, tales como:
Desarrollo del proceso instructivo-educativo de forma tradicional, rígida y esquemática.

Desconocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Utilización inadecuada de recursos didácticos y variantes de evaluación del aprendizaje colaborativo.

Descuido en el seguimiento al diagnóstico y caracterización del estudiante.

Deficiente orientación del proceso del nivel de partida y aseguramiento previo.

Establecimiento de objetivos demasiado ambiciosos.

Pobre tratamiento a las barreras de la comunicación presente en las interacciones entre estudiantes, docentes y la familia.

Materiales inadecuados para la enseñanza.

Utilización inadecuada de métodos y procedimientos de la enseñanza no ajustados a las particularidades individuales de los estudiantes.

Estos factores se hayan estrechamente interrelacionados y se producen simultáneamente o en paralelo cuando el escenario escolar muestra falencias en la calidad de la preparación de docente (Luque y Rodríguez ,2016; Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012 y Serrano 2016).

Por último, es necesario acotar que tanto los factores de riesgo o predisponentes, que inciden aprendizaje del educando con (NEE), demandan del docente un permanente desarrollo de las capacidades para la identificación de las dificultades o problemas, así como la indagación de las posibles causas que puedan originarlas valorando todos los factores que están directamente relacionados con ellos (relación causa-efecto) para poder organizar la mediación y seguimiento al educando, en pos de que este pueda superar los problemas de aprendizaje.

Investigaciones relacionadas con el educado en situación de vulnerabilidad en barrios desfavorecidos donde el abandono es mayor, refieren que estos suelen tener segregación escolar lo que impacta en el aprendizaje generando bajos resultados escolares (Flores et al., 2016).

Asimismo, se reconoce que estos estudiantes tienen dificultad en acceder una educación que se adapte a sus necesidades y experiencias; de igual manera la marginación por sexos, capacidades, clases y razas y los prejuicios profundamente arraigados en los docentes, unido a la falta de preparación para atender al estudiante con (NEE) no asociadas a discapacidad laceran la calidad del aprendizaje de estos escolares (Calderón, 2014; Öhrn, 2012 y Beach, 2017).

Al respecto conviene retomar el llamado de Palardy (2008) en sus estudios cuando afirmaba que la prevalencia de mayores proporciones de estudiantes con desventajas socioeconómicas puede constituirse en una barrera para el aprendizaje.

También León y Miranda, (2015), identifican otras barreras asociadas a las limitaciones en la preparación del docente que se desempeña en ambientes

escolares donde se desarrollan procesos educativos de menor calidad con los niños más pobres lo cual limita el aprendizaje y genera (NEE) no asociadas a discapacidad.

En la tesis de la investigadora ecuatoriana Paccha (2016), se caracterizan los problemas conductuales como: rebeldía, inseguridad, timidez, agresividad, vocabulario vulgar, de los adolescentes, y se proponen acciones de intervención social que permitan concienciar sobre las causas que originan los principales problemas de conducta.

La relación individuo-sociedad, esta permeada de complejos nexos que pueden favorecer la aparición de diversas expresiones de las necesidades educativas no asociadas a la discapacidad; en el caso específico del contexto ecuatoriano, aunque existe una incidencia y prevalencia considerable de dichas necesidades educativas, las cuales en los últimos cinco años han sido objeto de importantes estudios sobre sus causales, prevención, atención e impactos, aún se adolecen de constructos que permitan una modelación didáctica de la atención al aprendizaje del educando portador de trastorno negativista desafiante (Emberley y Pelegrina 2011; Serrano 2016; Toapanta 2016; Torres y Correa 2019).

Los estudios sobre el *aprendizaje*, se han desarrollado desde posturas epistémicas diversas que aluden tanto a la relación estudiante-profesor, como a los procesos que prevalecen en el nivel de familiarización, asimilación y reproducción de la cultura y conocimiento (Crispin; Peña y Hermosilla 2011; Díaz y Hernández 2010; Calucho 2018; Alba 2016 y Vigotsky 1997).

Es por ello que, en los aportes de Carrasco, (2007) se acuña que la teoría cognitiva, hipotetizan que la razón marcha en tres procesos cognoscitivos: adquisición, categorización o acumulación y rescate que consiente en acordarse de lo aprendido.

La teoría cognitivista de Piaget, refiere que el perfeccionamiento psíquico y el aprender en el niño(a) inicia desde nace hasta llegar a la adultez; pero el entorno y las circunstancias tienen gran incidencia; por lo que los períodos sensitivos del

desarrollo del educando pueden ser obstaculizados si el docente que enseña no está acorde a las demandas del aprendizaje presentes en cada educando.

Este representante cognitivista, Piaget, destaca el adelanto de la inteligencia es un ajuste del sujeto al universo que nos envuelve, se despliega por medio de asunto de madurez, causa que incluye el amaestramiento. Para Piaget existen varios tipos de aprendizajes como el aprendizaje que contiene la partida por parte del organismo de nuevas respuestas o situaciones específicas, pero sin que necesariamente domine o construya nuevas estructuras subyacentes. El otro tipo de aprender es la adquisición de una nueva colocación de ordenamientos mentales a través de causa de equilibrio este tipo de aprendizaje es más duradero porque puede ser generalizadas.

Vygotsky (1988, 1997), argumentó la relación aprendizaje-desarrollo y la importancia de atender el área de desarrollo próximo del educando, para favorecer las potencialidades del mismo. En este sentido es valioso destacar los postulados que apuntan a que, para estimular el aprendizaje significativo, el docente debe dominar la situación social del desarrollo, las habilidades socioemocionales y las vivencias del educando como un ser bio-psico-social.

En este sentido, es loable acotar que en la atención al educando con (NEE) no asociada a discapacidad, el conocimiento de los aspectos que caracterizan el desarrollo actual del mismo es el punto de partida del algoritmo de atención ya que: “Considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos, esto es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre estímulo respuesta, la actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos para transformar la realidad en vez de imitarlo, este aprendizaje se basa en el aprendizaje sociocultural de cada individuo (Navas, 2008:41).

El algoritmo de atención al educando con (NEE), no asociada a una discapacidad se despliega de la siguiente manera:

Diagnóstico y caracterización del educando y su grupo.

Selección, elaboración del sistema de recursos y apoyos necesarios para la atención integral al educando.

Monitoreo del seguimiento diferenciado y personalizado.

Control y evaluación.

En el proceso de diagnóstico psicopedagógico, el docente debe centrar la mirada en la comprensión de la situación social del educando, la estructura y funcionalidad de los sistemas de influencias socioeducativas, los aspectos que connotan no solo del aprendizaje, sino el comportamiento socioafectivo, teniendo en cuenta las emociones e intereses por aprender. El diagnóstico requiere del desarrollo de las competencias y habilidades del docente para poder escudriñar en las singularidades del desarrollo y del aprendizaje del educando (Catzoli-Robles, 2016).

El diagnóstico y caracterización del escolar, su grupo, el entorno familiar y comunitario, posibilita identificar las potencialidades y necesidades primarias o secundarias del educando lo cual deberá ser atendido desde la concepción del diseño de estrategias educativas y en base a ello, el docente deberá concretar en su gestión didáctica el cómo lograr instrumentar las decisiones contenidas en la estrategia, de manera que pueda tomar en consideración los estilos y recursos del aprendizaje del educando con (NEE), no asociadas a discapacidad (Carrasco, 2007).

Al respecto Vásquez (2015), acota que, en función del desarrollo del aprendizaje, es primordial que el claustro docente posea pleno dominio de aspectos muy necesarios: el reconocimiento de alternativas, estilos y mecanismos que utiliza el educando para aprender y el reconocimiento de las destrezas que emplea el docente para enseñar.

De la misma manera Toapanta, (2016) en su tesis doctoral realiza un estudio profundizado en las dificultades del aprendizaje, relacionadas con la adquisición de la escritura y lectura; este logra la construcción de estrategias didácticas sustentadas en el empleo de una heterogeneidad de recursos didácticos y

pedagógicos que enriquecen la conducción de la enseñanza áulica y suponen nuevas variantes para la atención al educando con (NEE).

De la misma forma, Burbano y Mosquera (2017), en su trabajo el “aprendizaje en niños con necesidades educativas”, se enfoca en la idea de que el docente pueda conocer cómo aprende el estudiante para poder mostrar un respeto por las condiciones diversas que estos puedan presentar a lo largo del desarrollo de aprendizaje. Estos se refieren a la enseñanza como una estrategia de fomento de la toma de decisiones motivando al estudiante en descubrir sus capacidades para aprender asociando los valores como eje y obteniendo como resultado el rendimiento académico favorable, acorde a las condiciones del estudiante para aprender.

Por otro lado, Tragón (2017) en su estudio doctoral “Orientación Educativa para la diversidad funcional visual de tipo empírica”, alude al informe de la UNESCO (1996), donde se propone un modelo de oportunidades para todos los individuos de una misma comunidad, en ese sentido hace una propuesta cuyo objetivo se centra en la formación de docentes con métodos adaptados a la diversidad de las desviaciones visuales del estudiante que presenta esta condición, donde todos aprendan juntos, particularmente de sus condiciones culturales, sociales y personales, incluso aquellos que presentan diversidad de capacidades; en su análisis se pondera la integración de todos los educandos con (NEE) o no, desde la aceptación y adaptación a las diferencias de los educando, así mismo en su estudio promueve la igualdad como un derecho.

Otras de las dimensiones del algoritmo atención personalizada y diferenciada del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad es el proceso de monitoreo y seguimiento, este tiene gran trascendencia en la toma de decisiones oportunas, toda vez que posibilita identificar en tiempo real el éxito o no de las estrategias diseñadas.

Como parte del monitoreo el docente deberá valorar los cambios en los modos de actuación del sistema de influencias en torno al educando con (NEE), el empleo o

no de los valores de la comunicación asertiva, la empatía, el respeto y la tolerancia en el trato pedagógico. Son loables las propuestas de estudiosos de la temática, relacionadas con poner en común en la práctica educativa, el uso de algunas técnicas y recursos dirigidos a:

Fiscalizar en los modos de actuación y roles durante la comunicación:

Modelado, mostrando los resultados del proceso de aprendizaje y de la gestión del contenido en general.

Uso de técnicas didácticas como la lluvia de ideas: logrando la identificación de causas, alternativas de abordajes de temas y subtemas, búsqueda del consenso.

Empleo de técnicas de comunicación y buena escucha que permitan saber valorar lo recibido, determinar acercamientos al contenido de aprendizaje, saber preguntar, saber tomar notas, dictados saber comprender lo leído.

Saber concretar decisiones, dirigir esfuerzo a lo más significativo para el aprendizaje, disponer de un plan de abordaje, coordinar las acciones de la gestión de la información, del conocimiento y del aprendizaje; instalar rutas de exponer lo realizado y sus resultados de aprendizaje.

Uso de los estilos de redacción para consignar, lo que se desea comunicar.

Uso de los recursos informáticos para emitir resultados en formato gráfico digital, de videos, de sonido; realizar visualizaciones activas con representación como modelador de foros; hacer simulaciones; presentación de nuevas metas como proyectos de aprendizaje.

Estas variantes resultan pertinentes en el proceso de atención al educando con (NEE), con énfasis en el (TND) toda vez que en estos se suelen apreciar afectaciones en la esfera ejecutora e inductora de la personalidad.

La introducción de propuestas para la generación del cambio en los estudiantes, a partir del resultado del diagnóstico, requiere que el docente establezca los mecanismos para su monitoreo y evaluación contante para poder retroalimentarse y crear nuevas situaciones de aprendizaje (Serrano, 2016).

Al respecto, se observa un determinado nivel de desinterés por parte del claustro pedagógico, dentro de las instituciones educativas ecuatorianas, en abordar desde el punto de vista técnico-metodológico los resultados del proceso de monitoreo a la familia, el educando y el grupo.

La práctica educativa se ha venido limitando a mencionar las dificultades presentes en el contexto áulico, las cuales en muchos casos adolecen de un análisis integral del funcionamiento del sistema de influencias educativas, incluyendo al propio docente, como factor de riesgo de las (NEE) no asociadas a discapacidad (Emberley y Pelegrina 2011; Ministerio de Educación del Ecuador 2018).

En la actualidad se pretende que todo lo que se enseña, en la unidad educativa, tenga significatividad, sea útil y valioso para el logro del "Buen Vivir", sin embargo la exposición a modelos que contrarrestan esas pretensiones, hacen evidente la necesidad de desaprender y aprender a aprender para lograr que los educandos aprendan en la escuela, perdure para la vida (Figueredo, 2012; Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural, 2015 y Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Los estudios antes mencionados, Vásquez (2015), Toapanta, (2016), Burbano y Mosquera (2017) y Tragón (2017), enfocan el proceder del docente desde la elaboración del sistema de recursos y apoyos didácticos para la atención al educando, centrados en un enfoque de derecho; no obstante, a ello se advierte en esos valiosos aportes la ausencia de los rasgos que caracterizan la labor didáctica en el proceso de atención al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad.

En ese sentido se refleja en la literatura de manera fragmentada algunos de rasgos relacionados con la utilización de las neurociencias y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las que demandan de un constructo teórico metodológico de forma articulada y coherente que posibiliten argumentar los modos de actuación del docente en el proceso de atención a las necesidades educativas no específicas.

La incorporación de las neurociencias al proceso de enseñanza aprendizaje ha sido fuente de estudios desde diferentes ramas del conocimiento, como la psicología, pedagogía (Calzadilla, 2016; Falco y Kuz 2017; Morin, 1999; Paz, Acosta; Bustamante y Paz Sánchez 2018). Las neurociencias, se encargan del estudio del sistema nervioso en toda su estructura, conexiones y funcionamiento; estas han progresado de manera vertiginosa en la primera década del actual siglo XXI.

A pesar del incremento de los estudios en esta línea de investigación asociada a las neurociencias, aun su introducción y generalización requieren mayores niveles de celeridad en el contexto de las instituciones educativas del Ecuador.

Las implicaciones de las neurociencias en el proceso de aprendizaje tienen su base en la teoría de conocimiento, la cual señala que este se produce de manera gradual, en ascenso, donde el sistema nervioso interviene en los procesos de codificación, procesamiento e interpretación de la información.

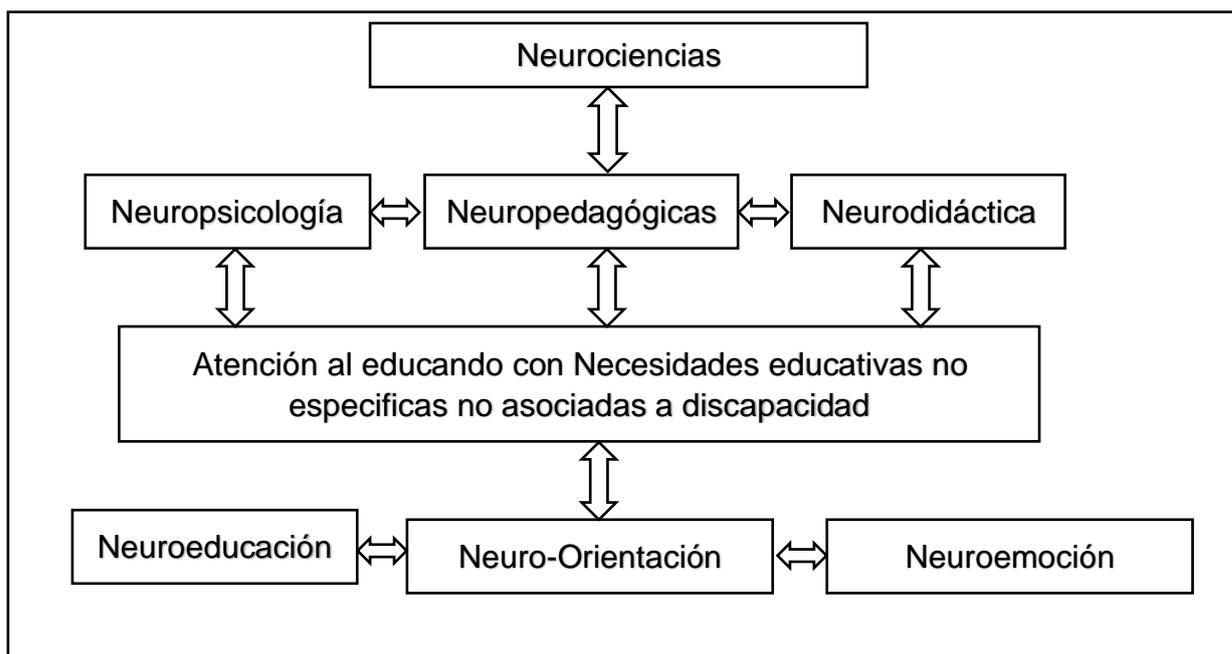
Desde las neurociencias el proceso de construcción del aprendizaje es también un proceso de construcción y creación de soluciones, de autocuestionamiento de los resultados que se van logrando; de reforzamiento de las certidumbres por lo que se aprende bien, de desarrollar las potencialidades y de pérdida de la ingenuidad cognoscitiva fortaleciendo la pertinencia moral del aprendizaje por la amplitud y diversidad de la manifestación de lo aprendido (Falco y Kuz, 2017).

Las neurociencias, en su devenir histórico han derivado en una amplia gama de disciplinas que en el orden de las neuroeducación, las neuropsicología, la neurodidáctica se han visto impregnadas en el proceso de aprendizaje, posibilitando que el docente se constituya en un facilitador a partir de saber ajustar y concebir sus actividades instructivas-educativas en las clases, teniendo como punto focal el conocimiento de que el cerebro de sus educandos es un órgano cognitivo social; por lo tanto, debe contar con estímulos para provocar el aprendizaje significativo (Calzadilla, 2016; Morin, 1999; Paz, Acosta; Bustamante y Paz Sánchez, 2018).

En dominio de las bases neurocientíficas es consustancial con la atención al educando con (NEE) no asociada a discapacidad, esto supone que se puedan emplear la amplia gama de recursos y métodos que de manera personalizada y diferenciadora logren el tratamiento adecuado a la diversidad de expresiones de dichas necesidades educativas de todos los órdenes, áreas y esferas socio formativas (Salamanca & Badilla, 2018).

Figura 1

Fundamentos Básicos de las Neurociencias



Nota: Elaborado por: Mgtr. Silvia Leonor García Parrales.

La neuro orientación como base del despliegue de las acciones didácticas de los docentes, favorecen que el educando con (NEE), con énfasis en el portador de un (TND), pueda concientizar sus recursos personológicos para apropiarse y transferir el sistema de conocimientos que de manera certera autogestiona (Salamanca & Badilla, 2018).

En este propósito es crucial que el docente pueda promover, desde la neuro emoción, los estados positivos por el disfrute individual y grupal de las interacciones emanadas del proceso de aprendizaje significativo.

Es por ello que se considera que la unidad del claustro pedagógico y el sistema de influencias en torno al educando, debe estar permeada por el dominio de las singularidades del funcionamiento del cerebro, las emociones y sentimientos del

estudiante en el proceso educativo. Para ello se debe poder determinar el alcance del aprendizaje, la estrategia a seguir, los procedimientos y las formas de organización del grupo.

Todos lo antes mencionado, hacen que en la actualidad se deban sistematizar los aportes integradores de las neurociencias al proceso de enseñanza aprendizaje. Los complejos problemas existenciales, agravados por las secuelas de la pandemia Covid-19 en la educación, se constituyen en un desafío actual para los docentes el poder dominar y aplicar de manera eficiente los fundamentos básicos del estudio de las neurociencias en sus diversas ramas (UNESCO, 2020).

Lo anteriormente expresado esta correlacionado con los diversos problemas de depresión, estrés y otros estados de excitación nerviosa que producen modos inestables en el sentir-actuar-pensar y originan la prolongación del perfil del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad.

Un aspecto imprescindible en la atención a las NNE, es el desarrollo de las habilidades socio emocionales (HSE); al respecto Johnson y Wiener (2017) encontraron que estas habilidades están relacionadas con resultados académicos positivos, tales como mejoras en la actitud hacia la escuela, mejor desempeño académico, mayor compromiso, logros, mayor participación en clase y mejor comportamiento en ella.

En este mismo sentido, Jones et al., (2017) resaltan cómo las investigaciones han demostrado que cuando el educando cuenta con herramientas para gestionar sus emociones, lidiar con las dificultades y construir relaciones sólidas con pares y adultos, sus aprendizajes mejoran y las clases funcionan mejor y de manera más efectiva.

Por otra parte, los estudios de Guevara, Tapia, Hermosillo y Corona (2020), de investigaciones en Latinoamérica, en países como México, España, Argentina y Brasil, se demostraron el estrecho vínculo entre las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico, lo que refuerza el criterio de que las personas con

mayores habilidades socioemocionales tienen un mejor autoconcepto, más diálogo interno positivo, mejor desempeño escolar y menores niveles de ansiedad.

De la misma forma otros programas como “Aprender a Convivir”, desarrollados en el contexto latinoamericano, han comprobado que las HSE tienen efectos positivos en los estudiantes ya que fortalecen la competencia social y reducen los comportamientos antisociales (Justicia et al., 2006; Alba et al., 2013) de igual manera las “Aulas en Paz”, han demostrado disminuir los niveles de agresión y aumento de la asertividad (Chaux et al., 2017).

Esos estudios corroboran que las necesidades educativas son afines con los problemas del aprendizaje que manifiestan los estudiantes, por lo que el currículo debe asentar una variedad de recursos e instrumentos como ayuda, facilitando al docente que pueda acceder al material para la enseñanza y permitiendo que el estudiante acceda al currículo flexible para la atención a la diversidad (García, Martínez, & Rubio, 2017).

Es decir que el educando con (NEE) no asociada a discapacidad precisa cuidado en su currículo con relación al ambiente socioafectivo en los se produce el aprendizaje y su educación, en ello juega un papel muy trascendental la didáctica de la atención a las (NEE) donde cumple donde el docente es facilitador y mediador de los conflictos que se presentan en el aprendizaje.

En el escenario escolar se suelen producir y reproducir prácticas educativas poco favorecedoras de una gestión socioemocional que proporcione relaciones humanas desde la tolerancia, la calidez y el respeto por las diferencias; ello ocasiona como impacto la aparición de conflictos asociados a la conducta y el aprendizaje.

Sobre los conflictos de aprendizaje Rosselli (2005), revela que están divididos en dos grupos: problemas para aprender y trastornos específicos de aprendizaje: Al hablar de los problemas para aprender depende claramente de las metodologías, que no están acorde a la realidad psicológica y cultural de los colegiales. Así mismo se debe considerar el propósito del docente durante el periodo, de allí que estas

metodologías puedan ser inadecuadas para niños más lentos o que muestran falta de responsabilidad o inmadurez en diferentes áreas de su desarrollo psicológico, (González, 2000: 106).

En resumen los aportes en la temática han venido calando desde interpretaciones sobre los aspectos que denotan el aprendizaje y la conducta del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad y los modelos que desde las diferentes posturas dan cuenta de la labor del docente en el reconocimiento de las particularidades de las (NEE) para poder ofrecer una atención oportuna y de calidad, sin embargo queda pendiente un constructo didáctico que argumente cómo atender ese universo cada vez más amplio y diverso.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

La CONCYTEC (2018) en sus estatutos de ordenación y registro de los aportes a la Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica de los científicos en el Ecuador confiere importancia al proceso de orientación de la indagación mediante el uso del conocimiento científico; brindando apoyo al investigador, así como las herramientas en la que contiene las formalidades, métodos y conjunto de técnicas, mediante las cuales se pretende satisfacer una necesidad específica y reconocida.

La metodología de la investigación educativa está en función de los que dirigen el proceso pedagógico en cualquier contexto, como alternativa para orientarse en el camino de la indagación, la búsqueda de soluciones científicas que puedan transformar esencialmente su contexto laboral, profesional y social. Por lo tanto, se puede aseverar que tiene por esencia la entrega de los conocimientos, de forma transformadora, y al mismo tiempo favorece el perfeccionamiento e innovación fomentara actitudes positivas que lleven al que estudia a su óptima práctica personal, profesional y social.

Finalmente, se puede concluir que la investigación metodológica posibilita que el investigador en su análisis, desde preceptos teóricos y epistemológicos, pueda hacer la sistematización y transferencia necesaria para construir sus aportes, de manera que tal que se enaltezca eficientemente la teoría pedagógica.

La actividad científico-investigativa tiene que servir de instrumento de trabajo para profesores comprometidos con sus resultados, ayudar a la orientación pedagógica y que esta se fundamente, específicamente, en los métodos y tipologías concretas del mismo, transformando al docente y evitando que este asuma una actitud de consumo pasivo de aporte que estén alejados del entorno en que trabaja y del contexto de la región de América latina en que vive y en particular en Ecuador.

Las investigaciones, se pueden abordar desde diferentes enfoques: cuantitativo, cualitativo y el enfoque mixto (Hernández, Fernández y Batista, 2014). La primera hace referencia a las investigaciones que almacenan y estudian comportamiento

estadístico de variables y categorías; y la segunda, se centra en el acceso al campo donde se realiza un estudio en el cual se aprecian y observan diferentes aristas del campo de investigación como las conductas, las dificultades en el aprendizaje, para llegar a generalizaciones según lo fines previstos.

La presente investigación se plantea desde un enfoque cualitativo, su propósito es explicar los fenómenos y eventos que se desarrollan dentro de un contexto social específico para comprender con detalles esta situación se requiere identificar las categorías que participan en el estudio. Por otro lado, cabe precisar que el presente estudio es una investigación aplicada, explicativa.

Por otro lado, para refrendar el enfoque cualitativo de la investigación se significa la revisión bibliográfica para ahondar el análisis de los principales aportes en materia de la atención al educando con (NEE).

Al respecto, como autora de este trabajo investigativo, se realizó un profundo estudio de la bibliografía de la Metodología de la Investigación Educativa, y concuerdo con los diferentes autores que plantean la existencia de dos paradigmas fundamentales para este tipo de indagación, pero resulta más exacto hablar de dos variantes extremas.

3.2 Categorías, subcategorías y matriz de categorización:

Partiendo de algunas referencias y fundamentos teórico conceptuales y epistemológicos que condicionan las categorías del estudio, se procede a determinar sus rasgos e indicadores en la configuración de las mismas y que manejarán como guía para el diseño de las técnicas e instrumentos de la investigación, en función de constatar y comprobar la pertinencia de los principales resultados y valorar el cumplimiento de los objetivos investigativos propuestos.

La posición asumida por esta investigación posibilita identificar y definir la categoría modelo didáctico de atención a educando con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa, como una representación pedagógica de carácter integrador y naturaleza teórico- metodológica que aporta y

proporciona recursos metodológicos, teóricos y prácticos necesarios para organizar la atención integral al educando en sus dimensiones cognitiva y socioemocional y valorativa.

En cuanto a la categoría *comportamental positiva* esta se comprende como una disposición sistémica subjetiva que constituye el sistema de conocimientos, habilidades socioemocionales, costumbres normas y valores que permiten expresar una conducta ordenada y coherente con los propósitos de la institución educativa y se manifiesta en sus relaciones socioemocionales con compañeros y docentes.

