

UNA REVISIÓN ONTO-EPISTEMOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TRASTORNOS NEUROEVOLUTIVOS

REVISIÓN ONTO-EPISTEMOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

AUTORES: Hishochy Delgado Mendoza¹

Dayamy Escalona León²

Yasselle Ángela Torres Herrera³

Mario Rolando Pérez Gómez⁴

Mayelin Madrigal Contrera⁵

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: dmh@pucesd.edu.ec

Fecha de recepción: 16 - 03 - 2018

Fecha de aceptación: 28 - 05 - 2018

RESUMEN

La Educación Física encuentra en las Artes un medio para el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, físicas, sensoriales y un despertar de la sensibilidad de los estudiantes. Por ello, se considera a la música, la danza y la expresión corporal como herramientas y mecanismos sistémicos de gran utilidad en los procesos de inclusión educativa y en la mejora paulatina del estado de salud de los estudiantes con discapacidades. A propósito, se dará a conocer un marco onto-epistemológico que abraza las teorías más representativas sobre las dificultades de aprendizaje, los trastornos neuroevolutivos y la intervención de las artes en su readecuación; así como un marco metodológico capaz de brindar

¹ Doctorando en Artes y Educación, Universidad de Barcelona, España (2015-2019); Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2012-2015), Especialista en Educación para una Ciudadanía Intercultural + Titulación Universitaria en Interculturalidad para Maestros y Profesores (Doble Titulación), Euroinnova Business School. Centro de formación de postgrados, España. Licenciado en Historia del Arte, Universidad de la Habana, Cuba (2004-2009). Docente e investigador de Apreciación del Arte, Semiótica y Teoría de la Imagen en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. Ecuador.

² Doctora en Medicina (Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba). Médico residente en el Hospital General Provincial Gustavo Domínguez. Cuba.

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2010), Máster en Didáctica del Español y la Literatura (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2003), Licenciada en Educación, Especialidad Español-Literatura (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 1992). Docente e investigadora en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. Ecuador.

⁴ Doctorando en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela Morales, 2017), Máster en Ciencias Pedagógicas y Licenciado en Educación, especialidad Geografía. Docente e investigador en la Universidad Central de las Villas Marta Abreu, sede en Manicaragua, Cuba.

⁵ Magister en Desarrollo comunitario, Universidad Central de las Villas "Marta Abreu" Cuba (2008- 2011) Licenciada en Educación, Instituto Superior Pedagógico "Felix Varela" Villa Clara, Cuba (1991- 1996) Especialista en Educación Preescolar, Escuela Formadora de Maestro "Manuel Ascunce Domenech" Villa Clara, Cuba (1985-1990) Docente de Metodología de la Lecto- Escritura, Diseño y Evaluación de Proyectos, Orientación Familiar y comunitaria, Artes Liberales, Práctica Pre- Profesional II, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo de los Tsáchilas. Ecuador.

modos y medios de abordaje. De manera que este trabajo intenta compartir saberes entorno a la interdisciplinariedad de las artes y su función en las clases de Educación Física para potenciar el engrandecimiento cognoscitivo y psicomotor en niños y niñas de la Educación General Básica.

PALABRAS CLAVE: arte; salud; educación física; inclusión; dificultades de aprendizaje; trastornos neuroevolutivos

AN ONTO-EPISTEMOLOGICAL REVIEW FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES AND NEUROEVOLUTIONARY DISORDERS

ABSTRACT

Physical Education finds in the Arts a means to strengthen cognitive, physical, sensorial abilities and an awakening of the sensitivity of students. For this reason, music, dance and corporal expression are considered as tools and systemic mechanisms of great utility in the processes of educational inclusion and in the gradual improvement of the health status of students with disabilities. By the way, an onto-epistemological framework that embraces the most representative theories about learning difficulties, neuroevolutionary disorders and the intervention of the arts in their readjustment will be announced; as well as a methodological framework capable of providing modes and means of approach. So this work tries to share knowledge about the interdisciplinarity of the arts and its function in Physical Education classes to enhance the cognitive and psychomotor aggrandizement in boys and girls of Basic General Education.

KEYWORDS: art; health; physical education; inclusion; learning difficulties; neuroevolutionary disorders.

INTRODUCCIÓN

Constituye una postura poco fundamentada y en crisis hablar del arte como mera imitación carente de ciencia y aplicabilidad en la solución de problemas educativos. Vivimos tiempos en el que la tecné se convierte en terapia y el imaginario artístico en detonador de estímulos neuroevolutivos. Los efectos del arte en la Educación física han devenido claves en el progreso de estudiantes con discapacidades tanto físicas como mentales.

De ahí que este trabajo investigativo tiene como propósitos comprender la incidencia de la música y la danza en las actividades educativas de la cultura física desde la inclusión. Para ello, estructuramos el mismo teniendo en cuenta una secuencia lógica que va desde conceptos básicos hasta la proyección de postulados más complejos que las ciencias sobre arte, educación y psicología han venido articulando.

Este trabajo le ayudará tanto al profesor de Educación Física como al de Artes e incluso parvularios a pensar en la integración didáctica para la mejora del

desarrollo psicomotor en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Si bien no sigue una metodología de comprobaciones y demostraciones, resulta útil en tanto pretende compartir un marco teórico y ontológico que despierta su interés en los procesos educativos.

DESARROLLO

Consideramos pertinente abordar un sistema de ideas que no solo caven en el *logos*, sino que trastoquen las fronteras de lo humanamente sentido para el logro de un aparato creíble, capaz de dar a conocer la cartografía de una educación interdisciplinaria, inclusiva y compleja. Todo ello a partir del vínculo entre arte, educación física y neurociencia.

Dificultades de aprendizaje y trastornos neuroevolutivos

Según Fiuza y Fernández (2013), las Dificultades de Aprendizaje (DDAA) todavía carece de “una definición precisa y consensuada” (p.21); el término se emplea en “dos sentidos: amplio y restringido” (p.21). En el sentido amplio tiene que ver con las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Las NEE tratan de tener un carácter unificador de todas las categorías existentes de la educación espacial y de evitar la estigmatización que puedan generar las etiquetas diagnósticas. En el polo opuesto estarían las permanentes y más graves, tales como las discapacidades cognitivas, físicas o sensoriales (Fiuza y Fernández, 2013). Ambos autores consideran que las DDAA se definen como

aquellas dificultades de aprendizaje que están constituidas por un conjunto heterogéneo de problemas cuyo origen es, probablemente, una disfunción del sistema nervioso central. Se manifiestan primariamente con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria), derivadamente, en el ámbito de las disciplinas instrumentales básicas (lectura, escritura, matemáticas) y, secundariamente, en las diversas áreas curriculares (ciencias experimentales, ciencias sociales, segundo idioma). Cursan, además, con problemas de personalidad, autoconcepto y sociabilidad, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital del sujeto (p.25).

Clasificación de las dificultades de aprendizaje

El DSM⁶ IV TR (2000) clasifica los trastornos del aprendizaje “en trastornos de la lectura, trastorno del cálculo, trastorno de la expresión escrita y trastorno del aprendizaje no especificado” (Fiuza y Fernández, 2013, pp.25-26).

Estos trastornos del aprendizaje no son causas generadas por trastornos físicos o neurológicos, son resultado de un inadecuado desarrollo de habilidades específicas que deben originarse en determinada etapa del desarrollo biológico de un individuo y se manifiestan en áreas concretamente académicas.

⁶ DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA) con mayor aceptación ya que en este podemos encontrar descripciones, síntomas y otros criterios para diagnosticar trastornos mentales.

Teniendo en cuenta ello, se señala los trastornos del aprendizaje indicados anteriormente:

Trastorno de la lectura, Trastornos en la expresión escrita, Trastorno del cálculo, Trastorno en el aprendizaje no especificado.

En el caso de las instituciones educativas, estos trastornos se detectan o diagnostican cuando el maestro se percata que el estudiante no avanza o tiene muy bajo rendimiento en estas áreas, al comparar y determinar la edad que el educando tiene.

¿Cómo un maestro o un padre puede determinar que el niño o la niña presenta trastornos en el aprendizaje?

En el caso de los Trastornos en la lectura, se detecta, sobre todo, en las evaluaciones que requieren concentración y autorregulación por parte del estudiante. Esto se aprecia, cuando él debe comprender lo que se le pide para la resolución de cualquier ejercicio, se detecta que no ha podido realizarlo porque no logra retener información necesaria y considera solo algunas ideas o variables en la solución de la tarea indicada.

Cuando se comprende un texto, se construye su significado, es decir, comprender implica construir un nuevo significado que supo que se integre a los conocimientos que el individuo que comprende debe tener y traer consigo y que le permitirán abordar y desteter el texto ofrecido con mayor facilidad.

Esa comprensión no realizada por el estudiante se evidencia cuando presenta oraciones muy pobres, sin complejidad en su estructura sintáctica; capta muy poco de las ideas que se manejan en el texto y se alejan de la estructura que internamente tiene un texto y la información que ofrece de este texto es muy pobre.