Categorías	Definición	Categorías	Indicadores
Modelo didáctico de atención a educando con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa.	Es una representación pedagógica de carácter integrador y naturaleza teórico- metodológica que aporta y provee recursos metodológicos, teóricos y prácticos necesarios para organizar la atención integral al educando en sus dimensiones cognitiva y socioemocional y valorativa.	Características Cognitiva del docente:	Mostrar conocimiento sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Didáctica para atender la diversidad • Dominio de las bases neurocientíficas del trastorno negativista desafiante • Conocimientos técnicos de las (NEE)
		Socioemocional	Manifestar dominio sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva • Autorregulación emocional • Compasión • Expectativas positivas y optimismo pedagógico
		Valorativa	Enfoque axiológico del proceso de enseñanza aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque sistémico pedagógico. • Ética pedagógica • Diálogo • Respeto a la Diversidad
Comportamental positiva	Este se comprende como una disposición subjetiva que constituye el	Componente Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender (desarrollo metacognitivo)

	sistema de conocimientos, habilidades socioemocionales, costumbres normas y valores que permiten expresar una conducta ordenada y coherente con los propósitos de la institución educativa y se manifiesta en sus relaciones socioemocionales con compañeros y docentes.	instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la atención • Ejercitación de la memoria • Ejercitación del pensamiento lógico
		Habilidades Socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Autocontrol • Autoregulación emocional • Disciplina • Asertividad
		Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad. • Generosidad. • Tolerancia. ... • Humildad. ... • Gracitud. ... • Honestidad.

Nota: Elaborado por: Mgtr. Silvia Leonor García Parrales.

Cuadro 1.

Fenómeno de estudio y categorías apriorísticas.

3.3 Escenario de estudio

El estudio, se desarrolla la unidad educativa del nivel regular básico superior, en una institución de Ecuador, situada en el Cantón Valencia, de la Provincia Los Ríos, en el Ecuador; este escenario se caracteriza por la complejidad de expresiones del aprendizaje y del comportamiento de los estudiantes, así como de la heterogeneidad de recursos, percepciones, opiniones, conocimientos, puntos de vista, relaciones y emociones que interponen los docentes para dar tratamiento a estos; de igual manera, el desarrollo de nuevas formas de trabajo que instituyan vínculos participativos y de coordinación entre los docentes, en cada una de las áreas, se torna una condición necesaria para poder instituir el modelo.

La institución está enmarcada en un contexto urbano donde se encuentran grupo vulnerable expuestos a diferentes factores de riesgos y amenazas, en los ámbitos socio-familiar, cultural, económico, político e ideológico. En el caso de los estudiantes objeto de estudio, se aprecia que provienen de familias con padres que laboran como agricultores o en otros empleos informales, algunos de los cuales, como consecuencia de la crisis pos pandémica Covid-19 perdieron sus empleos, otros tienen bajos ingresos financieros, hay carencias afectivas, lo que incide grandemente en el proceso docente educativo.

3.4. Participantes

Se emplearon, en la etapa descriptiva del estudio, diferentes fuentes tanto orales como escritas y se consultaron fuentes científicas.

Cuadro.2.

Distribución de las fuentes utilizadas en el estudio

Fuentes	Cantidad
Especialistas	5
Docentes	8
Educandos	31

Nota: Elaborado por: Silvia Leonor García Parrales (septiembre, 2021)

De acuerdo a la bibliografía sobre metodología de investigación consultada, se refiere que tanto el grupo poblacional como la muestra, desempeñan papeles

significativos en el diseño teórico y metodológico de la misma, por cuanto se consideran de una importancia capital a las personas que intervienen y en los cuales se manifiesta el problema científico; además, de señalar la ruta donde se desea experimentar, indagar y hallar la solución del mismo.

El grupo poblacional contiene el total de sujetos, entidades o cosas con rasgos afines. El grupo poblacional obedece al tema y los propósitos de la investigación. Ahora bien, de esa población o universo, se desea trabajar con una muestra. La muestra es una representación del grupo poblacional. Esa cantidad, o medida del grupo poblacional, puede ser seleccionada de diferentes formas, en las cuales se debe aplicar algunos instrumentos y técnicas del nivel estadístico.

El grupo poblacional de este estudio pertenece a una institución en el Cantón Valencia de la Provincia Los Ríos, está integrado por 120 estudiantes distribuidos en los octavos novenos decimos a, b, c y d. de la educación básica superior. Esos niños niñas y adolescentes, en su mayoría proceden de familias disfuncionales con inadecuados métodos de educación.

De igual modo, se trabaja con un grupo poblacional integrado por ocho profesores cuyo rasgo afín son las carencias de recursos metodológicos y estrategias educativas y didácticas que favorezcan la dinámica de la atención al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad.

En el estudio se ha considerado el décimo año de educación básica superior en los paralelos a, b, c y d para desarrollar este proyecto con la finalidad de solucionar la problemática que existe en esta unidad educativa. La misma queda conformada por 8 docentes y 120 estudiantes y se representa en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.

Distribución de la población.

Números	1	2	Total
Detalles	Docentes	Estudiantes	
Personas	8	120	128

Nota: Datos recogidos en la Unidad Educativa de Valencia Ecuador.

Elaborado por: Mgtr. Silvia Leonor García Parrales.

Para esta indagación, se seleccionó como muestra probabilística del 30% del grupo poblacional de educando y el 100% de los profesores.

Cuadro 4.

Distribución de la muestra.

Descripción	Población	Muestra	Porcentaje
Niños y niñas	120	30	36%
Docentes	8	8	100%

Nota: Datos recogidos en la Unidad Educativa de Valencia Ecuador.

Elaborado por: Mgtr. Silvia Leonor García Parrales.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En el desarrollo del estudio se emplearon métodos del nivel teórico como: inductivo-deductivo para sistematizar las teorías, fundamentos y referentes relacionados con la atención al educando con (NEE).

De igual manera se empleado el método analítico-sintético, como método teórico que permite analizar la importancia del desarrollo integral de los estudiantes en sus dimensiones cognitiva y socioemocional y valorativa en función de lograr un comportamiento positivo.

Dentro del nivel empírico se utilizaron varias técnicas e instrumentos elaborados y validados por expertos entre los que se precisan la: observación, la entrevista en profundidad y cuestionarios para obtener información clara, precisa y necesaria

sobre la temática en cuestión.

La técnica de la cual se hará uso, junto a la entrevista según hemos plantado, es el cuestionario diseñado con la finalidad de explorar las valoraciones de los estudiantes y docentes sobre las particularidades del proceso de atención a las (NEE); para la aplicación del cuestionario se previó realizar un monitoreo previo.

3.6 Procedimientos

En la fase inicial del estudio, luego de exploración sistémica de la literatura asociada del objeto de investigación, se desarrolló un taller de sensibilización profesional cuyo propósito estuvo dirigido a connotar la pertinencia de los aspectos teórico-metodológicos relacionados con la atención al educando con (NEE) no asociadas a la discapacidad.

Posteriormente, dentro del proceso de identificación de la muestra probabilística se intercambió con la dirección de la unidad educativa sobre las finalidades del estudio, posteriormente se concilió con los ocho docentes de los decimos cursos A, B, C y D, correspondientes a la Educación Básica Superior para solicitarles su consentimiento de participación en la investigación desde el aporte de sus consideraciones y experiencias en el proceso de atención al educando con (NEE) de su aula.

De igual manera se solicitó 10 estudiantes, de cada aula, para expresar sus vivencias sobre el nivel de atención a las (NEE) que reciben y el desarrollo de sus habilidades emociones.

Del proceso de revisión y análisis de fuentes escritas e intercambios con los docentes, se identificó como la muestra de la investigación a 30 educandos como portadores de Trastornos Negativista Desafiante (TND) y situación de vulnerabilidad. Posteriormente, se realizó el proceso de contactar a la familia y se les solicitó el consentimiento informado.

Teniendo en las acciones establecidas en la unidad educativa, para enfrentar la pandemia Covid-19 y las condiciones en las que se desarrolló el proceso docente y la propia investigación, se determinó que las entrevistas se realizaran empleando las redes sociales y se grabaran, estas tenían una duración de aproximadamente de 20 minutos.

El estudio que se presenta, tuvo como partida del trabajo con los ocho docentes, la problematización sobre la situación actual de la atención al estudiante con ((NEE)), específicamente la relacionada con el (TND) y la situación de vulnerabilidad en la unidad educativa de Valencia, en el Ecuador, revelando el estado actual de la problemática.

En la fase estructural la delimitación del tema, situación problemáticas y problema de investigación, se declararon los propósitos generales y específicos de la indagación, se aplicaron los métodos e instrumentos, se procedió a su procesamiento estadístico lo que posibilitó la delimitación de propiedades, rasgos, dimensiones y relaciones entre ellas, todo lo cual hizo posible la construcción las categorías y subcategorías emergentes.

De acuerdo con el tipo de estudio que se desarrolla, se precisan entonces las categorías de la investigación lo que permitió en la continuidad del estudio y argumentar teóricamente sus rasgos esenciales mediante el análisis epistemológico de investigaciones antecedentes en ese campo temático; este proceder permitió la elaboración del marco teórico.

Se instrumentó el proyecto de indagación destacando la idea de un enfoque cualitativo que cristaliza en un modelo didáctico de atención a educando con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022. Con la operacionalización de las categorías se da curso a la precisión del diseño de los instrumentos de recopilación de la información asociada a cada una ellas. Finalmente se diseña el modelo.

3.7. Rigor científico

El análisis del estudio cualitativo, empleó el método holístico, como señalan Escudero y Cortez, (2018) este método posibilita penetrar en los acontecimientos de manera tal que se logre la descripción globalizada del escenario en que se desarrolla el sujeto.

En el presente estudio se valida constructivamente este instrumento. Los investigadores Hernández, Fernández y Batista (2014); consideran como crucial el proceso de validez de los instrumentos de la investigación; en aras de connotar la misma, en ello es necesario la búsqueda de criterios de especialistas y expertos en la temática lo que proporciona confianza y certeza en los instrumentos elaborados

y en los resultados obtenidos.

Para este proyecto de investigación se utilizó a 5 expertos, de áreas afines con la temática (pedagogía, psicología) y con reconocido prestigio por los resultados de sus producciones académicas y científicas. La validación de los expertos, en los diferentes momentos, posibilitó el perfeccionamiento de los instrumentos a aplicar, entre ellos las entrevistas y los cuestionarios. Se empleó el software estadístico para el análisis de los datos fue el SPSS versión 8.0.

La recopilación y procesamiento de la información, tuvo como propósito la selección e identificación de los aspectos más significativos de la investigación. En un primer momento las informaciones recepcionadas fueron reducidas y ordenadas, de manera que fueran analizadas según los criterios de previstos en cada instrumento diagnóstico. En segundo momento, los datos reducidos se agruparon en bases estadísticas de cada subcategoría lo que facilitó su examen e interpretación lo que dio origen a la necesidad de incorporar las nuevas aristas en la indagación, posibilitándose la construcción de otras subcategorías del objeto de estudio.

3.8. Método de análisis de datos.

El presente estudio es cualitativo, en base a ello se realiza el análisis del comportamiento a partir de la recepción y procesamiento de los instrumentos elaborados los que se muestran en formato de gráficos, cuadros y tablas y se visualizarán en el epígrafe de resultados.

3.9. Aspectos éticos

Los aspectos éticos del estudio a desarrollar se significan por la consideración de los principios de la investigación social como son: la no violación de los derechos de la muestra implicada en el estudio, el acceso a un nivel de información actualizada sobre el curso y resultados de la investigación, el destino de la información solicitada y el esclarecimiento de lo que implica en su vida profesional y personal caso de docentes y estudiantes.

La investigación aplica el consentimiento informado antes de aplicar instrumentos a la muestra seleccionada y esclarece en qué consiste la colaboración de los participantes.

Las formas de aprobación de los participantes, se conciben mediante grabación filmada por directivos de la unidad educativa y la muestra. Los cuales recibirán información y capacitación en reciprocidad por su colaboración en el estudio.

Se manejó desde la confidencialidad y el anonimato la información recabada, con los instrumentos aplicados. En tanto no se reveló la identidad de los participantes y los resultados de las encuestas fueron exclusivamente para la investigación, descartando utilizarlo para otros fines.

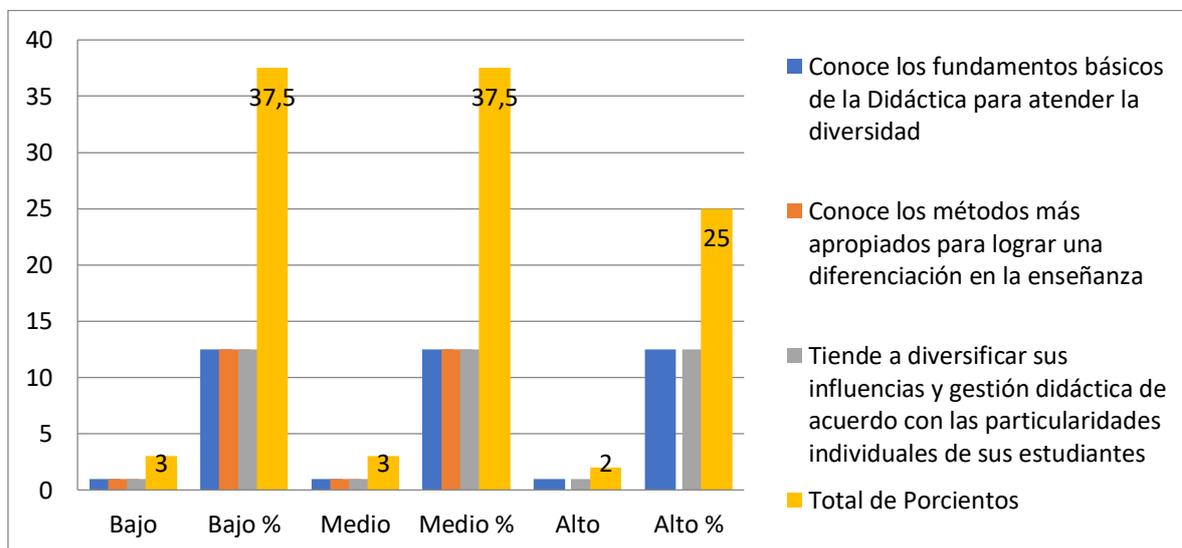
Como investigadora existe la obligación de la protección de los datos y la información de todos los implicados en el estudio en aras de eliminar los posibles riesgos y daños que puedan perjudicar la integridad emocional y física de manera irreversible o reversible de los mismos. De igual manera hay que resaltar que se cumplieron las pautas éticas en el informe escrito, ya que se redactó teniendo en cuenta las normas APA.

IV. RESULTADOS

Los resultados están en función del objetivo específico dirigido a: diagnosticar el estado actual de la atención, desde el proceso de enseñanza aprendizaje, dirigida a los estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad en la Unidad Educativa del Ecuador.

Gráfico 1.

Resultados en porcentaje del dominio de la Didáctica, por parte de los docentes, para la atención a la diversidad



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

Resulta de indiscutible valor, en esta investigación, tomar en consideración el nivel de dominio del docente sobre la didáctica para la atención a la diversidad, pues ello tiene asociado un determinado modo de actuación que se traduce en la calidad, o no, en la atención y trato al estudiante con (NEE).

El gráfico refleja que el total de 37,5% de los docentes logran un bajo nivel de conocimientos y aplicación de los fundamentos de la didáctica en la atención al educando con (NEE) y en específico TND y situación de vulnerabilidad, de igual manera consideran que poseen limitaciones para el empleo de la orientación educativa en función de estimular la adquisición y fijación de conocimientos.

Estos docentes, señalan tener dificultades relacionadas con el cómo atender las

diferencias individuales, lo que se evidencia en la falta de particularización de las acciones de aseguramiento a las condiciones previas, en correspondencia directa con las potencialidades, la aplicación de niveles de ayuda, la valoración de apoyos y recursos para el ajuste de la respuesta pedagógica.

Las causas principales están asociadas a carencias del sistema de formación pedagógica que poseen los docentes y las limitaciones en el proceso de educación continua. Sin embargo, reconocen estos docentes que, en el contexto del aula, la atención al educando está dirigida a emplear las escasas orientaciones que aparece en el documento sobre evaluación del educando con (NEE), (Ministerio Educación Ecuador, 2016).

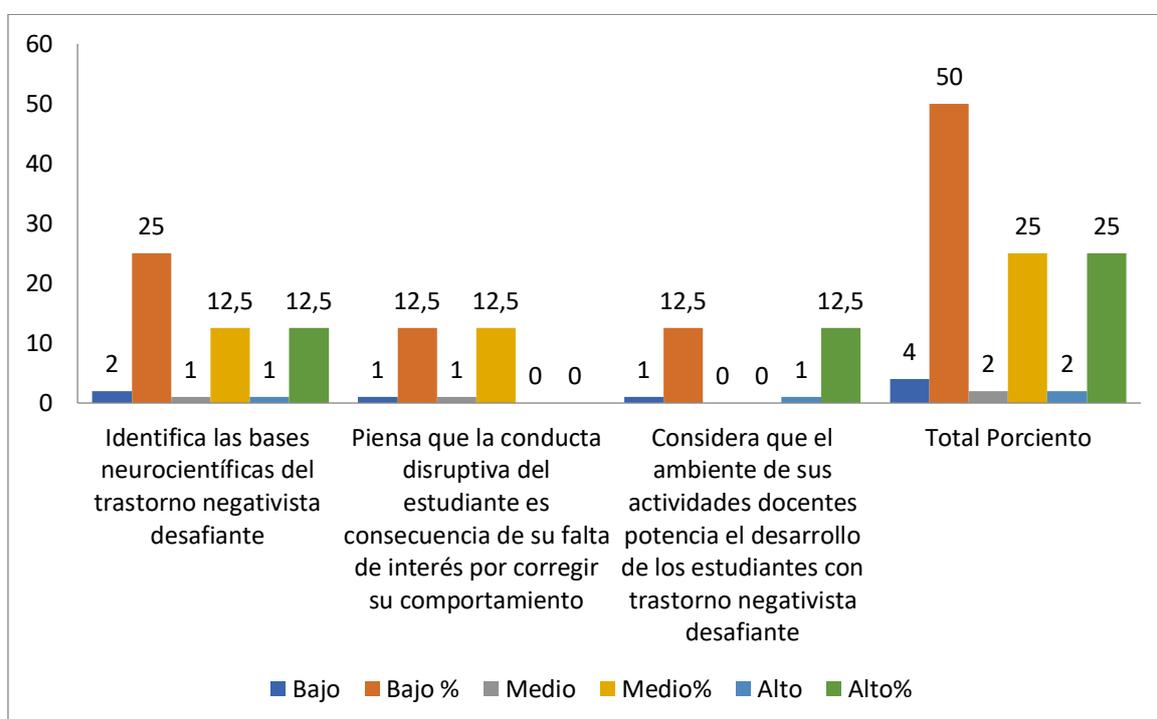
A través de los datos, se evidencia que los docentes, con nivel bajo de conocimiento, consideran que no siempre aplican los fundamentos básicos en ese proceso de atención debido a que no está declarado, este aspecto en las líneas de trabajo metodológico del grado donde desempeñan sus funciones como docentes. Otros docentes, el 37,5 %, con nivel medio de conocimiento, aplican los fundamentos didácticos en la atención a la diversidad; estos consideran dominar la heterogeneidad de métodos para la diferenciación de la enseñanza, lo que de manera directa incide en selección de las situaciones didácticas que representen relaciones contextuales que contengan un significado lógico y psicológico para el estudiante con (NEE) y en particular con Trastorno Negativista Desafiante o situación de vulnerabilidad, lo que compromete la intencionalidad y reciprocidad comunicativa, los objetivos y demás componentes personales y no personales para la personalización que requiere el estudiante. Ellos refieren que en la planificación de la clase se corresponden las tareas evaluativas con el ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante con (NEE) no asociada a discapacidad.

El 25% de los docentes, con alto nivel precisan que, en la planificación de la clase, existe correspondencia entre las tareas evaluativas y el modo en que aprende el estudiante con (NEE) no asociada a discapacidad. Estos señalan que en la organización y planificación logran la graduación de los diferentes niveles de ayuda, tomando en cuenta el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, así como

los aspectos afectivos y vivenciales. En este sentido, estos docentes apuntan como muy certero el hecho de diseñar las tareas de aprendizaje tomando en consideración el tipo de (NEE) presente en el educando, las características de la memoria y procesos lógicos del pensamiento, ya que estos suelen ser lo más dañados e inciden en la forma en que el educando aprende (Ríos Lago, Perriñez y Rodríguez, 2008).

Gráfico 2.

Resultados en porcentaje del dominio de las bases neurocientíficas del trastorno negativista desafiante TND



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

En el cuadro el total de porcentajes, 50% de los docentes, alcanzan un bajo el nivel de dominio de las bases neurocientíficas del Trastorno Negativista Desafiante, lo que explica el limitado aprovechamiento de las estructuras y funcionamiento del cerebro en el aprendizaje del educando con (NEE). Estos docentes culpabilizan solo al educando por su conducta disruptiva ocasionada por la falta de interés del en el estudio; y consideran que el ambiente de sus actividades favorece el desarrollo de los estudiantes con Trastorno negativista desafiante.

De manera general, estos docentes reconocen que estimulan más los procesos

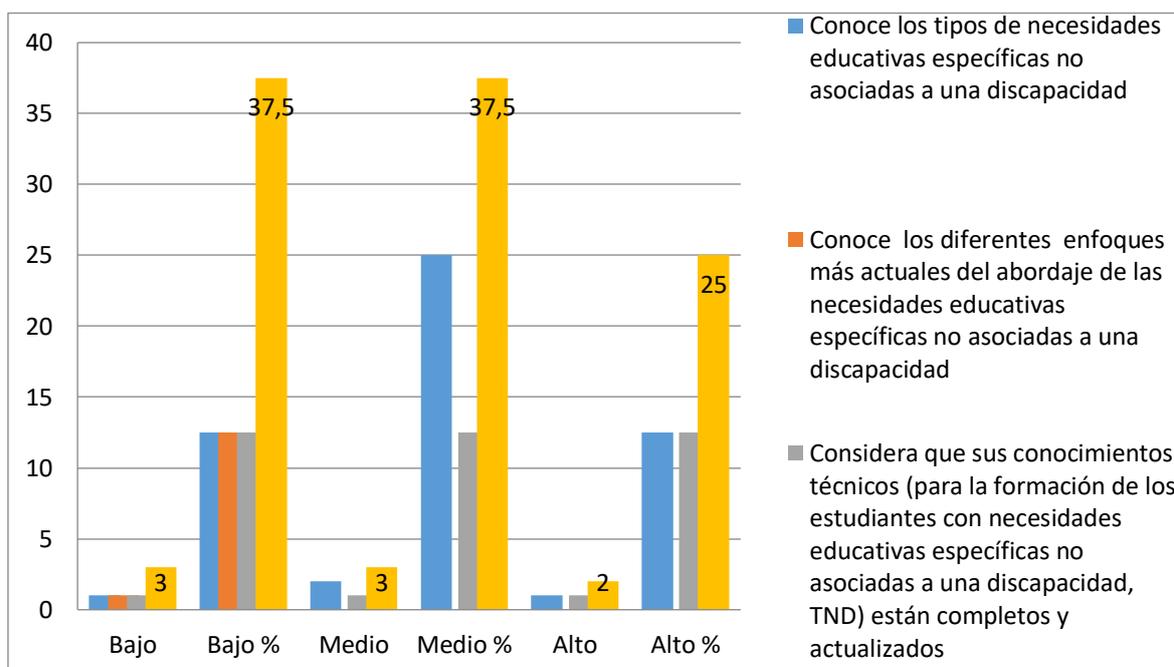
relacionados con la memorización de los contenidos en detrimento del razonamiento y comprensión; por lo que no logran tomar en cuenta la funcionabilidad hemisférica y la caracterización de las sinergias de cada hemisferio cerebral durante el aprendizaje. No obstante, esas debilidades estos refieren que llegan a reconocer la importancia del dominio de las estructuras y funcionamiento del cerebro para la actividad pedagógica profesional, y acotan que pobre interés por profundizar en los aportes de las neurociencias está dado en que: *"no llega a ser una exigencia en los estándares actuales de la calidad en la unidad educativa"*.

Por otro lado, aunque se evidencia un nivel medio de dominio de las bases neuro didáctica en el total de porcentos, 25 %, de los docentes, estos señalan que siempre favorecen la estimulación del funcionamiento del cerebro del educando con TND, en función de la convivencia y desarrollo del aprendizaje; actitud esta que corrobora la necesidad de que el docente haga suyo el entendimiento de la actividad y funcionamiento del encéfalo como elemento que connota la singularidad del sujeto (Pizarro, 2003).

En el 25%, de los docentes se refleja un alto nivel de dominio de las bases neurocientíficas y consideran que este conocimiento les ha posibilitado identificar las bases neurales del aprendizaje, atención, memoria, emociones y este saber ha dirigido la estimulación de esas bases en las diferentes actividades dentro del aula; señalan también que para poder alcanzar los objetivos de la educación es importante: *"que el docente entienda cómo aprende el cerebro, para identificar mejor las barreras de este proceso y los niveles de susceptibilidad frente a algunos estímulos adversos que pueda enfrentar el estudiante"*.

Gráfico 3.

Resultados en porcentaje del dominio de los conocimientos técnicos sobre las necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad.



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

Se aprecia en el gráfico que el total de docentes, 37,5 % poseen un bajo nivel de conocimientos técnicos sobre las (NEE) no asociadas a discapacidad, estos opinan que: *"no siempre están en condiciones de diagnosticar las diferentes tipologías de (NEE) y comprender la incidencia del funcionamiento de las estructuras del cerebro en el aprendizaje y la conducta de este tipo de educando, por lo que la mayoría de las veces, ante determinadas señales de alarma, la actuación se limita a reorientar a la familia del niño a que asista a la consulta especializada"*. Esta práctica de transferir la atención solución del problema a los especialistas, connota la necesidad del modelo didáctico donde el docente figure como facilitador de la atención a partir de entender que las (NEE) como por ejemplo el (TND) es un estado transitorio que no requiere de intervención clínica (García et al., 2011).