Algunos especialistas clasifican las dificultades de la lectura en dos grandes grupos: (Fundación CADAH, 2018, p.1)

1. niños cuyas dificultades se centran en la lectura de palabras y, como consecuencia, muestran dificultad para extraer el significado global del texto (déficit en procesos léxicos).
2. niños que pudiendo leer las palabras les cuesta comprender lo que leen (déficit en procesos de alto nivel)

En el caso de la escritura, estos niños demuestran tener problemas en la motricidad fina, que se detecta en los trazos de las letras, son incapaces de realizar movimientos lentos y que requieren de control. Demuestran torpeza para colorear de forma controlada, para ensartar, para hacer moldes con la plastilina. Por esas razones, al no tener resueltas estas habilidades necesarias para el control y el manejo de un lápiz y con ello la adquisición de habilidades para escribir, descubren los maestros que la letra de estos niños, con estas dificultades, es muy desorganizada, en ocasiones muy pequeña o demasiado grande.

Otra característica que demuestra que hay trastornos en la comprensión y en la escritura, se aprecia en que son incapaces de adquirir con prontitud el código fónico de la lengua, no pueden conjugar correctamente las formas verbales, ni comprenden estas. Les resulta complejo acceder de manera rápida a la comunicación de la información esencial, no logran procesar los significados de las palabras que se les expresan, por lo que no tienen competencia en estas tareas que requieren de un procesamiento tanto semántico, metalingüístico y fónico.

Como lo explicado anteriormente se puede asegurar que todo ello conduce a trastornos en el habla, que se aprecia en la expresión de palabras que son articulados de manera torpe o con poca coordinación.

Otros rasgos que evidencian los trastornos del habla son la escasa agilidad y velocidad en los movimientos de la lengua que le permitirán producir los sonidos, además no puedan repetir el mismo movimiento de la misma manera que se le pida. Todo ello trae como resultado que participen muy poco en actividades que impliquen hablar.

Por último, los Trastornos del cálculo se pueden apreciar cuando se observa que su rendimiento es inferior al esperado por la edad que estos niños y niñas tienen y porque los resultados están muy por debajo de su nivel de funcionamiento en su intelecto.

Estas dificultades son observables en las siguientes manifestaciones que el niño y la niña tendrán. Estas son algunas de las que señalan los especialistas de este tema:

Déficit visoespaciales: No utilizan efectivamente imágenes visuales y pueden encontrar dificultades en tareas que requieren procedimientos holísticos y visuales, obstaculizando tareas que exigen diferenciación entre números similares desde el punto espacial (6 y 9), símbolos, monedas, manecillas del reloj; memorizar ordenadamente los números de cantidades (escribe 12 por 21); alinear números para hacer operaciones.

Déficit en memoria y procesamiento auditivo: El ejemplo más claro son las tablas de multiplicar. Tienen una dificultad específica para mantener la información numérica en la memoria de trabajo, lo que explica su escaso conocimiento de "hechos numéricos" tales como:

Reconocimiento rápido de números (auditiva y visualmente); dificultades para memorizar y reproducir el grafismo de cada número; El recuerdo de distintos pasos implicados en problemas con varios niveles o procesos.

Dificultades en el procesamiento auditivo, manifestado al realizar ejercicios orales (cálculo mental) y al contar siguiendo una secuencia dada.

Procesos cognitivos y metacognitivos: Carecen de conciencia acerca de las habilidades y recursos necesarios para realizar una tarea y fallan en el uso de mecanismos autorregulatorios (Fundación CADAH, 2018, p.1)

Estos son los trastornos que permiten asegurar que es necesario y urgente incluir a estos niños y niñas que requieren de procesos de enseñanza aprendizaje diferentes que les permitan transitar con éxito por los niveles que les ofrece el sistema educativo.

Los trastornos de desarrollo o neuroevolutivos

No podríamos dejar de mencionar otros aportes teóricos de Fiuza y Fernández (2013), quienes plantearon que los trastornos del desarrollo tienen un origen causal de tipo biológico, lo que implica que se trata de problemas serios que no dependen básicamente de los padres o del entorno, y cuya naturaleza o núcleo variaría según el tipo de trastorno.

A propósito, citan a Frith (1995), este último dio a conocer un modelo explicativo centrado en tres niveles de análisis que explicarían los diferentes problemas que presentan las personas con trastornos del desarrollo:

Primer nivel o nivel biológico (genética, biología, disfunción en general)

Segundo nivel o cognitivo-emocional (aspectos mentales, habilidades cognitivas, afectividad en general)

Tercer nivel o conductual: es el observable (respuesta escolar, situacional, adaptación a diversas situaciones) (p.32)

Características:

Tienen su origen en la infancia o en la adolescencia, se dan dificultades varias en las capacidades, las habilidades, los conocimientos, etc., y finalmente, su intervención psicoeducativa deberá contar con recursos y apoyos de carácter extraordinario en los centros educativos. En consecuencia, son sujetos con necesidades educativas especiales o de compensación educativa (Fiuza y Fernández, 2013, p.33).