De igual manera estos docentes, antes mencionados, reconocen que no siempre

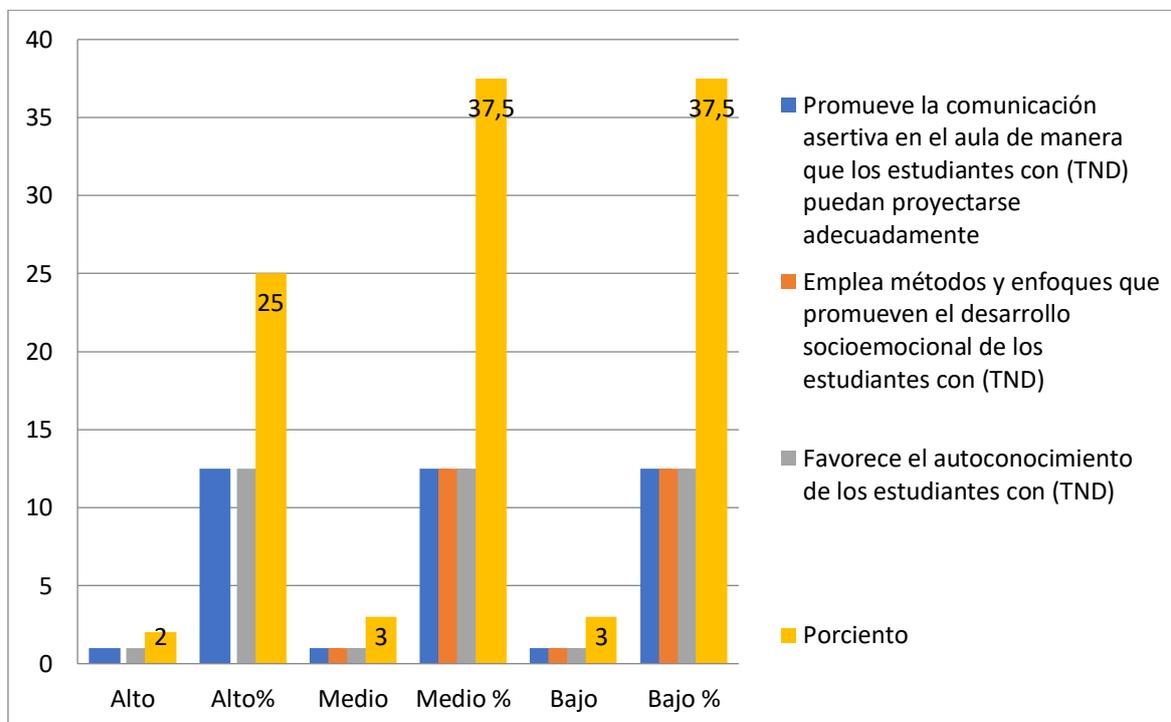
hacen uso del adecuado manejo emocional y la comunicación asertiva en el proceso de enseñanza aprendizaje; por otra parte, refieren: "*limitaciones en el conocimiento de los elementos facilitadores y obstaculizadores de las emociones de sus estudiantes*", todo ello incide en la falta de estrategias de orientación educativa para el manejo de las emociones en el aula. Señalan, además, que su accionar para la atención a las diferencias individuales, evidencia carencias en la particularización del aseguramiento de condiciones previas, en correspondencia directa con la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo del educando, atendiendo a los niveles de ayuda y la valoración de los recursos y apoyos para el ajuste de la respuesta pedagógica.

Existe 37,5%, del total de los docentes con nivel medio de conocimientos técnicos que llega a reconocer tener alguna experiencia profesional con niños con (NEE), como el TDAH, y problemas en la lectura y cálculo con los cuales desarrollaron de conjunto con los especialistas algunos instrumentos de diagnóstico y seguimiento. El 25% de los docentes con un alto nivel de conocimientos técnicos llegan a enumerar las causas de las (NEE), con énfasis en el TND y la situación de vulnerabilidad, señalando que: "*el escaso tratamiento al clima emocional, falta de empatía y de reconocimiento de los sentimientos y las emociones de los demás generan dificultades en el aprendizaje e interacciones que se producen en el aula*". Ellos consideran necesario, planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, atendiendo al desarrollo de las habilidades socioemocionales, la cooperación, la colaboración, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Estos llegan a identificar los factores ambientales que en la sociedad ecuatoriana impactan desfavorablemente en la aparición de las (NEE) no asociadas a discapacidad.

Es un aspecto a resaltar como criterio común de todos los docentes es lo relacionado con la necesidad lograr la actualización, desde la auto superación, en temática en función de mejorar el tratamiento pedagógico y personalizado al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, ya es muy limitado plan de superación profesional establecido por la unidad educativa.

Gráfico 4.

Resultados en porcentaje del empleo de la comunicación asertiva en la atención, al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad.



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

Los resultados reflejan una correspondencia entre el dominio de la didáctica, las bases de las neurociencias, los aspectos técnicos y la perspectiva comunicacional en el proceso de atención al educando con (NEE). En base a ello se observa que el 37,5%, con bajo nivel, considera tener algunas falencias asociadas a la espontaneidad del uso de los recursos de la comunicación asertiva en la solución de conflictos que se manifiestan en el espacio áulico.

Apuntan además al bajo nivel de aceptación del educando con TND de las sugerencias y charlas educativas en torno al valor del esfuerzo individual para vencer los obstáculos, al respecto emiten criterios como: *"las sesiones de orientación con estos estudiantes carecen de efectividad, ya que hay una desconexión entre las exigencias aunadas de todos los docentes y especialistas y la labor de todos los implicados en el proceso de seguimiento, empezando por la familia"*.

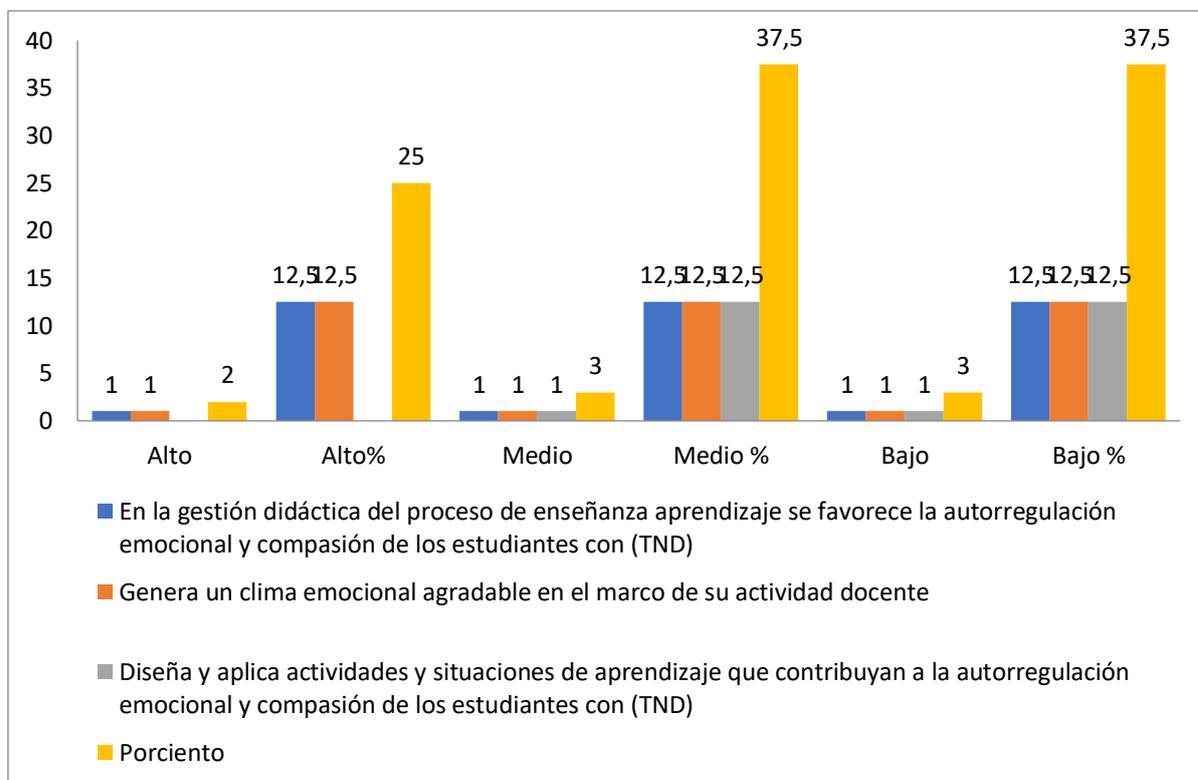
Estos docentes, reconocen un pobre empleo de la comunicación asertiva y manejo emocional y una la baja comprensión de la relación entre emociones y el aprendizaje. De igual manera refieren limitaciones en el conocimiento de los elementos facilitadores y obstaculizadores de las emociones de sus estudiantes, lo que incide en la falta de recursos para el manejo de las emociones propias y de los demás.

El 25% de los docentes con un alto de empleo de la comunicación asertiva, señalan poseer un autoconocimiento de sus emociones, así como un adecuado reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes, la confianza en sí mismo lo que les permite trabajar y afianzar la educación emocional propia y de su grupo de estudiantes.

Por otra parte, se evidencia en el 37,5% de los docentes con un medio de empleo de la comunicación asertiva que estos, aunque favorecen el diálogo respetuoso en las relaciones entre los educandos y su sistema de influencias, estos no siempre logran que se adopten las reglas de la comunicación asertiva, apreciándose en el espacio áulico la presencia de tonos inadecuados, violencia verbal y gestual, así como también un marcado desinterés por resolver problemas y conflictos.

Gráfico 5.

Resultados en porcentaje de los mecanismos de autorregulación emocional.



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

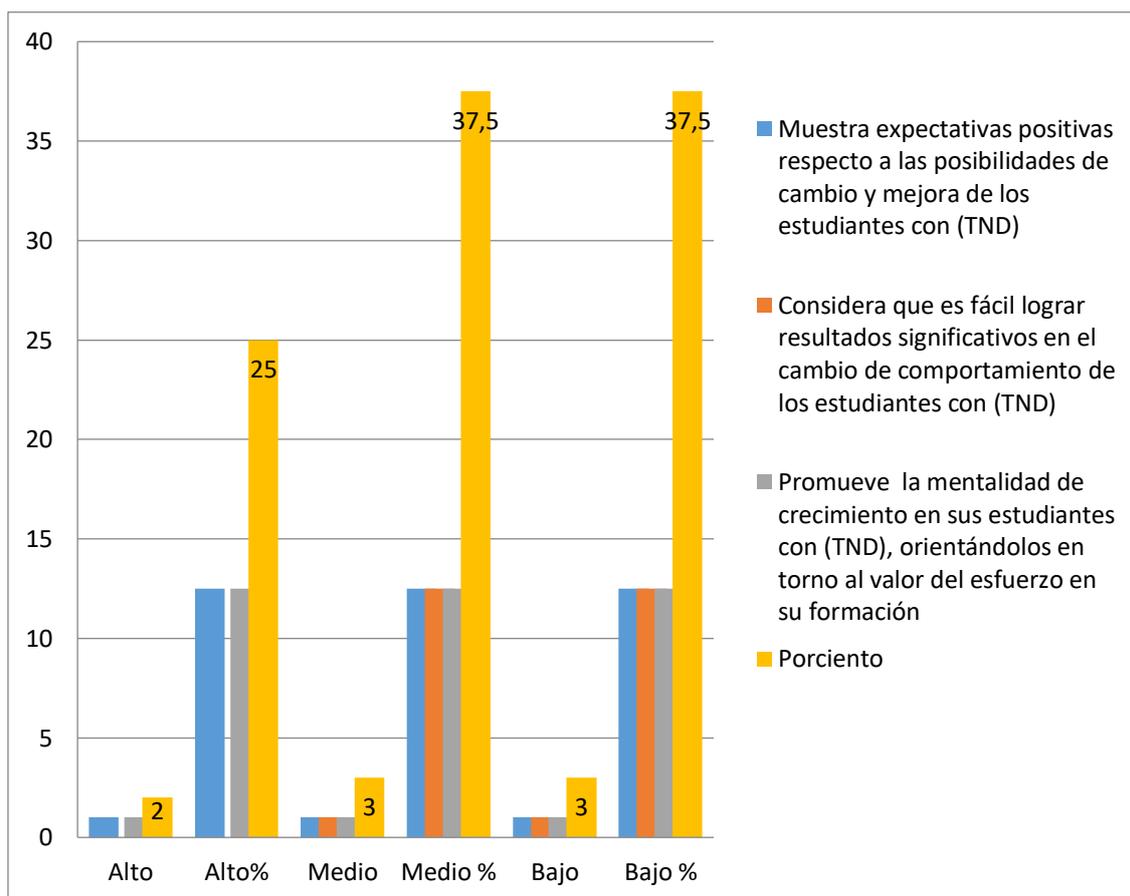
En el 37,5% de los docentes, se muestra un nivel bajo de atención a los mecanismos de autorregulación emocional en los estudiantes con (NEE) no asociada a discapacidad, estos muestran dificultad en el diseño de situaciones de aprendizaje que contribuyan a la compasión desde un clima emocional favorable de las interacciones fraternales entre los coetáneos. A pesar de las precepciones anteriores, se evidencia un 37,5% de docentes con nivel medio de promoción de la autorregulación desde la gestión didáctica, considerando estos muy necesario lograr mayor nivel de participación consciente del educando en el proceso de cambio, en pos de ello señalan que logran diseñar y aplicar actividades y situaciones de aprendizaje que favorecen la compasión y autorregulación emocional.

Por otro lado, el 25% de los docentes con alto nivel, refieren que logran elaborar propuestas pedagógicas y proyectos de aula, teniendo como punto de partida la

participación compartida con los estudiantes y la generación desde las relaciones interpersonales de mecanismos de autorregulación socioemocional en un ambiente favorecedor del dialogo.

Gráfico 6.

Resultados en porcentaje de las expectativas positiva y optimismo pedagógico de los docentes



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

Con relación a las expectativas del docente resulta imperioso que la comunidad pedagógica muestre mayor optimismo en la capacidad del educando para lograr cambios en su conducta y aprendizaje; tomando en cuenta este aspecto, el 37,5 % de los docentes con nivel bajo, alegan que teniendo en cuenta el nivel de frecuencia de las diferentes (NEE) no asociadas a discapacidad en la sociedad y sobre todo en la unidad educativa y la escasa atención que ofrecen los padres para erradicarla, estos han declinado sus expectativas positivas sobre las posibilidades de cambio en el comportamiento de dichos estudiantes.

En otro sentido se observa que el 37,5% de los docentes con nivel medio, refieren poseer expectativas, sustentadas en la voluntad por el cumplimiento de la política pública institucional lo que permite mostrar una actitud esperanzadora y realizar acciones que logren persuadir al educando hacia la necesidad del cambio.

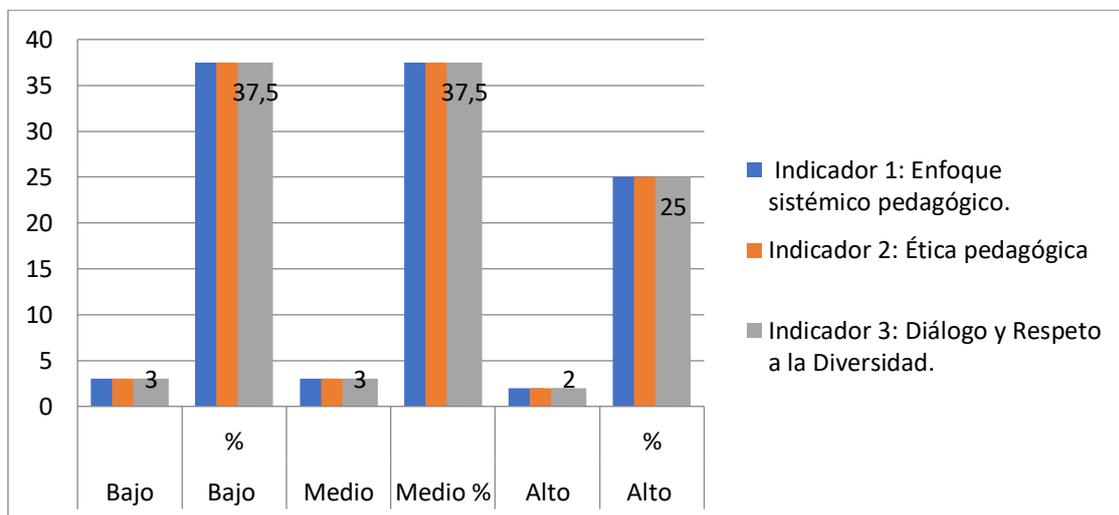
El 25% con alto nivel de expectativas y optimismo le impregnan sus creencias, sus narrativas percepciones y juicios al modelo de enseñanza y aprendizaje que emplean, estos favorecen la autorregulación emocional, sienten tolerancia, empatía y confianza en el cambio de las causas que generan las (NEE), aunque alegan la necesidad de construir de manera colegiada y multidisciplinar estrategias que orienten mejor la atención personalizada. Estos docentes señalan que logran organizar el trabajo en equipo de manera productiva y con alternativas para actuación protagónica de cada estudiante.

Los resultados ponen la mirada en la necesidad de seguir transformando la práctica educativa ya que se corrobora una cierta propensión, en las clases, a privilegiar el conocimiento, en detrimento del desarrollo socioemocional, aspecto que afecta la atención al educando, sobre todo si es portador de un TND. Ello reafirma la importancia del tratamiento al componente emocional ya que contribuye al logro del interés y satisfacción del educando, (Hernández, 2017).

En resumen, el análisis de las regularidades del comportamiento de la dimensión socioemocional sugiere a focalizar la atención al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, a partir de entender los estados emocionales que afectan o ponderan su aprendizaje en las clases, (Crispín; Esquivel y Loyola, 2011).

Gráfico 7.

Resultados en porcentaje de las valoraciones del docente sobre el proceso la atención a las (NEE) no asociados a una discapacidad.



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales

Como parte del ejercicio profesional, el docente suele ejercer el acto valorativo de los efectos de su actuación cotidiana y de sus estudiantes en el proceso; este permite la constante retroalimentación y la proyección de los cambios oportunos para lograr los resultados esperados. Esta valoración requiere problematizar su enseñanza y modificar los dogmas y modos de actuación para lograr los objetivos del proceso formativo.

En base a ello, el gráfico muestra que el 25%, con nivel alto de valoración, promueve el enfoque sistémico en su actividad profesional lo que posibilita: tener en cuenta las diferentes agencias que intervienen en la educación del estudiante (familia, escuela, comunidad y los medios de comunicación) y crear situaciones de aprendizaje para las cuales es necesario el trabajo grupal, de igual modo estos docentes muestran respeto hacia el educando lo que permite establecer una actitud empática con ellos.

Estos consideran valioso el poder desarrollar las actividades desde el aprendizaje del error, al respecto opinan que: " es muy productivo estimular el análisis del error

al desarrollar las actividades independientes, con ello muchas veces se logra mejor autocontrol de los impulsos de desánimo e ira que suele tener el estudiante con TND".

El 37,5 % con bajo nivel valorativo, identifican limitaciones en cuanto al empleo del enfoque sistémico pedagógico, estos reconocen que no siempre toman en cuenta la influencia de los diversos sistemas humanos en los que está involucrado el estudiante, de igual manera alegan que sus métodos educativos para el refuerzo de la conducta positiva no siempre logran la concientización del estudiante de sus problemas de aprendizaje y comportamiento lo cual se refleja en la actitud acrítica de los mismos.

Los docentes, con un nivel bajo de valorativo, refieren dificultades en el logro de una actitud crítica en el educando, ya que no siempre logran movilizarlos al cambio y aprovechar las vivencias, conocimientos previos y las capacidades de autoorganización del estudiante y el grupo en sus clases; no logran consensuar acuerdos personales de conducta con el estudiante, sin embargo, se muestran críticos y disconformes con sus prácticas, Boylan y Woolsey, (2015); ellos alegan estos docentes que la actitud de sus estudiantes los: "*incita a la desmotivación por el estudio y los reiterados problemas de asistencia*".

Por otra parte, los docentes señalan que los indicadores de aprovechamiento académico son los que pautan las exigencias en la unidad educativa, para ello se realiza una coerción constante sobre los estudiantes y en la medida de lo posible sobre la familia para apoyar de manera más efectiva el trabajo de la escuela. Esas realidades influyen en que los docentes lleguen a opinar que: "*para atender de manera particular al educando con TND y situación de vulnerabilidad existen otras figuras, el docente tiene que enfocarse en el logro de los objetivos de los programas de asignaturas*".

Por último, apuntan estos docentes que existe una voluntad institucional por el cumplimiento de instrucción relacionada con la evaluación para los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, que debe generar una práctica pedagógica innovadora, en pos de la mejora de la calidad de

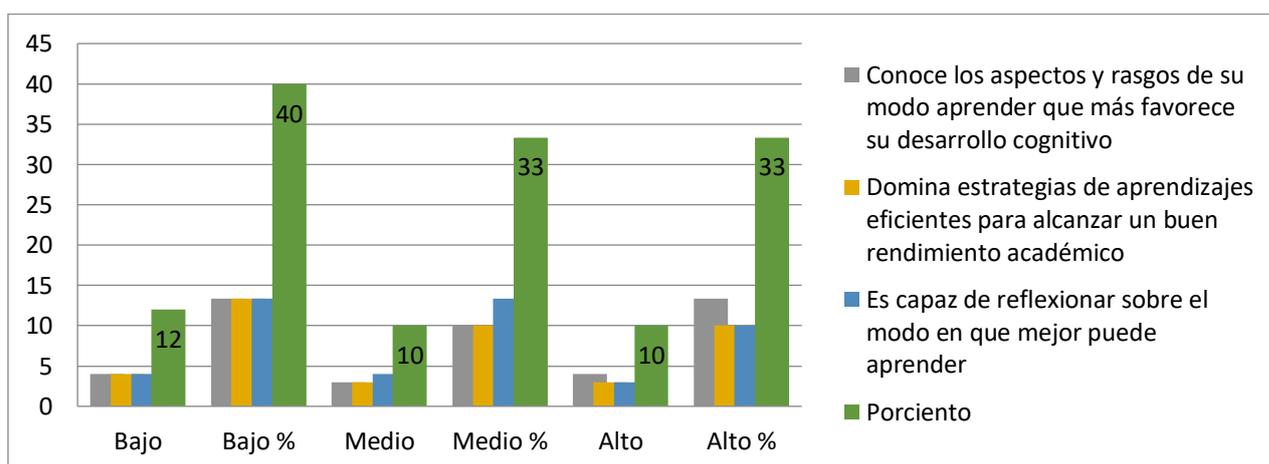
la atención al educando con (NEE).

Los resultados advierten que, en las actitudes del docente y la falta de preparación, para la atención al estudiante con alguna ((NEE)) son uno de los principales obstáculos del aprendizaje de los estudiantes (Damm, 2014; Umesh y Kate, 2016). En la gráfica se muestra que el 37,5% de los docentes con nivel medio de valoración llegan a plantear que no siempre logran aplicar el enfoque sistémico sus clases y actividades de orientación a la familia, y la comunidad; estos emplean el trabajo colaborativo sobre todo para la realización de pequeños trabajos investigativos y no siempre logran estimular el aprendizaje del error. Opinan al respecto que: *"aunque desde el Ministerio de educación ecuatoriana se alude a la inclusión educativa y se ha venido orientando a través de diferentes documentos, es aún insuficiente el tratamiento didáctico a su instrumentación en el aula, por lo que las situaciones de aprendizaje no siempre están asentadas en el trabajo grupal y en actitud crítico reflexiva del estudiante"*.

La aplicación los instrumentos y técnicos a la muestra compuesta por 30 estudiantes reflejó los siguientes resultados:

Gráfico 8.

Resultados en porcentaje del nivel de desarrollo metacognitivo en los estudiantes



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

Los datos reflejan la identificación de los aspectos que singularizan el modo aprender, el desarrollo de la atención y la ejercitación de la memoria en la mejora del aprendizaje. Al respecto se aprecia que el 40% con bajo, considera no dominar

las estrategias de aprendizajes más eficientes para superar las dificultades con la memorización de algunas operaciones de cálculo, el dominio de hechos y fenómenos medioambientales.

Tampoco logran, estos estudiantes, identificar los aspectos y rasgos de su modo aprender que más favorece su desarrollo cognitivo y no suelen reflexionar sobre el modo en que puedan aprender mejor; coinciden todos en que el modo en que el docente desarrolla la clase es poco atractivo lo que influye en la falta de interés hacia las actividades, ellos prefieren realizar tareas relacionadas con la vida diaria, que les permitan resolver problemas. Estos reconocen tener una baja capacidad de concentración, se distraen con facilidad, poseen dificultad para recordar con precisión los contenidos abordados en clase y suelen cometer errores por no fijarse bien. Ellos alegan tener poca fluidez verbal para explicar las tareas de aprendizaje, lo que ocasiona en algunas oportunidades la burla de sus coetáneos.

Algunos de estos estudiantes emiten criterios donde afirman: "*tenemos dificultades con nuestra capacidad de concentración, nos distraemos con facilidad, nos aburrirnos y cansamos muy rápido, no logramos recordar con precisión los contenidos abordados en clase y por ello cometemos errores y tenemos bajas calificaciones*"; y apuntan la pobre exigencia del docente por la identificación y diversificación de las estrategias de aprendizaje.

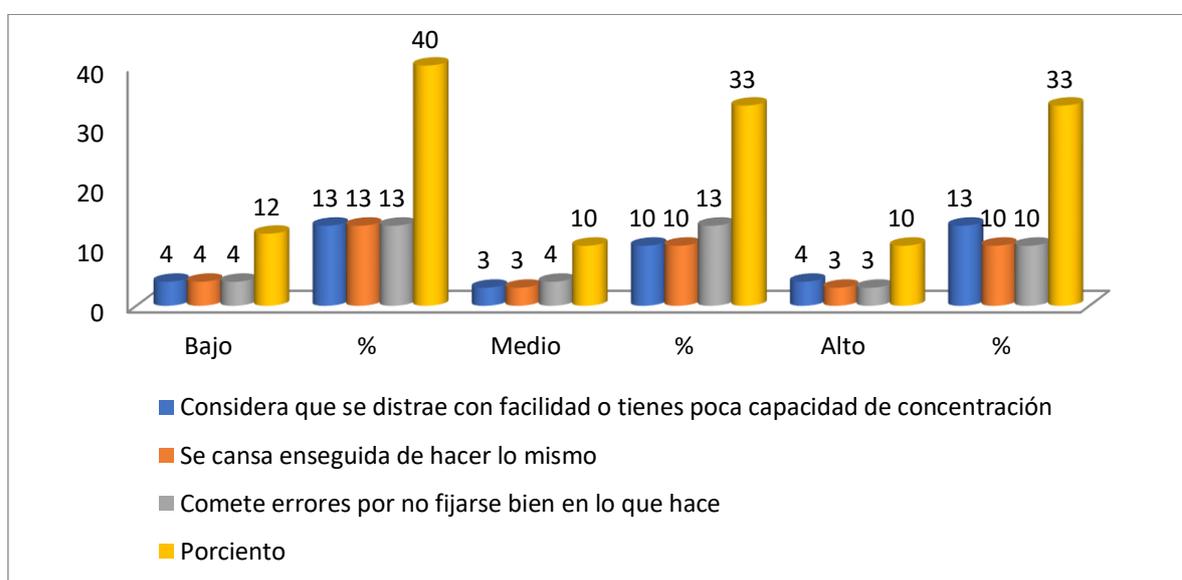
De igual manera el 33% de los educandos, con nivel *medio* llegan a mencionar algunas alternativas que utilizan como estrategias de aprendizajes (visual, auditiva) lo que denota que logran identificar los aspectos y rasgos de su modo aprender que más favorece su desarrollo cognitivo; ellos en ocasiones analizan cómo lograr aprender mejor y consideran que a veces se distraen con facilidad ya que las clases suelen ser poco atractivas, hay un exceso de orientación de tareas para el hogar que no siempre los motivan; todos llegan a reconocer que tienen una adecuada fluidez y expresión oral, que les permiten explicar de manera coherente el resultado del aprendizaje.

El 26% de los estudiantes con alto nivel, menciona refiere aplicar diversidad de estrategias de aprendizajes (búsqueda de información en libros de textos, google y

otros materiales digitales) e identifican los aspectos que más favorecen su desarrollo cognitivo, asociados al empleo de mapas, esquemas, lectura analítica, entre otras; ellos tienen como práctica habitual realizar valoraciones sobre sus resultados y las formas que les permitan aprender mejor; no suelen distraerse con facilidad y consideran tener fluidez y una correcta expresión oral. Por último, señalan que no todos los docentes motivan y despiertan el interés por las clases y eso origina algunos problemas de disciplina en el aula.

Gráfico 9.