Clasificación por el DSM V TM (APA, 2013)

Los trastornos del desarrollo se denominan “trastornos neuroevolutivos” (Neurodevelopmental Disorders) e incluyen el trastorno específico del aprendizaje (Specific Learning Disorders), las deficiencias intelectuales (Intellectual Disability), los trastornos de la comunicación (Communication Disorders), los trastornos del espectro autista (Autism Spectrum Disorder), el trastorno de déficit de atención/hiperactividad (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder), los trastornos motores (Motor disorders) (p.34).

Diferenciación entre dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo

La diferencia fundamental y de partida consiste en la propia definición de cada una de estas denominaciones: dificultad y trastorno. El concepto de dificultad hace referencia a un retraso evolutivo y, por tanto, tiene carácter funcional, mientras que la palabra trastorno se relaciona con una alteración o incapacidad en el plano orgánico. Además, las dificultades se caracterizan por su transitoriedad, pudiendo verse afectado el desarrollo psicomotor, cognitivo,

lingüístico y/o socioemocional, mientras que en los trastornos se destaca su permanencia temporal y su vinculación al concepto de discapacidad, sea intelectual, motora o sensorial. En las DDAA se producen manifestaciones evolutivas alteradas en un ámbito y el cociente intelectual es normal o alto; por el contrario, en los trastornos del desarrollo las manifestaciones patológico-clínicas afectan a más de un ámbito y el cociente intelectual es normal, normal bajo o bajo. Los procesos psicológicos que pueden presentarse alterados en niños con DDAA son los siguientes: inteligencia, percepción, memoria y atención (p.35).

La inclusión educativa

Incluir, conectar, permitir lazos de unión entre las diferencias y tratar al otro con igualdad de derechos, son brechas que surca la educación inclusiva. En Ecuador se ha venido rescatando ese principio humano y democrático como política de Estado y ministerial. ¿Qué es la inclusión?

Entendemos por inclusión (...) al reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano. Desde la perspectiva de la inclusión, la heterogeneidad es entendida como lo normal, de modo que inclusión se dirige a todo el alumnado y a todas las personas en general (Hernández, 2012, p.13).

La inclusión en la clase de Educación Física produce unos procesos educativos positivos cuando el profesorado busca, plantea y resuelve estrategias de inclusión. Los ejercicios de inclusión deben hacerse con consciencia de esta, significa que los sentimientos de pena, lástima y de diferencias deben estar abolidos. La inclusión tiene que ser sincera y prudente. De lo contrario se convierte en una puesta de escena, de simulación y doxa. En esta contienda espontánea y divertida intervienen factores que han sido tratados por Hernández (2012):

Los factores que inciden en la inclusión en la clase de Educación Física son: los recursos humanos (el alumnado tutor, el profesor asistente y el especialista), el currículum, el entorno inclusivo y no inclusivo, la interacción social, las actitudes del alumnado sin discapacidades y las actitudes del profesorado (p.24)

Educación Física e intervención de la música: un andamiaje integral para el fortalecimiento de capacidades humanas

“Las metodologías educativas están cambiando para dar prioridad a la amplitud y profundidad del aprendizaje (...) La Educación Física de Calidad (EFC) no sólo ocupa un lugar central dentro de este marco sino que además debe considerarse como un aspecto clave de cualquier enfoque integral”

(UNESCO, 2015)

La Educación Física cada vez se articula con mayor complejidad. Es un aparato educativo sistémico de múltiples funciones y beneficios, entre ellos la

flexibilidad para involucrar otros campos epistemológicos y actividades de manera integral. En esta ocasión resulta se abordará la intervención de la música en la actividad física cerebral y psicosocial del aprendizaje. De ahí que haya despertado la necesidad de responder a la interrogante qué efectos produce la música en los procesos de aprendizaje a través de la Educación Física.

Durante la década de 1990 hubo un marcado interés por el estudio de las necesidades especiales educativas (NEE) y sus tratamientos en ámbitos escolares pensando en la inclusión. Karl Pribram, médico, músico y científico; constituye uno de los precursores del estudio sobre las analogías entre la física cuántica, la música y el funcionamiento del cerebro a partir de patrones. Su teoría del “cerebro holográfico” ha permitido que las arteterapias creativas lleguen a la credibilidad (Grocke, 2002, p. 11).

Piensa que tu cerebro es como un piano. Cuando observamos algo en el mundo, ciertas porciones del cerebro resuenan a ciertas frecuencias específicas. En determinado punto de atención, nuestro cerebro sólo toca ciertas notas que hacen vibrar determinadas cuerdas de cierta longitud y frecuencia. Seguidamente esta información es recogida por los circuitos eléctricos ordinarios del cerebro, tal como las vibraciones de las cuerdas acaban resonando en la totalidad del piano (Tincho, 2014, p. 1)

Fue entonces cuando se repensaron las artes como objetos terapéuticos en el campo de la Neurociencia y de las Ciencias de la Educación, prestando mayor atención –esta vez- a la Educación Física. La música es una de las manifestaciones artísticas que -por su sonoridad y los estímulos que esta genera- “prepara al niño para recibir los componentes básicos del lenguaje: ritmo y la entonación. Las consonantes, las vocales y las palabras se apoyan con toda naturalidad en esta estructura musical ya establecida” (Vaillancourt, 2012, p.29).

Muchas veces los estudiantes con dificultades provenientes del lenguaje, no logran comunicarse como los que no tienen estos problemas y su autoestima disminuye porque el profesor no es capaz solucionarlo. En cambio, a través de la música ellos pueden encontrar un espacio de diálogo íntimo y hacia el exterior. Desde la propia definición de música de Vaillancourt (2012), encontramos el camino a seguir para hacer más divertido el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la música. Este expresó:

“La música es un lenguaje lleno de matices, que expresa a menudo lo que las palabras no permiten decir. Así, una canción o una pieza instrumental pueden representar, con bastante exactitud, lo que sentimos lo que nos gustaría decir. Para los niños que no han desarrollado el lenguaje o que no tienen las palabras para decir lo que sienten, una melodía, una improvisación o una canción cumple a menudo ese papel”. (p.27)

Seguramente se preguntarán ¿cómo la música interviene para atender las dificultades de aprendizaje en el contexto de la Educación Física? La respuesta

ha sido dada de manera implícita y explícita. Antes de llegar al método es preciso tratar algunos procesos fisiológicos que ocurren a partir de la percepción sonora. Para ello Denis Grocke (2002) encuentra los antecedentes en estudios neurológicos realizados cerca de los años 60 en Canadá, los mismos refieren que

“cuando una sección del lóbulo temporal (T14) era estimulada, los sujetos informaban que escuchaban música. Al escuchar una melodía, el cerebro percibe tonos de la melodía, procesa la secuencia de los tonos, y une esa secuencia para determinar si ésta es una melodía familiar o no. La melodía puede activar otras conexiones dentro del cerebro relacionadas con la memoria recuperando recuerdos de personas, lugares, y eventos significativos en la vida de la persona” (p.13).

Otro de los elementos musicales que hacen posible un cambio en las funciones neurovegetativas es el ritmo, este “activa el biorritmo fundamental del cerebro y de los sistemas corporales”; es decir, hay una estimulación en la frecuencia cardíaca, respiratoria, en el ritmo de las ondas cerebrales (Grocke, 2002, p.14). De esta manera, el estudiante con dificultades o trastornos de desarrollo logra el restablecimiento de funciones complejas en la coordinación psicomotora y en la memoria. Al respecto Habermeyer (2001), en su afán por conocer el impacto de la música y responder a la interrogante ¿cómo estimular con música la inteligencia de los niños?, dijo:

“Su mayor impacto es, de manera proporcional, en los seres humanos, a nuestros procesos de aprendizaje, desarrollo cerebral, y organización así como el refinamiento de todo nuestro sistema neurológico. El Dr. Gordon Shaw y la Dra. Frances Rauscher, científicos de la Universidad de California en Irvine y la Universidad de Wisconsin en Oshkosh y muchos otros en la comunidad de la investigación cerebral, han comprobado que la música tiene un extenso valor educativo a nivel de desarrollo del cerebro. Escuchar música clásica puede aumentar la memoria y la concentración, y el estudiar un instrumento musical ha verificado el incremento en el razonamiento espacial” (pp.24-25).

Gemma Bellido (2002) aborda en sus investigaciones los efectos físicos de la musicoterapia; propone estimular los movimientos por medio de estimulación auditivo-rítmica en ejercicios de marcha (p.41). Esta última autora plantea una “metodología” (p. 80) que se distingue por sus tres fases de desarrollo (ver tabla 1) y es aplicable al desarrollo de la Educación Física. Se basa en el cante de familiarización, reconocimiento de contextos, adecuación rítmica y cierre sonoro.

De manera que la Música configura un andamiaje de amplio espectro en el proceso de desarrollo de capacidades en Lenguaje, Matemáticas. Su intervención en la Educación Física trasciende el propósito de fortalecer al cuerpo y

“beneficia a estudiantes con falta de confianza y aquellos con discapacidades de aprendizaje al facilitarles este proceso. Asimismo, estudiar un instrumento

musical ayuda a desarrollar la imaginación, invención, el pensamiento creativo, la comunicación y las habilidades de trabajo en equipo, justo los atributos necesarios para una fuerza laboral global del siglo XXI” (Habermeyer, 2001, p.25).

Tabla 1: Fases del cante para Educación Física

Fases	Actividades
De entrada	Se canta una canción de bienvenida para enmarcar la sesión y permitir el reconocimiento de las personas dentro del grupo y su acercamiento a la realidad.
Central o de desarrollo	Cantar canciones familiares para crear un contexto seguro y protector que potencie la comunicación y la reminiscencia. Canciones que permitan el trabajo de la gesticulación. Improvisar con instrumentos sobre un obstinado rítmico.
De salida	Se canta una canción de despedida para encuadrar todo lo trabajado y permitir cerrar lo desarrollado en la sesión.