Resultados en porcentaje del desarrollo de la atención de los estudiantes con (NEE) no asociadas a discapacidad

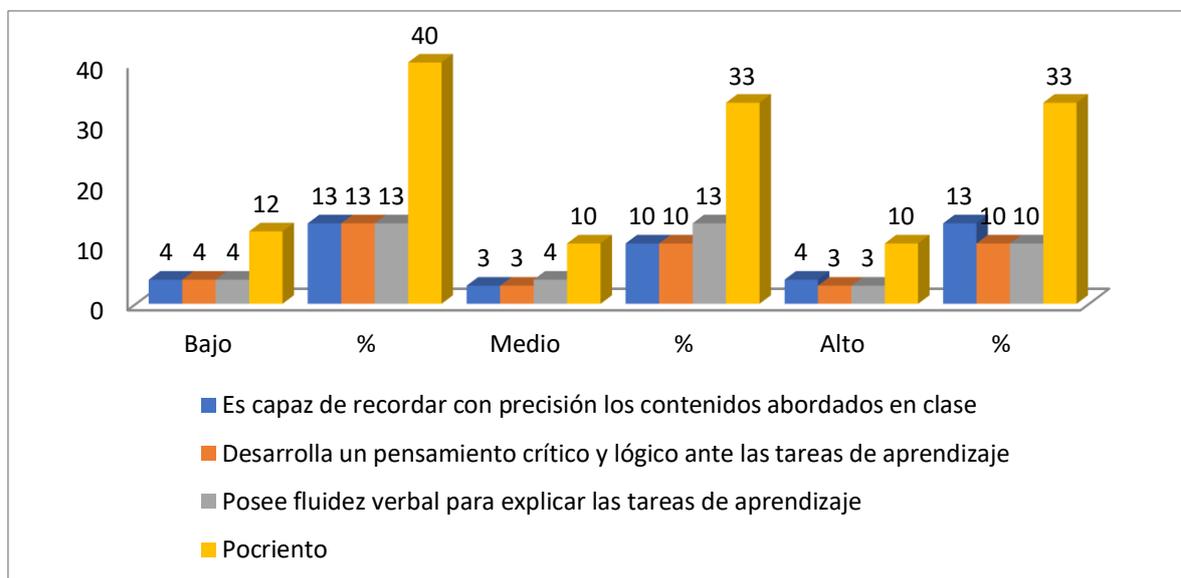


NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

En el gráfico se muestra que el 40% de los estudiantes refieren tener dificultades con el nivel de desarrollo de la atención, reconocen que se distraen fácilmente, se agotan y en muchas ocasiones cometen errores por los problemas de atención distractil. El 33% de los estudiantes con nivel medio de atención consideran que no siempre se distraen, ello está condicionado por las propuestas atractivas que haga el docente en el aula y por las motivaciones personales que posean en el estudio d determinada temática. En otro sentido, el 33% de educando señala que siempre prestan atención y se concentran en las actividades que se desarrollan en su entorno de actuación, consideran además que no se cansan con facilidad y ese nivel de atención hace que puedan advertir los procedimientos para evitar las equivocaciones.

Gráfico 10.

Resultados en porcentaje del nivel de ejercitación de la memoria y del pensamiento lógico de los estudiantes con (NEE) no asociadas a discapacidad.



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

Los resultados del gráfico están en correspondencia con el gráfico anterior, se aprecia que el 40 % de los estudiantes con nivel bajo de ejercitación de la memoria y las operaciones lógicas del pensamiento, señalan que presentan dificultades para recordar algunos contenidos abordados en las clases, ello está asociado a su falta de interés en el estudio individual; estos carecen de una actitud crítico reflexiva ante el proceso de solución de las tareas de aprendizaje; consideran también tener pobre fluidez lo que repercute que casi siempre no logran explicar con claridad las tareas.

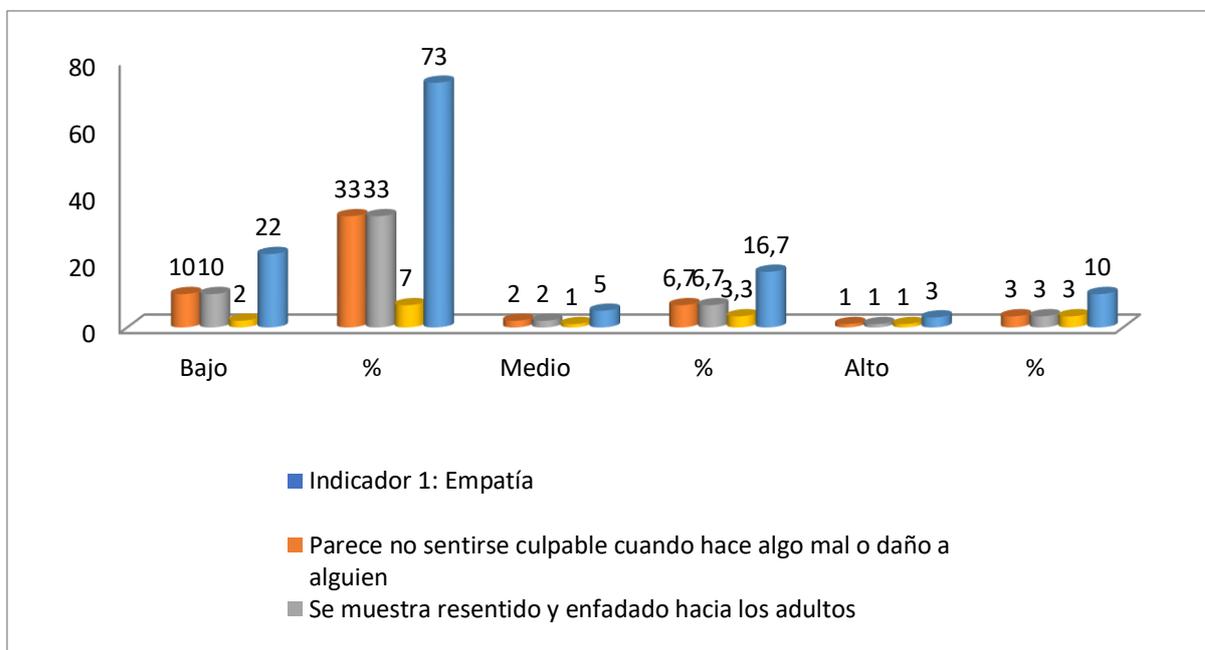
El 33% con nivel medio, alude a alguna inconsistencia en el desarrollo de la memoria y del proceso lógico, sin embargo, refieren que logran recordar con facilidad aquellas actividades o tareas que les han resultado interesante y pueden aplicar a su vida cotidiana.

El 33% de los educandos con nivel alto de ejercitación de la ejercitación de la memoria y del pensamiento lógico, consideran que las exigencias por los resultados del aprendizaje por parte de sus padres y el docente han incidido en su actitud ante el estudio, lo que ha provocado que ejerciten la memoria y puedan recordar con

facilidad.

Gráfico 11.

Resultados en porcentaje de la percepción empática del estudiante.



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

El 73% educando con nivel bajo de empatía, reconocen que presentan limitaciones en las relaciones hacia los demás en el contexto escolar; ellos alegan que la mayoría de las veces no se sienten culpables cuando hacen algo mal o han ocasionado algún daño; no reconocen la labor de persuasión de los docentes para superar sus reacciones inadecuadas ante los diversos conflictos.

Estos logran siempre, sentir culpa ante sus reacciones a las situaciones generadoras de conflictos y opinan que la mayoría de las veces: *"los demás son los culpables, solo que no los ven porque no están etiquetados como ellos"*, lo que provoca la pérdida de control y la aparición de las peleas, rabietas o accesos de ira. Es muy significativo que estos apuntan una incompetencia del docente para lograr un clima favorable de las relaciones en las diferentes áreas de la unidad educativa, sobre todo en las aulas.

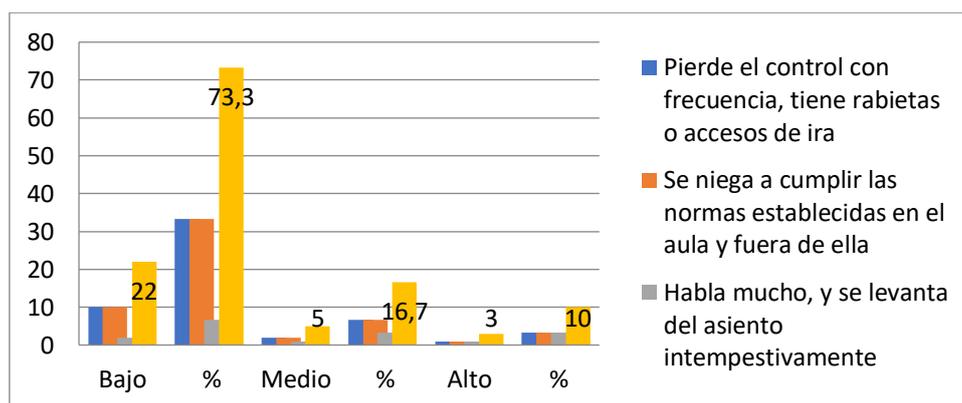
Conjuntamente con ello, se aprecia que el 16,7% con nivel medio de desarrollo de la empatía, aunque han tenido rabietas o accesos de ira y les cuesta cumplir

siempre las normas establecidas en el aula y no suelen tener tendencias a levantarse intempestivamente del asiento; estos han llegado a identificar su nivel de culpabilidad cuando han dañado a alguien, de igual manera plantean que no siempre se muestran resentidos con los adultos y suelen tener en cuenta los problemas de los demás.

De igual manera el 10% con alto desarrollo de empatía, consideran que una vez que reconocen haber ejecutado alguna acción mal o algún daño contra alguien, se han llegado a sentir culpables y suelen pedir disculpas; estos, aunque han tenido conflictos con los adultos, no llegan a sentirse por mucho tiempo enfadados con ellos y por lo general toman en cuenta los problemas de los demás.

Gráfico 12.

Resultados en porcentaje del desarrollo de la autorregulación emocional y la disciplina



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

Una de las características del educando con (NEE) asociadas al TND es la falta de autorregulación emocional, ello hace que actúen guiados por sus impulsos. El gráfico muestra que el 73,3% de los estudiantes consideran tener un bajo nivel de autorregulación de las emociones, precisan con frecuencia pierden el control de las emociones, apareciendo sentimientos negativos como la ira, el odio entre otros; de igual manera sienten que en el espacio áulico les agrada conversar, mirar el móvil, jugar lo que en ocasiones hacen que incumplan con las normas establecida.

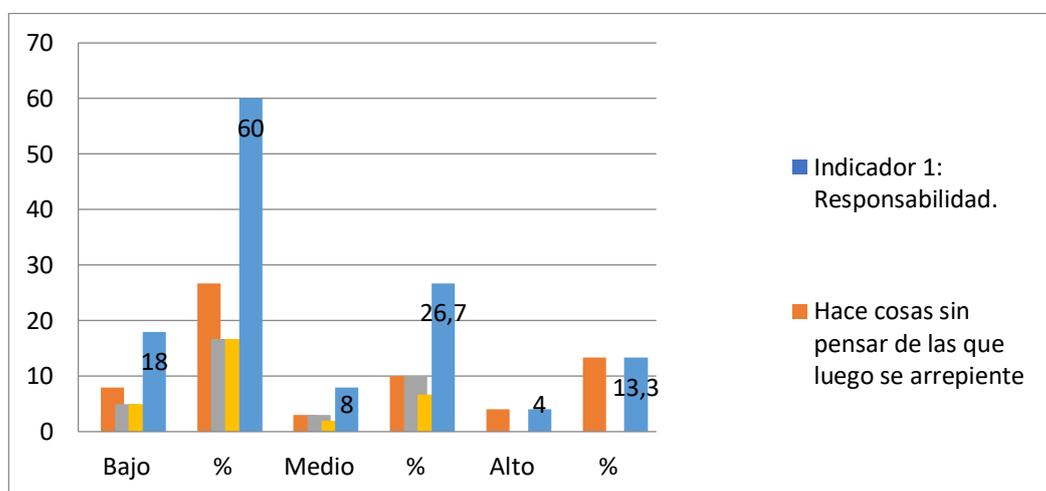
El 16,7 % con nivel medio de desarrollo de la autorregulación emocional, sienten que logran mantener la mayoría de las veces el control ante los estímulos adversos, esto no implica que no sientan ira, solo que han aprendido a manejar mejor sus

emociones, ya que muchas veces el grupo lo que busca es provocar una reacción de violencia para burlarse y pasar el rato. Estos estudiantes plantean que suelen cumplir las normas la mayoría de las veces.

En 10% de los estudiantes con nivel alto de autorregulación emocional, aluden al uso de tutoriales y otros materiales de estudio que les han posibilitado conocerse mejor y autorregular sus emociones, en ello también han incidido el apoyo familiar y el servicio de orientación; todo ello ha generado que tengan un comportamiento respetuoso de las normas dentro y fuera del aula.

Gráfico 13.

Resultados en porcentaje del nivel de desarrollo de la responsabilidad del estudiante con (NEE) no asociadas a discapacidad



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

El 60% del educando, con bajo nivel valorativo, tienen afectado el valor de la responsabilidad, estos han tenido actitudes reprochables en el aula, como la desorganización, el empleo de las mentiras para justificar las acciones de descuidos, no muestran arrepentimiento por las acciones inadecuadas que realizan, se enfadan y pierden el control si las cosas salen como las desean o quieren. Estos tienen tendencias a considerar que las demás personas de su entorno tratan de perjudicarlos, por lo que reaccionan de manera abrupta, aunque en ocasiones se dan cuenta de que no siempre es así. Por otro lado, estos reconocen que habitualmente son desordenados e incumplen de manera esporádica los horarios establecidos por la unidad educativa.

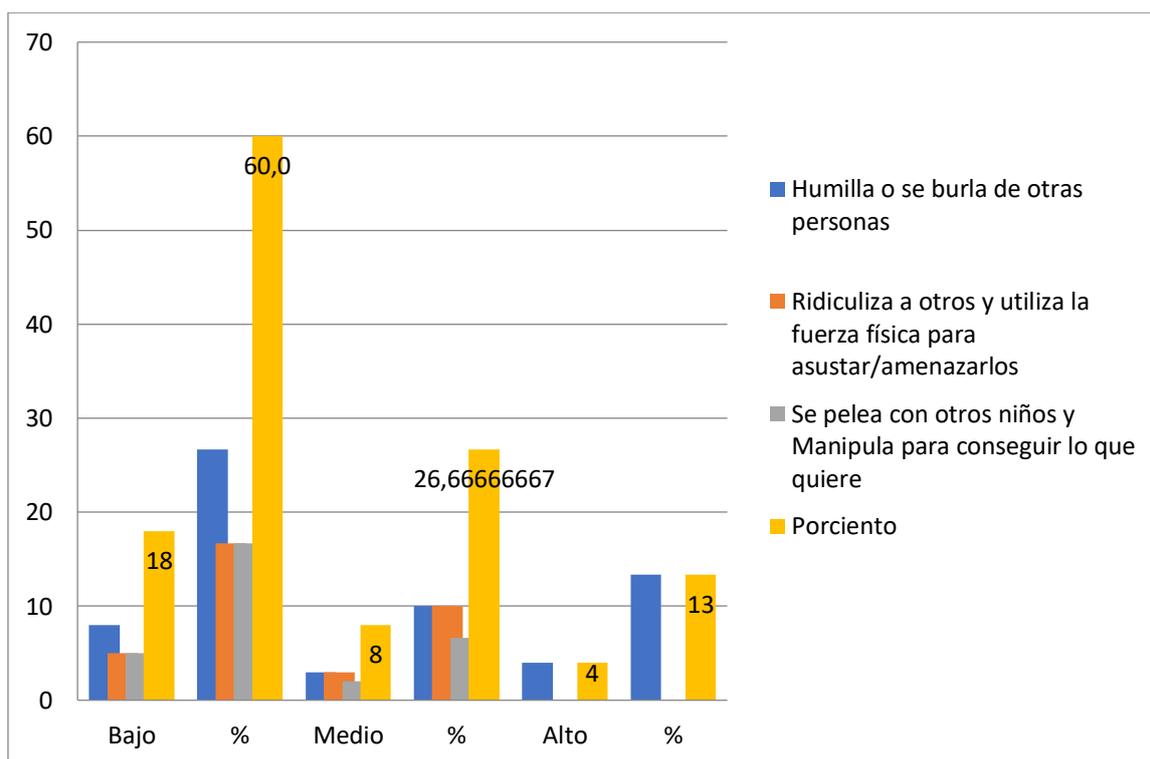
El 26,7% de los estudiantes con nivel medio, reconocen que sus comportamientos han estado permeados por algunas situaciones en el entorno, que estimulan las

respuestas abruptas que han ocasionado problemas con los amigos, familia y docentes; ellos sienten que el análisis de lo sucedido los han conllevado al cambio y han logrado ser más responsable, cumplen los horarios establecidos, logran niveles de organización para la realización de las actividades, no suelen emplear en las relaciones con los demás un lenguaje soez, como tampoco les gusta manipular ni perjudicar a los demás. Estos opinan que: *“por lo general, no hacen a los demás lo que no les gusta que les hagan a ellos”*.

Por otra parte, el 13,3% con alto nivel valorativo, muestra adecuado nivel de responsabilidad, en las relaciones con los demás muestra actitud de tolerancia, humildad y gratitud de forma habitual; en ello ha incidido de manera directa la familia y algunos docentes.

Gráfico 14.

Resultados en porcentaje del nivel de tolerancia y generosidad del estudiante con (NEE) no asociada a discapacidad



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

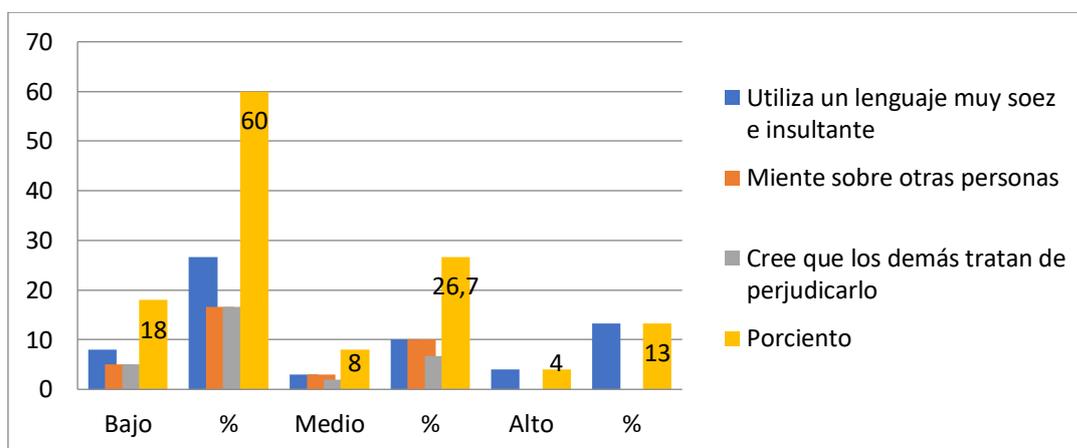
Existe correspondencia entre los datos que refleja el actual gráfico y los anteriores, ya que el 60% de estudiantes con nivel bajo de tolerancia y generosidad, refieren sentir agrado por ridiculizar a otros, manipular y hacer burlas dirigidas a los demás.

El 26,6% expresan que toleran, la mayoría de las veces, las burlas que se hacen en ocasiones, la escuela; rechazan la participación en peleas y las manipulaciones para lograr que los demás hagan el capricho de otros.

El 13% siente desagrado por las peleas, las manipulaciones y burlas, señalan que se debe favorecer más, en el aula, la tolerancia por las diferencias en los niveles de aprendizaje y comportamiento, ya que suelen pelear con frecuencia y usar los medios digitales en función de las burlas.

Gráfico 15.

Resultados en porcentaje del nivel humildad, gratitud y honestidad del estudiante



NOTA: Elaborado por: Silvia Leonor, García Parrales.

La gratitud, humildad y la honestidad como valores de la convivencia, suelen estar dañados en el proceso de relaciones interpersonales del educando con (TND), en ese sentido los datos del gráfico muestran que el 60% de los estudiantes consideran que adolecen de dichos valores, a pesar del esfuerzo y la labor de la familia y la escuela. Señalan que vivir en un escenario complejo hace que desarrollen mecanismos de autoprotección donde no siempre se es honesto ni humilde.

El 26,7% refieren sentir gratitud hacia las acciones que reciben en su medio escolar y familiar, ellos sienten humildad en cuanto a los logros obtenidos, señalan mayoría de las veces exigen honestidad y sinceridad en el trato con los demás.

El 13% de los estudiantes con alto nivel de gratitud y honestidad apuntan a estos valores como identitarios de la formación que han recibido en el hogar, lo que les ha traído como consecuencia mantener adecuadas relaciones interpersonales en los diferentes espacios de actuación.

V. DISCUSIÓN

El modelo didáctico tiene su fundamento en base al análisis de casos de la unidad educativa, valencia, Ecuador; en ella los resultados muestran la existencia de docentes con pobre dominio de la didáctica y las bases neurocientíficas del aprendizaje del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, todo lo cual se convierte en barreras significativas de la atención personalizada e individualizada y puede devenir en la aparición de diferentes trastornos, lo que atenta contra el carácter transitorio de las (NEE), señalado por Burgos (2015) y Toapanta, (2016). El resultado del estudio, evidenció un pobre aprovechamiento de las potencialidades de las neurociencias, para diseñar estrategias de aprender a aprender que permitan superar los problemas de atención, memoria, imaginación, concentración y operaciones lógicas del pensamiento (Paz; Acosta; Bustamante y Paz, (2018).

Resulta significativo el desconocimiento de los docentes de las bases neurocientíficas del (TND) lo que deja de lado el diseño de variantes donde se consideren las diversas experiencias de aprendizaje de este tipo de educando en el aula. El desconocimiento de las bases neurocientíficas del (TND) limita la comprensión del docente de la importancia de atender la creación de un clima y ambiente favorable en el aula; el papel de atender, desde la planificación de la clase, las vías a través de las cuales es más asequible el aprendizaje del educando; el poder discernir en cómo las actitudes del docente, sus palabras y emociones ejercen una gran influencia en el desarrollo del cerebro del educando y por ende en la forma en que estos aprenden (Calzadilla 2016; Kandel, Jessell, y Schwartz, 2005; Mora, 2013 y Terán, 2014).

En el estudio se apreciaron las percepciones de los estudiantes con (NEE) no asociadas a discapacidad, donde relacionaban entre las casuales, de sus problemas de aprendizaje, la pobre motivación e interés en las clases tradicionalistas de los docentes (Olmedo, 2013; Ortiz-Colon y Agreda, 2018).

Los resultados hallados muestran consistencias con otros estudios que apuntan a necesidad erradicar las limitaciones del docente para vislumbrar la importancia del

tratamiento al componente socioemocional en el aprendizaje del educando en función de favorecer el desarrollo de las potencialidades y habilidades de estos, (Jones et al., 2017; Cejudo y López 2017; Goleman, y Senge, 2016; Hernández, 2017y Santamaría y Valdés, 2017).

Los resultados apuntan a una pobre correlación entre la presencia y prevalencia, en el aula, de estudiantes con (NEE) no asociadas a discapacidad y el nivel de expectativas positiva del docente, relacionadas con las potencialidades de estos para lograr el cambio en sus modos de actuación, lo que incide en la limitada creación de situaciones de aprendizaje que demanden del trabajo grupal y el diálogo, desde los valores de la tolerancia, gratitud y el respeto entre iguales; estos resultados concuerdan con los antecedentes y estudios del marco teórico (Gil, 2018; García, Martínez, & Rubio, 2017; Buitrago, & Cárdenas, 2017; Buitrago, Ávila, & Cárdenas, 2017; Calzadilla, 2017 y Cejudo y López, 2017).

Se corroboran algunos rasgos que tipifican al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad y en específico con (TND), ya que este muestra limitaciones en el dominio de estrategias de aprendizaje, el comportamiento intempestivo hace que no tome en cuenta los problemas y situaciones de los demás; por lo que muchas veces se muestra indisciplinado en el cumplimiento de las normas establecidas; estos suelen culpar a otros de las conductas que adoptan y valoran como poco efectiva la labor del sistema de influencias que los rodean (Bravo, 2019; Atienza, n.d; Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012; San Sebastián; Soutullo y Figueroa, 2010 y Serrano, 2016).

En la investigación también se aprecia que, en la unidad educativa, el docente no siempre advierte las señales que dan cuenta de la existencia necesidades educativas asociadas no asociadas a discapacidad como son:

Poca capacidad para resolver conflictos y en identificar emociones propias y de los demás.

Carencias en las operaciones lógicas del pensamiento para la realización de las tareas de aprendizaje.

Dificultades para el establecimiento de adecuadas relaciones entre pares y en la concentración y la memoria y en la autorregulación emocional.

De igual manera se identifica que el educando en situación de vulnerabilidad, atendiendo a sus recursos cognitivos, socioemocionales demanda atención personalizada teniendo en cuenta los aspectos multifactoriales de dicha vulnerabilidad que se presenta en el entorno y que estimulan respuestas abruptas hacia coetáneos, familia, docentes entre otros (Torres y Correa, 2019).

Todo lo cual hace necesario desarrollar programas de asesoramiento, metodologías y modelos que posibiliten atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en la escuela de educación general básica (Reyes y Pizarro, 2020).

VI. CONCLUSIONES

1. Los antecedentes y referentes del estudio, muestran las fisuras teóricas existentes en el proceso de atención al educando en la educación básica, pese a que este ha sido objeto de un proceso de perfeccionamiento en el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), en función de la formación ciudadana bajo la filosofía del "Buen Vivir", sin embargo, la práctica educativa revela que se requieren del predominio nuevos constructos didácticos, que de forma novedosa puedan sistematizar la enseñanza y el aprendizaje que recibe el educando con (NEE) no asociada a discapacidad y en particular los portadores de TND y situación de vulnerabilidad.
2. Con la finalidad de identificar las regularidades del modelo actuante de la atención al educando necesidades educativas, se desarrolló un diagnóstico que reveló las causas de las insuficiencias que existen en la práctica educativa en relación con dicha temática. En sentido general en la categoría general se corroboró que existen docentes ubicados en un limitado dominio de recursos didácticos y que desde las neurociencias les permitan atender al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad. En relación con la categoría comportamiento positivo, se identifica que el soporte socioemocional es un factor fundamental, para poder atender las características del educando con TND y situación de vulnerabilidad en tanto estos pertenecen a familias disfuncionales; presentan carencias socioafectivas, lo que inhibe su conducta en el aula y fuera de ella.
3. La propuesta de un modelo didáctico didáctico de atención a educandos con ((NEE)) no asociadas a discapacidad en una institución educativa, logró buenos resultados en el proceso de validación por los diferentes expertos.

VII. RECOMENDACIONES

Considerando los diferentes aspectos logrados, se realizan propuestas, para los directivos, docentes, orientador, tutor de curso, dirigidas a:

1. Directivos: Introducir el aporte dentro del plan de trabajo metodológico de la unidad educativa, para el fortalecimiento la preparación teórico-metodológica de los docentes en función de planificación, ejecución y control de alternativas didácticas de atención al educando con TND y situación de vulnerabilidad en correspondencia con las necesidades y potencialidades de estos.
2. Tutor de curso: Conciliar con los docentes, desde el sistema de trabajo del grado, las actividades para desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales del educando y las acciones de orientación a la familia para lograr mayor efectividad en la calidad de las interacciones que este realiza en los diferentes espacios de actuación.
3. Introducir el modelo didáctico en una institución educativa del Ecuador, dentro de la actividad docente metodológico y científico metodológico dirigido a los docentes, especialistas, orientadores y tutores.
4. Docentes: Conformar registro de evaluación diaria de logros del aprendizaje y comportamiento positivo del educando con TND y situación de vulnerabilidad de manera que se pueda enriquecer el plan de intervención y atención diferenciada, de manera oportuna. Y planificar tareas de aprendizaje que demandan del trabajo colaborativo y cooperativo del educando atendiendo a la distribución de roles y variantes a implementar.
5. Orientador: Propiciar el trabajo articulado entre especialista, docentes, familias y el educando para la sistematización de la introducción del modelo didáctico.