Expresión corporal de la danza-contacto: educar el cuerpo para la vida

“El movimiento es una medicina para crear el cambio físico, emocional y mental”

Carol Welch

La danza ha devenido en arte del movimiento a través del cuerpo: un puente de comunicación entre el mundo interior y la realidad externa. Cada gesto, cada acción somática genera una expresión corporal, objeto de estudio en la Educación Física. Otro de los beneficios de la danza estriba en el fortalecimiento y tonificación muscular, los mismo que condicionan las respuestas nerviosas. “A nivel del sistema nervioso, la Danza es un sistema refinado de comunicación corporal; un conjunto de informaciones neuro-musculares que se transmiten instantáneamente entre dos o más cuerpos en movimiento, según un código muy elaborado” (Gómez y Vargas, 2012, p.71).

La danza es un ejercicio aeróbico que requiere de ritmo, desplazamiento, y pensamiento creativo para escenificar una experiencia comunicativa que proviene de nuestras vivencias personales y colectivas. Por lo tanto, la danza implica

“creación, sensación, libertad, improvisación y momento compartido (...), lo que abre un camino de exploración sin limitaciones y unas vivencias tan personales, que cada danza es irrepetible, y hoy en día, donde todos

consumimos lo mismo y a la misma hora, donde el aspecto afectivo queda relegado a un segundo plano, disfrutar con una actividad de estas características es una oportunidad que no podemos desaprovechar” (Gómez y Vargas, 2012, p. 69).

Para desarrollar la danza en las clases de Educación Física, no es necesario ser bailarín ni tener condiciones físicas idóneas o una técnica impecable. La Danza-Contacto (Contact Dance), una modalidad conveniente para aplicar en las clases de Educación Física; le interesa más la relación cuerpo-emoción desde la libertad, cualquier estudiante puede interpretar sus experiencias y sentimientos a través de este tipo de arte. Gómez y Vargas (2012) cuentan la historia de los inicios de la Danza-Contacto: “surge en New York en el año 1972 cuando Steve Paxton, investiga la relación cuerpo y espacio, creando un espectáculo –Magnesium- que marca unos comienzos en un camino nuevo por explorar” (p. 70).

La Danza-Contacto, como dijeron Gómez y Vargas (2012) “desarrolla la fuerza, la resistencia, el equilibrio” (p.71), cuestiones importantes no solo para el rendimiento psicomotor en la Educación Física, sino en las Matemáticas y en Lenguaje. Tiene como propósitos los siguientes: (Gómez y Vargas, 2012, pp. 73-74)

- Experimentar el propio peso y el del compañero.
- Investigar las fuerzas físicas (fuerza de la gravedad, fuerza centrífuga, y centrípeta, inercia, impulso y fricción).
- Diferenciar entre apoyo muscular y apoyo esquelético.
- Trasformar la caída en una transición de una posición a otra.
- Explorar los diferentes espacios y la posible desorientación tras algunos movimientos.
- Crear seguridad para sí mismo y para el compañero.
- Aprender a relajarse.
- Aprender a comunicarse y expresar

Los autores Gómez y Vargas proponen una secuencia lógica para el proceso evolutivo de la danza-contacto que se puede aplicar en las clases de Educación Física. Comienza con un calentamiento que permite preparar al cuerpo (sus músculos y articulaciones) para evitar futuras lesiones. Luego el estudiante desarrolla la percepción táctil, poniendo en contacto su cuerpo con el de su compañero y conociendo el peso de ambos. Después se produce un desplazamiento con algo de artísticidad en los movimientos que permite interactuar hasta llegar al relajamiento del cuerpo.



Propuesta de modelo de sesión de enseñanza del contact dance o danza contacto (Gómez y Vargas, 2012, pp.74-75)

Nociones sobre estrategias de enseñanza para la intervención del arte e inclusión educativa en Educación Física

Como se ha venido abordando la Educación Física es una actividad compleja que permite que los estudiantes se relacionen, enriquezcan y compartan sus habilidades, destrezas y competencias físicas. De ahí que esta clase se convierta en una vía para formar seres humanos que tengan habilidades y competencias para emplear su cuerpo y su mente como un conjunto armónico, donde el arte logrará contribuir a la solución de muchos problemas que se presentan en la cotidianidad de la vida, y mejorar así la calidad de ella. Es por eso que las acciones o estrategias utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje representan el contexto más oportuno para comprender el papel de la Educación Física, a la luz de los aportes que pueden dar las estrategias a las iniciativas del sistema educativo que promueve la inclusión, las cuales buscan eliminar las barreras que generan exclusión y discriminación, para que las personas, sin importar sus limitaciones físicas, mentales o sensoriales, puedan acceder a esta.