VIII. PROPUESTA

Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022.

8.1. Fundamentación

A partir de los resultados del diagnóstico del estado actual, se procedió a concientizar a la comunidad educativa sobre las falencias identificadas y la necesidad de un modelo didáctico de enseñanza aprendizaje para estudiantes con (NEE) no asociadas a discapacidad.

El modelo didáctico de atención a estudiantes con ((NEE)) no asociadas naturaleza teórico- metodológica que aporta y provee recursos teóricos- metodológicos necesarios para organizar un proceso de enseñanza aprendizaje que permita estimular el desarrollo integral de los estudiantes.

Este modelo tiene sus fundamentos de las mediaciones y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, revelando los apoyos de las modelaciones, los casos tipos, los ejemplos que ilustran y guían; las estimulaciones entre pares para aprender Malander, (2016). También son asumidas las mediaciones instrumentales que, desde las habilidades, las capacidades que posee el estudiante, han sido conseguidas desde lo vivencial.

El modelo didáctico posibilita la dirección sistémica y personalizada al educando con (NEE) no asociada a discapacidad, desde el desempeño flexible y proactivo del educando, en el acceso al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo de escuela del Ecuador.

8.2 Construcción

El modelo didáctico como representación simbólica conceptual define como su principal propósito perfeccionar la mediación del docente en el proceso de atención al educando con (NEE).

El modelo didáctico toma en consideración los objetivos generales del grado, el sistema de interacciones que se despliegan dentro del componente no personal del proceso de enseñanza aprendizaje: relación estudiante-estudiante, estudiante-docente, docente-docente, docente-tutor.

El modelo estimula la aplicación de variantes heterogéneas en el proceso de enseñanza y favorece la capacidad de aprender-aprender, aprender-hacer, aprender-ser en la formación del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad.

8.3 Roles de Docentes y Estudiantes.

En el modelo se identifica con roles del docente y del educando:

Papel del docente: facilitador y mediador este acompaña en el proceso de aprendizaje al educando, interviene solo cuando es necesario.

Papel del estudiante: Gestor proactivo del autoaprendizaje y aprendizaje; se prepara para convivir en su medio social y trabaja de forma cooperada en grupo.

Modelo didáctico posibilita la elaboración creativa de diferentes alternativas didácticas para poder atender de manera diferenciada y personalizada al educando, con énfasis en el portador de un (TND) a partir de poder proyectar la acción didáctica con intencionalidad educativa, en el sistema de relaciones que se establecen en el espacio áulico.

En la unidad educativa ecuatoriana, suelen converger estudiantes con necesidades educativas en diferentes órdenes como la lecto-escritura, pronunciación, articulación, la estructuración sintáctica, la coordinación motora, autocuidado, educación socioemocional, concentración, atención perseverancia y al comportamiento; esto requiere que el docente como facilitador, personalice los disímiles recursos que emplea para desarrollar el proceso de enseñanza en aras del cumplimiento de los objetivos del programa de disciplina. El educando debe lograr sentirse motivado por el aprender a aprender, de esa manera puede realizar

acciones que le permitan autogestionar su aprendizaje.

8.4 Sustentos teóricos del modelo.

Desde el punto de vista psicológico el modelo tiene como sustento epistemológico los aportes de Vigotsky (1981) y sus seguidores; en ella se argumenta la importancia del papel de la comunicación en el desarrollo de la personalidad del individuo, en este sentido como se ha venido explicando el educando con (NEE) no asociada a discapacidad suele tener afectaciones en algunas de las áreas de la socialización y sobre todo el portador de un TND y situación de vulnerabilidad se advierten serias limitaciones en el plano de la comunicación, lo que puede llegar a constituir una barrera para el aprendizaje.

La teoría sociocultural concibe al aprendizaje, como un proceso social, necesario y universal en el desarrollo de las funciones mentales. Esta concepción acerca de la relación del aprendizaje con el desarrollo, tiene sus antecedentes, en las tesis respecto al origen social y la estructura mediatizada de las funciones mentales superiores.

El enfoque Histórico Cultural de Vigotsky y seguidores, alude a la importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la atención a la Zona de Desarrollo Próximo, la ley genética fundamental en los procesos de interiorización y exteriorización como sustentos de la formación integral y armónica de estos estudiantes todo lo cual reviste significación en el tratamiento al estudiante con TND y situación de vulnerabilidad.

En la teoría de Vigotsky y seguidores, la “ley genética del desarrollo cultural” reconoce que toda función cognitiva aparece primero en el plano social y luego en el plano psicológico individual, esta teoría atribuye un papel fundamental a las estrategias docentes como dinamizadoras del entorno en que se produce la interacción estudiante-estudiante, estudiante-docente.

El modelo didáctico connota la concepción del desarrollo de Vygotsky en la cual se tiene en cuenta el nexo entre la multiplicidad de factores tanto internos como

externos que inciden en el desarrollo y pondera la capacidad adaptativa del educando con (NEE) a partir de la estimulación de sus potencialidades.

Otro de los fundamentos del modelo es la pedagogía de la diversidad, Luque Parra y Rodríguez Infante (2016), la misma implica fomentar el desarrollo de alumnos con TND y situación de vulnerabilidad y estimular en el contexto áulico las potencialidades, capacidades y el desarrollo de las habilidades socioemocionales necesarias en las relaciones interpersonales en los diferentes grupos de aprendizaje.

Atender al estudiante con (NEE) no asociada a discapacidad, requiere que el docente sea capaz de identificar en el proceso de diagnóstico no solo las dificultades relacionadas con las habilidades para aprender, sino que deberá indagar sobre los niveles de ayuda y estilos de aprendizaje que emplea el estudiante (Luque y Rodríguez, 2016).

Otros de los fundamentos están asociados a la Neurodidáctica, ya que:

Esta ciencia es muy innovadora al no considerar únicamente los datos objetivos que determinan el conocimiento sino también cómo aprende y retiene información nuestro cerebro, además de los procesos biológicos que se llevan a cabo y que hacen que se facilite el aprendizaje, considerándolo consecuencia de una serie de procesos químicos y eléctricos. (Paz; Acosta; Bustamante y Paz, 2018, p.219).

La Neurodidáctica posee como objeto de estudio los procesos y elementos de aprendizaje con base en el funcionamiento del cerebro y su objetivo está dirigido diseñar estrategias didácticas y metodológicas basadas en la actividad del cerebro. En ella juega un papel importante el aspecto vivencial en la construcción de la estructura del pensamiento este aspecto se constituye en un fundamento esencial para la atención al educando con TND y situación de vulnerabilidad.

8.5 Contextualización

El modelo didáctico se desarrolla en la institución pública de valencia, Ecuador, cuyos estudiantes provienen de las clases sociales más desfavorecidas de la sociedad ecuatoriana. El claustro está conformado por un 70% de docentes

egresados de carreras pedagógicas, de ellos, solo el 3% poseen estudios de maestría.

Ha sido preocupación de la comunidad científica la calidad de la atención integral que se ofrece en los planteles ecuatorianos, al respecto se plantea que subsisten carencias en la preparación del docente que impactan desfavorablemente en el sistema de ayuda y apoyo que estos despliegan en el proceso de atención a la diversidad en los diferentes salones de clase (Bravo, 2019).

En la unidad educativa se evidencia que la edad cronológica, del 60%, de los estudiantes no se corresponde con la edad promedio del curso escolar que desarrollan; de igual manera prevalecen las familias reconstituidas y la familia monoparental; el 40% de ellas poseen un bajo nivel de estudios y solo el 60% poseen empleos informales con salarios muy bajos.

Este centro posee estrechos vínculos con las instituciones sociales existentes en el entorno sociodemográfico lo que posibilita conciliar acciones de seguimiento y orientación a las familias más vulnerables y en situación de precariedad económica. El modelo didáctico, implica la participación de todos los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, para articular un marco que permita pensar, decidir y actuar en equipo para atender al educando con (NEE) con énfasis en el TND y situación de vulnerabilidad.

8.6 Construcción del modelo

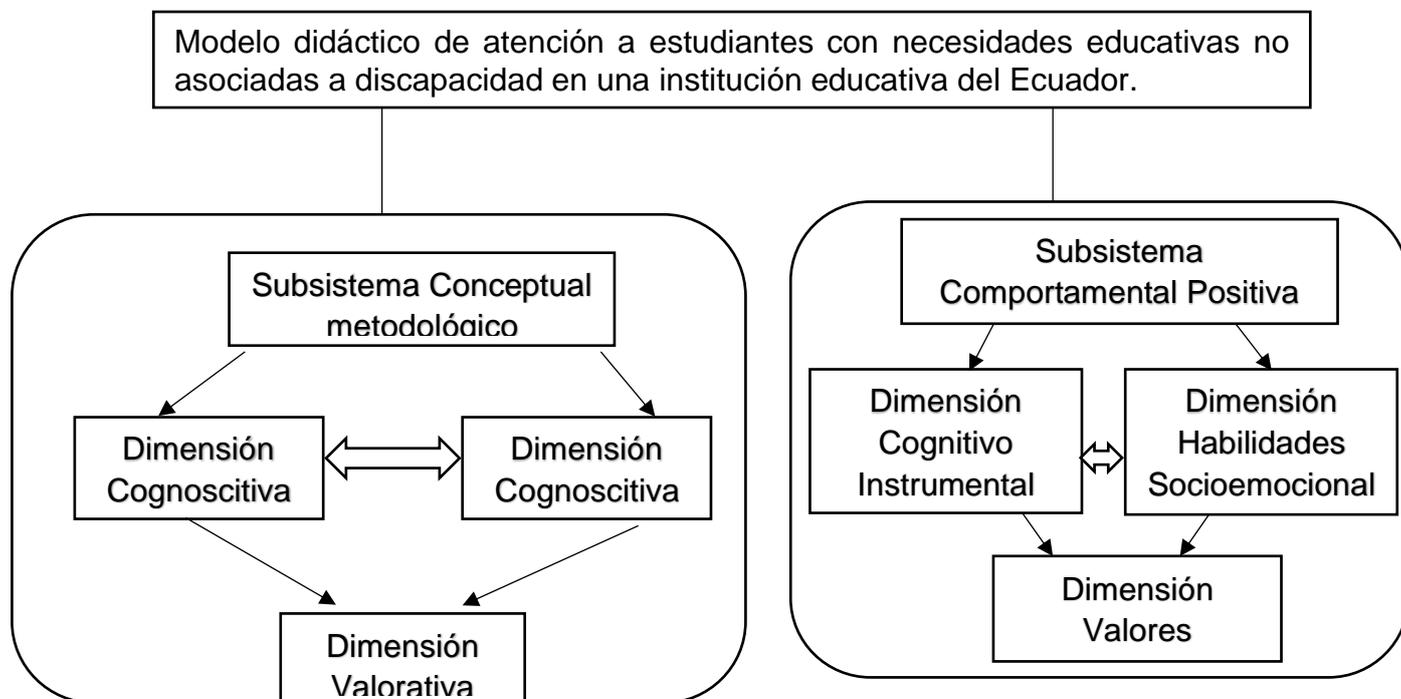
El modelo didáctico, requiere la participación de todos los implicados en la atención al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, para articular un marco que permita pensar, decidir y actuar en equipo para atender al educando con énfasis en el TND (Trastorno Negativista Desafiante) y situación de vulnerabilidad.

El modelo didáctico posee subsistemas interrelacionados; que ofrecen una noción de sus características, nivel de desarrollo y permiten direccionar desde lo teórico la forma y la vía en que se lleva a cabo el proceso de atención diferenciada y personalizada del educando. Es así que el modelo didáctico comprende los subsistemas: Conceptual metodológico y el subsistema Comportamental Positivo,

los mismos son expresión de la dialéctica de la atención al estudiante con ((NEE)) no asociada a discapacidad y los niveles de esencialidad en el proceso.

Figura 2.

Representación gráfica del modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad.



Nota: Elaborado por: Silvia Leonor García Parrales

El subsistema Conceptual metodológico es un proceso complejo de interrelaciones entre la diversidad de posturas teóricas asociadas a la didáctica, psicológicas y pedagógica para la comprensión de los aspectos que denotan la atención diferenciada a la diversidad de expresiones de las ((NEE)) no asociada a discapacidad en los educandos, con énfasis en el (TND) y la situación de vulnerabilidad.

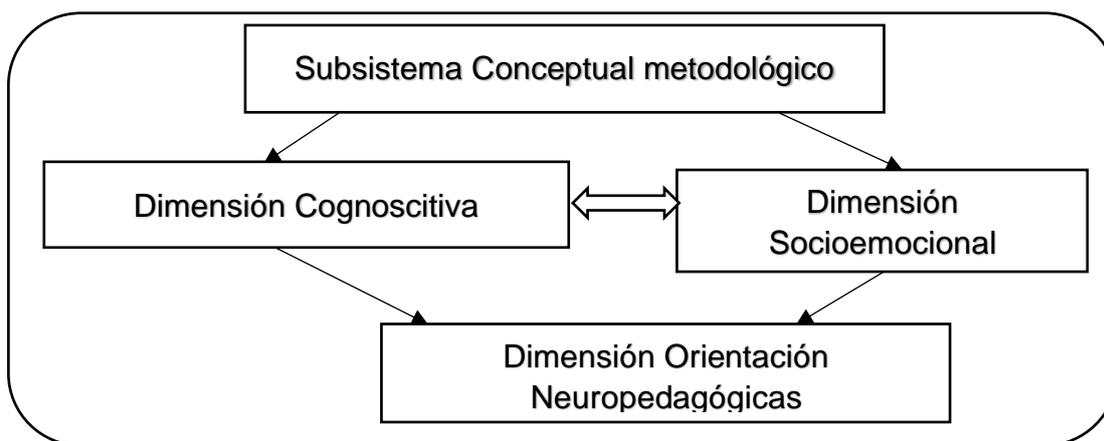
Este subsistema permite reconocer los sustentos teóricos de inclusión educativa necesarios para la atención al educando con ((NEE)) no asociadas a discapacidad que caracteriza la actividad del docente, su grado de sistematización de los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos en los diferentes momentos de su desempeño profesional.

El subsistema conceptual metodológico, alude a la necesidad de la conciliación de

saberes teóricos-metodológicos por parte del colectivo pedagógico, colofón de la atención a las (NEE) no asociadas a la discapacidad. Este subsistema connota las dimensiones: cognoscitiva, socioemocional y la valoración para la atención al educando, en función del desarrollo de habilidades y modos de actuación acordes con los objetivos formativos previstos en el modelo de escuela.

Figura 3.

Representación del subsistema conceptual metodológico.



Nota: Elaborado por: Silvia Leonor García Parrales

Dimensión cognoscitiva.

La dimensión cognoscitiva se constituye un proceso complejo e integrativo del conjunto de conocimientos teóricos-técnicos y sistema de recursos que particularizan la atención del educando con necesidades educativas específicas ((NEE)) no asociadas a una discapacidad, desde bases neurocientíficas favorecedoras de la formación armónica del desarrollo de la personalidad del educando.

La perspectiva cognoscitiva le posibilita que el docente revele en su actividad pedagógica, los diferentes enfoques didácticos de atención a las manifestaciones de las (NEE) no asociados a la discapacidad, bases neurocientíficas de la atención, con énfasis en el trastorno negativista desafiante y los conocimientos técnicos sobre las necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad para lograr un diseño de estrategias enseñanza y recursos didácticos personalizados y equiparados a las potencialidades del educando.

En esta perspectiva el docente debe dotarse de los resultados más relevantes de las ciencias de la educación, con énfasis en las neurociencias y de un sistema de avanzada de métodos y técnicas que le posibiliten actualizar el diagnóstico y caracterización del educando.

Desde esta perspectiva cognoscitiva, el proceso de enseñanza aprendizaje en su componente personal alude a la necesidad de interacciones dialógicas, entre el docente y el educando; en base a ello, resulta valioso tomar en consideración el rol de las emociones, ya que estas son el canal por excelencia del logro del interés del educando por el aprendizaje, Mora, (2013). Por lo que emerge la perspectiva socioemocional como nueva cualidad del modelo.

Dimensión Socioemocional.

La dimensión socioemocional es entendida como el proceso permanente de dominio de los elementos que aluden a la comunicación asertiva, el autoconocimiento, autorregulación emocional, la compasión y la generación de elevadas expectativas positivas y optimismo pedagógico en el proceso de atención al aspecto socioemocional del educando con (NEE), con énfasis en el TND y situación de vulnerabilidad.

La emoción proviene del *latín emotiō-ōnis*, que significa el impulso que induce la acción. Las emociones consolidan y conservan lo aprendido y ello se convierte a la vez en fuente de nuevos aprendizajes y emociones, sobre todo en circunstancias que resultan nuevas para quien aprende.

La sensopercepción y la intuición del docente permiten la exploración y la comprensión del mundo que rodea al educando, este aspecto debe conducir a comprender y regular de forma apropiada los fenómenos socioemocionales, asociados a las relaciones consigo mismo y los demás, con la finalidad de promover el bienestar personal y social del educando con TND y situación de vulnerabilidad.

La dimensión socioemocional implica que el docente instrumente un sistema de recursos que posibiliten que el educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, con énfasis en el TND y situación de vulnerabilidad, se sienta comprometido con su proceso de transformación personal que le posibilite ser un protagonista

proactivo en el proceso de construcción de la sociedad ecuatoriana desde la filosofía del Buen Vivir.

Los investigadores Barría-Herrera, Améstica-Abarca y Miranda-Jaña (2021) en Chile, expusieron la necesidad de abordar el componente emocional en la práctica educativa del docente, desde una postura crítica valorativa cotidiana que permita legitimar el sentir del educando en el proceso de aprendizaje (Barría-Herrera, Améstica-Abarca y Miranda-Jaña, 2021).

La actividad didáctica requiere del empleo constante de diferentes instrumentos y herramientas que posibiliten el rol de facilitador del docente y el rol proactivo del educando, en este sentido es primordial la valoración del resultado de las acciones realizadas.

El docente como mediador del proceso, no solo trasmite habilidades, conocimientos y valores, sino que también desarrolla, de manera permanente, valoraciones sobre la calidad y efectividad de la participación de los educandos en el logro del cumplimiento de los objetivos del proceso aludido, en base a ello el modelo didáctico connota la dimensión valorativa como uno de sus principales rasgos.

Dimensión Valorativa

Se comprende la dimensión valorativa como un medio de la comunicación asertiva dentro del proceso, cuya finalidad es lograr reflexión crítica sobre la calidad de la atención al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, en particular del estudiante con TND y situación de vulnerabilidad y crear un clima relaciones afectivas, dialógicas, empáticas e interactivas.

Desde la perspectiva valorativa se pone el énfasis en la actividad reflexiva del docente sobre aspectos como el enfoque sistémico pedagógico, que le permitirán comprender la situación social del desarrollo del educando con (NEE), los factores protectores y desencadenante de las mismas, así como los resultados del aprendizaje interactivo. De igual manera en sus valoraciones deberá reflexionar sobre su capacidad de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva, cooperativa y

colaborativa en la solución conjunta de los problemas de enseñanza aprendizaje del educando con TND y situación de vulnerabilidad.

En su quehacer cotidiano el docente debe también promover la capacidad del educando para desarrollar una actitud crítico reflexivo desde la persuasión, y la ética pedagógica, el diálogo y el respeto a la diversidad para generar el aprendizaje significativo.

Las estrategias empleadas por el docente, implican planificar y promover situaciones en las que el educando pueda ser expresar sus experiencias en el proceso y exponer sus expectativas. En el aprendizaje se deben confluyen los mecanismos que orientan la valoración del resultado del proceso tanto desde la posición del educando como del docente, en función de valorar el logro de los objetivos del modelo de formación

En la dimensión valorativa se aprecia el enfoque sistémico de la actividad docente tomando en cuenta la influencia de los diversos sistemas humanos en los que está involucrado el educando con (NEE) asociado un TND y situación de vulnerabilidad; esta valoración es resultado del ejercicio de reflexión de las situaciones de aprendizaje asentadas en el trabajo grupal sistemático e invita a la construcción y revisión constante del marco de la educación.

La valoración es una vía para que el docente pueda identificar relación el estado de la familia-escuela que serán objeto de atención desde la orientación educativa al estudiante con TND y situación de vulnerabilidad.

Por otra parte el educando con TND y situación de vulnerabilidad debe ser capaz de promover el análisis del error como fuente de aprendizaje y mejora del comportamiento y rendimiento académico; la autorreflexión y valoración de su capacidad para el auto respeto y respeto por el otro, poder de empatía y asertividad, capacidad para decir no desde sí mismo y cuya individualidad refleje su identidad y confianza en sí mismo el respeto por sí mismos, de modo que pueda colaborar y relacionarse adecuadamente con los demás sin temer desaparecer en la relación.

Esto significa que el epicentro de la valoración es la apreciación no solo del resultado del aprendizaje sino también de la formación ciudadana, para los implicados del proceso puedan contribuir, de manera responsable en coherencia con la sociedad, a la conformación del ideal de ciudadano contenido en la filosofía del Buen Vivir.

Esos aspectos, van a permitir que las actuaciones educativas del docente sean las adecuadas e incidan de manera favorable en el desarrollo comportamental positivo a tono con los fines del modelo de formación establecidos en el subsistema de educación, de tal manera irrumpe la necesidad de generar mecanismos para la regulación del comportamiento personal y grupal por lo que emerge como nueva cualidad de orden superior: Subsistema Comportamental positiva.

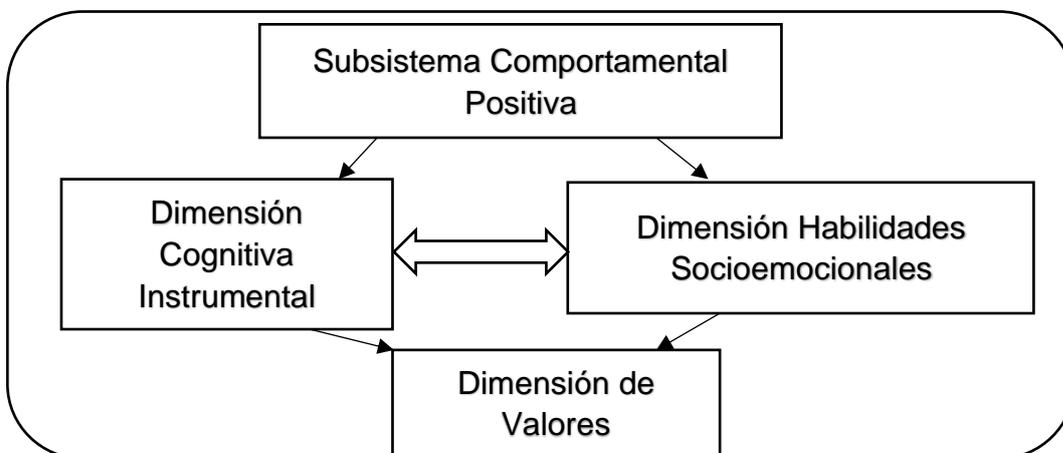
Este **Subsistema Comportamental Positiva**, es entendido como el proceso referencial complejo, de conformación de los procederes que denotan la intencionalidad y orientación del docente en el proceso de atención a las (NEE) no asociadas a discapacidad, con énfasis en el TND y la situación de vulnerabilidad. Este subsistema alude al proceso mediante el cual el docente, hace uso de su profesionalidad, ética y maestría pedagógica para generar que el educando reestructure el conjunto de patrones, normas de actuación y valores personológicos afín con el modelo de formación ciudadana; lo que posibilita una conducta ordenada, coherente con los propósitos de la unidad educativa, a tono con la filosofía del Buen Vivir.

Lo comportamental positiva, orienta la autenticidad y congruencia en un clima distendido positivo de estimulación de las actitudes y capacidades de comunicación asertiva y la buena escucha en las interrelaciones del proceso de atención al educando con (NEE) no asociada a discapacidad.

El subsistema connota las relaciones entre las dimensiones: cognitivo instrumental, dimensión habilidades socioemocionales y los valores.

Figura 4.

Representación Gráfica del Subsistema Comportamental Positiva.



Nota: Elaborado por: Silvia Leonor García Parrales

Atendiendo a la amplia variedad de manifestaciones que refleja el educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, se hace necesario que a partir del dominio del diagnóstico y la caracterización, promover el empleo de diferentes recursos pedagógicos en la asignación de tareas para que este asuma diferentes roles dentro del grupo, con el fin de que estos aprendan a trabajar en equipo en la resolución de problemas y conflictos, ello denota la recurrencia de los aspectos que distinguen la dimensión cognitivo instrumental.

Dimensión Cognitivo instrumental

La dimensión cognitivo instrumental es entendida como el proceso mediante el cual el docente hace uso de sus habilidades, conocimientos y saberes para generar recursos didácticos y psicopedagógicos que permitan orientar al estudiante a aprender a aprender (desarrollo metacognitivo), el desarrollo de la atención, la ejercitación de la memoria y del pensamiento lógico en el proceso de atención a las (NEE) no asociadas a discapacidad. Estos recursos emergen como resultado indagación de la realidad educativa, el trabajo colaborativo con las agencias y agentes socializadores y las interacciones con el educando.

Connota en lo cognitivo instrumental el despliegue de los mecanismos para diseñar el proceso de orientación desde las neurociencias y específicamente la neuro-pedagogía y neuro-didáctica.

En lo cognitivo instrumental, la orientación neuropedagógica alude al proceso sistémico que posibilita entender cómo aprende el cerebro del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, cómo procesa la información, controla las emociones, sentimientos, los estados conductuales; para conformar el sistema de ayuda y apoyo pedagógico centrado en la atención a: las relaciones interpersonales, la comunicación, la relación del sujeto en otros contextos y la actitud responsable hacia el aprendizaje dentro del aula y fuera de ella.

La orientación neuro-pedagógica le permite al docente comprender: las diferencias entre el hemisferio derecho e izquierdo, aprendizaje y memoria, las bases neurobiológicas y psicológicas de la emoción y los principales estilos cognitivos que presenta el educando con (NEE) no asociadas a discapacidad.

La orientación toma en cuenta la individualidad y la unidad biopsicosocial al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad ya que cada estudiante es una personalidad con sus motivos, intereses, aspiraciones, autovaloración, sentimientos y rasgos del carácter, entre otros aspectos de su esfera inductora o afectivo-motivacional; también es peculiar el desarrollo de sus procesos cognoscitivos, habilidades y capacidades.

Los docentes, desde esta perspectiva orientadora y con una amplia base epistemológica del enseñar y el aprendizaje, organizan las alternativas para la educación del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad; en este sentido el profesor pondera su rol de facilitador, orienta, en el proceso de construcción del conocimiento (de manera que el estudiante sepa cuándo, por qué y bajo qué condiciones usar ese conocimiento), focalizado en acciones para propiciar la autorregulación del comportamiento en la identificación y resolución de problemas. Lo cognitivo instrumental se concreta en la conformación de estrategias neuro-didácticas y neuro-educativas en consonancia con las necesidades de orientación que se revelan en el educando con (NEE) no asociadas a discapacidad y toman en consideración los criterios del educando sobre la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, en tal sentido se estimula de manera cotidiana el empleo de interrogantes tales como: ¿qué esperábamos?, ¿qué sucedió?, ¿qué fue bien? y

¿qué pudimos hacer mejor? como un aspecto necesario para desarrollar la labor educativa del docente.

Lo cognitivo instrumental pueden se orientan hacia el empleo del knowhow y el know-what (el saber cómo hacer y el saber qué hacer) complementadas con el know-where (saber dónde están las cosas relevantes, para cumplir los objetivos de aprendizaje propuestos sin distraerse, comprendiendo y estableciendo caminos propios, lógicos y eficientes); estas permitan el tratamiento eficaz al cumplimiento de los objetivos de cada programa de disciplina o asignatura.

Fonseca y Aguded, (2007) señalan que las estrategias didácticas utilizadas en las clases se conocen por diferentes denominaciones entre las que se encuentran: estrategias para la mediación y estrategias de enseñanza.

Lo cognitivo instrumental tienen como fin de desarrollar destrezas y los dispositivos del aprendizaje como: la atención, percepción, memoria y pensamiento; mediante la ayuda de un mediador en los equipos de trabajo.

Lo cognitivo instrumental conlleva la conformación de acciones pedagógicas que posibilitan: organizar aulas de convivencia (son un lugar de reflexión y entrenamiento; ayudan a reflexionar sobre las conductas menos adaptativas y sus consecuencias), asignación de educadores sociales, tutoría de pares, co-tutorización, planificar los sistemas y procedimientos a utilizar para el control del comportamiento disruptivo (técnicas de modificación de conducta, técnicas cognitivas, aplicación del reglamento de organización y funcionamiento), exigir la autocorrección y auto evaluación como procedimiento habitual, entre otros.

Los aspectos cognitivo instrumental están orientados al logro de la atención a las potencialidades del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, este es un proceso sistemático y sistémico de la estimulación de las capacidades y habilidades identificadas en el educando; este se realiza de manera gradual, tomando como punto de partida el respeto por los preceptos vigostkianos relacionados a la zona de desarrollo actual y próximo.

La atención a las potencialidades no solo debe estar asociado con el proceso de asimilación de conocimientos, formación de hábitos y habilidades; sino que debe ir aparejado al proceso de desarrollo y actualización permanentemente de los recursos personológicos del sujeto para favorecer los aprendizajes de vida en general. Esta atención contempla el empleo del potencial autorregulador de la personalidad, la reflexión del educando sobre sus estrategias de aprendizaje, motivaciones y cualidades personológicas, reflexión sobre sus formas de sentir-pensar y actuar; esto permite elaborar pronósticos oportunos sobre el comportamiento y el aprendizaje del educando, en relación con su entorno social y el proyecto social general

La atención a las potencialidades desde la mediación del docente, demanda de la planificación y organización de recursos que permitan desarrollar de manera progresiva el potencial del educando; connotar las potencialidades y no las necesidades coloca el foco de actuación en el educando como centro de la actividad pedagógica, para que este asuma una posición proactiva, consciente, reflexiva, que lo comprometa con su aprendizaje a partir de la concientización que él haga de sus propios procesos de desarrollo.

Cuando el docente desarrolla proceso de enseñanza centrado en la atención individualizada y personalizada del estudiante, éste tiende a manifestar percepciones positivas sobre el contexto en que se realiza el proceso; y esto le permite al estudiante interiorizar y aplicar de manera articulada, integrada, contextualizada los saberes que aprende en las asignaturas para la solución de problemas que se manifiestan durante la cotidianidad. También posibilita el reconocimiento de las potencialidades del educando y la estimulación a su constante esfuerzo para superar las barreras ambientales presentes en su desarrollo personal.

Lo cognitivo instrumental en el proceso de planificación de la clase, debe organizar el sistema de procedimientos y las operaciones para la interiorización del conocimiento en función de la estimulación de las potencialidades del educando para alcanzar los objetivos previstos; en esa planificación el docente deberá tener

en cuenta el conjunto de circunstancias y condiciones externas en las cuales se desarrolla la vida del educando con TND y situación de vulnerabilidad, comprendiendo la diversidad de factores protectores que inciden en el aprendizaje en su más amplia acepción.

Lo cognitivo instrumental apunta a conocer cómo organizar entorno de aprendizaje efectivo, qué métodos dinámicos y participativos emplear, de manera se contribuyan a estimular la reflexión, intereses cognoscitivos del estudiante, a través de la **clase gamificada**; en la cual se recrea el ambiente desde el diseño de un clima favorable que despierte el interés y la participación creativa y protagónica del educando con (NEE), en este tipo de clase el docente debe estimular la apropiación del aprendizaje mediante la aplicación de diferentes alternativas que pueden emerger de las interrogantes y expectativas del educando (Ortiz-Colón, Jordán y Agreda, 2018).

Desde la perspectiva cognitiva instrumental, la gamificación favorece moldear el comportamiento del educando con (NEE) mediante el uso de diversas mecánicas lúdicas tales como: guías de autoconocimiento, guías de toma decisiones sobre la continuidad de estudios, diseño de croquis para debate, entre otras. El docente en las actividades que planifica, debe reforzar el análisis e interpretación de lo aprehendido, su alcance y significado para poder sistematizar en los esquemas de sentir-pensar y actuar del estudiante la interpretación y transformación de la propia experiencia.

Según Biggs (2005), el educando en ocasiones suele percibir el aprendizaje como una carga, que quiere quitarse de encima, lo que le produce sentimientos negativistas como ansiedad, escepticismo y aburrimiento. Estas sensaciones subsisten en diferentes grados de expresión por lo que el docente debe reconocer esas emociones para orientar las metas de la enseñanza hacia el diálogo y la necesidad de consensuar las normas para el cumplimiento de la tarea o actividad de aprendizaje y la disciplina en el espacio de interacción del estudiante, Olmedo (2013), lo que requiere de la estimulación de las habilidades socioemocionales por lo que emerge una nueva cualidad del subsistema.

Dimensión Habilidades Socioemocionales

Las habilidades socioemocionales se comprenden como el proceso favorecedor de la empatía, el autocontrol, autorregulación emocional, disciplina y asertividad en la atención al educando con (NEE).

El reconocimiento de las habilidades socioemocionales del educando permite que el docente pueda orientar de manera consciente, integral y sistemática los cambios necesarios en el proceso de autogestión de las emociones mediante el empleo de recursos, técnicas, métodos que posibiliten el autoconocimiento de las propias emociones, el manejo de los propios sentimientos la automotivación, el reconocer las emociones de los demás, el establecer buenas relaciones y la generación de sentimiento de paz y armonía interior.

Para lograr el desarrollo de habilidades socioemocionales en el educando con TND y situación de vulnerabilidad, se deben tener en cuenta los siguientes niveles, aportados por Mayer, Salovey (1997):

Primer nivel: se deben atender las señales que se pueden dar tanto en el interior del educando, como en el mundo que les rodea, para identificar las emociones y poder determinar los aspectos a tener en cuenta para la comunicación asertiva, empática y eficaz.

Segundo nivel: orientar al educando a aprender a autorregular las emociones promoviendo las ayudas y el trabajo cooperativo entre alumnos, profesores, familias y comunidad.

Tercer nivel: ayudar a entender o comprender las emociones con el fin de identificar lo que significan.

Cuarto nivel: lograr integrar los niveles anteriores, para la solución de problemas, en los razonamientos y actuaciones.

Amaya, Martínez y Castillo (2016), señala que en la relación docente-estudiante algunas claves necesarias, están dirigidas a hablar siempre en función de las

potencialidades del estudiante, empleando un lenguaje apropiado y respetuoso, entender el error como una vía para el aprendizaje, evitar comparaciones, reconocer las actitudes y comportamientos positivos y tener fe en el mejoramiento del estudiante.

La actividad del docente es consustancial al desarrollo socioemocional, es por ello que en las diferentes vías y mecanismos que estos emplean se refleja la gestión de sus propias emociones y las de los demás; al respecto Romero; Utrilla, & Utrilla (2014), enfatizan que la interactividad que se produce en el aula propicia la manifestación de una condición que influye en el aprovechamiento escolar, la autoestima, la toma de decisiones y la percepción que tienen de sus docentes.

El docente, es visto como un referente emocional lo que posibilita promover las habilidades socioemocionales en el educando. En relación con lo anterior García-Rangel; García Rangel y Reyes (2014), señalan que cuando el docente se constituye en un referente socio emocional esto influye de manera en la actitud del educando hacia el aprendizaje.

La labor del docente debe estar motivada por los elementos que den cuenta del nivel de concientización y sensibilización de este, como referente socioemocional para los estudiantes ya que las neuronas espejo de educando entran en acción, en el proceso de interacción, interactividad propios del aprendizaje colaborativo y desarrollador.

En la medida que el docente logra una autoobservación y autoanálisis de las emociones que percibe e identifica, este se coloca en una disposición de poder seleccionar las mejores respuestas, para afrontar las demandas intrapersonales e interpersonales de la praxis educativa.

El aula es el espacio de socialización, en ella se producen interacciones y redes que son fuentes aprendizaje (Vygotsky, 1981), en este sentido, resulta necesario desarrollar las habilidades socioemocionales del educando con (NEE), lo que repercute, de manera favorable, en el logro de redes cooperativas verdaderamente sólidas que transformen la cultura de la escuela mediante la colaboración

permanente y la constante innovación posibilitado por un sentido de asociación de responsabilidades ante una situación compleja (Goleman y Senge, 2016).

En el educando con TND y situación de vulnerabilidad, suelen acontecer las vulgaridades, maltrato entre pares y agresiones verbales o físicas que degradan el sano ejercicio de la convivencia en el espacio áulico y escolar. Ante estas manifestaciones del comportamiento, el docente debe identificar formas de acercamiento socioemocional para hacer de su acto educativo un campo de experiencias emocionales positivas y significativas, que generen el crecimiento personal del educando lo que le permita saber interactuar con el entorno, seleccionar las respuestas más apropiadas para cada situación de acuerdo a las metas o propósitos particulares que se hayan planteado.

Cuando el docente toma en consideración las diferentes funciones que tienen las emociones (activadora e inhibidora), en las clases, puede proyectar el sistema de actividades que estimulen la función activadora de las emociones dirigidas al aumento de la movilización del educando hacia la actuación y que permitan el desarrollo de forma consciente del conjunto de cualidades morales que distinguen el proceso de formación en la sociedad ecuatoriana. En este sentido las relaciones que se establecen entre las dimensiones cognitivo instrumental y las habilidades socioemocionales hacen emerger como cualidad resultante los valores.

Dimensión Valores

Los valores son comprendidos como el proceso de conformación del conjunto de cualidades que distinguen los modos de actuación del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad. Estas cualidades morales son expresión del logro de los fines del modelo de formación integral de la personalidad y de la efectividad del conjunto de influencias educativas en torno al educando.

En esta dimensión el docente debe tener en cuenta el conjunto de valores que identifican la cultura del educando, su sistema de valores los cuales se forman desde el entorno familiar con los valores básicos; la comunidad y la comunidad donde este vive, los cuales conforman la idiosincrasia del educando.

El docente en la clase debe favorecer la atención a las causas fundamentales de realización personal o de enajenación del educando; en aras de alcanzar el desarrollo protagónico de este en consonancia con las exigencias morales de la sociedad.

En base a lo anteriormente expuesto el docente debe enfocar sus acciones a lograr procesos sistemáticos de reflexión sobre las cualidades del educando tales como: responsabilidad, generosidad, tolerancia, humildad, gratitud, honestidad y sus potencialidades para desarrollar la mejora continua de los valores que lo identifican. La atención personalizada al educando con (NEE) tienen como finalidad el desarrollo de cualidades: como la lealtad, cooperación, la fuerza de voluntad y la perseverancia, que se manifiesta en la construcción de reglas y normas construidas alrededor de las interacciones que se dan en el aula. Para ello es necesario que el proceso esté centrado en el desarrollo de las potencialidades y plenas capacidades del sujeto.

8.7 Sugerencias metodológicas

Elabore un instructivo, a partir de los resultados del diagnóstico psicopedagógico, sobre los rasgos más generales del aprendizaje del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad presentes en el espacio áulico.

Organice mesas té nicas de trabajo para conciliar con el claustro docente los aspectos que desde las neurociencias y la didáctica puedan favorecer el aprendizaje del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad.

Planifique situaciones educativas problémicas relacionadas que generen intercambios comunicativos sobre los conocimientos y saberes ya aprendidos y despierten la motivación e interés por resolverlas con la implicación de los coetáneos.

Emplee variantes metodológicas que partan de interrogantes e incógnitas y susciten el interés, el respeto por criterios divergentes, el aprendizaje del error, en medio de un clima saludable de corresponsabilidad, dialogo y colaboración

favoreciendo siempre las emociones positivas en el educando; lo que estimula la Amígdala (como parte del sistema límbico), la cual se encarga del procesamiento y almacenamiento de las reacciones emocionales; en este sentido es necesario que el docente oriente la reconstrucción de vivencias emocionales favorecedoras del comportamiento cívico responsable y solidario en el educando con este tipo de trastorno.

Sistematice el empleo de métodos pedagógicos de reforzamiento y concientización de la conducta proactiva.

Estimule la autoconciencia de la estudiante enfocada en las potencialidades para lograr relaciones interpersonales proactivas.

Emita valoraciones desde el respeto y la tolerancia, basados en argumentos persuasivos hacia lo comportamental positiva.

Favorezca el conocimiento y exigencia por la aplicación de los preceptos de la Convención de los Derechos del Niño, como mecanismo de defensa y auto protección de los estudiantes en los diferentes escenarios de la sociedad.

Favorezca el uso de recursos neuro-didácticos en el desarrollo de las clases.

Persuada al educando para la identificación de retos en el desarrollo de la tarea de aprendizaje, de manera el cerebro pueda realizar asociaciones, focalizar la atención y consolidar los diferentes tipos de memorias.

Incite los espacios para impulsar que los estudiantes aporten sus ideas, interroguen, cuestionen, planteen problemas sin miedos al error y a la crítica.

Estimule la realización de tareas de aprendizaje grupales, ya que estas contribuyen al desarrollo de las interacciones en el análisis y debate de los problemas y sus soluciones; de igual manera el educando aprende de la experiencia y se produce una mayor cercanía entre los miembros del grupo y compromiso de cada cual con todos en la realización de la tarea.

En la orientación es muy importante favorecer la interacción entre los estudiantes a partir del funcionamiento de las neuronas espejo.

Informe de manera diaria, sobre la satisfacción de sus expectativas con el nivel cambios significativos o no, logrados por el educando con (NEE) y situación de vulnerabilidad.

REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (2016). (Coord.). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. M. y Justicia, J. F. (2013). Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de educación infantil y primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(31), pp.883-904. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13105>.
- Alegría-Rivas, L. (2016). Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), pp.397-413.
- Alejandra S. Yagual. (2015). Refuerzo pedagógico para el mejoramiento del aprendizaje de matemática en los estudiantes de quinto grado de la escuela fiscal N° 19 Segundo Cisneros Espinosa, Cantón la Libertad, provincia de Santa Elena, periodo lectivo 2014-2015. Santa Elena: UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/xmlui/handle/46000/2117>.
- Álvarez de Zayas, C. (1992). *La escuela en la vida*. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Amaya, Arturo; Ramos Martínez, Concepción y Castillo González, Leonardo. (2016). El servicio social en los programas educativos en línea. *Apertura*, 9 (1), pp. 97-109. Universidad de Guadalajara. <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n1/2007-1094-apertura-9-01-00097.pdf>
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado (DSM-IV-TR). Barcelona: Masson, S. A.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. Barcelona: Masson.
- Amestoy de Sánchez, Margarita. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *REDIE [online]*. Vol (4)1, pp.01-32, ISSN 1607-4041.
- Angulo, M. C.; Fernández, C.; García, F. J.; Giménez, A. M.; Ongallo, C. M.; Prieto, I. y Rueda, S. (2008). *Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*.

- Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Dirección General de Participación e Innovación Educativa.*
- Appleyard, K., Egeland, B., Van Dulmen, M. & Sroufe, L. (2005). When more is not better: the role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (3), pp. 235–245.
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449, 20 de octubre. Quito.
- Atienza, J. M. (n.d.). Prevalencia de los trastornos de conducta [en línea]. Disponible en: <http://www.paidopsiquiatria.com/TDAH/tc7.pdf>.
- B., O., C., G.-G., & J., P. (2008). *Trastorno oposicionista desafiante: enfoque diagnóstico y terapéutico y trastornos asociados*. Medellín, Colombia.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blair Ortiz Giraldo¹, C. A. (2007). Trastorno oposicional desafiante: Enfoques, diagnóstico terapéuticos y trastornos asociados. Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. y Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (6), pp.59-75.
- Bravo Decimavilla Celeste Marivel. (2019). Atención educativa integral en estudiantes de 10 años de edad, con Trastornos de Déficit de Atención e Hiperactividad, en la unidad educativa fiscal Tnte. Hugo Ortiz, Guayaquil, Período lectivo 2017-2018. [Tesis de Maestría] Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2017.1288609>
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and teacher education*, 46, pp.62-71.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), pp.225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>.

- Buitrago, R., Ávila, A., & Cárdenas, R. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Contextos Educativos*, (20), pp.77-93. <http://doi.org/10.18172/con.2998>.
- Burgos, J. M. (2015). *La experiencia integral*. Castilla: Palabra S. A.
- Cagigal, V. (2004). Colaboración y actuación con familias de niños con problemas de conducta. (Instituto Universitario de la Familia-Proyecto METRA. Universidad Pontificia Comillas). Encuentro anual de equipos de orientación, problemas de conducta y trastorno disocial. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid, 31 de marzo - 1 de abril de 2004.
- Calderón, I. (2014). Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, pp.184-209.
- Calucho Herrera, María Concepción. (2018). El refuerzo pedagógico como herramienta para el mejoramiento de los aprendizajes. [Tesis Maestría en Innovación en Educación] Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Calzadilla, O. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (2), pp.1-27. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/28709/28687>
- Calzadilla, O. y Nass, J. (2016). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes. *Mendive*, 15(1), pp.20-38. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/969/pdf>
- Cantor, J. (2018). Aula-Ciudad: Una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), pp.72-83. <https://doi.org/10.14483/2422278X.1327>.
- Carrasco, B. (2007). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Rialp.
- Caspi, A., Moffitt, T.E., Newman, D.I. & Silva, P.A. (1996). Behavioral observations at age 3 predict adult psychiatric disorders: longitudinal evidence from a birth cohort. *Psychiatry*, 53, pp.1033–1039.
- Catzoli-Robles, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), pp.433-444.

- Cejudo, J. y López, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, (23), pp. 29-36.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus, Uniandes. https://books.google.com.co/books/about/Educaci%C3%B3n_convivencia_y_agresi%C3%B3n_escol.html?id=RCueDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- Costello, E.J., Angold, A. y Keeler, G.P. (1999). Adolescent outcomes of childhood disorders: the consequences of severity and impairment. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry*, (38), pp.121–128.
- Crispín Bernardo María Luisa; Melisa Esquivel Peña, y Marcela Loyola Herмосilla (2011). Factores relacionados con el aprendizaje. *En Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. María Luisa Crispín Bernardo (Compiladora) Ma. Del Carmen Doria Serrano; Alma Beatriz Rivera Aguilera; Ma. Teresa De la Garza Camino; Salvador Carrillo Moreno; Laura Guerrero Guadarrama; Hilda Patiño Domínguez; Lourdes Caudillo Zambrano; Arturo Fregoso Infante; Jorge Martínez Sánchez; Melisa Esquivel Peña, Marcela Loyola Herмосilla; Yazmín Costopoulos de la Puente y Ma. José Athié Martínez. Editorial/Editor: Universidad Iberoamericana, AC.
- Cueto, S., León, J., y Miranda, A. (2015). Características socioeconómicas y rendimiento de los estudiantes en el Perú. *Análisis y Propuestas*, (28), pp.1-4.
- Demaray, M. P., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, (39), pp.305-316.
- Dianis Sofía Seña Martínez. (2017). Intervención multimodal del Trastorno Negativista Desafiante desde el enfoque cognitivo Conductual: Caso único Paciente de 7 años. Trabajo es presentado en la asignatura Psicoterapia Avanzada IV: Adultos, de la Maestría en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, División de humanidades y ciencias sociales, Fundación Universidad del Norte.
- Díaz Atienza, Joaquín y Díaz Blánquez Marina (2015). Depresión en la adolescencia. Revisión. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 11(1-2), pp. 12-52.

- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3a.ed.). México. D.F. Mc Graw Hill.
- Díaz, M. I.; Jordán, C.; Vallejo, M. A. y Comeche, M. I. (2006). Problemas de conducta en el aula: una intervención cognitivo-conductual. En Méndez, F. X., Espada, J. P. y Orgilés, M. (Coords.) *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares*, pp.119-149. Madrid: Pirámide. <http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>.
- Domínguez, J. y Pino, M. R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), pp.-457.
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2013). Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/05/Ley-OrganicaEducacion-Intercultural-Codificado.pdf>.
- Emberley Moreno y Manuel Pelegrina del Río (2011). Prevalencia, sintomatología y distribución del trastorno negativista desafiante. *Psicothema Vol. (23)2*, pp. 215-220. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG www.psicothema.com.
- Enrique Chaux, Madeleine Barrera, Andrés Molano, Ana María Velásquez, Melisa Castellanos, Maria Paula Chaparro & Andrea Bustamante (2017). Classrooms in Peace Within Violent Contexts: Field Evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prev Sci* DOI https://coalitionforgoodschools.org/wp-content/uploads/2021/10/Aulas-en-Paz_Chaux_2017.pdf.
- Escudero Sánchez Carlos Leonel y Liliana Alexandra Cortez Suárez (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH.<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParainvestigacionCientifica.pdf>.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, (40), pp.183-195.
- Evans, K., Gerlach, C., & Kelner, S. (2007). The brain and learning in adolescence. Centre for Educational Research and Innovation, CERI. *Understanding the brain: The birth of a learning science*, pp. 185-210. Paris, France: OECD.
- Falco Mariana y Antonieta Kuz. (2017). Comprendiendo el aprendizaje a través de

- las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación. TE&ET N°17,|
Junio 2016, pp. 43-51. ISSN 1850-9959. RedUNCI-UNLP
- Félix, V. (2007). Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes [en línea]. <http://www.uv.es/femavi/Elda2.pdf>.
- Ferdinand, R.F. & Verhulst, F.C. (1995). Psychopathology from adolescence into young adulthood: An 8-year follow-up study. *American Journal of Psychiatry*, (152), pp.1586–1594.
- Figueredo, E. (2012). *Progresión de aprendizajes básicos. Una perspectiva ontogénica*. Chile. Editorial Prono
- Fonseca, M. & Aguded, I. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña: Netbiblio.
- Flores, R., Gómez, M. y Renes, V. (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación FOESSA.
- García, Ángel García Romera (coordinador); Ana Belén Arnal Gimeno Miren; Elisabet Bazanbide Bidaburu; Cristina Bellido Gómez; M. Belén Civera Marín; M. Pilar González Ramírez; Rosa Ana Peña Capapey; Marta Pérez Aldaz y M. Aránzazu Vergara Arroniz. (2011). *Trastornos de la conducta: una guía de intervención en la escuela*. Aragón: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. HU-407/2011. <http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-unaguia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>.
- García-Rangel, Edna Guadalupe; García Rangel, Ana Karenina; Reyes Angulo, José Antonio (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, vol. (10) 5, julio-diciembre, pp. 279-290. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Gil, R. L. (2018). La formación docente: horizontes y rutas de innovación. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181010035620/La_formacion_docente.pdf.
- Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple focus*. Barcelona: Ediciones B.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business Press.

- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D. y Alcázar, R. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), pp.116-127. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6>.
- Guerrero, Doris. (2014). Programa de promoción de lectura para la educación inicial-La mochila mágica. *Rev. Saber*, Vol. (18), p.18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2967454>.
- Guevara, Y., Cárdenas, K., Reyes, V. y González, C. (2017). Niveles de ansiedad y comprensión lectora, en estudiantes mexicanos de escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, XX (3), pp.1057-1077. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num3/Vol20No3Art13.pdf>
- Herberth A. Oliva, (2015). *El refuerzo educativo*. Editorial: UFG Editores San Salvador. ICTI. <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/handle/11592/8801>.
- Hernández Martín, A. (2011). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, (37), pp.79-92.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. <https://dspace.scz.ucb.edu.bo/dspace/bitstream/123456789/166/1/1646.pdf>.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5, p.714 <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>.
- Hidalgo Leños E. L. y Karina L. Toro Vela. (2014). La inclusión educativa en la unidad educativa Santa María Mazarrello, Quito. [Tesis opción al grado de Master en Gestión Educativa] Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador.
- Hill, J. (2003). Early identification of individuals at risk for antisocial personality disorder. *The British Journal of Psychiatry*, (182), pp.11-14.
- Hofstra, M.B., Van Der Ende, J. & Verhulst, F.C. (2002). Child and adolescent problems predict DSM-IV disorders in adulthood. A 14-year follow-up of Dutch

epidemiological sample. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 41, pp.182–189.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>.

Iglesias Musach, M. T. (2013). *Alumnos con dislexia: estrategias para educadores*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.

Jacob, R. y Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: A review. *Review of Educational Research*, 85(4), pp.512-55.

Johnson, H. & Wiener, R. (2017). *This Time, with Feeling: Integrating Social and Emotional Development and College-and Career-Readiness Standards*. Aspen Institute. <https://www.aspeninstitute.org/publications/this-time-with-feeling/>.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., y Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), pp.62-65.

Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B. & Stickle, L. (2017). *Navigating SEL from the inside out. looking inside and across 25 leading SEL programs: a practical resource for schools and OST providers*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.

Justicia, F.; Benítez, J. L.; Pichardo, M. C.; Fernández, E.; García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), pp. 131-150.

Kandel, E; Jessell, T.; Schwartz, J. (2005). *Neurociencia y conducta*. Madrid. Pearson Prentice Hall.

Katayama Omura, Roberto Juan (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Edición: Fondo Editorial de la UIGV <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>.

Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T.E., Harrington, H.L., Milne, B.J. & Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder. *Psychiatry* 60. pp.709-717.

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., y Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), pp.151–165.

Losada O., Álvaro; Montaña G., Marco Fidel y Moreno M., Heladio. (2003).

- Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Luque Parra D.J y Rodríguez Infante G. (2016). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. III. Criterios de Intervención Pedagógica*. Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa. I.S.B.N.: 84-689-1108-9.
- Malander, N. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), pp.1-19. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42098>.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence: Does it Make sense. *Educational Psychology Review*, 12(2), pp.163-183.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (1997). *Emotional intelligence test. (NEE)dham*. MA: Virtual Knowledge.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Acuerdo Ministerial 295. Registro Oficial 93 de 02-oct.-2013. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento_NORMATIVA%20DE%20ESTUDIANTES%20CON%20NECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES.pdf.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Estándares de Calidad Educativa*. Quito: Editogran.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Instructivo para la construcción participativa del código de convivencia en base a la guía metodológica*. Quito:
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con Necesidades educativas especiales. Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva. Ecuador. pp1-30. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Instructivo_Evaluacion_Alternativa_Sierra_2016_2017.pdf.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos: Resultados educativos 2017-2018, <https://www.buenosaires.iiop.unesco.org/sites/default/files/posts/Art%C3%ADculo.%20Logros%20alcanzados%20y%20nuevos%20desaf%C3%ADos%20%281%29.pdf>.