Para referirse al tema en cuestión, estrategias de enseñanza, se hace oportuno partir de definirla, pues ello permitirá comprender qué se pretende al relacionarlo con la intervención del arte y la inclusión educativa en la clase de Educación Física.

Coincidimos con Díaz Barriga cuando plantea que las estrategias de enseñanza son:

“Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuelt 1988; West, Farmer y Wolff, 1991) y las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica”. (Díaz, 2002, p. 3).

Es fundamental para un docente conocer las estrategias que pueden utilizarse y desarrollarse para lograr un aprendizaje más efectivo en los estudiantes, que garantice la intervención de las artes en la clase de Educación Física. Estas

estrategias de enseñanza estarán relacionadas con otras estrategias de las que son poseedores los estudiantes con los cuáles se trabaja, pues de ellos depende en buena medida la asimilación o aceptación de lo que el profesor intenta enseñar y que ellos aprendan.

Para la pedagogía, no es un secreto que los procesos de inclusión educativa vienen presentado diferentes problemas en las instituciones educativas, ya que estos se presentan, en muchos casos, como procesos conflictivos de enseñanza y aprendizaje, si se tienen en cuenta que buscan ofrecer una posibilidad que entrega garantías a los niños, niñas y adolescentes, quienes por diferentes causalidades, poseen limitaciones de aprendizaje.

Para el logro de la inclusión se ha de tener claro que las estrategias didácticas deben concebirse como la manera en que se conforman las actividades , las cuales harán que se conviertan en realidades los objetivos y los contenidos que los estudiantes y el profesor deben alcanzar. Por lo tanto, las estrategias han de ser entendidas como las acciones que conducen al logro de las metas, acciones que han de ser identificadas y orientadas a fines amplios y generales.

Se conoce que las metas siempre serán diferentes y más aún si se habla de emplearlas para incluir a estudiantes con características psicológicas particulares. Por esa razón, se propone tener en cuenta las estrategias planteadas por Díaz –Barriga y Hernández (2002):

Estrategias de apoyo: se ubican en el plano afectivo-motivacional y permiten al aprendiz mantener un estado propicio para el aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje o inducidas: son el procedimiento y habilidades que el alumno posee y emplea en forma flexible para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Estrategias de enseñanza: consisten en realizar maniobras o modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje, o por extensión dentro de un curso o una clase, con el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos.

Las estrategias deben ser concebidas como acciones mediadoras que facilitan la concreción de aprendizajes durante la construcción del conocimiento. No es, ni puede ser vista, como la meta del proceso de enseñanza -aprendizaje, sino las acciones que garantizan que la apropiación del conocimiento llegue de una manera más efectiva a los estudiantes.

Por lo tanto, si se habla de inclusión educativa, las estrategias dependerán de las habilidades, competencias e iniciativas que tenga el docente, del dominio que posea de su grupo, de las características y particularidades de cada una de sus estudiantes. Ello determinará las técnicas o acciones a realizar, pues cada acción depende de una lógica, de una necesidad, teniendo en cuenta lo que deben saber, deben saber hacer los estudiantes, es decir, aprovechar todo el conocimiento que ellos tienen.

Lo planteado hasta aquí reviste mucha importancia en las condiciones actuales de la inclusión educativa, porque es sabido por todos, que no en pocos casos, el profesor no sabe cómo lograr que un estudiante aprenda o cómo evaluar a un estudiante desde la inclusión, debido a que en ocasiones no ha sido estructurado un plan de atención para un estudiante en estas condiciones, de forma que se busque la relación entre los contenidos curriculares y las competencias requeridas, dando respuesta a las necesidades que significan una limitación mental, física o sensorial.

La preguntaría sería: ¿qué estrategias seguir para lograr la inclusión con la intervención de las artes en Educación Física?

Asumiremos las estrategias planteadas por Díaz –Barriga:

- Las estrategias preinstruccionales: son aquellas que por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.

La asunción de esta estrategia garantizará que durante la clase de Educación Física el profesor pueda preparar al estudiante sobre qué y cómo debe hacer para lograr bailar, realizar movimientos con su cuerpo que le permitan entrenar, liberar su imaginación, alcanzar plenitud, todo ello a través de la música y la danza.

La música jugará un papel principal, la comprensión que los estudiantes hagan de ella, les permitirá ser traducida a través de los movimientos que alcancen a desarrollar.

- Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión (Shuell, 1988).

Una vez preparado el estudiante para asumir el proceso de aprendizaje en la clase de Educación Física, el profesor debe garantizar que los ejercicios que se realicen para procurar la ejecución de la danza, permitirán demostrar la comprensión, por parte del estudiante, del mensaje que encierra la música, la coordinación de los movimientos, el manejo del escenario, el contacto entre los estudiantes, la coordinación de los movimientos entre ellos, para lograr la expresión de una obra danzaría armónica.