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, A. (2014). *The Everything Parent's Guide to Special Education, The Everything Kids' Learning Activities Book y On-the-Go Fun for Kids!: More Than 250 Activities to Keep Little Ones Busy and Happy—Anytime, Anywhere!* Massachusetts. USA: Aadam's Media.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nazareno Mina P. F. y Elisa Espinosa Marroquin. (2012). Programa pedagógico inclusivo para atender las (NEE) de los niños(as) con baja visión de 1er y 2do año de Educación Básica en las escuelas regulares de un sector de la ciudad de Esmeralda. [Tesis opción Maestría] Guayaquil. Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/5331/1/UPS-GT000456.pdf>.
- Öhrn, E. (2012). Urban education and segregation: the responses from young people. *European Educational Research Journal*, 11(1), pp.45-57.
- Obrero, O. (2009). Los trastornos disociales en el aula. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (37), pp.86-132.
- Olmedo, E. M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa, Murcia*, v. (32)1, pp. 411-429. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.133501>.
- Organización Mundial de la salud (2008). *Guía de bolsillo de la Clasificación CIE-10*. Madrid: Médica Panamericana.
- Organización de Naciones Unidas, ONU. (2015). *Trasformar nuestro mundo: "La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible"*. http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Ortíz-Colon, A., Jordán, J. y Agreda, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação E Pesquisa*, (44), pp. 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>.
- Paccha Alverca, R. O. (2016). Los Problemas conductuales y su incidencia en el desarrollo integral de los adolescentes que cursan el Bachillerato en la Unidad Educativa "Lauro Damerval Ayora" de la Ciudad de Loja. [Tesis previa a optar el

- grado de Licenciada en Trabajo Social]. Universidad Nacional de Loja.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), pp.21-49.
- Paz Illescas Carlos Emilio; Mónica Patricia Acosta; Rosa Erlinda Bustamante Cruz y Carlos Emilio Paz Sánchez. (2018). Neurociencia vs. Neurodidáctica en la Evolución Académica en la Educación Superior. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Vol. X. Año 2019. Número 1, enero-marzo. ISSN 2224-2643, pp-207-228.
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), pp.263-283. http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/989/pdf_261.
- Perlado Lamo de Espinoza, I., Muñoz Martínez, Y. y Torrego Seijo, J. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* *Revista curriculum y formación del profesorado Vol (23)4, (octubre-diciembre) ISSN 1138-414X. ISSNe 1989-6395DOI:10.30827/profesorado.v23i4.9468*.
- Pichardo Martínez, M. C., Justicia-Arráez, A., Corredor, G. A. y Fernández Cabezas, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), pp. 21-31. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.dcsp.
- Pizarro, Beatriz (2003). *Neurociencia y Educación*. Madrid. Editorial La Muralla
- Proaño-Ponce Willian Patricio y Isabel Cristina Sánchez (2019). El rendimiento académico desde la conducta en estudiantes del Colegio de Guayaquil, Ecuador. *Avances*, (21) 3.
- Promebaz, (2008). Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Enfoques y experiencias innovadoras. Ecuador: *Artes Gráficas Silva*. 23(4), pp. 128-151. DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.9468.
- Punset, E. (2008). *El viaje al poder de la mente Viaje a las emociones*. Barcelona: Destino. <http://LeLibros.org/>.
- Rabadán Rubio José Antonio y Ana María Giménez-Gualdo. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1*. (15)2. pp.

185-212. ISSN: 1139-Universidad de Murcia.

Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural (2015). Decreto Ejecutivo 1241, publicado en el Suplemento del Registro Oficial No. 754 de 26 de julio de 2012 Ecuador.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>.

Reyes Fernández de Córdoba, Norma Alexandra y Pizarro Inga, Juan Carlos (2020). Asesoramiento a docentes sobre instrumentos psicopedagógicos para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en la escuela de educación general básica "Isidro Ayora" del cantón Paute. Universidad del Azuay. Cuenca-Ecuador. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10154>.

Ríos Lago, M., Perriáñez, J. A. y Rodríguez, J. M. (2008). Neuropsicología de la atención (pp. 149-188). En J. Tirapu, M. Ríos Lago y F. Maestú (Eds.). *Manual de Neuropsicología*. Barcelona. España: Viguera Press.

Rodríguez Hurtado, M. (2017). El desempeño docente y el logro de aprendizaje en el área de comunicación en las instituciones educativas de Chaclacayo en el 2015. [Tesis de maestría] Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Romero, J. (2016). Estrategias de aprendizaje para visuales, auditivos y kinestésicos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 9. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/05/kinestesicos.html>.

Romero, L., Utrilla, A., & Utrilla, V. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, vol. (10) 5, julio-diciembre, pp. 291-319 <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134020.pdf>.

Royo Peña, H., Petit Torres, E., Salazar Caballero, Y. y Rada Tovar, A. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), pp.56-86. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-56.pdf>.

Salamanca, I., & Badilla, M. (2018). Descripción de la metodología usada en un taller teórico-práctico sobre Gamificación a la Red de Infancia en la Comuna de Chillán Viejo. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. https://www.researchgate.net/publication/324921028_Descripcion_de_la_metodologia_usada_en_un_taller_teorico-

practico_sobre_Gamificacion_a_la_Red_de_Infancia_en_la_Comuna_de_Chillan_Viejo.

- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), pp.185-211.
- San Sebastián, J.; Soutullo, C. y Figueroa, A. (2010). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En Soutullo, C. y Mardomingo, M. J. *Manual de Psiquiatría del Niño y del Adolescente*. Madrid: Médica Panamericana, pp. 55-78.
- Santamaría, B. y Valdés, M. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), pp. 57-66. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.918>.
- Serrano Abarzuza Inés. (2016) Trastorno negativista desafiante y su relación con los estilos educativos y la empatía. [Tesis Maestría] Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Skinner, B.F. (1969). *Ciencia y Conducta Humana*. Editorial: Fontanella, S.A.
- Soler, M. (2010). Problemas de comportamiento y técnicas de modificación de conducta. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 35 [en línea] http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/MIRIAM%20SOLER%20PENA_1.pdf.
- Sonia Silva (2007). *Atención a la diversidad: necesidades educativas especiales; guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideaspropias.
- Spitzer, M. (2006). Brain Research and Learning over the Life Cycle. *Centre for Educational Research and Innovation* (Ed.), *Schooling for Tomorrow. Personalizing Education*. pp. 47-62. Paris, France: OECD.
- Taylor, C, Sebastian-Galles, N, Bharti. (2007). The brain, development and learning in early childhood. *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, pp. 161-183. CERI, (Eds.). Paris, France: OECD.
- Terán, M. J. (2014). *El diálogo entre neurociencia y educación: “neuro mitos” y aplicaciones para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Quito. <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/3970/1/112641.pdf>.
- Toapanta Cevallos, Víctor Santiago. (2016). Las estrategias didácticas en el aprendizaje de los niños que presentan necesidades educativas especiales no

- asociadas en el área de lengua y literatura del cuarto año de educación básica de la Unidad Educativa Francisco Flor de la ciudad de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/22842>.
- Torres Merchán Ángela Yamile y Heidy Mayerly Correa Valderrama. (2019). Estrategias didácticas para disminuir problemas de aprendizaje en población vulnerable. *Educación y Ciencia*. (22), pp. 221-234.
- Trápaga, C., Pelayo, H. y Sánchez, I. (2018). *De la psicología cognitiva a la neuropsicología*. Editorial El Manual Moderno. Ciudad de México.
- UNESCO. (2020). Reunión Global sobre la Educación, Sesión Extraordinaria de la EDUCACIÓN Post-COVID-19. Documento de referencia. https://en.unesco.org/sites/default/files/2020_gem_background_paper_es.pdf
- Varas-Genestier, P., & Ferreira, R. A. (2017). Neuromitos de los profesores chilenos: orígenes y predictores. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), pp.341-360. doi:10
- Vásquez de la Hoz, Francisco Javier; Ávila Lugo, Nayir María; Márquez Chaparro, Luis Orlando; Martínez González, Gloria; Mercado Espinosa, Janeth María; Severiche Jiménez, Jennifer (2010). Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Psicogente*, vol. (13) 24, julio-diciembre, pp. 306-328 Universidad Simón Bolívar.
- Vygotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.). *Readings on the development of children* (2ª ed.), pp. 29-36. New York: W.H. Freeman and Company.
- Vygotski, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vygotsky, L. (1988.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. España.
- Warnock, M. (1978). Special educational (NEE)ds: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres: Her Majesty's Stationary Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>
- Zapata Castañeda, Pedro N. y Cárdenas, Fidel Antonio. (2008). Algunas precisiones acerca del aprendizaje humano y sus implicaciones para la

educación en Ciencias. *Revista Actualidades Pedagógicas*. No. 51. pp. 73-85.
Bogotá: Universidad de la Salle.

ANEXOS

Anexo-01

MATRIZ DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

Título del Informe de Tesis: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022

Doctorando: Mgs. Silvia Leonor García.

El presente cuestionario tiene como propósito identificar la atención al educando con Necesidades Educativas Especiales no asociadas a discapacidad desde su labor didáctica como docente, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de recopilar información relevante para el diseño del Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022. Los datos recolectados serán utilizados de forma global, por lo que no necesita escribir su nombre, ni firmar. De antemano se le agradece la colaboración aportada para enriquecer los resultados de esta investigación.

Para llenar la encuesta considere las siguientes indicaciones:

1. Es confidencial y anónimo.
2. Lea detenidamente cada ítem.
3. En algunos ítems puede tomar más de una respuesta.
4. Marque con una X la o las respuestas seleccionadas.
5. Emplee su criterio con objetividad al responder cada pregunta.
6. Si no conoce la respuesta o tiene duda déjela en blanco.

Al lado de cada afirmación se presentan tres opciones, en una escala de 1 a 3. Lee cada frase detenidamente y a continuación marca el número que mejor se relacione con lo que tú haces o piensas.

Gracias por su colaboración.

NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
1	2	3

Dimensión 1: Cognitiva		
Indicador 1: Didáctica para atender la diversidad		
1. ¿Conoce y aplica los fundamentos básicos de la Didáctica para atender la diversidad?		
2. ¿Conoce y aplica los métodos más apropiados para lograr una diferenciación en la enseñanza?		
3. ¿Tiende a diversificar sus influencias y gestión didáctica de acuerdo con las particularidades individuales de sus estudiantes?		
Indicador 2: Dominio de las bases neurocientíficas del trastorno negativista desafiante		
4. ¿Puede usted identificar las bases neurocientíficas del trastorno negativista desafiante?		
5. ¿Cree usted que la conducta disruptiva del estudiante es consecuencia de su falta de interés por corregir su comportamiento?		
6. ¿Considera que el ambiente de sus actividades docentes potencia el desarrollo de los estudiantes con trastorno negativista desafiante?		
Indicador 3: Conocimientos técnicos sobre las necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad		
7. ¿Maneja usted cuáles son las necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad?		
8. ¿Se manejan en los diferentes grados los enfoques más actuales para el abordaje de las necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad?		
9. ¿Considera que sus conocimientos técnicos (para la formación de los estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad, particularmente con trastorno negativista desafiante) están completos y actualizados?		

Dimensión 2: Socioemocional			
Indicador 1: Comunicación asertiva			
10. ¿Puede promover una comunicación asertiva en el aula de manera que los estudiantes con trastorno negativista desafiante puedan proyectarse adecuadamente?			
11. ¿Utiliza métodos y enfoques que promueven el desarrollo socioemocional de los estudiantes con trastorno negativista desafiante?			
12. ¿La gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, favorece el autoconocimiento de los estudiantes con trastorno negativista desafiante?			
Indicador 2: Autorregulación emocional y compasión			
13. ¿En la gestión didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje se favorece la Autorregulación emocional y compasión de los estudiantes con trastorno negativista desafiante?			
14. ¿Es capaz de generar un clima emocional agradable en el marco de su actividad docente?			
15. ¿Se diseñan y aplican actividades y situaciones de aprendizaje que contribuyan a la autorregulación emocional y compasión de los estudiantes con trastorno negativista desafiante?			
Indicador 3: Expectativas positivas y optimismo pedagógico			
16. ¿Posee usted expectativas positivas respecto a las posibilidades de cambio y mejora de los estudiantes con trastorno negativista desafiante?			
17. Considera que es fácil lograr resultados significativos en el cambio de comportamiento de los estudiantes con trastorno negativista desafiante			
18. ¿Promueve usted la mentalidad de crecimiento en sus estudiantes con trastorno negativista desafiante, orientándolos en torno al valor del esfuerzo en su formación?			

DIMENSIÓN 3: Valorativa		
Indicador 1: Enfoque sistémico pedagógico.		
19. ¿Practicas un enfoque sistémico en la gestión de la actividad docente tomando en cuenta la influencia de los diversos sistemas humanos en los que está involucrado el estudiante?		
20. ¿Desarrollas situaciones de aprendizaje asentadas en el trabajo grupal sistemáticamente?		
21. ¿Toma en cuenta la relación familia-escuela para desarrollar su labor didáctica con los estudiantes que presentan trastorno negativista desafiante?		
Indicador 2: Ética pedagógica		
22. ¿Posees una actitud reflexiva para optimizar tu gestión didáctica frente a los estudiantes con trastorno negativista desafiante?		
23. ¿Promueves una actitud crítico reflexiva en tus estudiantes?		
24. ¿Promueves el análisis del error como fuente de aprendizaje y mejora del comportamiento y del rendimiento académico ella?		
Indicador 3: Diálogo y Respeto a la Diversidad.		
25. ¿Práctica y promueve el respeto a la diversidad en el contexto de interactivo del aula?		
26. ¿Mira usted con respeto y consideración a sus alumnos con trastorno negativista desafiante?		
27. ¿En la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje rescata los conocimientos previos y las capacidades de auto-organización del grupo y la familia, del alumno con trastorno negativista desafiante		

ANEXO-02 Cuestionario: Comportamiento positivo para aplicar a estudiantes.

El presente cuestionario tiene como propósito identificar la atención al educando con Necesidades Educativas Especiales no asociadas a discapacidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de recopilar información relevante para el diseño de un modelo didáctico de enseñanza aprendizaje para atender al educando con Necesidades Educativas Especiales, con énfasis en el Trastorno Negativista Desafiante y situación de vulnerabilidad en una Unidad Educativa del Ecuador. Los datos recolectados serán utilizados de forma global, por lo que no necesita escribir su nombre, ni firmar. De antemano se le agradece la colaboración aportada para enriquecer los resultados de esta investigación.

Para llenar la encuesta considere las siguientes indicaciones:

1. Es confidencial y anónimo.
2. Lea detenidamente cada ítem.
3. En algunos ítems puede tomar más de una respuesta.
4. Marque con una X la respuesta seleccionada.
5. Emplee su criterio con objetividad al responder cada pregunta.
6. Si no conoce la respuesta o tiene duda déjela en blanco.

Al lado de cada afirmación se presentan tres opciones, en una escala de 1 a 3. Lee cada frase detenidamente y a continuación marca el número que mejor se relacione con lo que tú haces o piensas. Gracias por su colaboración.

NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
1	2	3

Dimensión: Componente Cognitivo	NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
instrumental			
Indicador 1: Aprender a aprender (desarrollo metacognitivo)			

1. ¿Conoce los aspectos y rasgos de su modo aprender que más favorece tu desarrollo cognitivo?			
2. ¿Dominas estrategias de aprendizajes eficientes para alcanzar buen rendimiento académico?			
3. ¿Eres capaz de reflexionar sobre el modo en que mejor puedes aprender?			
Indicador 2: Desarrollo de la atención			
4. ¿Consideras que se distrae con facilidad o tienes poca capacidad de concentración?			
5. ¿Se cansa enseguida de hacer lo mismo?			
6. ¿Cometes errores por no fijarse bien en lo que hace?			
Indicador 3: Ejercitación de la memoria y del pensamiento lógico			
7. ¿Es capaz de recordar con precisión los contenidos abordados en clase?			
8. ¿Desarrollas un pensamiento crítico y lógico ante las tareas de aprendizaje?			
9. ¿Posees fluidez verbal para explicar las tareas de aprendizaje?			
Dimensión: Habilidades Socioemocionales Indicador 1: Empatía			
10. ¿Parece no sentirse culpable cuando hace algo mal o daño a alguien?			
11. ¿Se muestra resentido y enfadado hacia los adultos?			

12. ¿Toma en cuenta los problemas de los demás?			
Indicador 2: Autorregulación emocional y Disciplina			
13. Pierdes el control con frecuencia, tiene rabietas o accesos de ira			
14. ¿Se niega a cumplir las normas establecidas en el aula y fuera de ella?			
15. ¿Hablas mucho, y se levanta del asiento intempestivamente?			
Dimensión: Valorativa			
Indicador 1: Responsabilidad.			
16. ¿Hace cosas sin pensar de las que luego se arrepiente?			
17. ¿Se enfada o pierde el control si las cosas no son como él quiere?			
18. ¿Es habitualmente desordenado e incumple los horarios?			
Indicador 2: Tolerancia y Generosidad.			
19. ¿Humilla o se burla de otras personas?			
20. ¿Ridiculiza a otros y utiliza la fuerza física para asustar/amenazarlos?			
21. ¿Se pelea con otros niños y manipula para conseguir lo que quiere?			
Indicador 3: Humildad, Gratitude y Honestidad			
22. ¿Utiliza un lenguaje muy soez e insultante?			
23. ¿Miente sobre otras personas?			
24. ¿Cree que los demás tratan de perjudicarlo?			

ANEXO-03 FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Título del Informe de Tesis: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022.

1. Nombre: Cuestionario sobre la atención al educando con Necesidades Educativas Especiales no asociadas a discapacidad
2. Autora: Mgs. Silvia Leonor García.
3. Fecha: 2021
4. Adaptación: No aplica
5. Fecha de Adaptación: No aplica
6. Objetivo: identificar la atención que recibe el educando con Necesidades Educativas Especiales no asociadas a discapacidad en la Unidad Educativa.
7. Aplicación: docentes y estudiantes de la Unidad Educativa de Valencia, Ecuador.
8. Administración: individual
9. Duración: De 30 a 45 minutos.
10. Tipo de ítems: interrogantes
11. Numero de ítems: 27
12. Distribución: Dimensiones, indicadores

Docentes

Dimensión	Indicadores	Ítems
Cognitiva	Didáctica para atender la diversidad	1,2,3
	Dominio de las bases neurocientíficas del trastorno negativista desafiante	4,5,6
	Conocimientos técnicos sobre las necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad	7,8,9
Socioemocional	Comunicación asertiva	10,11,12
	Autorregulación emocional y compasión	13,14,15
	Expectativas positivas y optimismo pedagógico	16,17 18

Valorativa	Enfoque sistémico pedagógico	19,20,21
	Ética pedagógica	22,23,24
	Diálogo y Respeto a la Diversidad	25,26 y 27

Estudiantes

Dimensión	Indicadores	Items
Cognitivo instrumental	Aprender a aprender (desarrollo metacognitivo)	1,2,3
	Desarrollo de la atención	4,5,6
	Ejercitación de la memoria y del pensamiento lógico	7,8,9
Socioemocional	Empatía	10,11,12
	Autorregulación emocional y Disciplina	13,14,15
Valorativa	Responsabilidad	16,17,18
	Tolerancia y Generosidad	19,20,21
	Humildad, Gratitud y Honestidad	22,23,24

13. Evaluación

Escala cualitativa	Bajo	Medio	Alto
Escala cuantitativa	1	2	3

Docentes

Bajo (1-27)	Medio (28-54)	Alto (55-81)
Docente carece de dominio de la didáctica y las bases neurocientíficas para la atención a las características del educando con (NEE) no asociadas a discapacidad. De igual manera desconoce no	Docente posee cierto conocimiento sobre la didáctica para atender la diversidad y algunas de las bases neurocientíficas para la atención al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, así	Docente domina la didáctica y las bases neurocientíficas para la atención al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad, de igual manera muestra comunicación asertiva, elevadas expectativas

<p>logra diseñar situaciones de aprendizaje que contribuyan a la autorregulación emocional del educando con (NEE); posee un bajo nivel de expectativas el cambio de comportamiento de estos estudiantes y por último no emplea un enfoque sistémico en la gestión de la actividad docente, donde tome en cuenta la influencia de los diversos sistemas humanos en los que está involucrado el estudiante</p>	<p>como muestra un trato respetuoso hacia estos. Logra con algún nivel de regularidad diseñar situaciones de aprendizaje que contribuyan a la autorregulación emocional del educando con (NEE); posee de expectativas favorecedoras el cambio en el comportamiento y el aprendizaje estos estudiantes y por último suele tomar en cuenta la influencia de los diversos sistemas humanos en la gestión de la actividad docente.</p>	<p>y comportamiento ético hacia el educando. Logra diseñar situaciones de aprendizaje que contribuyan a la autorregulación emocional del educando con (NEE); posee de elevadas expectativas positivas favorecedoras del aprovechamiento del potencial en el comportamiento y el aprendizaje estos estudiantes y por último tiene un enfoque sistémico en la gestión de la actividad.</p>
--	--	--

Estudiantes

Bajo (1-24)	Medio (25-48)	Alto (49-72)
<p>El estudiante posee poco desarrollo metacognitivo, presenta dificultades en la concentración y la memoria y en la autorregulación emocional</p>	<p>El estudiante posee cierto desarrollo metacognitivo, logra ejercitar la atención, memoria y la comunicación asertiva, así como muestra un trato respetuoso los</p>	<p>El estudiante posee un buen desarrollo metacognitivo, y socioemocional, logra mostrar adecuado nivel de responsabilidad, disciplina y un trato respetuoso y tolerante</p>

	demás.	hacia los demás.
--	--------	------------------

14. Validación: Contenido se desarrolló con consulta de expertos (4).

Anexo-04 Entrevista a los docentes

Objetivo: identificar el nivel de conocimiento del docente de los aspectos teórico-metodológicos relacionados con la atención al educando con (NEE) no asociadas a la discapacidad

Datos generales:

Cargo: _____

Categoría académica: _____

CONDICIONAMIENTO PREVIO

- Grabar si se permite.
- Indicar objetivos de la investigación.
- Explicar motivos de su elección.
- Ofrecer, acceso a las conclusiones del estudio una vez finalizado.
- Durante el desarrollo: tácticas de silencio y animación cuando sea necesario.

Teórico- Conceptual de las (NEE) no asociadas a la discapacidad	<p>¿Conoces los modelos y teorías de (NEE)? a)-Mencione algunas de ellas.</p> <p>¿Considera ud. que en su labor como docente se emplean algunos de esos modelos y teorías? Justifique su criterio.</p> <p>¿Las emociones desempeñan algún rol o función en la atención al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad? a)-Argumente su respuesta.</p> <p>¿Refiera cómo como valoras el aprovechamiento académico del educando con Trastorno negativista desafiante y son situación de vulnerabilidad?, a)-cuáles son las causales de esos problemas.</p> <p>¿Cómo valoras el desarrollo de las habilidades emocionales del educando con TND y situación de vulnerabilidad?</p>
Cognitivo Instrumental- Práctico.	<p>¿Cuáles son las cualidades que debe poseer un docente para tener éxito en la atención al educando con TND y situación de vulnerabilidad?</p>

	<p>Brindar apoyo emocional_____</p> <p>Saber decodificar situaciones generadoras de emociones_____</p> <p>Ser ejemplo de regulación de sus emociones_____</p> <p>Tener sensibilización emocional _____</p> <p>Mostrar actitud de tolerancia, el respeto, diálogo y la empatía</p> <p>Otras_____ Cuáles: _____</p> <p>¿Cuáles son los recursos de la Neurodidáctica y neuroeducación que empleas en el proceso de enseñanza aprendizaje del educando con (NEE) no asociadas a la discapacidad?</p> <p>Mencione (3) técnicas de manejo de emociones que Ud. aplica para beneficio del comportamiento positivo del educando con TND</p> <p>Proponga al menos 3 ideas para estructurar un modelo didáctico para la atención al educando con (NEE) no asociadas a discapacidad</p>
--	---

ANEXO-05 Matriz de operacionalización apriorística o cualitativa.

Tema: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022

Doctorando: Mgs. Silvia Leonor García.

Ámbito Temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
	Carencia de recursos metodológicos y de estrategias educativas y didácticas que favorezcan la dinámica de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador para los niños y niñas que presentan	¿Cómo diseñar un Modelo de enseñanza aprendizaje para atender a los estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad particularmente trastorno negativista desafiante y	Diseñar un modelo didáctico de enseñanza aprendizaje de naturaleza sistémica para atender a los estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a	Diagnosticar el proceso de enseñanza aprendizaje para la atención a los niños(as) que presentan necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad en la Unidad	Cognitiva	-Didáctica para atender la diversidad -Dominio de las bases neurocientíficas del Trastorno negativista desafiante -Conocimientos técnicos sobre las necesidades educativas específicas no

<p>Modelo didáctico de enseñanza aprendizaje para atender a los estudiantes con necesidades educativas específicas ((NEE)) no asociadas a una discapacidad, particularmente Trastorno negativista desafiante (TND) y situación de vulnerabilidad</p>	<p>necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad en la Unidad Educativa.</p>	<p>situación de vulnerabilidad en la Unidad Educativa de Ecuador?</p>	<p>una discapacidad en la Unidad Educativa Ecuador.</p>	<p>Educativa.</p>		asociadas a una discapacidad
					<p>Socioemocional</p>	<p>Comunicación asertiva</p> <p>Autorregulación emocional y compasión</p> <p>Expectativas positivas y optimismo pedagógico</p>
						<p>Valorativa</p>

					Comportamental positiva	<p>Aprender a aprender (desarrollo metacognitivo)</p> <p>Desarrollo de la atención</p> <p>Ejercitación de la memoria y del pensamiento lógico</p> <p>Empatía</p> <p>Autorregulación emocional y Disciplina</p> <p>Responsabilidad.</p>
--	--	--	--	--	----------------------------	--

						Tolerancia y Generosidad.
						Humildad, Gratitud y Honestidad

				<p>Fundamentar teóricamente la propuesta de un modelo didáctico de enseñanza aprendizaje para atender a los estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad en la Unidad Educativa de Valencia del Ecuador</p>	<p>Cognitiva</p> <p>Socioemocional</p> <p>Valorativa</p> <p>Comportamental positiva</p>	
--	--	--	--	---	---	--

ANEXO-06 FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

FICHA VITAE



REGINA VENET MUÑOZ

Es Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Oriente, Cuba. Máster en Desarrollo Cultural Comunitario y en Orientación Educativa, por la Universidad de Oriente, Cuba. Licenciada en Educación, especialidad en Pedagogía-Psicología en la Universidad de las Ciencias Pedagógicas de La Habana, Cuba. Profesor Titular de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador. Vicedecana de la Facultad de Deporte de la misma universidad. Es profesora de pregrado de Pedagogía y Psicología y de Neurociencias Cognitivas en la UTEQ. Ha dirigido múltiples Proyectos de Investigación en Cuba y Ecuador, ha realizado estancias académicas e investigativas en Brasil, Colombia, Venezuela, Ecuador, México y Angola. Ha sido miembro del Consejo Científico de la Universidad de Oriente y Árbitro en revistas científicas de alto impacto. Especialista en Estudios de Orientación Educativa, Atención a la Diversidad Educativa, Diseño Curricular y Creatividad Pedagógica. Coordinadora y autora principal de elaboración del Proyecto de Diseño Curricular de la Carrera de Licenciatura en Pedagogía de las Matemáticas y la Física en la UTEQ. Autora principal de la elaboración del Proyecto de Diseño Curricular de la Carrera de Licenciatura en Educación Básica de la UTEQ, Autora del Proyecto de Diseño del Programa de Maestría en Pedagogía de la UTEQ. Autora del Programa de Maestría En Educación, Mención Orientación Educativa en la UTEQ. Coordinadora Académica del Programa de Formación Postdoctoral en la Universidad de Oriente, Cuba Coordinadora del Comité de Doctorado Tutelar de la

	<p>Universidad de Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Oriente, Cuba.</p> <p>Fecha de la última actualización: 25-06-2022</p> <p>http://orcid.org/0000-0002-2893-6287</p>
--	---

DATOS ACADÉMICOS				
Grados	Títulos	Centros de estudios	País	Fuentes
Licenciado en Educación	Licenciado en Educación. Especialidad: Pedagogía-	Universidad de las Ciencias Pedagógicas "Enrique J. Varona	Cuba	Manual
Máster en Ciencias Máster en Ciencias	Máster en Desarrollo Cultural Comunitario	Universidad de Oriente	Cuba	Manual
Doctorado	Ciencias Pedagógicas	Universidad Pedagógica "Frank País García "	Cuba	Manual
EXPERIENCIA LABORAL COMO DOCENTE				
Institución	Tipo docente	Tipo de institución	Fecha de inicio	Fecha fin
Universidad Estatal de Quevedo	Contratado	Universidad	Sept 2017	A la actualidad
Universidad de Oriente	Contratado	Universidad	2015	2017

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García"	Contratado	Universidad	1985	Agosto 2015
EXPERIENCIA COMO ASESOR DE TESIS				
Universidad	Tesis	Tesista(s)	Repositorio	Fecha de aceptación de tesis
Universidad Pedagógica "Frank País García "	Concepción pedagógica de atención a la diversidad para desarrollar la creatividad en el profesional de la educación.	MSc. Marlene Delisle Sesé		2017
Universidad Pedagógica "Frank País García "	La formación permanente del personal docente y educativo de la escuela de formación integral, para atender la diversidad de los escolares con trastornos de conducta	MSc. Arturo Bautista Infante Rivaflecha		2015
Universidad Pedagógica	La inteligencia emocional en el	M.Sc. Dania Rodríguez		2014

"Frank País García "	proceso de formación inicial del profesional de la educación preescolar	Rodríguez		
-------------------------	---	-----------	--	--



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Regina Venet Muñoz, identificado con CI: 621112130790, grado académico Profesora Titular, expreso que, por medio de la presente dejo constancia que he revisado con fines de validación el instrumento: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022. Doctorante: Mgs. Silvia Leonor García.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20				Regular 21-40				Buena 41-60				Muy buena 61-80				Excelente 81-100				Obser
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
Aspectos de validación		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado																				x	Ninguna
2.Objetividad	Expresado en conductas observables																				x	Ninguna
3.Actualidad	Adecuado al enfoque teórico																				x	Ninguna



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Regina Venet Muñoz, identificada con CI: 621112130790, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación Superior, de profesión Licenciada en Educación, especialidades Pedagogía-Psicología, desempeñándome como docente de Pedagogía Sistémica en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Estatal de Quevedo, Ecuador; certifico por medio de la presente, la revisión y validación de los instrumentos que se aplicarán en la investigación titulada: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022, de la Doctorante: Mgs. Silvia Leonor García.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, formulo las siguientes consideraciones.

Instrumentos	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad					x
2. Objetividad					x
3. Actualidad					x
4. Organización					x
5. Suficiencia					x
6. Intencionalidad					x
7. Consistencia					x
8. Coherencia					x
9. Metodología					x

En señal de conformidad, firmo la presente en la ciudad de Quevedo, Ecuador

Nombres y Apellidos: Regina Venet Muñoz, CI: 621112130790

Email: rvenet@gmail.com

Especialidad: Licenciada en Educación: Pedagogía -Psicología.

Firmado electrónicamente por:

REGINA VENET MUNOZ



NIURKA TELLEZ RODRIGUEZ



Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesor Titular de la Universidad de Oriente; Especialista en Docencia en Psicología-Pedagogía y Máster en Educación Mención Especial. Es profesora de pregrado de Pedagogía, Dirección, Gestión Educativa, Inclusión Socioeducativa y Psicología; en el posgrado imparte docencia en: Filosofía, Pedagogía, Dirección y Didáctica. Forma parte de varias plantas académicas de programas de doctorado, maestría y especialidad. Ha diseñado y coordinado diferentes cursos en pregrado y el posgrado. Es miembro de Proyecto Nacional de Investigación INCLUSOC, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente. Forma parte de la membresía de varias redes académicas nacionales e internacionales tales como: CODELAC, REDOLAC, Red Nacional de Estudios de Juventud y la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de Salud. Ha realizado publicaciones de artículos, libros en revistas indexadas y en memorias de eventos. Ha tutorado tesis de doctorado y maestría en la región oriental.

Fecha de actualización: 22-02-2022

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7470-6311>

DATOS ACADÉMICOS

Grados	Títulos	Centros de estudios	País	Fuentes
Licenciado en Educación	Licenciado en Educación Marxismo e Historia	Universidad Pedagógica "Frank País García"	Cuba	Manual
Especialista	Docencia en Psicología y Pedagogía	Universidad Pedagógica "Frank País"	Cuba	Manual

		García "		
Magister	Educación	Universidad Pedagógica "Frank País García "	Cuba	Manual
Doctorado	Ciencias Pedagógicas	Universidad Pedagógica "Frank País García "	Cuba	Manual
EXPERIENCIA LABORAL COMO DOCENTE				
Institución	Tipo docente	Tipo de institución	Fecha de inicio	Fecha fin
Universidad Pedagógica "Frank País García"	Contratado	Universidad	2007	2015
Universidad de Oriente	Contratado	Universidad	2014	A la actualidad
EXPERIENCIA COMO ASESOR DE TESIS				
Universidad	Tesis	Tesista(s)	Repositorio	Fecha de aceptación de tesis
Universidad Pedagógica "Frank País García "	Concepción pedagógica de atención a la diversidad para desarrollar la creatividad en el profesional de la educación.	MSc. Marlene Delisle Sesé		2017
Universidad	Gestión	MSc. Deysi Turcas		2021

de Oriente	socioeducativa de la carrera Licenciatura en Educación Especial para la inclusión social de discapacitado en el contexto local.	Robert		
Universidad de Oriente	La profesionalización del profesional de enfermería en la atención a la gestante con riesgo de CIUR	MsC Ana Esther Viceth Rodríguez		2022



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Niurka Tellez Rodríguez, identificado con DNI N° 71022211614, grado académico de profesora, expreso que, por medio de la presente dejo constancia que he revisado con fines de validación el instrumento: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022; y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

Indicadores	Criterios	Deficiente				Regular				Bueno				Muy Bueno				Excelente				Observación
		0	6	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	
Aspectos de validación		0	6	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	
		5	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	
Claridad	Formulado con lenguaje claro	0	6	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	
		5	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	X



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Yo, Niurka Tellez Rodríguez, identificado con DNI: 71022211614, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación Superior, Especialista en Docencia en Pedagogía-Psicología, desempeñándome como docente de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba - Cuba; certifico por medio de la presente, la revisión y validación de los instrumentos que se aplicarán en la investigación titulada: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022.

Luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

Indicadores	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Observación
Claridad					X	
Objetividad					X	
Actualidad					X	
Organización					X	
Suficiencia					X	
Intencionalidad					X	
Consistencia					X	
Coherencia					X	
Metodología					X	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Santiago de Cuba

Nombres y Apellidos: Niurka Tellez Rodríguez

DNI: 71022211614

Email: ntellez2222@gamil.com Firmado digitalmente por:

MARTHA SILVIA MANCEBO CALZADO



Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Oriente, Cuba. Licenciada en educación, especialidad Defectología, especialización Logopedia de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de la Habana y en la especialidad Pedagogía-Psicología de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” de Santiago de Cuba, Master en Ciencias de la Educación Superior por la Cátedra “Manuel F. Gran” de la Universidad de Oriente y Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”; profesora titular con 37 años de experiencia y de ellos, 29 años en la Educación Superior. Impartiendo materias del perfil psicológico, pedagógico, didáctico y logopédico en la formación del profesional de la Educación, de la Psicología y de la Cultura Física, así como, cursos relacionados con la motivación y orientación profesional pedagógica, la didáctica de la Educación Superior, la metodología de la investigación y la formación de valores.

Fecha de la última actualización: 25 – 04 - 2022

ORCID [http:// 0000 – 0003 – 4041 - 8324](http://0000-0003-4041-8324)

DATOS ACADÉMICOS

Grado	Título	Centro de Estudios	País de Estudios	Fuentes
Licenciado en Educación	Especialidad Defectología, especialización Logopedia	Universidad de las Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de la Habana	Cuba	
Licenciado en Educación	Especialidad Pedagogía - Psicología	Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”		
Máster en	Master en Ciencias de la	Universidad de	Cuba	

Ciencias	Educación Superior por la Cátedra "Manuel F. Gran"	Oriente		
Doctorado	Doctora en Ciencias Pedagógicas	Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García"	Cuba	

EXPERIENCIA LABORAL COMO DOCENTE

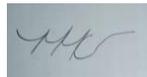
Institución	Tipo de Docente	Tipo de Institución	Fecha Inicio	Fecha Fin
Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" Oriente	Profesor Phd-Titular	Universidad	Septiembre/2016	Actualidad
Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García"	Profesor	Universidad	Septiembre/2000	Agosto/2016
Internado de casos sociales y S/I "Mariana Grajales"	Psicopedagoga	Educación Primaria	Septiembre/1994	Agosto/2000
Instituto Superior Pedagógico "Frank País García"	Profesor	Educación Superior	Septiembre/1986	Agosto/1994
Escuela Primaria	Logopeda	Educación Primaria	Septiembre/1985	Agosto/1986

“Leonor Pérez”				
S/I “Orlando Pantoja”. Contramaestre	Logopeda	Educación Primaria	Septiembre/1984	Agosto/1985
EXPERIENCIA COMO ASESOR DE TESIS				
Universidad	Tesis	Tesista	Repositorio	Fecha de aceptación de la tesis
CES MININT Facultad Independiente General de Brigada Luis Felipe Denis Díaz de Villa Clara	Metodología para la detección Temprana y Oportuna de niños y adolescentes con trastornos emocionales y de la conducta, proclives a cometer hechos que la ley tipifica como delitos.	Lic. María del Carmen Salfrán Vergara.	CES MININT	2017
Universidad de Oriente	La superación del maestro de la escuela primaria en la atención educativa a escolares egresados de la escuela de conducta categoría I.	M. Sc. Dulayna Pineda Ramos	Educación Especial	2019
Universidad de Oriente	Orientación educativa del promotor para prevenir inadecuaciones del comportamiento en niños de la infancia preescolar.	M. Sc. Yordanka Martínez Hechavarría	Educación Especial	2020
Universidad de Oriente	La orientación para la construcción de estrategias de aprendizaje en la	Esp. Yaina Martínez Viel	Educación Superior	2020

	formación inicial del profesional de la educación.			
Universidad de Ciencias de la Cultura Física de Holguín	El desarrollo de la rapidez especial en voleibolistas escolares.	M. Sc. Carmen Milagros Salfrán Vergara	Cultura Física	2021
Universidad de Oriente	La psicomotricidad en escolares con sordoceguera.	M. Sc. Ydiobis Rodríguez Magdariaga	Educación Especial	2021

Apellidos y Nombres: Martha Silvia Mancebo Calzado CI: 63012709835
Licenciada en Educación, especialidades Logopedia y Pedagogía-Psicología
Email: mmancebo@gamil.com

Firmado digitalmente por:





FICHA DE CALIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Informe de investigación: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022.

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20				Regular 21-40				Buena 41-60				Muy buena 61-80				Excelente 81-100				Observac
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
Aspectos de validación		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
2. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado																				x	Ninguna
2.Objetividad	Expresado en conductas observables																				x	Ninguna
3.Actualidad	Adecuado al enfoque teórico acordado en la																				x	Ninguna

	investigación																						
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																			x		Ninguna	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en calidad y cantidad																				x		Ninguna
6. Interdisciplinariedad	Adecuada para valorar las dimensiones del tema de investigación																				x		Ninguna
7. Consistencia	Basado en los aspectos teórico-científicos de la investigación																				x		Ninguna
8. Coherencia	Tiene relación																				x		Ninguna



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Martha Silvia Mancebo Calzado, identificada con CI: 63012709835, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación Superior, de profesión Licenciada en Educación, especialidades Logopedia y Pedagogía-Psicología, desempeñándome como docente de Logopedia y Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba - Cuba; certifico por medio de la presente, la revisión y validación de los instrumentos que se aplicarán en la investigación titulada: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022. Doctorante: Mgs. Silvia Leonor García.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, formulo las siguientes consideraciones.

Instrumentos	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad					x
2. Objetividad				x	
3. Actualidad					x
4. Organización				x	
5. Suficiencia					x
6. Intencionalidad				x	
7. Consistencia					x
8. Coherencia				x	
9. Metodología					x

En señal de conformidad, firmo la presente en la ciudad de Santiago de Cuba

Apellidos y Nombre: Martha Silvia Mancebo Calzado CI: 63012709835

Especialidad: Licenciada en Educación, especialidades Logopedia y Pedagogía-

Psicología

HILDA ROSA RABILERO SABATES



Es Doctora en Ciencias Pedagógicas, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Santiago de Cuba, Cuba. Máster en Ciencias de la Educación Superior, en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Licenciada en Educación, especialidad en Pedagogía-Psicología en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de La Habana, Cuba. Profesor. Phd, Titular. Profesora principal de año académico de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Oriente. Es profesora de pregrado de Pedagogía, Psicología de la actividad física y deporte y Comunicación educativa y en Posgrado de Orientación profesional, Desarrollo psicológico y categorías competitivas y Didáctica. Es miembro del Proyecto de investigación Cultura científica en el profesional de Cultura Física, ha realizado estancias académicas e investigativa en Venezuela. Miembro de Consejo Científico Pedagógico y Árbitro en revistas científicas. Especialista en Motivación y orientación profesional pedagógica y Psicología del Deporte.

Fecha de la última actualización: 28-03-2022

<http://orcid.org/0000-001-8547-3269>

DATOS ACADÉMICOS

Grado	Título	Centro de Estudios	País de Estudios	Fuentes
Licenciado en Educación	Licenciado en Educación. Especialidad: Pedagogía-Psicología	Universidad de las Ciencias Pedagógicas “Enrique J. Varona”	Cuba	
Máster en Ciencias	Máster en Ciencias de la Educación Superior	Universidad de Oriente, Santiago de Cuba	Cuba	
Doctorado	Doctora en Ciencias	Universidad de		

	Pedagógicas	Ciencias Pedagógicas "Frank País García", Santiago de Cuba	Cuba	
--	-------------	--	------	--

EXPERIENCIA LABORAL COMO DOCENTE

Institución	Tipo de Docente	Tipo de Institución	Fecha Inicio	Fecha Fin
Universidad de Oriente	Profesor Phd-Titular	Universidad	Septiembre 2015	Actualidad
Universidad de Ciencias de la Cultura Física	Licenciado en Educación. Especialidad: Pedagogía- Psicología	Universidad	Septiembre 1985	Agosto 2015

EXPERIENCIA COMO ASESOR DE TESIS

Universidad	Tesis	Tesista	Repositorio	Fecha de aceptación de la tesis
Universidad de Granma	Sistema de acciones psicológicas para la estimulación de la concentración de la atención en taekwondistas juveniles de Las Tunas	Lic. Sergio Frank Duarte Peña		junio-2022
Universidad de Granma	Plan de acciones psicológicas para favorecer la autoconfianza en judocas cadetes santiagueros	Lic. Geidy Rodríguez Marzo		abril-2022
Universidad de Oriente	Alternativa terapéutica para el tratamiento a pacientes con síndrome de Guillain-Barré en Guantánamo	Lic. Yelisney Amaro Peña		diciembre-2021

Universidad de Granma	Intervención psicológica para el afrontamiento al miedo en atletas escolares de salto alto en la EIDE de Guantánamo.	Lic. Francisco Fuentes Contreras		marzo-2020
Universidad de Granma	La cohesión grupal en el equipo de baloncesto categoría 13–15 años del Combinado Deportivo Virgen Felizola García.	Lic. Adrián Spencer Jardines		marzo-2020
Universidad de Oriente	La práctica del Baloncesto como vía para el crecimiento personal de los estudiantes de 13-14 años.	Lic. Yusell González Castellanos.		febrero-2019
Universidad de Ciencias de la Cultura Física	La cohesión grupal en los atletas de baloncesto sobre silla de ruedas del estado Miranda.	Lic. Irma Irais Alvarado González.		septiembre-2018
Universidad de Oriente	Sistematización de los resultados investigativos sustentados en la Orientación Educativa.	Lic. Aymeé Beyries Leliebre		octubre-2017

Apellidos y Nombres: Hilda Rosa Rabilero Sabates CI: 63070513052

Especialidad: Licenciada en Educación: Pedagogía-Psicología.

Firmado digitalmente por:





FICHA DE CALIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Informe de investigación: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022.

Doctorante: Mgs. Silvia Leonor García

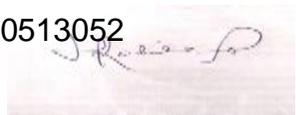
Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20				Regular 21-40				Buena 41-60				Muy buena 61-80				Excelente 81-100				Observac
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
Aspectos de validación		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
3. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado																				x	Ninguna
2.Objetividad	Expresado en conductas observables																				x	Ninguna
3.Actualidad	Adecuado al enfoque teórico acordado en la investigación																				x	Ninguna

4.Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																				x	Ninguna	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en calidad y cantidad																					x	Ninguna
6.Interdisciplinariedad	Adecuada para valorar las dimensiones del tema de investigación																					x	Ninguna
7. Consistencia	Basado en los aspectos teórico-científicos de la investigación																					x	Ninguna
8. Coherencia	Tiene relación entre las																					x	Ninguna

	variables e indicadores																					
9. Metodología	Responde a la elaboración de la investigación																				x	Ninguna

Apellidos y Nombre: Hilda Rosa Rabilero Sabates CI: 63070513052

E- mail: rabilero@uo.edu.cu



Firmado digitalmente por: Firmado digitalmente por:



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Hilda Rosa Rabilero Sabates CI: 63070513052, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación Superior, de profesión Licenciada en Educación, Pedagogía-Psicología, desempeñándome como docente de Pedagogía en la Facultad de Ciencias Cultura Física en la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba - Cuba; certifico por medio de la presente, la revisión y validación de los instrumentos que se aplicarán en la investigación titulada: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022; de la Doctorante: Mgs. Silvia Leonor García.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, formulo las siguientes consideraciones.

Instrumentos	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad					x
2. Objetividad					x
3. Actualidad					x
4. Organización					x
5. Suficiencia					x
6. Intencionalidad					x
7. Consistencia					x
8. Coherencia					x
9. Metodología					x

En señal de conformidad, firmo la presente en la ciudad de Santiago de Cuba

Apellidos y Nombre: Hilda Rosa Rabilero Sabates CI: 63070513052

Licenciada en Educación, especialidad en Pedagogía-Psicología

Firmado digitalmente por:

MARLENE DELISLE SESÉ



Es Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Oriente, Cuba. Máster en Educación Primaria, en la Universidad de las Ciencias Pedagógicas de La Habana, Cuba. Licenciada en Educación, especialidad en Pedagogía-Psicología. en la Universidad de las Ciencias Pedagógicas de La Habana, Cuba. Profesor Titular de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte de la La Habana. Vicedecana de la Facultad de Deporte de la misma universidad. Es profesora de pregrado de Pedagogía y Psicología de la actividad física y deporte y en Posgrado de Pedagogía y Didáctica. Es miembro de Proyecto de Investigación la Formación del profesional de la Cultura Física para la vida, ha realizado estancias académicas e investigativas en países de África. Miembro de Consejo Científico Pedagógico y Árbitro en revistas científicas de alto impacto. Especialista en Estudios de la Diversidad Educativa y Creatividad Pedagógica del Profesional de la Educación.

Fecha de la última actualización: 25-03-2022

<http://orcid.org/0000-0002-1695>

DATOS ACADÉMICOS

Grado	Título	Centro de Estudios	País de Estudios	Fuentes
Licenciado en Educación.	Licenciado en Educación. Especialidad: Pedagogía-Psicología	Universidad de las Ciencias Pedagógicas "Enrique J. Varona"	Cuba	
Máster en Ciencias	Máster en Educación Primaria.	Universidad de las Ciencias Pedagógicas "Enrique J. Varona" e "IPLAC"	Cuba	
Doctorado	Doctora en Ciencias Pedagógicas	Universidad de Oriente	Cuba	

EXPERIENCIA LABORAL COMO DOCENTE				
Institución	Tipo de Docente	Tipo de Institución	Fecha Inicio	Fecha Fin
Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte	Profesor Phd-Titular	Universidad	Septiembre 2015	Actualidad
Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García"	Licenciado en Educación. Especialidad: Pedagogía- Psicología	Universidad	Septiembre 1985	Agosto 2015
EXPERIENCIA COMO ASESOR DE TESIS				
Universidad	Tesis	Tesista	Repositorio	Fecha de aceptación de la tesis
Universidad de Oriente	Alternativa terapéutica para el tratamiento de la artrosis de rodillas en exatletas de la provincia de Santiago de Cuba	Lisbey Naranjo Abad		abril-2020
Universidad de Granma	Alternativa psicopedagógica para potenciar habilidades directivas en los entrenadores de Baloncesto de la EIDE Rafael Freire de	Alianne Angelina Morales Rodríguez.		marzo-2020

	Guantánamo			
--	------------	--	--	--

Apellidos y Nombres: Marlene Delisle Sesè CI: 63021612370

Especialidad: Licenciada en Educación: Pedagogía-Psicología.

Firmado digitalmente por:





FICHA DE CALIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Informe de investigación: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022.

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20				Regular 21-40				Buena 41-60				Muy buena 61-80				Excelente 81-100				Observac
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
Aspectos de validación		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
4. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado																				x	Ninguna
2.Objetividad	Expresado en conductas observables																				x	Ninguna
3.Actualidad	Adecuado al enfoque teórico acordado en la investigación																				x	Ninguna
4.Organización	Existe una																			x		Ninguna

	organización lógica entre sus ítems																					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en calidad y cantidad																				x	Ninguna
6. Interdisciplinariedad	Adecuada para valorar las dimensiones del tema de investigación																				x	Ninguna
7. Consistencia	Basado en los aspectos teórico-científicos de la investigación																				x	Ninguna
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e																				x	Ninguna

	indicadores																					
9. Metodología	Responde a la elaboración de la investigación																				x	Ninguna

Doctorante: Mgs. Silvia Leonor García

En señal de conformidad, firmo la presente en la ciudad de La Habana, Cuba

Apellidos y Nombre: Marlene Delisle Sesè CI: 63021612370 E- mail: mdelislec@gmail.com

Firmado digitalmente por:





CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Marlene Delisle Sesè identificada con CI: 63021612370, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación Superior, de profesión Licenciada en Educación, especialidades Pedagogía-Psicología, desempeñándome como docente de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física en la Universidad de La Habana - Cuba; certifico por medio de la presente, la revisión y validación de los instrumentos que se aplicarán en la investigación titulada: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022. Doctorante: Mgs. Silvia Leonor García.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, formulo las siguientes consideraciones.

Instrumentos	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad					x
2. Objetividad				x	
3. Actualidad					x
4. Organización				x	
5. Suficiencia					x
6. Intencionalidad				x	
7. Consistencia					x
8. Coherencia				x	
9. Metodología					x

En señal de conformidad, firmo la presente en la ciudad de La Habana, Cuba.

Apellidos y Nombre: Marlene Delisle Sesè CI: 63021612370

E- mail: mdelislec@gmail.com

Firmado digitalmente por:

ANEXO-07 Solicitud de autorización para realizar investigación

Fecha: mayo 12 del 2021

De: Msc Silvia García Parrales

Por medio de la presente me dirijo a usted para saludarla y en atención al documento emitido por el programa de doctorado de la Escuela de Posgrado Universidad Cesar Vallejo, se logre desarrollar la investigación titulada: Modelo didáctico de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad en una institución educativa del Ecuador, 2022, de la Doctorante: Mgs. Silvia Leonor García Parrales, lo cual coadyuvará a la mejora de la atención al educando con (NEE) desde el proceso de enseñanza aprendizaje en la Unidad Educativa.

Sin otro particular me despido de usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink that reads "Silvia Garcia". The signature is written in a cursive style and is placed on a light blue rectangular background.

Msc. Silvia García Parrales

Estudiante de Doctorando



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

Siendo las 10:30 horas del 18/08/2022, el jurado evaluador se reunió para presenciar el acto de sustentación de Tesis titulada: "MODELO DIDÁCTICO DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS NO ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL ECUADOR, 2022.", presentado por el autor GARCIA PARRALES SILVIA LEONOR estudiante DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

Concluido el acto de exposición y defensa de Tesis, el jurado luego de la deliberación sobre la sustentación, dictaminó:

Autor	Dictamen
SILVIA LEONOR GARCIA PARRALES	Unanimidad

Firmado digitalmente por: CLLAUCECT el
18 Ago 2022 16:46:30

Firmado digitalmente por: MWLOZANOR el
18 Ago 2022 21:45:27

CECILIA TERESITA DE JESUS
CARBAJAL LLAUCE
PRESIDENTE

MARTIN WILSON LOZANO RIVERA
SECRETARIO

Firmado digitalmente por: JFERNANDEZCA
el 18 Ago 2022 21:07:02

CRISTIAN AUGUSTO JURADO
FERNANDEZ
VOCAL

Código documento Trilce: TRI - 0414269



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Autorización de Publicación en Repositorio Institucional

Yo, GARCIA PARRALES SILVIA LEONOR identificado con DNI N° , (respectivamente) estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO y DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, autorizo (X), no autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi Tesis: "MODELO DIDÁCTICO DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS NO ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL ECUADOR, 2022.".

En el Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo, según esta estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33.

Fundamentación en caso de NO autorización:

--

PIURA, 14 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Autor	Firma
GARCIA PARRALES SILVIA LEONOR DNI: 1204110801 ORCID 0000-0002-1543-2426	Firmado digitalmente por: P7002404055 el 14-08-2022 21:05:45

Código documento Trilce: TRI - 0414270



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, JURADO FERNANDEZ CRISTIAN AUGUSTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis titulada: "MODELO DIDÁCTICO DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS NO ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL ECUADOR, 2022.", cuyo autor es GARCIA PARRALES SILVIA LEONOR, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 14 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
JURADO FERNANDEZ CRISTIAN AUGUSTO DNI: 17614492 ORCID 0000-0001-9464-8999	Firmado digitalmente por: JFERNANDEZCA el 14- 08-2022 11:20:48

Código documento Trilce: TRI - 0414272



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, GARCIA PARRALES SILVIA LEONOR estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "MODELO DIDÁCTICO DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS NO ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL ECUADOR, 2022.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
SILVIA LEONOR GARCIA PARRALES DNI: 1204110801 ORCID 0000-0002-1543-2426	Firmado digitalmente por: P7002404055 el 14-08-2022 21:58:27

Código documento Trilce: TRI - 0414271