- Las estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e

incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar 'Su propio aprendizaje.

La aplicación o empleo de esta estrategia garantizará que el estudiante valore su propio trabajo y el de sus coterráneos, que logre expresar que siente al ver bailar a los otros, qué parte de la danza lo motiva más y por qué.

Recordemos que el propósito es lograr la inclusión a través de la clase de Educación Física, que esta sea placer, goce y a la vez contribuya al fortalecimiento de valores , al crecimiento personal , al trabajo en equipo, teniendo en cuenta que se está trabajando con estudiantes con condiciones diferentes de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este trabajo se consideraron métodos y técnicas cualitativas de abordaje. Eisner (2014) preguntó en una ocasión, ¿qué hace cualitativo a un estudio? Su respuesta es coherente con el presente proceso de indagación. A propósito, respondió:

“Toda indagación empírica se refiere a las cualidades. Incluso indagar en la más cuantitativa de las ciencias tiene como resultado estimaciones cualitativas. La verdad o falsedad de las reivindicaciones que uno hace quedan determinadas por las relaciones que tienen con las cualidades a las que supuestamente se refieren. Estas cualidades y el significado que les asignamos constituyen el contenido de nuestra experiencia. La palabra empírico deriva del latín *empericus*, que viene del griego *emperikós*, experiencia. Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia requiere un tema. Este tema es cualitativo” (p. 43)

Entre los modos de aproximación al objeto de estudio no podría faltar la observación. Cabe recordar que observar no es solo ver, implica un mirar con proyección, es un proceso complejo que concluye en el discernimiento del fenómeno. Hemos observado en la Unidad Educativa del Milenio Pedro Vicente Maldonado, la participación de estudiantes con dificultades de aprendizaje y trastornos neuroevolutivos en las clases de Educación Física.

A partir de ahí acudimos a la técnica de fichaje bibliográfico y de documentos oficiales de la Unidad que contara con un diagnóstico previo. Esto ayuda en la determinación de las necesidades especiales de los estudiantes. Lo que impulsó a continuar indagando sobre el arte, sus funciones terapéuticas y la vía de desarrollo de las clases de Educación Física desde una mirada inclusiva.

También se aplicó una entrevista a los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), instancia encargada de la atención integral de los y las estudiantes y a los psicólogos de la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI). Esta última tiene como objetivo “fortalecer la Educación Especializada e Inclusiva, y así garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad” (Ministerio de Educación, 2017).

CONCLUSIONES

Para lograr la inclusión a través de la clase de Educación Física donde se logre vincular de manera interdisciplinaria estas dos asignaturas se hace necesario cambiar la manera en que se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física, si lo que se tienen como propósito es comprender la incidencia de la música y la danza en las actividades educativas de la cultura física desde la inclusión.

Como se ha logrado explicar este trabajo intenta ofrecer tanto al profesor de Educación Física como al de Artes e incluso parvularios a pensar en la integración didáctica para la mejora del desarrollo psicomotor en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

La inclusión en la clase de Educación Física exige hoy la creación de situaciones educativas, en las que el profesorado debe ir a la búsqueda y planteamiento de acciones y estrategias de enseñanza que garanticen la inclusión. Como se propuso al inicio de este artículo, los ejercicios de inclusión deben hacerse con consciencia de esta, significa que los sentimientos de pena, lástima y de diferencias deben estar abolidos. Se defiende el criterio de que la inclusión tiene que ser sincera y prudente. De lo contrario se convierte en una puesta de escena, de simulación y *doxa*.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Trillas.

Fiuza, M.J. y Fernández, M.P. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Madrid: Pirámide.

Fundación CADAH (2018). *TDAH y Trastornos del aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-y-trastornos-del-aprendizaje.html>

Gómez, S. y Vargas, A. (2012). *De la danza académica a la expresión corporal. Fundamentos teóricos comunes...* Murcia: Diego Marín.

Grocke, D. et al. (2002). *Musicoterapia y arteterapia en las enfermedades neurodegenerativas*. Barcelona: La Caixa.

Habermeyer, Sh. (2001). *Cómo estimular con música la inteligencia de los niños*. México: Selector.

Hernández, F.J. (2012). *Inclusión en Educación Física. Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes*. España: Inde.

<https://www.revistaesfinge.com/salud/psicologia/item/1017-el-cerebro-holografico>

Ministerio de Educación (2017) *Unidad de apoyo a la Inclusión UDAI*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>

Tincho (2014). *El cerebro holográfico*. Recuperado de:

UNESCO (2015) *Educación Física de Calidad*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340S.pdf>

Vaillancourt, G. (2012). *Música y Musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea.