



ISSN.:2602-8085

Revista Indexada

Ciencia Digital

NOVIEMBRE, 2020

VOL. 4 NÚM. 4.1 (2020)
INCLUSIÓN & DIVERSIDAD

www.cienciadigital.org

 **Ciencia
Digital**
Editorial

www.cienciadigitaleditorial.com

REVISTA CIENCIA DIGITAL

La revista Conciencia Digital se presenta como un medio de divulgación científica, se publica en soporte electrónico trimestralmente, abarca temas de carácter multidisciplinar.

ISSN: 2602-8085 Versión Electrónica

Los aportes para la publicación están constituidos por:

Tipos de artículos científicos:

- **Estudios empíricos:** Auténticos, originales, que comprueban hipótesis, abordan vacíos del conocimiento.
- **Reseña o revisión:** evaluaciones críticas de estudios o investigaciones, análisis críticos, para aclarar un problema, sintetizar estudios, proponer soluciones.
- **Teóricos:** Literatura investigada, promueven avances de un teoría, analizan las teorías, comparan trabajos, confirma la validez y consistencia de investigaciones previas
- **Metodológico:** Presenta nuevos métodos, mejoran procedimientos, comparan métodos, detallan los procedimientos.
- **Estudio de casos:** Resultados finales de un estudio, resultados parciales de un estudio, campos de la salud, campos de la ciencia sociales.

EDITORIAL REVISTA CIENCIA DIGITAL

Efraín Velasteguí López¹



¹ **Efraín Velasteguí López:** Magister en Tecnología de la Información y Multimedia Educativa, Magister en Docencia y Currículo para la Educación Superior, Doctor (**PhD**) en Conciencia Pedagógicas por la Universidad de Matanza Camilo Cien Fuegos Cuba, cuenta con más de 60 publicaciones en revista indexadas en Latindex y Scopus, 21 ponencias a nivel nacional e internacional, 13 libros con ISBN, en multimedia educativa registrada en la cámara ecuatoriano del libro, una patente de la marca Ciencia Digital, Acreditación en la categorización de investigadores nacionales y extranjeros Registro REG-INV-18-02074, Director, editor de las revistas indexadas en Latindex Catalogo Ciencia digital, Conciencia digital, Visionario digital, Explorador digital, Anatomía digital y editorial Ciencia Digital registro editorial No 663. Cámara ecuatoriana del libro, Director de la Red de Investigación Ciencia Digital, emitido mediante Acuerdo Nro. SENESCYT-2018-040, con número de registro REG-RED-18-0063.

Contacto: Ciencia Digital, Jardín Ambateño, Ambato- Ecuador
Teléfono: 0998235485 – (032)-511262

Publicación:

w: www.cienciadigital.org

w: www.cienciadigitaleditorial.com

e: luisefrainvelastegui@cienciadigital.org

e: luisefrainvelastegui@hotmail.com

Director General

DrC. Efraín Velastegui López. PhD.

**“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto,
y pensar lo que nadie más ha pensado”.**
Albert Szent-Györgyi



PRÓLOGO

El desarrollo educativo en Ecuador, alcanza la vanguardia mundial, procurando mantenerse actualizada y formar parte activa del avance de la conciencia y la tecnología con la finalidad de que nuestro país alcance los estándares internacionales, ha llevado a quienes hacemos educación, a mejora y capacitarnos continuamente permitiendo ser conscientes de nuestra realidad social como demandante de un cambio en la educación ecuatoriana, de manera profunda, ir a las raíces, para así poder acceder a la transformación de nuestra ideología para convertirnos en forjadores de personalidades que puedan dar solución a los problemas actuales, con optimismo y creatividad de buscar un futuro mejor para nuestra educación; por ello, docentes y directivos tenemos el compromiso de realizar nuestra tarea con seriedad, respeto y en un contexto de profesionalización del proceso pedagógico

DrC. Efraín Velasteguí López. PhD.¹

EDITORIAL REVISTA CIENCIA DIGITAL

Vol. 4 Núm. 4.1. (2020): Inclusión & Diversidad

1	Elaboración de una bebida nutritiva a base de pulpa de opuntia ficus indica (nopal) enriquecida y saborizada con jugó de passiflora edulis, (maracuyá)	6-17
	Hugo Israel Laguna Yanchaguano, Juan Gabriel Garzón Carrera, Vicente Domínguez Narváez, Alex Alta Tierra	
2	Competencias docentes y conductas disruptivas: Un desafío permanente en el contexto educativo	18-31
	Gisela Tatiana Alonso Delgado, Marilyn Jessenia Paredes Argudo, Giancarlo Daniel Salazar Olaya	
3	Actividades físicas–recreativas e inclusión: Una experiencia con adultos parapléjicos de la Asociación Asopléjica	32-46
	Johanna Ladinez Garces, Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo	
4	Guía metodológica para la atención a escolares con dislalia funcional en el subnivel básica elemental	47-57
	Carmen Mindiola Vera	
5	Preferences toward Oral Corrective Feedback in EFL classrooms at ESPOCH	58-80
	Maikel Aguilera Leyva	

Elaboración de una bebida nutritiva a base de pulpa de *opuntia ficus indica* (nopal) enriquecida y saborizada con jugó de *passiflora edulis*, (maracuyá)



Elaboration of a nutritious drink based on pulp of opuntia ficus indica (nopal) enriched and flavored with juice of passiflora edulis, (maracuyá)

Hugo Israel Laguna Yanchaguano.¹, Juan Gabriel Garzón Carrera.²,
Vicente Domínguez Narváez.³ & Alex Alta Tierra.⁴

Abstract.

DOI: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1447>

The current world trend has focused on the consumption of fresh or very similar to fresh products, where fruits occupy a privileged place. *Opuntia ficus indica* (prickly pear) contains bioactive and functional components that have caught the attention of researchers, due to the different beneficial effects they have on health, however, in order to preserve these components, the prickly pear must be consumed fresh. which represents a problem due to the fact that its physicochemical and nutritional characteristics deteriorate rapidly. To achieve this objective, the pulp of prickly pear and *Passiflora edulis* (passion fruit) was extracted, once obtained the small cuts of nopal leaf were mixed (0.55g) in passion fruit juice (250 ml) with refined sucrose, obtaining an ideal mixture for consumption, the best T6 treatment with 15% nopal and 85% passion fruit sweetened with 12% sugar has a high acceptability Among the panelists, in terms of bromatological analyzes, the protein amount is 1.29%, this is a high value for a product with these characteristics, microbiologically the results s in total mesophil count is 1ufc / ml, *Escherichia-coli* and total coliforms with 0ufc / ml each, making it suitable for human consumption, when comparing the physical-chemical analyzes (pH, ° Brix and density) after 72 hours these parameters are constant, which means that the stability of the product is good, however, there was a slight precipitation of the fine cuts of nopal leaves, due to the fact that they have a

¹ Universidad Estatal Amazónica, Pastaza – Puyo, Israellagua6@gmail.com

² Universidad Estatal Amazónica, Pastaza – Puyo, gabrielo.6913@hotmail.com

³ Universidad Estatal Amazónica, Pastaza – Puyo, vdominguez@uea.edu.ec

⁴ Universidad Estatal Amazónica, Pastaza – Puyo, cem.ellibertador@gmail.com

different density than passion fruit juice, obtaining a drink with nutritional characteristics, ideal sensory than expected.

Keywords: *Opuntia ficus indica*, Nopal, *Passiflora edulis*, Passion fruit, Drink, Bioactive.

Resumen:

La actual tendencia mundial se ha enfocado en el consumo de productos frescos o muy similares a los frescos, en donde las frutas ocupan un lugar privilegiado. La *Opuntia ficus indica* (tuna) contiene componentes bioactivos y funcionales que han llamado la atención de los investigadores debido a los diferentes efectos benéficos que éstos tienen en la salud, sin embargo, para poder conservar estos componentes la tuna debe ser consumida en fresco, lo que representa un problema debido a que sus características fisicoquímicas y nutrimentales se deterioran rápidamente, para lograr este objetivo, se realizó la extracción de pulpa de tuna y *Passiflora edulis* (maracuyá), una vez obtenidos se mezclaron los pequeños cortes de hoja de nopal (0,55g) en jugo de maracuyá (250 ml) con la sacarosa refinada, obteniendo una mezcla ideal para su consumo, el mejor tratamiento T6 con 15% de nopal y 85% de maracuyá endulzado con un 12% de azúcar tiene una alta aceptabilidad entre los panelistas, en cuanto a los análisis bromatológicos la cantidad proteica es de 1,29% este es un valor alto para un producto de estas características, microbiológicamente los resultados en recuento total de mesófilos es de 1ufc/ml, *Escherichia-coli* y coliformes totales con 0ufc/ml cada uno, por lo que es apto para el consumo humano, al comparar los análisis físico-químicos (pH, °Brix y densidad) luego de 72 horas estos parámetros son constantes lo que quiere decir que la estabilidad del producto es buena, sin embargo, existió una ligera precipitación de los finos cortes de hojas de nopal, debido a que tienen una densidad distinta al jugo de maracuyá, obteniendo una bebida con características nutritivas, sensoriales ideales a lo esperado.

Palabras claves: *Opuntia ficus indica*, Nopal, *Passiflora edulis*, Maracuyá, Bebida, Bioactivos.

Introducción.

En la actualidad, la industria alimentaria del país busca satisfacer la tendencia del consumidor por productos innovadores que además de suplir con valores nutritivos aporten múltiples benéficos funcionales a la salud como prevención de enfermedades. Por tal motivo se realizan investigaciones para desarrollar productos innovadores que además de suplir carencias alimenticias, aporten ventajas significativas que un alimento funcional (Flores, 1995).

Dadas las características y componentes que presenta el *Opuntia ficus indica* (nopal) por su alto contenido en polifenoles que presentan propiedades antioxidantes y antiinflamatorias, además que posee alcaloides, indicaxantina, neobetanina y varios flavonoides cantidades sustanciales de ácido ascórbico, vitamina E, carotenoides, fibras, aminoácidos y compuestos antioxidantes (fenoles, betaxantina y betacianina) que se han explicado por sus beneficios para la salud, como la acción hipoglucémica e hipolipidémica. Varios estudios han documentado la abundancia de vitaminas y minerales en los cactus. En este sentido, el *O. ficus indica* es una valiosa fuente de nutrientes, Los cladodios de cactus contienen varios flavonoides, particularmente quercetina 3-metil éter, un eliminador de radicales altamente eficientes que pueden reducir el nivel de colesterol y transmitir mecanismos antiulcerosos y antiinflamatorios, y el extracto mejora notablemente la cicatrización de heridas (De Leo, 2010).

En el Ecuador la *Passiflora edulis* es un fruto que se consume fresco, su jugo es ácido y aromático; tiene una elevada proporción de agua, casi las tres partes de su peso. Muy rica en vitaminas y minerales, como Vitamina C, provitamina A o beta caroteno, ambas fundamentales para nuestro organismo, para tener un cabello sano, una piel radiante, excelente visión y el sistema inmunológico alto. Los minerales presentes en esta fruta son el potasio, fósforo y magnesio. Muy recomendada para las personas que cuidan su estética por tener muy bajo aporte calórico; también brinda un gran aporte de fibras, ideal para las personas con estreñimiento (García, 2016).

El *Passiflora edulis*, contiene una alta cantidad de fibra insoluble que se encarga de mejorar el tránsito intestinal y reduce el riesgo de padecer enfermedades gastrointestinales. Ayuda a las personas que estén realizando dietas para bajar de peso, gracias al poder saciante de la fibra. El fósforo juega un papel importante en la formación de huesos y dientes, al igual que el magnesio relacionado con el funcionamiento del intestino, nervios y músculos, mejora la inmunidad y posee un suave efecto laxante.

Se considera funcional a los alimentos que contienen antioxidantes que están presentes en concentraciones bajas con respecto a sustratos oxidables que inhiben o retrasan el proceso de oxidación. Es evidente que las frutas y verduras, hierbas y especias tienen antioxidantes y que esta propiedad en general se correlaciona con el contenido de fenoles totales en productos naturales (Fu, 2014)

Contribuyendo con una idea innovadora se ha considerado realizar una variedad de refresco diferente al existente por sus múltiples beneficios, proponiendo contribuir al consumo de tuna y conocer su valor nutricional a partir de la elaboración de la bebida, el nopal conjuntamente con la pulpa de maracuyá puede utilizarse para obtener un néctar nutritivo para la alimentación humana, que a su vez puede ser un pilar fundamental de la alimentación de todas las personas, dado el avance tecnológico los jugos aportan un alto valor proteico y vitamínico, muy necesarios en el desarrollo de los tejidos musculares y como factores

antioxidantes, cualidad que incide en la mejora nutricional. A pesar de que los extractos aportan nutrientes importantes que el cuerpo necesita, algunas tienen propiedades relajantes, otras nutritivas, o simplemente satisfacen el deseo natural de lo dulce, con calorías o sin ellas, esta bebida puede formar parte de una dieta debido a que puede ayudar a suplir las carencias alimentarias, como la ingesta insuficiente de calcio, vitaminas y proteínas (Castellanos, 2018)

Esta investigación tuvo como objeto generar un valor agregado al elaborar esta bebida nutritiva a fin que se aproveche un importante recurso agrícola propio de nuestro medio con características de calidad, que satisfaga las necesidades del consumidor y que contribuyan al fomento de la seguridad alimentaria de nuestro país.

Metodología

El siguiente estudio se enfocó en un tipo de bebida diferente cuyo consumo proporciona altos beneficios para la salud, en la formulación de la bebida nutritiva se utilizó pulpas de *Opuntia ficus indica* (nopal), y *Passiflora edulis* (maracuyá) y tres niveles de sacarosa refinada.

Una vez obtenida la pulpa de *Opuntia ficus indica* (nopal) se procedió a realizar los siguientes análisis:

Método para determinación de pH (AOAC 981.12). El protocolo del método se hizo con la parte interna del nopal. Se realizó con el fundamento de la evaluación de las diferencias de potencial con un electrodo estándar de Calomel previamente calibrado usando sus sales amortiguadoras.

Determinación de los sólidos solubles

(Método del tipo I) Según el método No. 8B, 1968, de la FIJU, Estimación de los sólidos solubles, determinación indirecta (Official Methods of Analysis of the AOAC, 1975, 22.019, 31.009 y 52.010). Se tomó una muestra de la parte interna del nopal y usando un refractómetro manual Master Refractometer Atago a temperatura ambiente.

La caracterización del néctar de *Passiflora edulis* (maracuyá) comprendió las siguientes pruebas por duplicado:

Método para determinación de pH

(AOAC 981.12). A través de un potenciómetro digital Metrohm 827pH Lab. Se midió en un beaker, una muestra de 10ml de pulpa de maracuyá y se tomó la lectura.

Determinación de los sólidos solubles

(Método del tipo I según el método No. 8B, 1968, de la FIJU). Estimación de los sólidos solubles, determinación indirecta (Official Methods of Analysis of the AOAC, 1975, 22.019,

31.009 y 52.010). Se tomó una gota de néctar de maracuyá usando un refractómetro manual Master Refractometer Atago a temperatura ambiente.

TRATAMIENTO DE DATOS

Tabla 1 Combinaciones entre factores para determinar el mejor tratamiento

Número	Código	Descripción nivel	
		% trozos de nopal y pulpa de maracuyá A	% sacarosa B
T ₁	A ₁ B ₁	10 – 90	8
T ₂	A ₁ B ₂	10 – 90	10
T ₃	A ₁ B ₃	10 – 90	12
T ₄	A ₂ B ₁	15 – 85	8
T ₅	A ₂ B ₂	15 – 85	10
T ₆	A ₂ B ₃	15 – 85	12
T ₇	A ₃ B ₁	20 – 80	8
T ₈	A ₃ B ₂	20 – 80	10
T ₉	A ₃ B ₃	20 – 80	12

Fuente: Laguna (2020).

Después de realizar las mezclas entre los distintos porcentajes de nopal y jugo de maracuyá con sacarosa refinada se estableció la mejor combinación.

Análisis físico químicas en el producto terminado

Potencial de hidrógeno

En este proceso se utilizó como referencia al CODEX STAN 296-2005 donde menciona que las bebidas a base de pulpa de frutas sin fermentar deben poseer un pH de 3,0 a 4,9 y para determinar el potencial de hidrógeno en este producto se utilizó el instrumento denominado pH metro.

Grados Brix.

Los grados Brix se establecieron utilizando un refractómetro, este parámetro mide la cantidad de sólidos solubles presentes en la bebida, expresados en porcentaje de sacarosa. Se trabajó con un brixómetro, y los datos obtenidos fueron comparados con el CODEX STAN 247-2005.

Densidad.

La densidad fue determinada utilizando una fórmula para sólidos solubles ($d = 1008 + 4,15 \text{ }^\circ\text{Brix} - 0,60 T$) Alvarado, en donde se utilizó el $^\circ\text{Brix}$ y la temperatura como referencia, y posteriormente se realizó el cálculo donde los valores obtenidos fueron comparados con el CODEX STAN 192-2000. Para bebidas a base de pulpas.

Evaluación sensorial para determinar el mejor tratamiento.

Los atributos evaluados fueron: color, olor, sabor y aceptabilidad, con el objetivo de definir, en términos generales, la aceptabilidad de la bebida nutritiva formulada.

Análisis Microbiológico.

Se realizó un recuento total de la muestra de la bebida nutritiva de pulpa de nopal con maracuyá y sacarosa correspondientes al mejor tratamiento.

Recuento total de mesófilos.

Según el método NFV 08-051 técnicas de recuento de gérmenes aerobios mesófilos viables en placas a 32°C por 48h. (ISO 4833).

Coliformes totales y Echerichia coli.

Según el método, NFV 08-050, técnicas de rutina para la numeración de coliformes mediante el recuento de colonias a 32°C. (ISO 4831).

La muestra de la bebida fue previamente mezclada para garantizar su homogeneidad. Se tomaron 250ml de muestra los cuales fueron almacenados a 4°C para ser evaluados dentro de 24h después de elaboradas, todo material fue previamente esterilizado.

Para la determinación microbiológica de la bebida se basó en requisitos establecidos por el CODEX STAN 164-2005, que se deben cumplir para su elaboración.

Análisis Bromatológico.

Se realizó en la bebida nutritiva de nopal con maracuyá y sacarosa, estos resultados se obtuvieron en el laboratorio de la empresa INLADEC, donde se obtuvo la información nutricional de la bebida en parámetros como:

Proteína. Según el método; (AOAC 10.981)

Cenizas. Según el método; (AOAC 14.0069)

Humedad. Según el método; (AOAC 24.003)

Resultados.

Análisis de la bebida nutritiva

Los análisis físicos químicos efectuados en el producto terminado fueron, °Brix, densidad y pH.

Respuestas de análisis físicos para °Brix

El Análisis de Varianza con respecto al efecto del azúcar sobre °Brix de la bebida de nopal y maracuyá es altamente significativo lo que quiere decir, que la cantidad de azúcar utilizada en la preparación influye de gran manera en la concentración de sólidos solubles del resultado final.

En lo referente al nopal el resultado es altamente significativo esto implica que la concentración de la hoja de tuna utilizada en la elaboración del refresco modifica directamente los °Brix finales. Además, existe una interrelación entre azúcar- nopal al 10% de significancia, es decir que los dos factores utilizados en este estudio interactúan y modifican la concentración de sólidos solubles expresados en Grados Brix.

Respuestas de análisis físicos para Densidad

El análisis de varianza referente a la influencia de la sacarosa sobre la densidad en la bebida de nopal y maracuyá presenta valores altamente significativos, lo que indica que la cantidad de azúcar influye directamente en la densidad de la mezcla; en cuanto al nopal el análisis de varianza expresa valores altamente significativos, indicando que el porcentaje de pulpa de nopal utilizado en la elaboración de la bebida afecta notoriamente en la densidad del producto final. Al mismo tiempo existe una interrelación entre el azúcar y nopal.

Respuestas de análisis físicos para pH

El Análisis de Varianza con respecto al pH de la bebida nutritiva presenta diferencia no significativa en los factores A y B, lo que quiere decir, que la cantidad de azúcar y la relación de nopal vs maracuyá utilizada en la preparación, no influye de manera significativa en el pH del producto final, los resultados obtenidos se encuentran dentro del parámetro según el CODEX STAN 296-2005 donde menciona que las bebidas a base de pulpa de frutas sin fermentar deben poseer un pH de 3,1 a 4,9.

Evaluación Sensorial

Aceptabilidad

El resultado del ADEVA efectuado con los datos obtenidos del estudio del atributo aceptabilidad es no significativo, indicando que no hay diferencia estadística entre los tratamientos utilizados en la investigación, esto indica que el nivel del azúcar y el porcentaje de nopal con respecto a maracuyá no afecta la aceptabilidad de la bebida, es importante mencionar que todos los resultados superaron en promedio 3 en la escala de Witting que quiere decir agradable, sin embargo, matemáticamente el mejor resultado obtenido fue el tratamiento seis A₂B₃ 15% de hoja de nopal con 85% de pulpa de maracuyá endulzada con 12% de sacarosa, con una media de 4 lo que equivale a muy agradable.

Color

El análisis de varianza efectuado sobre los criterios del panel de jueces que evaluaron la bebida nutritiva a base de nopal y maracuyá endulzada con sacarosa fue altamente significativo, indicando que los niveles de pulpa de la hoja de tuna influyeron sobre el color de la bebida.

Al comparar las medias de cada formulación se evidencia que el tratamiento seis A₂B₃ 15% de hoja de nopal con 85% de pulpa de maracuyá endulzada con 12% de sacarosa obtuvo los mejores resultados con un valor de 3.93 equivalente a muy agradable en la escala hedónica utilizada.

Olor

En el análisis de varianza del atributo olor de la bebida nutritiva, se observó que existe alta significancia entre tratamientos, debido a que las dosificaciones utilizadas afectaron la percepción del aroma en el producto final, cabe destacar que el tratamiento seis A₂B₃ 15% de hoja de nopal con 85% de pulpa de maracuyá endulzada con 12% de sacarosa, fue el de mejor resultado experimental el cual se encuentra en la categoría de muy bueno.

Sabor

El resultado del análisis de varianza para el atributo sabor del producto elaborado es altamente significativo, esto se debe a que el gusto de la bebida varía según el porcentaje de pulpa y sacarosa utilizadas, el tratamiento seis tiene una media de 4.1 siendo el mejor resultado con una equivalencia de muy bueno.

Resultado de los análisis microbiológicos de la bebida nutritiva de nopal con maracuyá y sacarosa

Los análisis microbiológicos realizados para la bebida nutritiva a base de pulpa de nopal con maracuyá y sacarosa se encontró en el recuento, un total de 1ufc/ml, de mesófilos y para *echerichia-coli* y coliformes totales una ausencia total.

Según el (CODEX STAN 164-1989) para recuento total de mesófilos en bebidas lo aceptable es un número no mayor a 400 ufc/ml, para coliformes totales, y *echerichia-coli* ausencia total, por lo que se encuentra dentro de los parámetros establecidos.

Resultados de los análisis bromatológicos de la bebida nutritiva de pulpa de nopal con maracuyá y sacarosa

Los resultados de los análisis bromatológicos de la bebida nutritiva son: cenizas en una proporción del 0,5% valor similar al 0,6% de otros refrescos; el contenido proteico fue 1,29% con un incremento significativo al comparar con otras bebidas que poseen un 0,38 y 0,39%, recomendado por Torres (2001).

Conclusiones.

- De acuerdo a los resultados experimentales referentes a los análisis organolépticos de la bebida, se establece que el T6 (A₂B₃) 15% de hoja de nopal con 85% de pulpa de maracuyá endulzada con 12% de sacarosa, obtuvo una media de 4 en la escala hedónica utilizada en este estudio lo que corresponde a muy agradable, por lo tanto, se concluye que el porcentaje de *Opuntia ficus indica* y *Passiflora edulis* del tratamiento 6 son los más adecuados.
- Una vez determinado el mejor tratamiento, fue sometido a pruebas microbiológicas haciendo énfasis en mesófilos 1ufc/ml, *Escherichia coli* 0ufc/ml y coliformes totales 0ufc/ml, los resultados de estos análisis se enmarcaron dentro de las normas establecidas por lo que la bebida elaborada a base de pulpa de nopal y maracuyá es inocua, siendo apta para el consumo humano, además, el contenido proteínico 1,29% de la bebida cumple con los estándares requeridos.
- Al comparar los resultados de los análisis físico-químicos (pH, °Brix y densidad) tomados en el mejor tratamiento inmediatamente después de su elaboración, con la respuesta experimental de los mismos parámetros luego de 72 horas, se concluye que la preparación es estable en su vida útil, aunque existió una ligera precipitación de los finos cortes de hojas de nopal que están en suspensión en la bebida, debido a que tienen una densidad distinta al jugo de maracuyá.

Referencias bibliográficas.

- Alzamora, S.M., M.A. Castro, S.L. Vidales, A.B. Nieto y D. Salvatori. 2000. The roll of tissue microstructure in the textural characteristics of minimally processed fruits. pp. 153-171.
- Alzamora, S.M., M.S. Tapia y A. López M. (eds). Minimally processed fruits and vegetables, fundamental aspects and applications. Aspen Publishers, Gaithersburg, MD.
- Amaya, J. 2009. El cultivo del maracuyá *Passiflora edulis* form. Flavicarpa. Gerencia Regional Agraria La Libertad, Trujillo-Perú. 30p.
- Ampex. Perfil de mercado de la maracuyá fresca. 2006. Ampex.com. pe/down_file.php?f=perfil-maracuya.pdf&ruta=perfil
- Atalah, E. y Pak, N. (2013). Aumente el consumo de verduras, frutas y legumbres. pp. 79-89 In: C. Castillo, R. Uauy, y E. Atalah, eds., Guías de alimentación para la población chilena. Santiago.
- Barbera, P. Inglese y E. Pimienta, eds. Agroecología, cultivo y usos del nopal. Estudio FAO Producción y Protección Vegetal, 132. Roma.
- Boggan, E., Ver, S., “Módulo de Enfoque de Negocio de los Equipos”, Competitive Solutions, Inc., 2017. Trade beyond 2000. Melbourne, Australia. 11-15, Oct. 1999.

- Butera D., Tesoriere L., di Gaudio F., Bongiorno A., Allegra M., Pintaudi AM, Kohen R., Livrea MA Actividades antioxidantes de los extractos de fruta de nopal (*Opuntia ficus indica*) y propiedades reductoras de sus Betalaínas: Betanina e Indicaxantina. *J. Agric. Food Chem.* 2015; 50: 6895-6901.
- Cantwell, M. 1995. Postharvest management of fruits and vegetables stems. En Barbera,
- Cantwell, M. 1999. Manejo postcosecha de tunas y nopalitos. pp. 126-143. In: G.
- Castellanos-Santiago, E.; Yahia, E.M. Identification and Quantification of Betalains from the Fruits of 10 Mexican Prickly Pear Cultivars by High-Performance Liquid Chromatography and Electrospray Ionization Mass Spectrometry. *J. Agric. Food Chem.* 2018, 56, 5758–5764.
- Catamayo, G. y Valderrama, V. (2010). Aprovechamiento del (*Ayrampu Berberi* ssp.) en el procesamiento de una bebida funcional para la seguridad alimentaria. Universidad Nacional de Huancavilca. FAO – Perú. [03.06.2013]
- De Leo M., Abreu MBD, Pawlowska AM, Cioni PL, Braca A. Perfiles del contenido químico de las flores *Opuntia ficus-indica* por análisis HPLC-PDA-ESI-MS y GC / EIMS. *Fitoquímica Letón.* 2010; 3: 48-52.
- Feugang, JM; Konarski, P.; Zou, D.; Stintzing, FC; Zou, C. Uso nutricional y medicinal de *Cactus pera (Opuntia spp.)* Cladodes y frutas. *Frente. Biosci.* 2006, 11, 2574-2589
- Flores, H. A, Murillo, M., Borrego, F., y Rodríguez, J. L. 1995. Variación de la composición química de estratos de la planta de 20 variedades de nopal. p. 110-115. In:
- Fu, Y., Zhanga, Y., Hu, H., Chen, Y., Wang, R., LI, D. and Liu, S. Design and straightforward synthesis of novel galloyl phytosterols with excellent antioxidant activity. *Food Chemistry*, 163, 2014, p. 171–177
- García, torres. Guía técnica del cultivo del maracuyá amarillo. Centro Nacional de tecnología Agropecuaria y forestal. San salvador. Año 2016.
- Gharby, S .; Harhar, H .; Guillaume, D .; Haddad, A .; Matthäus, B .; Charrouf, Z. Oxidativo estabilidad del aceite de argán comestible: un estudio de dos años. *LWT-Food Sci. Technol.* 2011, 44, 1–8.
- Meletti, L.M.M., M.D. Soares-Scott y L.C. Bernacci. 2005. Caracterização fenotípica de três seleções de maracujazeiro-roxo (*Passiflora edulis* Sims). *Rev. Bras. Frutic.* 27(2), 268-272.

- Piga, A. 2004. Cactus pear: A fruit of nutraceutical and functional importance. Journal of the Professional Association for Cactus Development. 6:9-22. [http //www jpacd org](http://www.jpacd.org) accesada 25/01/2010
- Popkin BM. Nutrition in transition: the changing global nutrition challenge. Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition, 2001, 10(Suppl. 1):S13-S18
- Potter, J.D., & Ma, K.N. (2015). Potential contribution of dry bean dietary fiber to health, Food Technology, 148 (1): 4-16.
- Sáenz, C. 2016. Utilización agroindustrial de nopal. Boletín de Servicios Agrícolas de la FAO, Producción y Protección vegetal, 162. Roma. ISSN 1020-4334.
- Sáenz, C., Berger, H. (2016). Utilización agroindustrial del nopal (Vol. 162). Food & Agriculture Org.
- Salgado, C, Aprovechamiento del lacto suero en la elaboración de néctares, Universidad Nacional, Bogotá, 2003.
- Sloan, E., 2000. The Top Ten Functional Food. Food Tech. 54 (4):33-62.
- Universidad de Colombia. (2017). El maracuyá permite combatir el cáncer. Obtenido de El comercio: <https://elcomercio.pe/noticias/maracuya>
- Valarezo, A. O, Valarezo, A. Mendoza, H. Álvarez, y W, Vásquez. (2014). El cultivo de maracuyá. Manual técnico para su manejo en el litoral ecuatoriano. Manual Técnico N° 100. INIAP. Quito, Ecuador. 72 p.
- Valente, L., Scheinvar, L.; da Silva, G.; Antunes, A.; dos Santos, F.; Oliveira, T.; Tappin, M.; Aquino Neto, F.; Pereira, A.; Carvalhaes, S.; et al . Evaluación del antitumoral y tripanocida actividades y perfil de alcaloides en especies de Cactaceae brasileñas. Pharmacogn revista 2017, 3,167-172
- Yamada, K., (2017). Development of multifunctional foods. Bioscience, Biotechnology and Biochemistry, 81(5), 849-853, mayo. Doi: 10.1080/09168451.2017.1279851.
- Yang, N., Zhao M., Zhu B., Yang B., Chen C., Cui C., Jiang Y. Efectos antidiabéticos de los polisacáridos del cladode *Opuntia monacantha* en ratas diabéticas normales e inducidas por estreptozotocina. Innov. Food Sci. Emerg. Technol. 2014; 9: 570–574

PARA CITAR EL ARTÍCULO INDEXADO.

Lagua Yanchaguano, H. I., Garzón Carrera, J. G., Domínguez Narváez, V., & Alta Tierra, A. (2020). Elaboración de una bebida nutritiva a base de pulpa de opuntia ficus indica (nopal) enriquecida y saborizada con jugó de passiflora edulis, (maracuyá). *Ciencia Digital*, 4(4.1), 6-17. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1447>



El artículo que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Ciencia Digital**.

El artículo queda en propiedad de la revista y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la **Revista Ciencia Digital**.



Competencias docentes y conductas disruptivas: Un desafío permanente en el contexto educativo



Teaching competences and disruptive behaviors: a permanent challenge in the educational context.

Gisela Tatiana Alonso Delgado.¹, Marilyn Jessenia Paredes Argudo.² & Giancarlo Daniel Salazar Olaya.³

Recibido: 13-05-2020 / Revisado: 17-06-2020 / Aceptado: 20-07-2020/ Publicado: 06-11-2020

Abstract.

DOI: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1450>

The educational reality worldwide and also in Ecuador, unlike in previous years, is currently becoming more inclusive, participatory and diverse. However, the search to find timely responses to the diversity of cases that attend the different educational units and levels of education continues to be a great challenge. In this order, one of the problems of greatest concern related to the development of teaching competencies in order to comprehensively attend to students with the presence of disruptive behaviors. In observation made in the Adalberto Ortiz Quiñonez Educational Unit, marked limitations could be detected in the teachers who work with the 8th year students of Basic General Education with disruptive behaviors, which prevents them from being properly cared for. In line with what has been stated, the objective of our work is focused on: Analyzing teaching competencies and their impact on the attention of students with disruptive behaviors. Based on a mixed methodology, of a non-experimental descriptive type, supported by different techniques such as focus group, the survey, the interview and the observation guide, the main result is the confirmation of the idea to defend, which led to the design of a Manual of playful activities that allowed teachers to be provided with a series of activities and games of great utility for the attention of disruptive behaviors in 8th year students, favoring the development of their teaching competences and the compensation of behavior problems of students object of study.

Key words: Teaching skills, disruptive behaviors, manual, game.

¹ Unidad Educativa Fiscal Fermín Vera Rojas, gisella1812@hotmail.com

² Centro Educativo Naciones Unidad, jesseniaaparedes@gmail.com

³ Hospital General IESS. Milagro. giandaniel18@hotmail.com

Resumen

La realidad educativa a nivel mundial y también en Ecuador a diferencia de años anteriores se torna actualmente más incluyente, participativa y diversa. Sin embargo la búsqueda por encontrar respuestas oportunas ante la diversidad de casos que asisten a las diferentes unidades educativas y niveles de enseñanza sigue constituyendo un gran desafío. En este orden uno de los problemas que más preocupa está relacionado con el desarrollo de competencias docentes para poder atender de manera integral los estudiantes con presencia de conductas disruptivas. En observación realizada en la Unidad Educativa Adalberto Ortiz Quiñonez se pudo detectar marcadas limitaciones en los docentes que laboran con los estudiantes de 8vo año de Educación General Básica con conductas disruptivas, lo cual impide que sean atendidos adecuadamente. En correspondencia con lo señalado el objetivo de nuestro trabajo se centra en: Analizar las competencias docentes y su incidencia en la atención de los estudiantes con conductas disruptivas. Basada en una metodología mixta, de tipo descriptiva no experimental, apoyada en diferentes técnicas como grupo focal, la encuesta, la entrevista y la guía de observación, se logra como principal resultado la confirmación de la idea a defender, lo cual derivó en el diseño de un Manual de actividades lúdicas que permitió propiciar a los docentes una serie de actividades y juegos de gran utilidad para la atención de conductas disruptivas en los estudiantes de 8vo año, favoreciendo el desarrollo de sus competencias docentes y la compensación de los problemas de conducta de los estudiantes objeto de estudio.

Palabras clave: Competencias docentes, conductas disruptivas, manual, juego.

Introducción.

La realidad educativa a nivel mundial a diferencia de años anteriores se torna actualmente más incluyente, participativa y diversa. Sin embargo, tanto en Latinoamérica como en Ecuador a pesar de los avances logrados la búsqueda por encontrar respuestas oportunas ante la diversidad de casos que asisten a las diferentes Unidades Educativas y niveles de enseñanza sigue constituyendo un gran desafío.

Si bien es cierto que con el transcurrir histórico se ha ido creando la necesidad de buscar estrategias y alternativas educativas que abran espacios a una verdadera inclusión y atención a la diversidad, misma que debe estar sustentada en una visión más amplia y humana; también compartimos que a pesar de los múltiples esfuerzos realizados aún no se logra alcanzar los estándares deseados de calidad en lo que a inclusión se refiere.

En este orden de ideas resulta importante destacar que uno de los problemas más preocupantes en este momento en el contexto educativo ecuatoriano, está precisamente relacionado con los altos índices de estudiantes que presentan conductas disruptivas; muchos de los cuales se originan desde el propio manejo familiar, acompañado de una insuficiente estrategia de intervención educativa y social.

Por otra parte los impactos que trae en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en todo lo relacionado con la formación, la inclusión educativa y social de los casos de niños, adolescentes y jóvenes con manifestaciones de conductas disruptivas simples o complejas, además de ser una gran preocupación constituye un gran reto para el claustro de docentes que demandan tener competencias acordes para poder atender la diversidad de estudiantes y a su vez dar respuestas precisas a los casos con conductas disruptivas desde una visión multidisciplinar y sistemática.

Como es lógico pensar lo explicado implica el desarrollo de procesos de intervención mucho más organizados e intencionados que incluyen la participación e implicación del contexto educativo, pero también del socio-familiar donde se desenvuelve el menor. Para esto el docente debe desarrollar una gran suma de competencias que le faciliten asumir con responsabilidad los retos de la educación y la enseñanza frente al comportamiento conductual de los estudiantes.

En observación realizada en la Unidad Educativa “Adalberto Ortiz Quiñonez” ubicada en la Cooperativa. Nueva Prosperina de la ciudad de Guayaquil, se pudo detectar la presencia en los salones de clases del 8vo nivel de enseñanza básica de varios casos de estudiantes que de manera reiterada manifiestan conductas disruptivas tales como: agresión a los compañeros, inadecuadas actitudes con los profesores y demás estudiantes, interrupciones a los docentes, no cumplimiento de reglas, incumplimiento en la realización de los deberes escolares, entre otras manifestaciones. Teniendo en cuenta lo descrito los estudiantes son víctimas de comentarios negativos y lo que es peor de exclusiones tanto por parte de los docentes como del resto de los estudiantes.

Ante estas situaciones se pudo apreciar que no siempre el grupo de docentes contaba con las herramientas y competencias pedagógicas y didácticas necesarias para responder oportunamente a las demandas educativas de estos casos, trayendo serios problemas tanto para el propio estudiante como para los docentes y familiares. La problemática se agudiza debido a que los docentes carecen de preparación profesional relacionada a actividades específicas donde se les oriente cómo atender conductas disruptivas desde su desempeño docente. Es por ello que nos preguntemos ¿Cómo inciden las competencias docentes en la atención a estudiantes con conductas disruptivas de 8vo año de educación general básica en la Unidad Educativa Adalberto Ortiz Quiñonez? Para dar respuesta a nuestro problema de investigación nos planteamos como Objetivo General: Analizar las competencias docentes y su incidencia en la atención de los estudiantes con conductas disruptivas.

De los orígenes a la actualidad sobre las conductas disruptivas.

Los estudios de Cuberes (2013), al citar a (Céspedes, 2012), explican que se estima que entre 3 y 5 de cada 10 niños y adolescentes muestran conductas desafiantes, de carácter ocasional, de los cuales 2 de cada 10 niños exhiben conductas opositoras de forma habitual.

Según (Sanders y Hendry, 1997, citados por Calvo 2003, Cuberes, 2013 & Flores, 2018), .. “La disrupción es un término que procede del inglés Disruptive y que se utiliza para nombrar aquello que produce una ruptura brusca.” Enfatizan los autores que:... “La conducta disruptiva es cualquier conducta que entorpece el orden y la disciplina en la escuela y el bienestar educativo de los alumnos...”

Los autores precedentes explican que dentro de las manifestaciones más comunes se encuentran la desobediencia, interrupciones, impuntualidades, ruidos extremos, incumplimientos, desajustes emocionales y del comportamiento; todo lo cual influye de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desempeño normal del educando.

Lo cierto es que desde la propia existencia del hombre, han existido personas con diferentes y diversos comportamientos, que según la época social han sido o no aceptados, muchas veces dependiendo del criterio que la propia sociedad ha ido imponiendo. Es por ello que la literatura consultada habla indistintamente de trastornos de conductas, trastornos del comportamiento, conductas desafiantes, conductas negativas, inadaptados sociales entre otros términos, hasta llegar a definirlos como: conductas disruptivas.

Según indica Freire (2012),... “Los comportamientos disruptivos son procederes constantes plasmados por el escolar para obstaculizar la tarea del educador y de los compañeros, propiciando un mal clima en el aula, acumulando sus actuaciones inadecuadas que tienen como intención perturbar el entorno del salo de clase.”... concluye el autor y comenta que los docentes no siempre utilizan métodos activadores de enseñanza donde permiten al estudiante el desarrollo de un aprendizaje significativo con características de tipo motivadora.

Posteriormente en el 2015, Jurado, explica que es muy frecuente encontrar jóvenes que presentan dificultades para integrarse en los institutos educativos, identificándose procesos de inadaptación en los cuales se manifiestan comportamientos disruptivos. Este mismo autor señala que por lo general las conductas disruptivas de los estudiantes afectan los procesos de enseñanza- aprendizaje, enfatizando en la necesidad de establecer la relación entre conductas disruptivas, fracaso escolar y los procesos de intervención para favorecer la capacidad resiliente de los estudiantes y el desarrollo de aprendizajes significativos en los diferentes niveles de enseñanza.

Otra de las fuentes consultadas evidencian que: ... “las conductas disruptivas, son acciones perturbadoras o agresivas que rompen la disciplina y alteran la armonía del grupo dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención en el aula.
<http://educaryaprender.es/conductas-disruptivas-comportamiento/>

A nuestra consideración se trata de conductas que generan básicamente desajustes y conflictos tanto en el aula como socialmente, cuyas manifestaciones están relacionadas con causas internas y externas que motivan diversos trastornos del comportamiento, constituyendo un desafío permanente para los docentes los padres de familia y todo el entorno que rodea al menor.

Formas de intervención y atención, su relación con las competencias docentes.

Un aspecto muy preocupante en torno a las formas de intervención y escolarización de los estudiantes con conductas disruptivas y que nos hace coincidir con (Flores, 2018), es precisamente que en muchas ocasiones ante la presencia de discentes con conductas disruptivas en el contexto escolar además de no contarse con todas las herramientas y competencias para su atención también estos sufren las consecuencias derivadas de sus desajustes comportamentales, de ahí que sean excluidos tanto por sus compañeros como por parte del docente, afectándose notablemente sus posibilidades de aprendizaje y de incorporación a la vida activa.

En este orden las consideraciones de Jiménez, (2017), resultan interesantes sobre todo cuando indica que tanto el desempeño docente como las propias competencias funcionales a tener en cuenta están establecidas en las normas educativas, donde la planeación, el tiempo y el uso de estrategia variadas, son en extremo importantes, sin embargo estas pueden estar afectados por la disrupción en el aula, lo que genera un intenso nivel de estrés en el docente, unido a disminución en los indicadores de eficiencia del trabajo docente.

Otro de los criterios que se deben tener en cuenta cuando nos planteamos procesos de intervención y atención a niños, adolescentes o jóvenes con conductas disruptivas según refieren (Jurado, & Justiano, 2015), es la necesidad de que todo proceso de intervención debe iniciar por atender las causas que lo provocan y los cambios existentes en los entornos educativos, en los procesos psicosociales y biológicos de los menores y sobre todo tener un carácter sistémico y sistemático.

A los análisis anteriores, los autores del presente trabajo concuerdan en añadir que todo proceso de intervención a realizar debe estar concebido desde la multidisciplinaridad y la responsabilidad compartida de todos los participantes, donde el medio familiar también juega un rol esencial en la compensación de los estados conductuales de sus hijos. En correspondencia con ello, consideramos que la escuela y todo el ente educativo que recibe el menor deben contar con todas las competencias y condiciones requeridas para poder intervenir oportunamente no sólo en detectar la presencia de conductas disruptivas, sino también para poder enfocar adecuadamente los procesos de orientación e intervención. Ahora bien, cabe entonces preguntarnos: **Cómo lograr desarrollar competencias docentes para poder atender la diversidad manifiesta en cada grupo clase?**

Para dar respuesta a la interrogante anterior lo primero sería definir ¿qué entendemos por competencias?, La palabra competencia viene del latín competencia que tiene dos acepciones: a) competencia, cf. competir, que significa: disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; b) competencia, competente, que significa: incumbencia; pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, el significado de competencia se puede asociar con el sustantivo griego *dinámis* que significa: fuerza, capacidad, habilidad, talento y poder (Expasa, 2018).

Se puede entender por competencia, las aptitudes que poseen una persona; es decir, las capacidades, habilidades y destreza con las que cuenta para realizar una actividad determinada o para tratar un tema específico de la mejor manera posible.

Desde el punto de vista profesional según, Duarte (2017), es una persona con elevada preparación, competencia y especialización que presta un servicio público, proporcionándole cierto grado de privilegio, autoridad y reconocimiento social.

Todo ello nos hace coincidir con la literatura consultada en que una persona es competente en la medida que posea conocimientos teóricos y habilidades prácticas, motivos, valores y actitudes que le permitan dar solución a las disímiles situaciones que puede enfrentar tanto desde el punto de vista personal como profesional de manera lógica y eficaz.

En un segundo momento y entrando en el terreno específico de las competencias docentes, resulta imperante mencionar que para que él o la docente ejerza su profesión con éxito requiere además del conocimiento permanente y progresivo de su disciplina, debe disponer de un verdadero manejo didáctico de la misma.

En correspondencia con lo planteado se asume lo señalado por Morazán (2013) en su estudio sobre Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico, donde plasma la necesidad del desarrollo de complejas habilidades, actitudes y valores que deben estar contenidas en la formación de cualquier docente para poder provocar aprendizajes significativos y competencias adecuadas en los estudiantes.

Según Campoverde (2014): .. “Las Competencias Docentes, no sólo implican el uso de técnicas, estrategias y metodologías, que él o la docente hace suyas y las lleva al aula; hace referencia a una extensa comprensión sobre un cuerpo de valores, creencias y formas de hacer las cosas, las consideran como una práctica social, compleja, incierta, imprevisible, dinámica, contextualizada y condicionada por factores de tipo político, económico y cultural, así como por factores como la formación previa, la experiencia, las expectativas y la motivación”.

En este mismo año (Espinoza, 2014), declara que...” Un profesional de la educación es competente en lo que respecta a la metodología de enseñanza cuando comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes”.

Para (Alonso, 2020),.. “Las competencias docentes, implica asumir con responsabilidad los retos de la educación frente al comportamiento conductual de los estudiantes, con su habilidad y destreza que la profesión exige, debiendo mantener prudencia paciencia para abordar y modificar las necesidades de los estudiantes debiendo ser práctica en el interior del salón de clase con el objetivo de controlar las conductas disruptivas presentes.”

(Flores, 2018), al referirse a la capacitación como un proceso a través del cual se adquieren, actualizan y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para el mejor desempeño de una función o conjunto de ellas. Se basa en las necesidades o requerimientos de un grupo de personas, en este caso de la comunidad educativa.

Metodología

La investigación fue desarrollada en la Unidad Educativa “Adalberto Ortiz Quiñonez”, ubicada en la Cooperativa. Nueva Prosperina de Guayaquil. Basada en una metodología mixta, con diseño no experimental, de tipo descriptiva, documental y bibliográfica. Como parte de los métodos teóricos empleados se encuentran el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo –deductivo y el sistémico –estructural funcional y como método empírico se utilizó la observación, ambos grupos de métodos estuvieron acompañados de instrumentos de investigación tales como la encuesta, entrevista, ficha de observación y el grupo focal.

La muestra fue seleccionada de forma directa de tipo no probabilística e intencional, considerando 2 directivos, 7 docentes, 20 padres de familia y 20 estudiantes para un total de 49 participantes correspondiente al 51,09 % de la población total

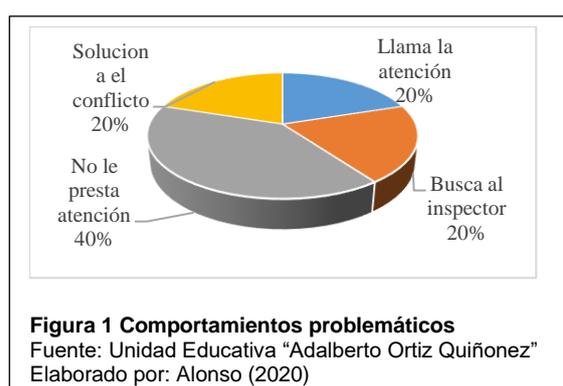
Análisis y Discusión de Resultados

Del análisis de los instrumentos aplicados resultaron muy significativos los obtenidos en la encuesta aplicada a estudiantes, la cual estuvo integrada por 11 preguntas, destacándose aquí la necesidad de buscar una solución viable para el desarrollo de las competencias docentes que permitan atender oportunamente a los estudiantes con conductas disruptivas

Obsérvese como en la pregunta 3, referente a: qué hace el docente cuando presencia una acción de comportamientos problemáticos?. Quedó determinado que existe un alto porcentaje de docentes, correspondiente a un 40% que no prestan atención cuando en el aula se presentan comportamientos problemáticos por parte de los estudiantes. Esta percepción de los estudiantes debe ser tomada en cuenta para dar solución a los conflictos que se presenten durante las actividades escolares.

Tabla 1 Comportamientos problemáticos

Alternativas	Cantidad	Porcentaje
Llama la atención	4	20
Busca al Inspector	4	20
No le presta atención	8	40
Soluciona el conflicto	4	20
Total	20	100%



Fuente: Unidad Educativa “Adalberto Ortiz Quiñonez”

Elaborado por: Alonso (2020)

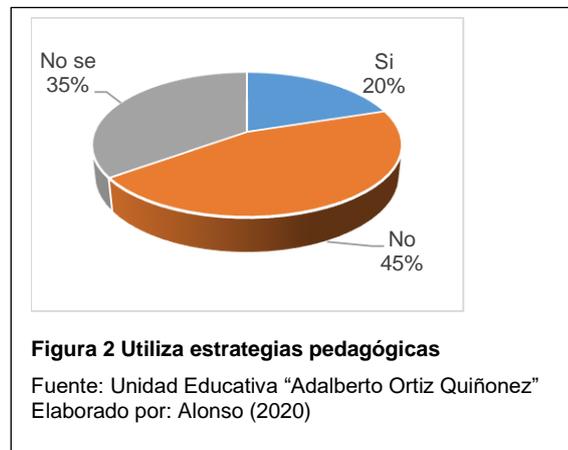
Otra de las preguntas que llama la atención es la número 7 relacionada con la utilización de estrategias pedagógicas por parte de los docentes, los resultados obtenidos permiten interpretar que un 45% de los docentes no utilizan estrategias pedagógicas para mantener el control disciplinario en las actividades escolares, por lo tanto, la percepción del

estudiante es que los docentes deben aplicar estrategias pedagógicas o didácticas frente a los actos de indisciplinas y en mantener el control de los comportamientos en la clase.

Tabla 2 Utiliza estrategias pedagógicas

Alternativas	Cantidad	Porcentaje
Si	4	20
No	9	45
No se	7	35
Total	20	100%

Fuente: Unidad Educativa “Adalberto Ortiz Quiñonez”
Elaborado por: Alonso (2020)



Los resultados de la entrevista aplicada a los directivos también enfatizan en la necesidad de optimizar las competencias docentes para solucionar los problemas de conductas disruptivas en los estudiantes. Obsérvese las respuestas dadas por los dos directivos entrevistados a las preguntas 2, 4 y 7 que conforman la entrevista aplicada

2. ¿Cómo es el accionar de los docentes para atender las conductas disruptivas?

R1= Por lo general, el docente informa sobre conductas disruptivas de los estudiantes, sean graves o no y que no las puede solucionar en el salón de clase.

R2 = En ocasiones los docentes acuden a la autoridad superior para informar sobre eventos inapropiados de los estudiantes, con el fin de atenderla solución.

4. ¿Cree Ud. que las manifestaciones de conductas en el aula, afecten las competencias docentes?

R1= Las manifestaciones de estas conductas disruptivas afectan notablemente porque no hay respeto al entorno de aprendizaje por parte de los estudiantes, sin embargo, el docente debe mantener un autocontrol, debe entender estas conductas e intentar mantener la calma y no levantar el tono de voz.

R2 = Es necesario que el estudiante perciba la seguridad del docente, para imponer una medida de corrección en un tono firme que no amenace la integridad del estudiante, esta habilidad y competencia del estudiante debe mostrarla en el día a día de la jornada escolar.

7. ¿Piensa Ud. que si se efectuar un manual de actividades para los docentes mejoraría las conductas disruptivas de los estudiantes?

R1= Es importante la ejecución de actividades que tengan un contenido de motivación y dinámicas donde se utilice el humor, para generar un ambiente distendido en el interior del salón de clase.

R2 = Es positivo poseer un manual de actividades con contenido en dinámicas para que los docentes puedan ejecutar, siendo una guía didáctica que permita buscar reducir las conductas disruptivas, usando un refuerzo en el respeto entre los estudiantes.

Análisis de los resultados de la ficha de observación aplicada de los docentes

En el análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la ficha de observación áulica, permitió examinar el grado de competencia de los docentes para atender a los estudiantes con conductas disruptivas, de la Unidad Educativa “Adalberto Ortiz Quiñonez”, sustentado la pertinencia y factibilidad para la aplicación de la propuesta, quedando justificada con el análisis de lo observado en el interior del salón de clases.

Los resultados obtenidos tuvieron tres momentos:

- Sobre el abordaje de las conductas disruptivas.
- Convivencia escolar
- Voluntad y Actitud para la atención de conductas disruptivas.

Destaca en la observación realizada que los docentes aun desarrollan actitudes y habilidades que caen en la educación tradicional, impidiéndose cumplir con los objetivos de la clase, entre otros aspectos porque tienen que abordar las conductas disruptivas que presentan los estudiantes. Requiriendo desarrollar estrategias metodológicas adecuadas que permitan dar solución a esta problemática, ya que existe un porcentaje elevado de los docentes participantes que en muy pocas ocasiones aplican alguna estrategia pedagógica y metodológica que dé respuesta al control de la situación en las conductas disciplinarias durante la jornada escolar.

De igual manera es muy preocupante que nunca generan un ambiente participativo y armónico para el control de las conductas disruptivas. En la aplicación de acciones de sensibilización para las conductas disruptivas los resultados muestran que resulta muy escasa la aplicación de estas técnicas como alternativas de compensación conductual, existiendo limitaciones en cuanto al desarrollo de formas participativas o el desarrollo de actividades que generen un clima de confianza, sentido de pertenencia y formación de cultura de paz, unida a una promoción de detección temprana, remisión y solución de conflictos. Si resulta significativo que reflejan que tienen motivación para conocer y ejecutar actividades que modifiquen las conductas disruptivas.

Análisis de la aplicación del grupo focal con la participación de los docentes

Durante la realización del grupo focal aplicado a los docentes sobre las conductas disruptivas. Esencialmente se interpreta lo siguiente:

- ✓ Se debe aplicar una estrategia de intervención en el proceso educativo, considerando el poder de trasmisión y construcción del conocimiento como una forma de apoyo para el aprendizaje, que fortalezcan las relaciones entre los estudiantes.
- ✓ Se presentan con mayor frecuencia las conductas disruptivas al iniciar peleas entre ellos, molestar deliberadamente a otros estudiantes, actitudes de desobediencia,

interrumpir cuando habla el docente, levantarse frecuentemente de su asiento, dificultad para esperar, no seguir las instrucciones de los docentes.

- ✓ Sobre si conocen las competencias docentes para la atención de las conductas disruptiva, se manifestó que muchas veces las competencias están condicionados a los factores internos y externos, y que requieren de orientaciones precisas con la finalidad de poder asesorar, dar soporte, ofrecer recursos, orientaciones y acciones para mejorar su atención, de una manera coordinada y proactiva durante la jornada escolar.
- ✓ Sobre el diseño de manual de actividades que contengan estrategias metodológicas que mejore la atención de conductas disruptivas de los estudiantes, se coincide que es importante su aplicación o ejecución para mantener un estudiante motivado y dedicado a sus actividades escolares, con el propósito de disminuir los altos índices de conductas disruptivas.

Discusión de resultados

Como se puede apreciar es coincidente que en todos los instrumentos aplicados durante el proceso investigativo tanto los estudiantes como los directivos y docentes participantes, señalen la importancia del desarrollo de competencias docentes para la atención dentro del salón de clases de los dicentes con conductas disruptivas, todo esto reafirma la idea inicial de la investigación referente al diseño de un Manual de Actividades Lúdicas como alternativa viable a ser utilizada por los docentes

Quedando así confirmado la necesidad de intervenir y provocar estrategias que promuevan las acciones de prevención durante la jornada escolar y que ayuden a mejorar la atención de las conductas disruptivas de los estudiantes durante la jornada escolar, esto nos hace coincidir con los aportes realizados por Morazán (2013), (Espinoza, 2014), (Campoverde, 2014), (Flores, 2018), quienes en sentido general señalan la valía e importancia que tiene para el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con conductas disruptivas y su posible corrección u compensación el desarrollo de las competencias docentes, ya que el profesor se convierte en el apoyo, facilitador y ejemplo a seguir por parte de los estudiantes. Por otra parte es fundamental significar la necesidad de tener un abordaje multidisciplinar que incluya la participación del medio familiar y por consiguiente la inclusión y participación del propio dicente, quien debe participar de manera consciente en la corrección de su conducta y como es lógico pensar todo esto implica un desafío permanente para lo cual el docente, el contexto socio familiar y educativo debe estar preparado.

Propuesta

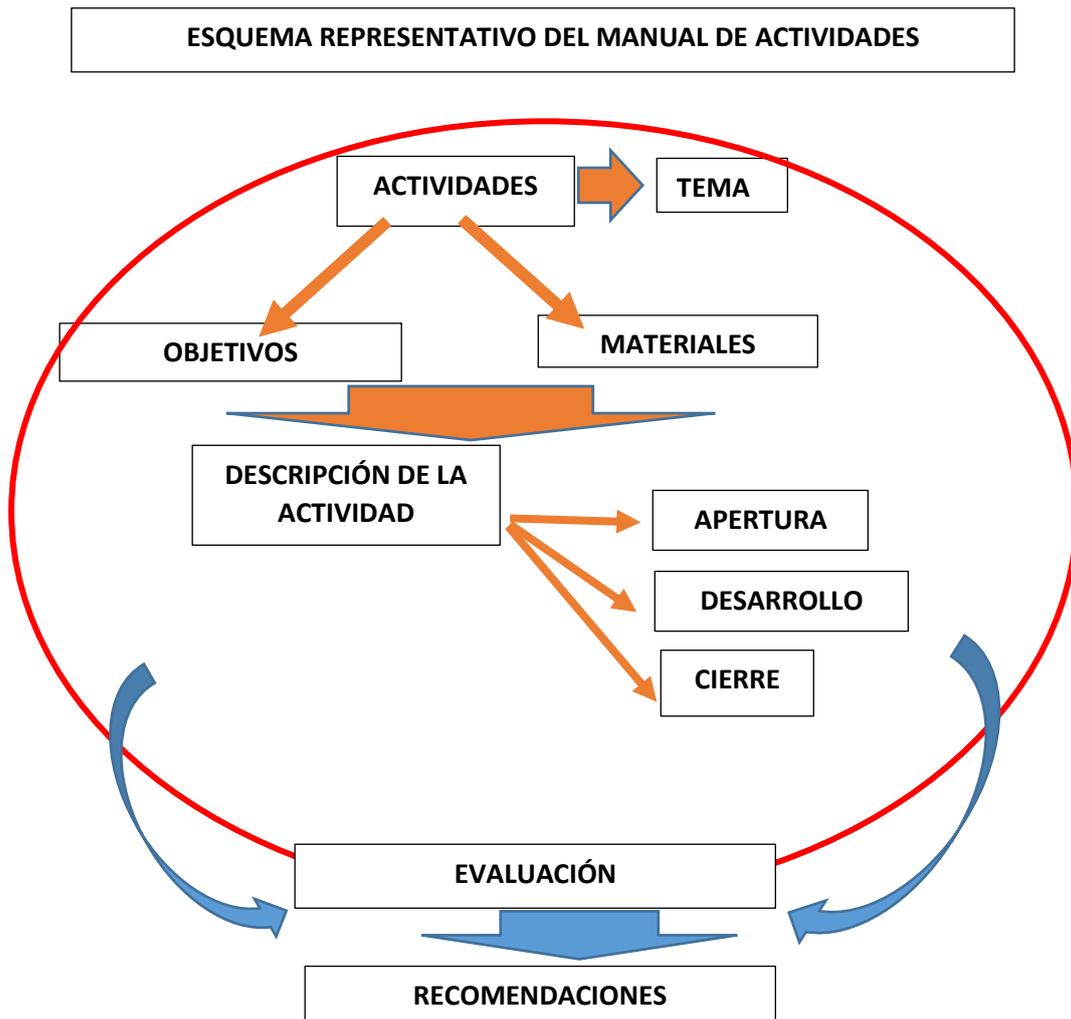
Los resultados obtenidos permitieron realizar y fundamentar la propuesta, la que consistió en diseñar un **Manual de Actividades lúdicas para docentes** conducente a la atención de conductas disruptivas, la misma fue validada mediante el criterio de especialistas, contando con el 100% de aprobación.

El Manual diseñado contiene un sistema de actividades y estrategias metodológicas que ayudan a fortalecer las competencias docentes, mejorando los procesos de atención, en la misma medida que van disminuyendo las conductas disruptivas de los estudiantes durante la jornada escolar en el salón de clase.

El mismo está compuesto por: Introducción, justificación, objetivo general y específicos, recursos materiales y humanos, limitaciones, alcance, cronograma y beneficios.

La estructura seguida permitió integrar un total de 19 actividades (juegos) los cuales se distribuyen como sigue:

Gráfico Número 3 Esquema Representativo del Manual de Actividades.



Conclusiones

- El análisis de los fundamentos teóricos y la constatación de las evidencias empíricas planteadas, permiten afirmar que existe una contradicción entre la manifestación de conductas disruptivas en el salón de clases por algunos estudiantes muestra de estudio y la preparación que tienen los docentes para enfrentar con éxito la atención a estas necesidades educativas.

- Lo anterior confirma la idea inicial de la investigación, quedando demostrado la necesidad de abordar este tema de manera multidisciplinar con énfasis en la participación de todos los implicados. Todo esto supone un desafío permanente para lo cual el docente, el contexto socio familiar y educativo debe estar preparado.
- La elaboración y aplicación del Manual de actividades lúdicas contribuirá a dar solución a la problemática estudiada, ya que los docentes de la Unidad Educativa de referencia podrán contar con una herramienta de apoyo y de gran utilidad para mejorar su desempeño y competencias docentes en beneficio de la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, G. (2020), Competencias del docente en la atención a estudiantes con conductas disruptivas de 8vo año de Educación General Básica. Tesis en Opción al grado de Magister en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad Universidad Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Guayaquil. (próxima a sustentación)
- Campoverde, M. (2014). Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa "Belisario Quedo" en la ciudad de Pujilí, provincia de Cotopaxi, Año lectivo 2013-2014. Cotopaxi-Ecuador: Universidad Técnico Particular de Loja.
- Céspedes, A. (2012). Niños en Pataletas. adolescentes desafiantes, Como manejar los trastornos de conductas en los hijos. Santiago de Chile: Ediciones Básicas Chile SA
- Cuberes, R (2013) Causas de las conductas desafiantes en alumnos de primaria. Trabajo de fin de Grado Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación.
- Duarte, J. (2017). Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral. México: Universidad Rovira.
- Freire, C. (2012). Factores que inciden en la presencia de conductas disruptivas de los estudiantes de los 8°, 9° 10° años en educación básica de la Unidad Educativa experimental FAE N°3 Taura del Cantón Yaguachi durante el período lectivo 2012. Milagro: Universidad Estatal de Milagro.
- Flores, G. (2018). Programa de capacitación psicológica a padres de familia para la atención de niños con conductas disruptivas de 6to EGB. Tesis en opción al grado de Magister en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Guayaquil.
- Espinoza, G. (2014). Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica Superior del Centro Educativo Colegio de Bachillerato Ciudad de Portovelo. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

- Equipo Dide, 2017, Conductas disruptivas. La asertividad, una competencia docente primordial. <http://educaryaprender.es/conductas-disruptivas-comportamiento/>
- Expasa. (2018). Diccionario Enciclopédico. En T. I.-t. Edición-. Barcelona: Expasa Calpe.
- Jiménez, J. (2017). Conductas disruptivas en el Aula y desempeño docentes en la Institución Educativa Técnica General Roberta Leyva del Municipio de Saldaña Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Jurado, P. (Coord.)(2015), Informe “Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa” Barcelona: UAB (*Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)*)
- Jurado, P & Justiano MD(2015), “Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria” Universidad Autónoma de Barcelona (España) Cooperación Técnica Alemana (Bolivia)
- Morazán, S. (2013). Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán".

PARA CITAR EL ARTÍCULO INDEXADO.

Alonso Delgado , G. T., Paredes Argudo, M. J., & Salazar Olaya, G. D. (2020). Competencias docentes y conductas disruptivas: Un desafío permanente en el contexto educativo. *Ciencia Digital*, 4(4.1), 18-31. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1450>



El artículo que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Ciencia Digital**.

El artículo queda en propiedad de la revista y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la **Revista Ciencia Digital**.



Actividades físicas–recreativas e inclusión: Una experiencia con adultos parapléjicos de la Asociación Asopléjica



Physical activities - recreational and inclusion: An experience with paraplegic adults from Asoplegic Association

Johanna Ladinez Garces.¹ & Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo.²

Recibido: 22-07-2020 / Revisado: 27-08-2020 / Aceptado: 25-09-2020/ Publicado: 06-11-2020

Abstract.

DOI: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1451>

The care of people with physical-motor limitations (paraplegics), given the variability of cases, etiologies, forms of classification, level of commitment and performance that occurs between one paraplegic person and another, make the inclusion processes continue to constitute a great challenge. In an observation carried out in the Asoplegic Association of the city of Guayaquil, it was detected that regardless of the programs that are developed, there are limitations for the practice of physical-recreational activities by the paraplegic adults that make up the association, negatively affecting their performance and social inclusion. The research that is presented aims to: Provide a system of physical-recreational activities conducive to the inclusion of paraplegic adults from the Asoplegic Association of Guayaquil to the practice of physical sports activities. A descriptive, non-experimental methodology was followed with the use of theoretical and empirical methods and the use of techniques such as the survey, achieving the results of providing a system of physical-recreational activities, composed of 4 blocks (Gymnastic Activities in Wheelchairs, Activities Wheelchair Adapted Sports, Wheelchair Adapted Recreational Activities, Wheelchair Dance Therapy). The assessment made by the evaluating specialists who agreed on the usefulness and benefits of the proposed activity system was very significant, considering it as a timely alternative to facilitate the processes of inclusion of paraplegic adults who are members of the Asoplegic Association.

Keywords: Physical-recreational activities, adults, paraplegics, Asoplegic Association.

¹Unidad Educativa José Joaquín Pino y Caza, johana.ladinez @educación.gob.ec

² Universidad de Guayaquil, Universidad Laica Vicente Rocafuerte y Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), giceyamc@gmail.com.

Resumen:

La atención a las personas con limitaciones físico-motrices (paraplégicos), dada la variabilidad de casos, etiologías, formas de clasificación, nivel de comprometimiento y desempeño que se da entre una persona parapléjica y otra, hacen que los procesos de inclusión sigan constituyendo un gran reto. En observación realizada en la Asociación Asopléjica de la ciudad de Guayaquil, se detectó que independientemente de los programas que se desarrollan, existen limitaciones para la práctica de actividades físicas-recreativas por parte de los adultos parapléjicos que integran la asociación, incidiendo negativamente en su desempeño e inclusión social. La investigación que se presenta tiene como objetivo: Aportar un sistema de actividades físicas –recreativas conducente a la inclusión de los adultos parapléjicos de la Asociación Asopléjica de Guayaquil a la práctica de actividades físicas deportivas. Se siguió una metodología descriptiva, no experimental con el empleo de métodos teóricos y empíricos y el uso de técnicas como la encuesta, lográndose como resultados aportar un sistema de actividades físicas-recreativas, compuesto por 4 bloques (Actividades Gimnásticas en Silla de Ruedas, Actividades Deportivas Adaptadas en Silla de Ruedas, Actividades Recreativas Adaptadas en Silla de Ruedas, Danza Terapia en Silla de Ruedas). Resulto muy significativo la valoración realizada por parte de los especialistas evaluadores quienes coinciden en la utilidad y beneficios del sistema de actividades propuesto, considerando este como una alternativa oportuna para facilitar los procesos de inclusión de los adultos parapléjicos integrantes de la Asociación Asopléjica.

Palabras clave: Actividades físicas-recreativas, adultos, parapléjicos, Asociación Asopléjica.

Introducción.

Datos ofrecidos por la Organización Mundial de la Salud, OMS, (2018), en el Informe Mundial sobre discapacidad señalan que más de 1000 millones de personas viven en el mundo con alguna forma de discapacidad, lo cual representa un 15% de la población mundial. Esto significa que entre 110 y 190 millones de personas presentan grandes dificultades para funcionar debido a la presencia de una o varias discapacidades.

En el caso de Ecuador según el Informe del Consejo Nacional para Discapacidades, (2017), existen registradas un total de 481.392 personas portadoras de algún tipo de discapacidad, resultando altamente alarmante la presencia de la discapacidad físico-motriz, la cual ocupa el 46,34 % del total de personas con discapacidad registrada en el Registro Nacional de Discapacidad. Este mismo informe indica que 25,09 % de esta población reside en la provincia de Guayas.

Puede apreciarse en las estadísticas y estudios realizados en los últimos años que debido a múltiples factores tanto a nivel internacional como nacional la presencia de personas

con algún tipo de discapacidad se ha venido incrementado. Es por ello que buscar alternativas conducentes a perfeccionar la inclusión de este grupo poblacional que de por sí se encuentra entre los más afectados a nivel mundial sigue siendo una gran preocupación y ocupación.

Ecuador como país, ha venido realizando múltiples acciones encaminadas a posibilitar la optimización en los procesos de inclusión educativa y social de las personas que presentan algún tipo de discapacidad. Existe un marco legal y programático que respalda dichas acciones, garantizando el derecho a la salud, la educación, la atención integral y el desarrollo pleno de cada persona y de sus familias. Sin embargo aún no se logran alcanzar los niveles deseados y necesarios en cuanto a atención e inclusión de la población que presenta afectaciones físico-motrices.

En observación realizada en la Asociación Asopléjica de la ciudad de Guayaquil, se detectó que independientemente de los programas que se desarrollan, existen limitaciones para la práctica de actividades físicas-recreativas por parte de los adultos parapléjicos que integran la asociación, incidiendo negativamente en su desempeño e inclusión.

En consonancia con lo señalado la investigación que se presenta tiene como objetivo aportar un sistema de actividades físicas –recreativas conducente a la inclusión de los adultos parapléjicos de la Asociación Asopléjica de Guayaquil a la práctica de actividades físicas deportivas

Generalidades de la discapacidad física –motriz y su relación con las actividades físicas –recreativas

La discapacidad física –motriz debido a su propia naturaleza, variabilidad de casos, etiologías, formas de clasificación, nivel de comprometimiento y desempeño que se da entre una persona parapléjica y otra, hacen que los procesos de inclusión sigan constituyendo un gran reto.

Según: (Pizarro & Veintimilla , 2016, pág. 31) la clasificación de las discapacidades físicas –motrices siguen los siguientes criterios:

Tabla No 1. Clasificación según criterios

Clasificación de las discapacidades motoras:	Clasificación según la topografía de la afectación:
✓ Parálisis cerebral	✓ Hemiplejia
✓ Poliomielitis	✓ Diplejía
✓ Mielomeningocele o espina bífida	✓ Paraplejia
✓ Lesiones medulares	✓ Tetraplejia
✓ Distrofia muscular progresiva	✓ Monoplejia

Fuente: (Pizarro & Veintimilla , 2016, pág. 31)

Se comparte con (Moreno & Amaya , 2009) una idea esencial: para las personas con paraplejia, aprender a vivir en esta condición se convierte en un desafío permanente;

precisamente porque las actividades que se consideraban "sencillas" como el baño, el vestirse, la eliminación urinaria e intestinal y los traslados, constituyen diariamente una prueba de resistencia física y psicológica, requiriendo la ayuda de otras personas, así como de adaptaciones ambientales y del uso de equipos especiales para realizarlas.

Lo anteriormente señalado se complejiza mucho más en los adultos parapléjicos, precisamente porque debido a la diversidad de formas y manifestaciones que presentan requieren de programas y actividades más específicas y adaptadas a su nivel de potencialidades, así como poder contar con personal capacitado y preparado para dar respuesta a la diversidad manifiesta en cada caso.

Se reconoce que las personas que manifiestan alguna discapacidad física, se enfrentan a grandes desafíos en la vida diaria que, a lo largo del camino son los propulsores en crear las potencialidades que se desarrollan a partir de una necesidad superior, en esto hace también referencia. (Rios , y otros, 2016, pág. 20) indicando que “ Las motivaciones intrínsecas de la persona con discapacidad que practique Deporte o Actividad Física Adaptada van a potenciar estos beneficios físicos (sistemas cardiovascular, respiratorio, locomotor y metabólico-endocrino), sociológicos y psicológicos.

Estudios precedentes dentro de los cuales se destacan los aportes de Reina, 2003; Lanuna, Laiño & Castro (2014), acompañados por Herrera, (2016), Pérez, (2017) y Ladinez, (2016), coinciden en aseverar la importancia de la práctica de actividades físicas recreativas en esta población. Insisten en los variados beneficios que las actividades físicas, deportivas y recreativas provocan a estas personas y comparten la idea de que es necesario crear todas las condiciones para poder desarrollar y ampliar las ofertas existentes.

Especial interés tiene la investigación realizada por (Tito, Ramiro, Rodriguez, Analuiza, & Calero, 2016, pág. 14), los cuales demuestran la influencia de las actividades físico-recreativas en la autoestima del adulto mayor; los autores señalan que: “...el diseño de actividades físico-recreativas debe socializarse con los usuarios, incorporando los gustos y preferencias de estos, en pos de incrementar su motivación auto-determinada, y por ende la participación sistemática en los programas físico-recreativos”.

Según, Ladinez, (2016), “La paraplejia, no es un impedimento para que los adultos puedan realizar cualquier tipo de actividad física, está científicamente comprobado que la actividad física ayuda a mejorar el desarrollo morfo-funcional”. Otras actividades como el folklor nacional en sus diferentes manifestaciones constituyen un medio de desarrollo biopsicosocial, que ayuda a elevar la autoestima no solo del adulto parapléjico si no de quienes lo practican” (pág 75)

En correspondencia con lo que se ha venido tratando se considera que la actividad física, de manera general influye directamente en el desarrollo físico y motor de quienes la practican, generando beneficios relacionados con su desempeño físico, psicológico y social. Su práctica sistemática repercute positivamente en la adaptación de las personas a su entorno, potencia el desarrollo de valores y aumenta la calidad de vida de quienes la

practican; al prevenir la aparición de enfermedades acompañantes o compensar las limitaciones existentes productos de diferentes discapacidades.

En el caso de las personas paraplégicas ha quedado demostrado la efectividad de la práctica de actividades físicas recreativas ya que se contribuye a potenciar las partes conservadas, aumentan su validismo y desempeño posibilitando su inclusión educativa y social.

Las actividades Físicas _ Recreativas y su interacción con la Inclusión educativa y social de las personas paraplégicas

La inclusión educativa y social de las personas paraplégicas sigue constituyendo una gran desafío; máxime si tenemos en cuenta que dada su diversidad se requiere adaptar las diferentes estrategias de intervención y los materiales y recursos a utilizar.

Se coincide con Sailema A., Maqueira, Sailema, M., & Sailema, AD (2019), en que en términos de inclusión y atención a la diversidad, es fundamental buscar alternativas didácticas y metodológicas basadas en los principios de normalización y contextualización, de modo tal que permitan adaptar lo general a lo particular en función del logro de los objetivos y habilidades propuestos.

Resulta evidente que al trabajar la inclusión y atención a la diversidad en el contexto de la práctica de actividades físicas, deportivas y recreativas tengamos presente la necesidad de adaptar tanto los recursos, como las formas de enseñanza, aprendizaje e incluso de evaluación del desempeño. (Castelo & Maqueira, 2015).

En este sentido es importante no solo considerar que las personas con limitaciones físico-motriz tienen los mismos derechos para practicar actividades física deportivas y recreativas, sino también debemos tener en cuenta que dada su diversidad requieren de diferentes adaptaciones.

Apuntan (Barroso, Cordova, & Calero, 2016), que: “El carácter inclusivo de la metodología a utilizar se expresa al asegurar el derecho de las personas con limitaciones físico-motoras a la práctica de actividades físico-deportivas, con independencia del tipo de discapacidad predominante, o el grado de la misma, atendiendo a la individualidad desde la diversidad y utilizando recursos adicionales o la adaptación de los disponibles de acuerdo a los requerimientos de los practicantes”.

Lo expuesto coincide íntegramente con el propósito del estudio que se presenta ya que se parte del principio del derecho a la inclusión de las personas con limitaciones físico-motriz a la práctica de actividades físicas, deportivas y recreativas.

Se considera que además de ser un derecho se precisa de adaptar las formas, estrategias, metodologías, recursos, evaluaciones con el fin de poder mediante la práctica física deportiva y recreativa posibilitar sus procesos de inclusión. Especial interés tiene poder contar con actividades diseñadas y adaptadas a las potencialidades de los adultos paraplégicos.

Metodología

Se empleó un diseño investigativo con enfoque mixto mediante la articulación de paradigmas cualitativos y cuantitativos, con énfasis en la investigación de tipo descriptiva, de campo no experimental y la utilización de métodos teóricos y empíricos, los cuales unidos a las técnicas como la encuesta y la entrevista permitieron obtener resultados muy valiosos.

La investigación fue desarrollada en la Asociación Asopléjica, de la ciudad de Guayaquil. En esta asociación se encuentran afiliados niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con diversas discapacidades como la física, intelectual y sensorial, de los cuales 22 son adultos con paraplejía que representan la población y muestra de la investigación realizada.

Tabla No 2. Población y Muestra

Rango de edad	Hombres	Mujeres
25 - 30	1	0
30 – 40	2	6
40 – 50	3	8
50 – 60	1	1
Total	7	15

Elaborado por: Ladinez, Johanna (2020)

Dentro de los criterios de inclusión determinados para la conformación de la muestra se encuentran:

- ✓ Presentar una discapacidad motriz clasificada como paraplejía
- ✓ Tener motivación para participar en la investigación
- ✓ Tener una condición física favorable

Análisis y Discusión de Resultados

Después de la aplicación de los instrumentos y técnicas seleccionadas, se aprecia que en la Asociación Asopléjica, de la ciudad de Guayaquil, existe un déficit de personal especializado y capacitado para desarrollar la práctica actividades físicas – recreativas, con este tipo de población, lo cual genera sedentarismo y escasas oportunidades para mejorar su calidad de vida, de la población adulta con parapléjia, causando así la exclusión a diversos eventos deportivos, culturales artísticos entre otros. Todo lo anterior permite confirmar aspectos de gran interés en el proceso investigativo desarrollado:

Quedó confirmada la importancia, pertinencia y actualidad del tema de investigación, así como la necesidad de buscar soluciones que permitan perfeccionar los procesos de

inclusión de las personas adultas paraplégicas a las actividades físicas recreativas. Esto nos hace coincidir con los estudios precedentes realizados por autores como: Castelo & Maqueira, 2015, Barroso, Cordova, & Calero, 2016, Ladinez, (2016) y Sailema A., Maqueira, Sailema, M., & Sailema, AD (2019), los cuales exponen los beneficios de las actividades físicas-deportivas para la inclusión de estas personas.

- Se logra demostrar que existen limitaciones en cuanto al déficit de personal especializado y capacitado que puedan desarrollar y poner en práctica metodologías inclusivas mediante la práctica de actividades físicas – recreativas para este tipo de población.
- Resultó muy significativo la receptividad, interés y motivación mostrada por las personas paraplégicas participantes en cuanto a la aceptación de la práctica de actividades físicas deportivas y recreativas.
- Se confirma la necesidad de diseñar un Sistema de actividades físicas-recreativas para personas adultas con paraplejía como opción viable para desarrollar los procesos de inclusión

Lo destacado provocó la necesidad de diseñar un Sistema de Actividades física-recreativas conducentes a perfeccionar los procesos de inclusión de los adultos paraplégicos a la práctica de actividades físicas deportivas. Para su diseño se utilizó el método Sistémico- Estructural Funcional, el cual permitió modelar la propuesta, quedando conformada en 4 bloques: Bloque 1: Actividades Gimnásticas en Silla de Ruedas, Bloque2: Actividades Deportivas Adaptadas en Silla de Ruedas, Bloque 3: Actividades Recreativas Adaptadas en Silla de Ruedas, Bloque 4: Danza Terapia en Silla de Ruedas.

Ejemplo de actividades propuesta para cada bloque:

Bloque N° 1 Actividades Gimnásticas adaptadas en silla de ruedas

Objetivo: Profundizar en el aumento de la capacidad motora de manera integral para la estimulación de nuevas habilidades.

Descripción:

1. Gimnasia con bastones
2. Gimnasia con pelota flexible de mano
3. Gimnasia con mancuernas
4. Gimnasia con banda elástica
5. Gimnasia con hula hula

Recursos:

- ✓ Bastones de madera de 1.30 mts
- ✓ Pelotas flexibles con pupitos de 22cm de diámetro
- ✓ Mancuernas de 1, 2 y 4 kg
- ✓ Banda elástica suave y médium
- ✓ Hula hula de 120 cm de diámetro

Bloque N° 2

Actividades deportivas adaptadas en silla de ruedas

Objetivo: Potenciar las habilidades físicas específicas aumentando la autoestima e independencia en la participación de eventos deportivos

Descripción:

1. Para Baloncesto
2. Para bádminton
3. Para balonmano
4. Para Tenis de campo

Recursos:

- ✓ Balón de voleibol de 21cm de diámetro
- ✓ Balón de baloncesto 23 cm de diámetro
- ✓ Volantes de nylon
- ✓ Volantes de pluma de ganso
- ✓ Balón de balonmano 12cm de diámetro
- ✓ Red de bádminton
- ✓ Red de Voleibol
- ✓ Red para tenis de campo
- ✓ Pelota de tenis
- ✓ Raquetas de tenis
- ✓ Raquetas de bádminton
- ✓ Arcos

Bloque N° 3

Actividades recreativas en silla de ruedas**Objetivo:** Fomentar el disfrute de las actividades recreativas al aire libre para fortalecer las habilidades sociales

Descripción:

- ✓ Ajedrez
- ✓ Presentaciones artísticas
- ✓ Paseos recreativos
- ✓ Yincanas

Recursos:

- ✓ Tablero
- ✓ Piezas
- ✓ Parlante
- ✓ Extensión
- ✓ Pen drive
- ✓ Accesorios

Bloque N° 4 Danza terapia en silla de ruedas

Objetivo: Desarrollar habilidades expresivas y comunicativas

Descripción:

- ✓ Bailo terapia en silla de ruedas
- ✓ Folklore en silla de ruedas

Recursos:

- ✓ Sillas de ruedas
- ✓ Parlante
- ✓ Pen drive
- ✓ Accesorios

Es importante explicar que cada actividad se prevé realizarla en dos momentos: jornada matutina y nocturna, acomodando los horarios según posibilidades de los participantes y siguiendo la siguiente planificación:

Tabla No 3: Planificación de actividades semanales

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Actividades Gimnásticas	Actividades Deportivas	Danza terapia	Actividades Recreativas	Viernes de amigos (Este día los usuarios elegirán libremente las actividades sociales de interés personal (18h00 a 21h00))

A continuación se expone un ejemplo de las fases consideradas para la aplicación de las actividades, la cual incluye la fase inicial, principal y final.

Tabla No 4: Ejemplo de las Fase de aplicación de las actividades

FASE DE APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
INICAL	<p>La preparación del cuerpo es primordial antes de realizar una actividad física, deportiva o recreativa, para evitar futuras lesiones o descompensaciones, a esto le llamamos calentamiento, para lo cual realizaremos los siguientes ejercicios:</p> <p>Recomendaciones: Se recomienda entre 8 a 10 repeticiones cada ejercicio.</p> <p>Asegurar que la silla se encuentre en buenas condiciones antes de realizar la actividad</p>

Movimientos de la cabeza

- Recostar la cabeza del lado izquierdo y luego al lado derecho de una forma suave no acelerada.
- Llevar el mentón hacia el pecho y luego elevar el mentón de una forma suave no acelerada.

Movimiento de hombros:

- Elevar los dos hombros al mismo tiempo y lo llevamos hacia atrás, luego hacia adelante.
- Subir y bajar los hombros alternadamente

Movimiento de brazos:

- Extender los brazos a la altura del pecho, luego bajarlos de manera alternada
- Extender los brazos a la altura del pecho y luego abrirlos de forma horizontal de manera alternada.
- Extender los brazos y luego contraer de manera alternada
- Elevar los brazos por encima de la cabeza y luego bajarlos de manera alternada
- Elevar los brazos a la altura de la cabeza y bajarlos hasta quedar en posición horizontal, hacerlo de manera alternada
- Alternación de brazos simulando una caminata
- Rotación de muñeca izquierda y luego derecha
- Abrir y cerrar las falanges

Flexión de tronco

- Colocar las manos en la cintura y flexionar el tronco hacia la derecha, regresamos al centro y luego a la izquierda.
- Con brazos en la cintura flexionamos el tronco hacia adelante y regresamos a la posición inicial

PRINCIPAL

Esta fase está enfocada en la aplicación de la actividad planificada, utilizando todos los medios y recursos disponibles, los temas seleccionados son:

- Gimnasia con bastones
- Gimnasia con pelota de mano flexible
- Gimnasia con mancuernas
- Gimnasia con banda elástica
- Gimnasia con hula hula
- ParaBaloncesto
- Parabádminton
- Para balonmano
- Para tenis de campo
- Ajedrez

-
- Presentaciones artísticas
 - Paseos recreativos
 - Yincanas
 - Bailo terapia en silla de ruedas
 - Folklore en silla de ruedas
-

FINAL

En esta fase se debe bajar la intensidad, con actividades específicas, a esto le llamamos **vuelta a la calma**, para lo cual realizaremos los siguientes ejercicios:

Estiramiento del músculo del cuello

- Poner la mano derecha en la oreja izquierda y estirar el músculo hacia el mismo lado derecho, repetirlo con el lado izquierdo

Estiramiento de los músculos del pecho

- Llevar los brazos al mismo tiempo hacia atrás de la silla y elevar el mentón

Estiramiento de los músculos del hombro, brazos y espalda

- Colocar la mano derecha al nivel del hombro izquierdo y con la mano izquierda hacer una leve presión en el codo del brazo derecho llevándolo hacia arriba, hasta que los dedos de la mano derecha alcancen el centro de la espalda, luego hacerlo del lado contrario.
 - Cruzar los brazos de hombro a hombro y con las yemas de los dedos tratar de tocar la espalda
 - Entrelazar los dedos y elevar los brazos lo más que puedan
 - Poner la mano derecha en la cintura y elevar el brazo contrario inclinándose hacia el mismo lado, repetir el ejercicio con el otro lado.
 - Poner las manos al nivel de las lumbares elevamos el pecho y el mentón hacia arriba
 - Agarrándose con una mano de la silla, nos inclinamos hacia adelante estirando el otro brazo, repetimos el ejercicio con el otro brazo.
-

Elaborado por: Ladinez, (2020)

Como puede apreciarse la propuesta está concebida según las posibilidades de los participantes, la misma prevé la adaptabilidad tanto de las estrategias a seguir como la variabilidad y adaptabilidad de los recursos, materiales, formas de participación, evaluación y niveles de desempeño. Todo ello garantiza su funcionabilidad, pertinencia y utilidad.

Conclusiones

- Se confirma la importancia y beneficios de la práctica de actividades físicas – recreativas para mejorar la condición física y los procesos de inclusión de las personas con paraplejia que integran la asociación Asopléjica de la ciudad de Guayaquil. Estas actividades inciden positivamente en su autoestima, previenen enfermedades y ayudan a la compensación de las lesiones existentes al tener esa condición.
- El diagnóstico realizado evidenció la necesidad de encontrar alternativas que contribuyan a poner en práctica el sistema de actividades físicos- recreativas propuesto para contribuir a la solución de la problemática motivo de estudio.
- Se logró diseñar el Sistema de Actividades físicos- recreativas, quedando conformada en 4 bloques fundamentales: Actividades Gimnásticas en Silla de Ruedas, Actividades Deportivas Adaptadas en Silla de Ruedas, Actividades Recreativas Adaptadas en Silla de Ruedas, Danza Terapia en Silla de Ruedas.
- La validación efectuada muestran la factibilidad, pertinencia y utilidad del Sistema de Actividades físico recreativas, como una solución viable para ser implementada dentro de la asociación Asopléjica de la ciudad de Guayaquil.

Referencias Bibliográficas

- Barroso, G., Cordova, B., & Calero, S. (2 de 2 de 2016). Metodología para el desarrollo de programas de actividad física adaptada . Parte II diseño y validación. EFdeportes. Recuperado el 4 de agosto de 2018, de <http://www.efdeportes.com/efd213/programas-de-actividad-fisica-adaptada-ii.htm>
- Castelo, R Maqueira, G; (2015) “El reconocimiento y desarrollo del esquema corporal en la edad infantil: una experiencia en Ecuador”. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, año 20, No 209, octubre de 2015. <http://www.efedeportes.com/>
- Herrera, S. (2016). Actividad física recreativa y calidad de vida en adultos mayores. FUNDACIÓN UADE. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/4079/Herrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Informe del Consejo Nacional para Discapacidades (2017) Ecuador.
- Ladinez, J. (2016). Folklore nacional en las actividades físicas recreativas para elevar el autoestima en los adultos parapléjicos de Asoplèjica de Guayaquil. Guayaquil. Recuperado el 1 de 2 de 2019, de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/28075/1/Ladinez%20Garces%20Johanna%20Vanessa%20035-2016.pdf>
- Lanuna, T., Laiño , F., & Castro, H. (junio de 2014). El juego recreativo y el deporte social como política de derecho. Su relación con la infancia en condiciones de vulnerabilidad social . Scielo, 16. doi:2314-2561

- Moreno, M., & Amaya, M. (2009). Paraplejia pasado y futuro del ser. Scielo. Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000300010
- OMS. (23 de FEBRERO de 2018). OMS. Recuperado el 2 de 2 de 2019, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Pérez, D. (23 de 02 de 2017). El deporte como medio de integración e inclusión social. INESEM. Recuperado el 31 de Julio de 2018, de <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/inclusion-social-deporte/>
- Pizarro, G., & Veintimilla, P. (2016). Atención primaria en discapacidades (1 ed.). Guayaquil: Ciudadano Editorial.
- Reina, R. (abril de 2003). Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. efdeportes.com. Recuperado el 31 de 01 de 2019, de <https://www.efdeportes.com/efd59/discap.htm>
- Resumen Informe Mundial la Discapacidad. (2011) Discapacidad y Rehabilitación.
- Rios, M., Arraez, J., Bazalo, P., Enciso, M., Hueli, J., Jimenez, E., Solís, M. (2016). Plan integral para la actividad física y el deporte (Vol. 1). Recuperado el 2 de 2 de 2019, de <http://femedede.es/documentos/Discapacidadv1.pdf>
- Tito, D., Ramiro, M., Rodríguez, A., Analuiza, E., & Calero, S. (2016). Influencia de las actividades físico-recreativas en la autoestima del adulto mayor. 35. Recuperado el 1 de 02 de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864.03002016000400007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Sailema A., Maqueira, Sailema, M., & Sailema, AD., "Estrategia metodológica, esquema corporal y actividad física adaptada: Una trilogía para la inclusión social. Revista Ciencia Digital. ISSN: 2602-8085 Vol. 3, N°2.5, p. 186-196, abril - junio, 2019. DOI <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i2.5.53>
- Alonso, G. (2020), Competencias del docente en la atención a estudiantes con conductas disruptivas de 8vo año de Educación General Básica. Tesis en Opción al grado de Magister en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad Universidad Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Guayaquil. (próxima a sustentación)
- Campoverde, M. (2014). Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa "Belisario Quedo" en la ciudad de Pujilí, provincia de Cotopaxi, Año lectivo 2013-2014. Cotopaxi-Ecuador: Universidad Técnico Particular de Loja.

- Céspedes, A. (2012). Niños en Pataletas. adolescentes desafiantes, Como manejar los trastornos de conductas en los hijos. Santiago de Chile: Ediciones Básicas Chile SA
- Cuberes, R (2013) Causas de las conductas desafiantes en alumnos de primaria. Trabajo de fin de Grado Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación.
- Duarte, J. (2017). Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral. México: Universidad Rovira.
- Freire, C. (2012). Factores que inciden en la presencia de conductas disruptivas de los estudiantes de los 8°, 9° 10° años en educación básica de la Unidad Educativa experimental FAE N°3 Taura del Cantón Yaguachi durante el período lectivo 2012. Milagro: Universidad Estatal de Milagro.
- Flores, G. (2018). Programa de capacitación psicológica a padres de familia para la atención de niños con conductas disruptivas de 6to EGB. Tesis en opción al grado de Magister en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Guayaquil.
- Espinoza, G. (2014). Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica Superior del Centro Educativo Colegio de Bachillerato Ciudad de Portovelo. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Equipo Dide, 2017, Conductas disruptivas. La asertividad, una competencia docente primordial. <http://educaryaprender.es/conductas-disruptivas-comportamiento/>
- Expasa. (2018). Diccionario Enciclopédico. En T. I.-t. Edición-. Barcelona: Expasa Calpe.
- Jiménez, J. (2017). Conductas disruptivas en el Aula y desempeño docentes en la Institución Educativa Técnica General Roberta Leyva del Municipio de Saldaña Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Jurado, P. (Coord.)(2015), Informe “Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa” Barcelona: UAB (Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)
- Jurado, P & Justiano MD(2015), “Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria” Universidad Autónoma de Barcelona (España) Cooperación Técnica Alemana (Bolivia)
- Morazán, S. (2013). Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán".

PARA CITAR EL ARTÍCULO INDEXADO.

Ladinez Garces, J., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2020). Actividades físicas–recreativas e inclusión: Una experiencia con adultos paraplégicos de la Asociación Asoplégica. *Ciencia Digital*, 4(4.1), 32-46. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1451>



El artículo que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la Revista Ciencia Digital.

El artículo queda en propiedad de la revista y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la Revista Ciencia Digital.



Guía metodológica para la atención a escolares con dislalia funcional en el subnivel básica elemental



Metodológica guide to the care of schoolchildren with functional dyslalia on the elementary basic sub-level

Autora: Carmen Mindiola Vera.¹

Recibido: 14-08-2020 / Revisado: 18-09-2020 / Aceptado: 10-10-2020/ Publicado: 06-11-2020

Abstract.

DOI: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1452>

The work addresses the need for teachers to prepare to attend schoolchildren with functional dyslalia at the elementary basic sublevel. Its objective was to design a methodological guide that favors literacy learning in boys and girls with functional dyslalia. To support the proposal, surveys, interviews with managers, teachers, schoolchildren, parents, as well as direct observation were carried out. Through the results obtained, it was concluded that there is a lack of preparation for teachers and parents to direct the process of preparing students with functional dyslalia for learning to read and write. A methodological guide is provided with activities that promote learning to read and write. Its application demonstrates the validity of the proposal, aimed at differentiated care, for quality education.

Keywords: Functional dyslalia, learning to read and write.

Resumen

El trabajo aborda la necesidad de preparación de los docentes para la atención a escolares con dislalia funcional en el subnivel básica elemental. Tuvo como objetivo, diseñar una guía metodológica que favorezca el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas con dislalia funcional. Para sustentar la propuesta se realizaron encuestas, entrevistas a directivos, docentes, escolares, padres de familia, así como, observación directa, a través de los resultados arrojados se concluyó que existe carencia en la preparación de los docentes y padres de familia, para dirigir el proceso de preparación de los escolares con dislalia funcional, para el aprendizaje de la lectoescritura. Se aporta una guía metodológica con actividades que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura. Su aplicación demuestra la validez de la propuesta, orientada a una atención diferenciada, para una educación de calidad.

Palabras clave: Dislalia funcional, aprendizaje de la lectoescritura

¹ Centro de Estudios Espíritu Santo, cmindiola@espiritusanto.edu.ec

Introducción.

Generalidades sobre el lenguaje, sus trastornos e incidencia en Ecuador.

El lenguaje es la capacidad superior exclusiva del hombre de abstraer y generalizar los fenómenos de la realidad, reflejándola por medio de signos convencionales. El lenguaje es humano por excelencia, siendo esencialmente un hecho psicológico, pero a la vez, un hecho social. Cabanas, (1979)

El habla es uno de los procesos del que se sirve el lenguaje, equivalente a la palabra, a la articulación, a la acción de los órganos fonoarticulatorios. Como resultado se produce la emisión de los fonemas, las palabras, frases y oraciones. Las alteraciones del habla incluyen a los trastornos de la pronunciación, de la fluencia verbal y de la articulación. Las alteraciones en la articulación de los sonidos del habla, se observa de forma evidente en las dislalias. Pérez, (2016)

En Ecuador se trabaja para que el docente esté capacitado para la atención a escolares con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, se busca optimizar la eficacia de la educación donde se identifiquen los problemas desde edades tempranas.

Estudios realizados por Muse, & Delicia, (2015), demuestran que los trastornos del habla se presentan con mayor frecuencia en infantes entre 6 y 8 años de edad. Uno de estos trastornos se denomina dislalia funcional. Este trastorno tiene una alta incidencia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, repercutiendo de manera negativa en los niños, ya que influyen y retardan su desarrollo. Lo preocupante es que se ha podido observar que cada vez es más frecuente en las aulas de clases, es por ello que se requiere abordar con mayor profundidad y desde todos los aspectos para poder potenciar y optimizar los procesos de aprendizajes de la lectura y la escritura desde edades tempranas.

Ante esta situación se requiere encontrar vías de solución conducentes a influir en la preparación general de los docentes y familiares para que ayuden a compensar la presencia de dicho trastorno.

La dislalia como trastorno en la articulación.

La dislalia es un trastorno en la articulación de los fonemas o grupos de fonemas, causado por alteraciones funcionales de los órganos periféricos del habla (lengua, labios, paladar, mejillas y dientes). Es muy frecuentes en la infancia, sobre todo en los primeros años escolares, afectando la pronunciación de cualquier consonante o vocal. Sin embargo, se comparte con (Rodríguez, 2010) al plantear que con una adecuada y oportuna intervención tiende a desaparecer.

Para lograr el éxito en el proceso de intervención es necesario profundizar en cuáles son las consecuencias de la dislalia funcional, de qué manera repercute en el aprendizaje de la lectoescritura, así como, evaluar que metodología puede contribuir al aprendizaje de la lectoescritura en escolares con dislalia funcional. Concordamos con Loza, (2018), que en su atención debe primar el enfoque personalizado sobre el grupal. Precisamente ahí es donde radica una de las posibles soluciones, porque dada la diversidad existente y las particularidades de cada infante es necesario atenderlos de manera individual, ajustando cada acción e intervención de forma personalizada.

Numerosos estudios han demostrado que con una atención educativa oportuna los niños y niñas con dislalia funcional, mejoran sus resultados en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. (Figueredo, 1984; Oriol, 2000; Cobas, 2006; Pascual, 2007; Céspedes, 2011)

Los problemas de aprendizaje de la lectoescritura pueden presentarse porque no siempre reconocemos la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje desde edades tempranas. Santoyo, (2014)

La guía metodológica como alternativa se solución.

Se define como guía metodológica al instrumento que orienta al docente sobre los métodos y recursos que puede utilizar para cumplir sus funciones y brindar una atención educativa oportuna a los escolares. Esta guía deviene un recurso para el aprendizaje y la formación de los niños y niñas de forma progresiva, planificada, consciente y organizada. Además, proporciona datos técnicos y se enfoca en la educación a través de la participación activa de los escolares. Ron Vargas, (2019)

Las guías metodológicas, en el proceso educativo, cumplen con diversas funciones:

- Favorecen el trabajo y organización de los docentes, así como la intervención educativa.
- Estimulan el trabajo en forma grupal o individual.
- Contribuyen a desplegar la creatividad y búsqueda de información del docente, en función de las necesidades de sus estudiantes.
- Constituyen para estudiantes y docentes una base orientadora para la acción ya que especifica las actividades a desarrollar, así como la forma de hacerlo.
- Es una vía de retroalimentación para el reajuste de recursos y formas de enseñar.
- Específica, a partir de un diagnóstico de necesidades, las principales áreas de incidencia y las problemáticas que se deben solucionar.

Las funciones de la guía metodológica son: motivadora, de orientación y diálogo, facilitadora y evaluadora. (García Hernández & De la Cruz Blanco, 2014)

La concepción de la guía metodológica está sustentada en modelos constructivistas, y asentada en las estrategias de “aprender a aprender” y “aprender construyendo”. Bengoechea, P. (2006)

Partiendo de lo señalado se plantea como Problema Científico ¿Cómo contribuir al aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas con dislalia funcional?

El cuestionamiento anterior conduce a asumir como objetivo del presente trabajo: Diseñar una guía metodológica que favorezca el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas con dislalia funcional.

Es importante destacar que el desarrollo de una guía metodológica que favorezca el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas con dislalia funcional, se convierte en un valor añadido para el trabajo en el subnivel básico elemental. Orienta un conjunto de actividades para niños y niñas entre 6 y 8 años de edad, constituyendo un recurso para propiciar la atención a la diversidad en las instituciones educativas, teniendo en cuenta además el papel que desempeña la familia y la comunidad educativa.

Por otra parte teniendo en cuenta los antecedentes teóricos relacionados con la dislalia funcional y su incidencia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y considerando además que tanto a nivel internacional como en Ecuador es un trastorno muy frecuente que requiere de atención e intervención desde edades tempranas, la autora es del criterio que la investigación es pertinente y actual. La misma contribuye a dar solución a la problemática objeto de estudio, además de favorecer los procesos de inclusión y atención a la diversidad.

Metodología.

La investigación realizada siguió un tipo de estudio mixto, donde se articulan elementos cualitativos y cuantitativos. De carácter descriptivo no experimental, con el empleo de métodos teóricos como: el histórico lógico, el analítico-sintético, el inductivo deductivo y el sistémico estructural funcional, análisis documental, los cuales permitieron establecer los fundamentos teóricos y modelar la propuesta. Conjuntamente se utilizó como método empírico la observación, la cual estuvo acompañada de la encuesta como técnica fundamental. Todo ello permitió corroborar el problema objeto de estudio y plantear las posibles soluciones

La investigación se realiza considerando una población integrada por 158 personas, entre padres, docentes y estudiantes según las características de los sujetos objeto de estudio. La muestra se seleccionó a partir de un muestreo no probabilístico, con carácter intencional, dirigida a un grupo de 79 personas.

Con el objetivo de conocer la situación actual de la preparación que reciben los niños y niñas con dislalia funcional para enfrentar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura,

se aplicaron encuestas a padres de familia (25), docentes (4) y observación directa a estudiantes (50).

Los resultados de los instrumentos aplicados permitieron identificar:

Fortalezas:

- Disposición de los docentes y de los padres de familia para mejorar el trabajo con los escolares que presentan dislalia funcional.
- Disposición de los escolares para corregir la dislalia funcional.

Debilidades:

- Desconocimiento por los docentes y padres de familia de que es la dislalia funcional.
- Insuficiente preparación de los docentes para atender a escolares con dislalia funcional.
- Insuficiente orientación a la familia para contribuir a la corrección de la dislalia funcional.

Discusión de Resultados.

Las guías metodológicas son una herramienta que orientan o dirigen hacia un objetivo, ofrece una metodología a seguir en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo que se establece en el currículo para el subnivel básica elemental, Ministerio de Educación (2016), se definieron los contenidos de la guía metodológica, con actividades para corregir la dislalia funcional de los escolares en este subnivel y favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

Objetivo General:

Proporcionar alternativas a los docentes del subnivel básica elemental para la atención educativa a los escolares que presentan dislalia funcional, que favorezcan el aprendizaje de la lectoescritura.

Objetivos Específicos

- Establecer las actividades idóneas que favorezcan la corrección de la dislalia funcional.
- Identificar estrategias que orienten el manejo de la guía con la finalidad de preparar a los escolares para el aprendizaje de la lectoescritura.
- Trabajar por medio de ejercicios prácticos y propiciar la interacción de los escolares.

La guía metodológica es un instrumento que propone algunas actividades generales dirigidas al docente para que las utilice con sus estudiantes y así poderle dar una atención educativa oportuna y eficaz a la dislalia funcional que manifiestan estos. Pretende organizar y orientar la labor educativa del docente.

También propone diversas vías y procedimientos que el docente puede realizar. Además, orienta el tipo de actividades que se pueden efectuar con los escolares. Asimismo, presenta una variedad de ejercicios que sirven de patrón para el tratamiento.

Orientaciones generales a los docentes:

La guía metodológica propuesta consta de diferentes momentos articulados mediante diversas actividades que se pueden desarrollar no solo en la clase, sino que pueden constituir actividades a realizar por los escolares incluso fuera del horario docente. Hay diversas formas de presentación de los ejercicios, a continuación se exponen gráficamente los momentos:



Figura 1: Momentos de la Guía Metodológica a emplear por el docente
Elaborado por Mindiola, (2020)

El profesor debe seguir una metodología para trabajar con estos momentos mencionados anteriormente, le ofrecen los pasos a cumplir para garantizar el aprendizaje y su aplicación:

1. Explicar el orden para desarrollar las actividades.
2. Antes de proceder a realizar la actividad se explica y ejemplifican las acciones a desarrollar por los escolares.
3. El docente elegirá cuántos ejercicios debe hacer cada escolar.
4. Las actividades deben realizarse en contextos comunicativos, individuales y colectivos de forma oral.

Los resultados obtenidos con la propuesta, se enfocan hacia la preparación de los docentes que atienden escolares con dislalia funcional en el subnivel básica elemental, lo que favorece el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

La concepción y puesta en práctica de la propuesta conduce al enriquecimiento de un marco teórico y práctico en torno a una cultura que promueve la inclusión educativa.

Los docentes se apropian de herramientas conceptuales, metodológicas y prácticas que les permiten utilizar los recursos y apoyos que requiere cada escolar con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en las aulas. Ainscow, M. (1995)

Conclusiones.

- El estudio teórico permitió fundamentar la problemática objeto de estudio y los beneficios que trae el diseño de una guía metodológica para alcanzar mayor preparación en los docentes participantes
- El análisis de las indagaciones en la etapa de inicial corroboran las principales problemáticas en la preparación de los docentes y familias para la atención a los escolares con dislalia funcional, confirmándose la necesidad de buscar alternativas de solución al problema objeto de estudio
- El diseño e implementación de la guía metodológica como alternativa en la preparación de los docentes y sus familias, favorece la preparación de los escolares con dislalia funcional para el aprendizaje de la lectoescritura, lo que evidencia la viabilidad de la propuesta.
- La implementación de la guía metodológica contribuye a la atención oportuna a la diversidad de casos con presencia de dislalia funcional favoreciendo sus procesos de inclusión, respetando las individualidades y potencialidades presentes en cada niño independientemente a su condición.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Ed. Narcea. Madrid.
- Bengoechea, P. (2006). Aprendizajes constructivistas y no constructivistas una diferencia obligada para nuestras aulas. *Aula Abierta*, 23(2) 27-54.
- Cabanas Comas, R. (1975). *Relaciones específicas entre las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura y los trastornos del lenguaje oral*. Revista Cubana de Pediatría, vol. 47, No. 4-5, julio-octubre.
- Céspedes, C. (2011). Trastornos del lenguaje oral. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*. 8(1) 57-63 Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_CESP_EDES_2.pdf
- Cobas, C. L. (2006). *La Preparación logopédica para el maestro primario*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figueredo, E. (1984). *Logopedia I* (Vol. I). La Habana: Pueblo y Educación.
- García, I. y De la Cruz, G. D. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *EDUMECENTRO*, 8(15), 162-175.

- Loza, J. (2018). *Adaptaciones curriculares y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de educación general básica elemental del Colegio Gutenberg Schule* (Tesis de maestría). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo de EGB y BGU de Lengua y Literatura*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Muse, C. y Delicia D. (2015). *Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2308/serie%20Unesco_volumen%2002_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oriol, L. (2000). *Prevalencia de dislalias en los alumnos de 1er año EGB de las escuela de Melincue*. (Doctoral disertación, Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencias Médicas Escuela de Fonoaudiología, Rosario. Disponible en: <https://w.w.wresearchgate.net/publication/33739967>
- Pascual, G. (2007). *La dislalia: Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Madrid: Ed. Narcea.
- Pérez, E. E. (2016). *Un estudio de revisión sobre la dislalia y la intervención educativa*. España: Ed. La Laguna.
- Rodríguez, E. C. (2010). *Alumnos/as con dislalia: evaluación e intervención*. *Revista Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*. Recuperado de http://www.didacta21.com/documentos/revista/Octubre10_Rodriguez_Cuello_El_isabeth
- Ron, M.E. (2019). *Guía metodológica para la atención educativa a estudiantes con Disortografía en el noveno nivel de Educación General Básica (Nivel Superior)* (Tesis de maestría). Milagro: San Francisco de Milagro.
- Santoyo, S. (2014). La lectoescritura en la escuela primaria y sus transformaciones ante la incorporación de las TIC. *PAPELES*, 6(11), 36-47. Recuperado de: <http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/viewFile/395/274>
- Sailema A., Maqueira, Sailema, M., & Sailema, AD., “Estrategia metodológica, esquema corporal y actividad física adaptada: Una trilogía para la inclusión social. *Revista Ciencia Digital*. ISSN: 2602-8085 Vol. 3, N°2.5, p. 186-196, abril - junio, 2019. DOI <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i2.5.53>
- Alonso, G. (2020), *Competencias del docente en la atención a estudiantes con conductas disruptivas de 8vo año de Educación General Básica*. Tesis en Opción al grado de Magister en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Guayaquil. (próxima a sustentación)
- Campoverde, M. (2014). *Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa "Belisario Quedo" en la ciudad de*

- Pujilí, provincia de Cotopaxi, Año lectivo 2013-2014. Cotopaxi-Ecuador: Universidad Técnico Particular de Loja.
- Céspedes, A. (2012). Niños en Pataletas. adolescentes desafiantes, Como manejar los trastornos de conductas en los hijos. Santiago de Chile: Ediciones Básicas Chile SA
- Cuberes, R (2013) Causas de las conductas desafiantes en alumnos de primaria. Trabajo de fin de Grado Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación.
- Duarte, J. (2017). Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral. México: Universidad Rovira.
- Freire, C. (2012). Factores que inciden en la presencia de conductas disruptivas de los estudiantes de los 8°, 9° 10° años en educación básica de la Unidad Educativa experimental FAE N°3 Taura del Cantón Yaguachi durante el período lectivo 2012. Milagro: Universidad Estatal de Milagro.
- Flores, G. (2018). Programa de capacitación psicológica a padres de familia para la atención de niños con conductas disruptivas de 6to EGB. Tesis en opción al grado de Magister en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Guayaquil.
- Espinoza, G. (2014). Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica Superior del Centro Educativo Colegio de Bachillerato Ciudad de Portovelo. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Equipo Dide, 2017, Conductas disruptivas. La asertividad, una competencia docente primordial. <http://educaryaprender.es/conductas-disruptivas-comportamiento/>
- Expasa. (2018). Diccionario Enciclopédico. En T. I.-t. Edición-. Barcelona: Expasa Calpe.
- Jiménez, J. (2017). Conductas disruptivas en el Aula y desempeño docentes en la Institución Educativa Técnica General Roberta Leyva del Municipio de Saldaña Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Jurado, P. (Coord.)(2015), Informe “Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa” Barcelona: UAB (Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)
- Jurado, P & Justiano MD(2015), “Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria” Universidad Autónoma de Barcelona (España) Cooperación Técnica Alemana (Bolivia)

Morazán, S. (2013). Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán".



PARA CITAR EL ARTÍCULO INDEXADO.

Mindiola Vera, C. (2020). Guía metodológica para la atención a escolares con dislalia funcional en el subnivel básica elemental. *Ciencia Digital*, 4(4.1), 47-57. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1452>



El artículo que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la Revista Ciencia Digital.

El artículo queda en propiedad de la revista y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la Revista Ciencia Digital.



Preferences toward Oral Corrective Feedback in EFL classrooms at ESPOCH



Preferencias acerca de la Retroalimentación Oral Correctiva en las aulas de inglés como lengua extranjera en la ESPOCH

Maikel Aguilera Leyva.¹

Recibido: 14-08-2020 / Revisado: 18-09-2020 / Aceptado: 22-10-2020/ Publicado: 06-11-2020

Abstract.

DOI: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1454>

Oral Corrective Feedback (OCF) is considered a key tool to improve students' skills in EFL classrooms worldwide. Therefore, it is important to identify in which ways students prefer to be corrected, as well as how professors prefer to amend students' errors. In this context, more accurate techniques can be implemented in the classroom to improve the teaching-learning process. This investigation aims to analyze preferences for Oral Corrective Feedback (OCF) in EFL classrooms at ESPOCH. Qualitative-quantitative methods are employed in this study, considering also descriptive, analytical, and correlational aspects of research. The results reveal that students as well professors believe that OCF is necessary and effective. Likewise, students and professors agree that OCF should be given after the student has finished his participation. Moreover, content and form errors should be corrected according to students' and professors' points of view. Furthermore, recast and repetition of error were chosen by pupils and lecturers as the favorite types of OFC. Consequently, it is recommended to continue using OCF as a tool to improve the teaching-learning process of English. Additionally, professors should offer OCF with a positive and respectful attitude toward students. Moreover, it is advisable to favor *recast* and *repetition of error* over other types of OCF.

Keywords: Oral corrective feedback (OCF), elicitation, metalinguistic feedback, recast.

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, Ambato, Ecuador,
maikel.aguilera.l@pucesa.edu.ec

Resumen.

La Retroalimentación Correctiva Oral (ROC) se considera una herramienta clave para mejorar las habilidades de los estudiantes en las aulas de inglés como lengua extranjera en todo el mundo. Por lo tanto, es importante identificar de qué manera los estudiantes prefieren ser corregidos, así como la forma en que los profesores prefieren corregir los errores de los estudiantes. En este contexto, se pueden aplicar técnicas más precisas en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación tiene como objetivo analizar las preferencias hacia la Retroalimentación Oral Correctiva en las aulas de inglés como lengua extranjera en la ESPOCH. Los métodos cualitativos-cuantitativos se emplean en este estudio, considerando también los aspectos descriptivos, analíticos y correlativos de la investigación. Los resultados revelan que tanto los estudiantes como los profesores creen que la Retroalimentación Oral Correctiva es necesaria y efectiva. Asimismo, estudiantes y profesores coinciden en que la ROC debe darse después de que el estudiante haya terminado su participación. Además, los errores de contenido y forma deben ser corregidos de acuerdo con los puntos de vista de los estudiantes y profesores. Además, la *reformulación* y *repetición del error* fueron elegidos por los alumnos y los profesores como los tipos favoritos de ROC. En consecuencia, se recomienda seguir utilizando la ROC como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Además, los profesores deberían ofrecer la ROC con una actitud positiva y respetuosa hacia los estudiantes. Además, es aconsejable favorecer la *reformulación* y *repetición del error* sobre otros tipos de ROC.

Palabras claves: Retroalimentación Oral Correctiva (ROC), estimulación, retroalimentación metalingüística, reformulación.

Introduction

English learning is considered a priority by the Ecuadorian government. Hence, this language has been established as a mandatory subject for elementary, secondary, and higher education in this country. Therefore, the undergraduate students at ESPOCH are asked to obtain a B1 level of English before graduation. In this context, Oral Corrective Feedback (OCF) gains more relevance due to its paramount importance for improving students' proficiency in the L2. Also, it is necessary to amend students' errors, otherwise this incorrect language becomes a habit, which as time passes becomes more difficult to correct and produces negative effects on the acquisition of L2. For instance, Levine (1975) addresses this issue and highlights the positive effects of error correction and emphasizes the negative consequences of leaving errors uncorrected. This author states that if an error is not corrected, not only the speaker, but the rest of the class will assume the student's utterance is a good example to be imitated.

This issue will hinder acquisition and mastering of the foreign language because students will be unaware of their errors, thus they will not be able to fix them. Furthermore, Horwitz (1988) states that instructors need to know students' beliefs about language teaching and learning because a mismatch between students' expectation and the reality they encounter in the classroom can hinder successful acquisition.

Consequently, finding the most appropriate means to correct errors in EFL or ESL classrooms has been the aim of several investigations conducted by second language acquisition scholars who have studied preferences for OCF Cathcart & Olsen (1976), Chenoweth, Day, Chun, & Luppescu (1983), Oladejo (1993), Schulz (1996), Musayeva (1998), Yao (2000), Schulz (2001), Lee (2004), among others. In this regard, OFC has been considered an important tool to boost the teaching-learning process of L2 education. Regarding this matter, Fungula (2013) expresses that most learners need OCF because it helps them to improve the L2. However, the effectiveness of correcting errors remains a controversial topic among academics.

The current investigation aims to analyze the preferences towards Oral Corrective Feedback in EFL classrooms at *Escuela Superior Politécnica de Chimborazo- ESPOCH*. Also, this investigation determines the more favored ways to provide and receive Oral Corrective Feedback by professors and students respectively in this institution. The most accurate means to provide Oral Corrective Feedback are identified. Furthermore, the outcomes from the data analysis will be disseminated within the educational community which will contribute to enhancing OCF in this higher education center, and the overall improvement of the teaching-learning process. Oral Corrective Feedback can be defined as judgment on others' performance in order to fill gaps in terms of knowledge and forms Askew (2004). According to Suzuki (2005), corrective feedback is a technique utilized by teachers to attract students' attention to erroneous phrases so as to lead to modified output. Likewise, Ellis (2006) defines corrective feedback as "responses to learner utterances containing an error" (p.28).

A questionnaire was created and included in a survey that was completed voluntarily by undergraduate students and English professors at ESPOCH. The data collected through this survey helped to analyze the preferences regarding OCF at ESPOCH. Based on the results, better decisions can be made to favor the teaching – learning process of English as foreign language at ESPOCH.

Theoretical framework

Corrective feedback can be defined as systematic practice that involves the learner and the person who formally or informally provides the feedback. This person can be a professor or a classmate, it depends on the situation and the rules of the classroom. Also, the main purpose of corrective feedback is to improve the performance of the person who is receiving it.

Consequently, Hattie & Timperley (2007) expressed that feedback is a consequence of performance.

The following types of OCF have been identified as the most frequent ways to correct students' errors. This list is based on Lyster & Ranta (1997) and Yao (2000). These kinds of errors were the ones taken into consideration to conduct the current investigation.

1-Recast: The teacher repeats what the learner has said replacing the error. Some recasts can be of one word, a grammatical or lexical modification or translations in response to a student's use of the L1. When recast is used, the teacher does not use phrases such as, "You mean..." or "you should say..." Lyster & Ranta (1997).

Example: A student asks a question as part of an exercise to practice the use of Past Simple.

S: **Do** you go to Ambato yesterday? (error-grammatical)

T: **Did** you go to Ambato yesterday? (feedback-recast)

2-Clarification request: The teacher asks for repetition or reformulation of what the learner has said. This is a feedback type that can refer to problems in either comprehensibility or accuracy, or both. A clarification request includes phrases such as "Pardon me" Lyster & Ranta (1997).

Example: T: What's your name?

S : Martinez

T : "pardon me" ? What's your name?

S: Alberto

T: Excellent!

3-Metalinguistic feedback: The teacher provides information or questions related to an error the student has made without explicitly providing the correct form Lyster & Ranta (1997).

Example: Students talk about someone else's daily routine.

S: He always watch TV in the evening.

T: Do we say "he watch TV"?

S: Oh, no. He watches TV.

T: That's right.

4-Elicitation: This technique is used to make students produce the correct form, either by completing the statement provided by the teacher, asking the student the correct the way to say something, or asking the student to repeat a reformulated version of the statement. Lyster & Ranta (1997) state that teachers provide a sentence and strategically pause to allow students to “fill in the blank”, then if the students give an incorrect answer, he/she makes a comment such as “No, not that. It’s a...” or just repeats the error.

Example: S: I eat some fish yesterday.

T: eat? (emphasis)

S: ate

5-Repetition of error: The teacher repeats the learner’s error in isolation, in most cases, teachers adjust their intonation so as to highlight the error Lyster & Ranta (1997).

Example: S: Pedro have three childrens.

T: Pedro have (emphasis) three childrens (emphasis).

S: Pedro has three children.

6- Interruption: The teacher corrects students’ error in the middle of their sentences before they have a chance to finish them Yao (2000).

Example: T: Where does your mother cook dinner?

S: My mother cooks dinner in the chic.....

T: In the kitchen.

7-Body Language: The teacher does not use an oral response to indicate an error. He/she uses either a facial expression or body movement instead Yao (2000).

Example: A student is talking in front of the class about his future plans and says the following phrase:

S: I going to travel to Canada next month.

T: (moves her head indicating something is wrong)

S: I am going to travel to Canada next month.

Feedback can be considered positive or negative. For instance, when a professor points out the correctness of a student’s utterance, the feedback is deemed to be positive. On the other hand, if the feedback is to indicate the correctness extend of the student’s utterance, it is considered negative. Therefore, corrective feedback is used as synonym of negative feedback category. As a case in point, Lochtmann (2002) expresses that all foreign language teacher

provide their learners with negative feedback on formal error and uses the term corrective feedback as a synonym of the aforementioned term. Moreover, in Ellis (2009) corrective feedback is seen as one type of negative feedback. The scholars call it negative because the intention is to correct something wrong, therefore is not something positive like “Good job” or “Well done”. If there is problem, it has to be addressed in order to be corrected and that is not consider as a positive response.

Regarding the effectiveness of OCF, several academics and investigators have theorized about the role of corrective feedback in second language acquisition. Some of them firmly state that CF should be excluded from the teaching- learning process because it hinders language acquisition. By contrast, some scholars and researchers argue against those points of view, highlighting the key role that corrective feedback can play in the correct mastering of a second language. Among the first ones Krahnke & Krashen (1983) maintain that error correction is not of use for acquisition. However, in Garcia & Gass (2000), the role of negative evidence (direct and indirect) is repeated. These authors maintain that negative evidence makes learners focus their attention on form which direct them to grammatical restructuring. This is something that Krashen’s model does not recognize.

Additionally, Schwartz (1993) expresses that negative feedback has impact solely on performance, it doesn’t lead to any change in language competence, and therefore its effect is minimal.

Furthermore, Tatawy (2002) establishes that for the different types of feedback to be effective, the have to result in uptake and successful repair. This author defines some necessary corrective feedback standards that should be accomplished in order to be successful and effective.

- 1- Teachers need to be systematic and consistent in their provision of feedback.
- 2- Corrective feedback should be clear.
- 3- The techniques employed should allow for time and opportunity for self and peer repair and modified output.
- 4- Feedback should be fine-tuned in the sense that there should be as close a match as possible between teacher’s intent, the targeted error, and learners’ perception of the given feedback.
- 5- Feedback provided should focus on one error at a time, over a period of time. i.e. the feedback should be intensive and consistent in intent.
- 6- The learners’ developmental readiness to process the feedback provided should be taken into consideration.

Furthermore, Margolis (2007) summarizes some relevant studies conducted on error feedback preferences, as it can be appreciated in (Table 1).

Table 1. Error Feedback Preference Studies

Investigators	Focus	Subjects	Approach	Findings
Cathcart & Olsen (1976)	Learner EF preferences for the classroom	149 adult ESL students	Survey about classroom EF preferences	Learners strongly desire EF
Chenoweth et al (1983)	Preferences for EF in NS-NNS conversations	400 adult ESL students	Survey EF preferences for interactions with NS friends	Strong preference for more EF in social encounters
Oladejo (1993)	Alignment of learner preferences with teacher practices	500 EFL Ss at the National University of Singapore	Survey based on Hendrickson's (1978) 5 questions	Consistent with prior research, strong preference for EF
Schulz (1996)	Differences between T & Ss beliefs across different L2s	824 Ss + 92 T Of multiple FL courses at U of Arizona	Study included observation and a survey of Ss preferences	Ss: favored FonF regardless of TL but T beliefs were not aligned
Musayeva (1998)	Create a "corrective profile" of Ts to compare against Ss preferences	2 Teachers with 2 EFL classes each, 74 Ss in university prep class in Turkey	Observed classes per Chaudron's (1977) model; interviewed Ts; surveyed Ss	Found small amount of parity between EF practices and EF preferences
Yao (2000)	Learner view of EF, preferences, & alignment w/ Teacher practices	18 1st & 2nd year undergraduates (3 per class—6 diff. classes) ESL	Observed 24 hours of classes (4hrs per T); interviewed Ss for preferences	Learners regarded EF as necessary, but did not always like it
Schulz (2001)	Compare Colombian students & teachers with the 1996 study's data	607 Ss + 122 Ts from language classes at univ. in Colombia, plus 824 Ss & 92 Ts from 1996	Survey	Ss & Ts from both cultures, all L1s/L2s, had similar attitudes as Schulze (1996), above
Lee (2004)	Proficiency level effects on learner preferences and teacher practices	280 EFL university students in Korea & 31 English NS Teachers	2 studies, 1 survey of EF preferences; the 2nd journal & interview data on 2 teachers	Ss wanted more EF; Ts feared providing too much. High & low proficiency Ss answered similarly

EF=Error Feedback, NS=native speakers, Ss=students, Ts=Teachers

Source: Margolis (2007)

Referential framework.

Several investigations have been conducted regarding the students and professors' preferences toward Oral Corrective Feedback. For instance, regarding the question: Which learners errors should be corrected? Oladejo (1993) found that:

Although learners generally want their errors corrected, they also have preferences in terms of how much emphasis each error type should attract. The majority of the learners believe that errors relating to organization of ideas should receive the highest attention for correction.

Grammatical errors rank next in order of preference for correction, with more than 96% of the learners indicating that this error type deserved high attention, or some attention. Learners' preference for error correction shows that grammatical errors is followed closely by vocabulary errors, while pronunciation errors comes after it in order of priority. Receiving the least priority for correction are spelling and punctuation errors which the majority of the learners would like to be given little or no attention.

In this investigation is evident that students favored content errors over form errors and spelling and punctuation errors were given less importance.

Another interesting research comes from Ünsal Şakiroğlu (2020) who found the following results regarding the questions: Would you like to be corrected? How would you feel when being corrected?

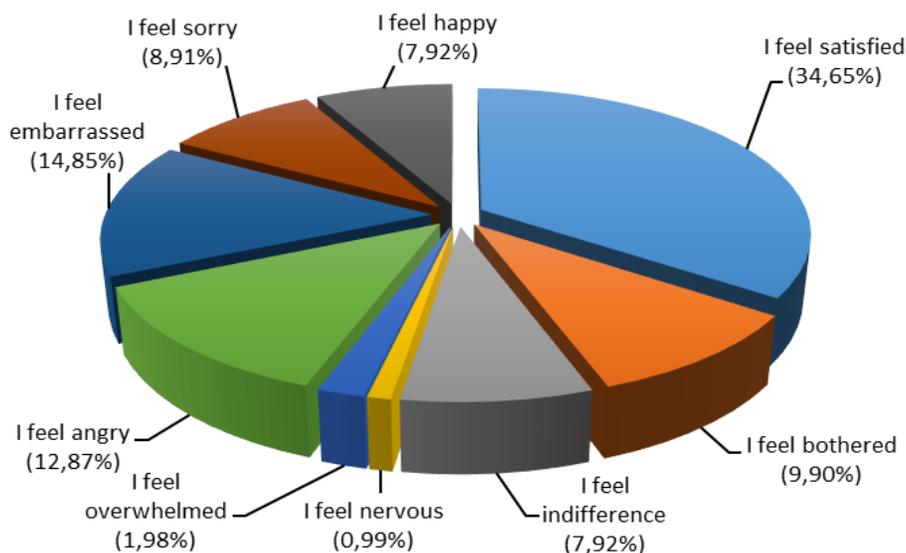
When student responses were assessed based on the queries, the first analyses were conducted on the question would you like to be corrected? The student responses indicate that 44 attendees/interviewees (86%) were positive about getting oral correction when they have speaking errors. While 6 out of 51 learners (12%) were even eager to be corrected for every single error, 2 participants (4%) preferred to be corrected only when they are not understood and five of them (10%) indicated that they did not desire to be corrected at all (see Table 1).

Additionally, the study conducted by Hulya Unsal Sakiroglu, Ünsal Şakiroğlu (2020) reveals that 39% of the students that participated in the investigation would feel happy to be corrected. Also, 14% of them expressed that despite being uncomfortable when being corrected they thought amendment was necessary to enhance their English. Furthermore, 23% of the students in this investigation said that they felt bad about correction and the rest left this question unanswered.

Moreover, a scientific paper publish by Martínez (2014) entitled “An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback”, some interesting findings concerning the students feeling when being corrected, can be appreciated.

In response to the question of how EFL learners actually feel when their teachers immediately correct their mistakes, several choices were considered. As illustrated in Figure 2, we can see that `feeling satisfied´ becomes the top choice (34.65%), followed by `feeling embarrassed´ (14.85%) and then `feeling angry´ (12.87%).

Figure 1. How do you feel when the teacher immediately corrects your mistakes?



Source: Martínez (2014)

Additionally, another relevant study conducted by Roothoof & Breeze (2016) about the students and professors' preferences toward OCF found that *Metalinguistic Feedback* was the students' favorite form of being corrected.

Regarding CF types, students expressed themselves much more positively about explicit types of CF such as metalinguistic feedback than teachers did. Furthermore, teachers' worries about possible negative reactions to CF were not confirmed by the students, who indicated that they would react positively to receiving immediate CF on their oral production.

Furthermore, Lyster & Ranta (1997) summarized some interesting data regarding the different types of OCF.

Preferences for different feedback types are displayed for each teacher in Table 2 as well as the total distribution of feedback types for all four teachers. Across the four teachers, the single largest category is the recast, which accounts for just over half (55%) of the total number of teacher turns containing feedback. The other feedback types are distributed in decreasing frequency as follows: elicitation (14%), clarification request (11%), metalinguistic feedback (8%), explicit correction (7%), and repetition (5%).

The low figure for repetition is somewhat deceptive because teacher repetitions can, and frequently do, co-occur with the other feedback categories. From these findings, it appears that recasting the learner's ill-formed utterance is the feedback method of choice of these French immersion teachers. This is true for all four teachers, although T3 tends to recast less than the others. Other differences are noted in the small amount of elicitation used by T6, as well is in the small amount of metalinguistic feedback used by T4 and T6 (p.53).

Table 2. Distribution of feedback types

	T3 (n=243)	T4 (n=146)	T5 (n=194)	T6 (n=103)	Total (n=686)
Recast	93 (39%)	96 (66%)	116 (60%)	70 (68%)	375 (55%)
Elicitation	45 (18%)	18 (12%)	26 (13%)	5 (5%)	94 (14%)
Clarification request	37 (15%)	9 (6%)	14 (7%)	13 (13%)	73 (11%)
Metalinguistic feedback	32 (13%)	3 (2%)	20 (10%)	3 (3%)	58 (8%)
Explicit correction	16 (7%)	15 (10%)	9 (5%)	10 (10%)	50 (7%)
Repetition	20 (8%)	5 (3%)	9 (5%)	2 (2%)	36 (5%)

Source: Lyster & Ranta (1997)

Methodology.

The current investigation was carried out with a population of five hundred undergraduate students (eighteen years old and older) and twenty-six English teachers who study and work respectively at *Escuela Superior Politécnica de Chimborazo- ESPOCH*, Riobamba, Chimborazo province. These people were part of this study voluntarily and they were not remunerated in any form. All participants had a high school level of study or above. The participants were divided into two groups: lecturers and students. All the participants were presented with a questionnaire containing the same questions, except for an extra question in the students' survey. The survey was conducted from July 8th, 2020 to August 20th, 2020.

To create the questionnaire, the following framing questions introduced by Hendrickson (1978) were taken into consideration:

- 1- Should learners' errors be corrected?
- 2- When should learners' errors be corrected?
- 3- Which errors should be corrected?
- 4- How should errors be corrected?
- 5- Who should do the correcting?

In addition to those questions, some others were added to have a broader idea of the situation concerning OCF at ESPOCH:

- 7- Do students and professors think that OCF is necessary?
- 8- Do students and professors believe in the effectiveness of OCF?
- 9- How do students feel when OCF is provided?
- 10- Which are students and professors' preferences toward the different types of OCF?

The abovementioned insight into the preferences toward OCF allow professors to make better decisions regarding the teaching- learning process of English at ESPOCH.

The questionnaire was created considering Hendrickson (1978) framing questions as well as some others added by the author . Similarly, the types of errors identified by Lyster & Ranta (1997) and Yao (2000) were included in this questionnaire. Once these aspects were defined, 15 questions were included in the students' questionnaire, while the professors' questionnaire contained 14 questions. The difference consists of an extra question added to the students' questionnaire to have a better impression about how students feel when they are being corrected.

The questionnaires contain some general items about the participants' opinions concerning Oral Corrective Feedback. There were also seven specific questions about the preferences regarding ways of providing OCF such as: recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation, repetition of error, interruption, and body language. These specific questions were formulated using the Likert scale. Furthermore, the survey was applied through *Google Forms*.

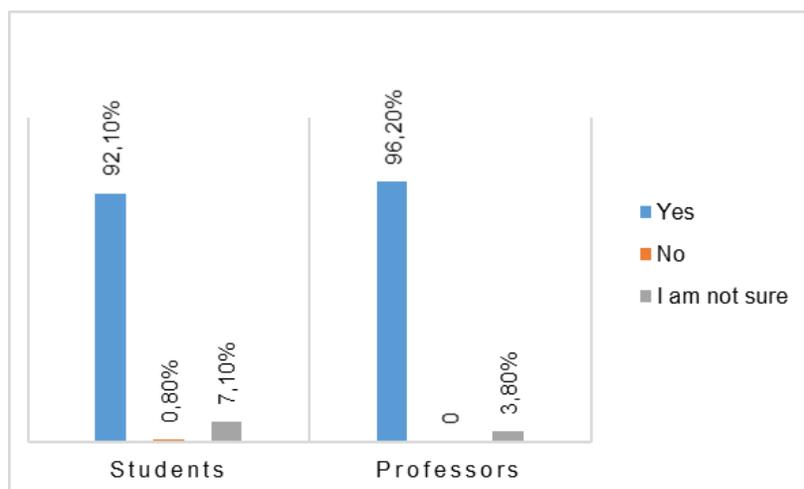
The data collected were analyzed using descriptive methods, and the results are presented in the following section.

Results.

Students and professors' preferences about the need for OCF (Figure 2)

Most participants consider the need for OCF, specifically 96,20% of teachers and 92,10% of students believe that OCF is necessary. Still, a very low percentage of them think differently.

Figure 2. Do you believe oral corrective feedback is necessary?

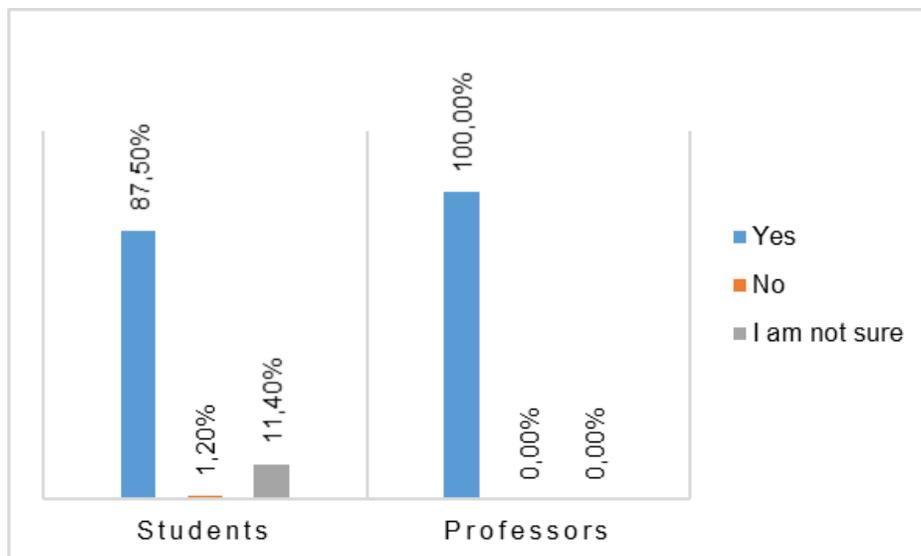


Source: The author

Students and professors' preferences about the effectiveness of OCF (Figure 3)

When asked about the effectiveness of OCF, 100% of professors believe that it produces positive results. Similarly, the majority of the students are convinced of the efficacy of OCF (87,50%), although 1,20% of them think otherwise and 11,40% are not sure.

Figure 3. Do you think oral corrective feedback produces positive results?



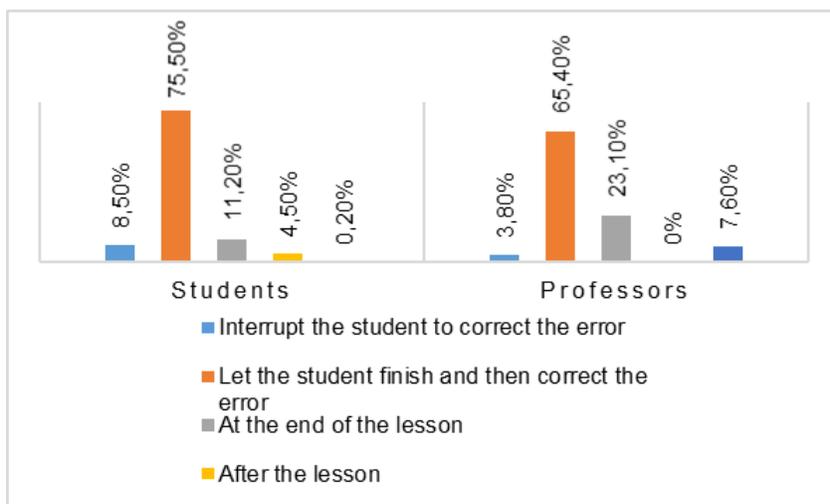
Source: The author

Students and professors' preferences about when OCF should be given by the professor (Figure 4)

This question offered four possible answers. The preferred option for students and professors was to let the student finish and then correct the error, 75,50% and 65,4% respectively, in favor of it. The second preferred option was to provide OCF at the end of the lesson; students 11,20% and professors 23,10%. Moreover, only 8,5% of students like to be interrupted to correct the error and 3,80% of professors agree with that opinion. Furthermore, 4,50% of students want to receive OCF at the end of the lesson and 0% of professors think that is a valid option. Finally, 0,20% of students provided another option, while 7,60% of professors gave their own ideas.

However, those options are considered not relevant for the investigation because the opinions provided coincide with the options given in the survey or were colloquial expressions without validity.

Figure 4. When should the professor provide oral corrective feedback?

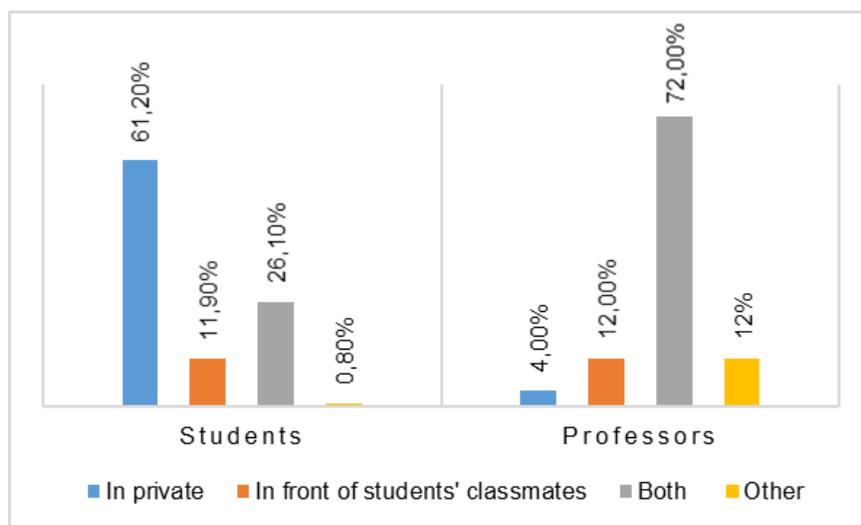


Source: The author

Students and professors’ preferences about how OCF should be provided (Figure 5)

Regarding this matter, there is a great difference between students and professors’ opinions. For instance, 61,20% of students prefer to receive OCF in private, while only 4% of professors think the same. By contrast, 72% of professors believe that OCF should be provided both ways; in private and in front of the students’ classmates, but just 26,1% of students agree. Other figures show that 11,90% of students like to receive OCF in front of their classmates and 12% of professors agree with them. Moreover, 0,80% of students and 12% of professors contributed with other options.

Figure 5. How do you consider OCF should be provided?

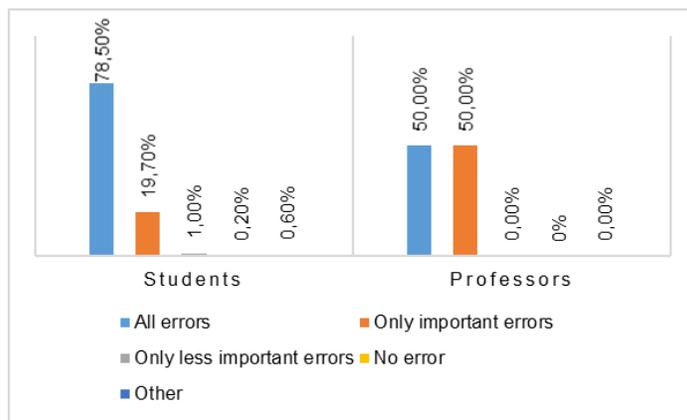


Source: The author

Students’ and professors’ preferences about how many errors should be corrected (Figure 6)

In this regard, there is a noticeable difference between students’ and professors’ preferences. For example, professors’ opinions are divided; 50% of them think that all errors should be corrected and the other 50% believe that only important errors should. On the other hand, students’ opinions are more disperse, but the majority (78,50%) think that all errors should be amended, 19,70% think that only important errors should, 1% only important errors, 0,20% no errors and 0,60% provided other options.

Figure 6. How many errors should be corrected?

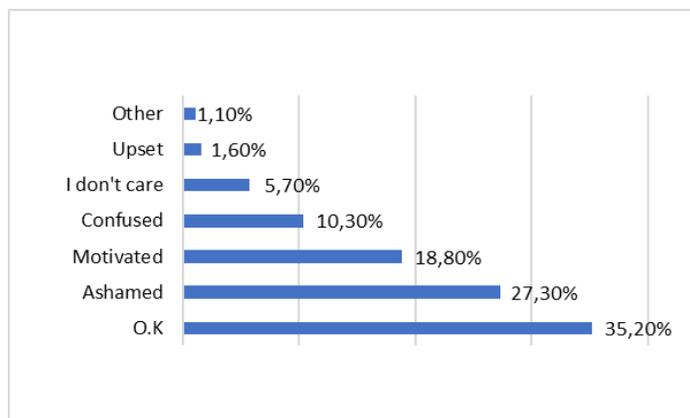


Source: The author

Students’ feelings when their errors are corrected orally by the professor (Figure 7)

In this part, students’ feelings are varied. Specifically, 27,30% of them feel ashamed, 1,60% feel upset, 10,30% feel confused, 18,80% feel motivated, 35,20% feel O.K, 5,70% do not care and 1,10% stated a different opinion.

Figure 7. How do you feel when a professor corrects your errors orally?



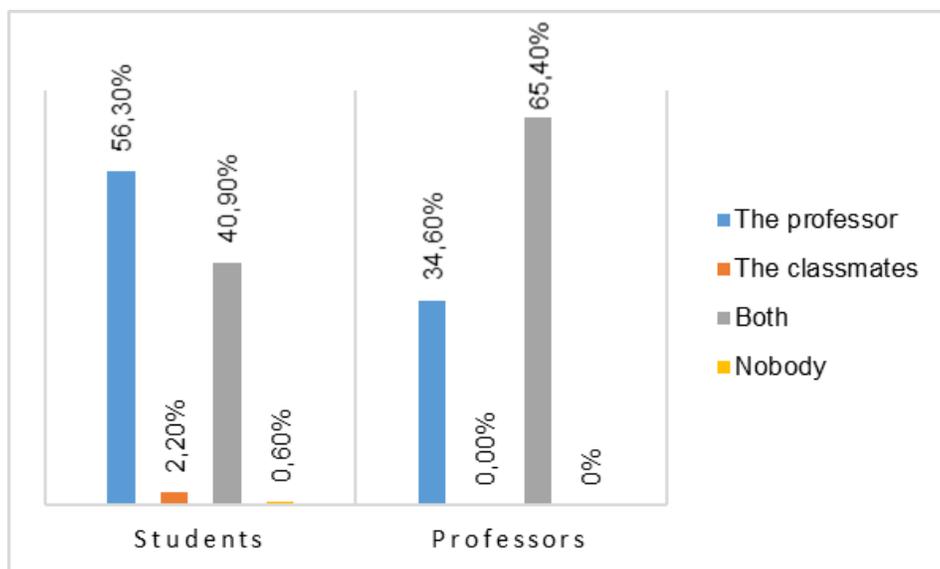
Source: The author

Students’ and professors’ preferences about who should correct errors in the classroom (Figure 8)

Concerning the question about who should correct the errors, the results show that 56,30% of students think that the professor should correct the errors, 2,20% believe that students themselves should correct the errors, 40,90% think that both students and professors should correct the errors, and 0,60% think that nobody should correct the errors.

By contrast, 34,60% of professors think that they should correct the errors and the remaining 65,40% think that both students and professors should correct the errors.

Figure 8. Who should correct errors in the classroom?

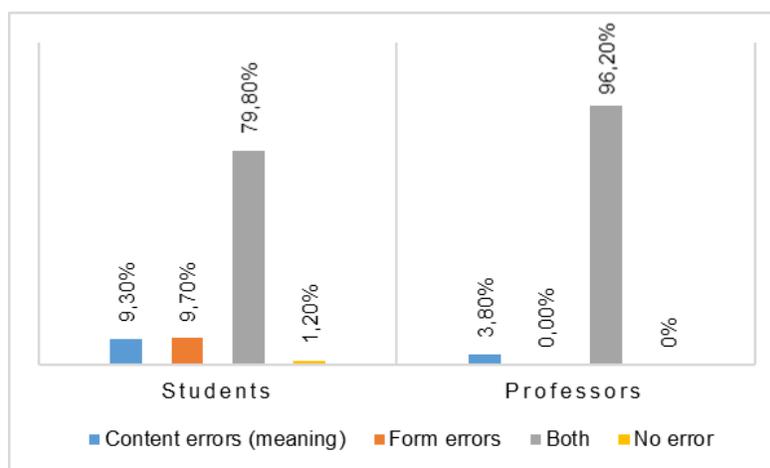


Source: The author

Students’ and professors’ preferences about what types of errors should be corrected (Figure 9)

Regarding what types of errors should be corrected, most of the students (79,80%) and professors (96,20%) think that both types of errors, content (meaning) and form (grammar), should be corrected. Besides, 9,30% of students think that only content errors should be corrected, 9,70% think that only form errors and 1,20% think that no errors should be corrected. Instead, the rest of professors (3,80%) think that only content errors should be corrected.

Figure 9. What types of error should be corrected?



Source: The author

Students' preferences toward the different types of OCF (Table 3)

The findings regarding the students' preferences toward the different types of OCF reveal that most of the students like to be corrected through *recast*; 56,80% strongly agree and 34,10% agree. Inversely, only 1,40% strongly disagree and 1,80% disagree. Also, *clarification request* is regarded as positive way to provide OCF: 51,90% strongly agree and 39,40% agree, but 0,20% of them strongly disagree and 3,40% disagree. Additionally, *metalinguistic feedback* is also favored by the students: 47,30% strongly agree and 43,30% agree, while 1% strongly disagree and 4,20% disagree. Moreover, *elicitation* is another fairly likable type of OCF for students: 56,80% strongly agree and 34,10% agree, just 0,80% and 3% strongly disagree and disagree respectively. Besides, another highly appreciated type of OCF is *repetition of error*, where 56,40% strongly agree and 34% agree. Therefore, just 1% and 4,80% of students strongly disagree and disagree correspondingly. On the other hand, *interruption* got less conclusive results, 24,70% strongly agree and 37,40% agree, while 10,50% strongly disagree and 23,10% disagree. Finally, 30,40% of students strongly agree with *body language* and 42,30% agree. By contrast, 5% of students strongly disagree and 17,10% disagree.

Table 3. Students' preferences toward the different types of oral corrective feedback

Types of Oral Corrective Feedback	Strongly Agree	Agree	Neutral	Strongly disagree	Disagree
Recast	56,80%	34,10%	5,90%	1,40%	1,80%
Clarification request	51,90%	39,40%	5,20%	0,20%	3,40%
Metalinguistic feedback	47,30%	43,30%	4,20%	1%	4,20%
Elicitation	48,30%	42,90%	5%	0,80%	3%
Repetition of error	56,40%	34%	3,80%	1%	4,80%
Interruption	24,70%	37,40%	4,20%	10,50%	23,10%

Body language	30,40%	42,30%	5,40%	5%	17,10%
---------------	--------	--------	-------	----	--------

Source: The author

Professors' preferences toward the different types of OCF (Table 4)

Concerning the professors' preferences toward the different types of OCF, the results show that most lecturers consider *recast* a good method to correct students' errors; 84,60% strongly agree and 11,50% agree. Conversely, 3,80% strongly disagree. Likewise, *clarification request* is viewed as a favorable technique to provide OCF, 69,20% strongly agree and 23,10% agree, just 3,80% of them strongly disagree. Moreover, *metalinguistic feedback* is also highly appreciated by the professors: 65,40% strongly agree and 26,90% agree, while 7,70% disagree. However, *elicitation* provided very defined results because 53,80% strongly agree and 42,30% agree, none of the professors were against this method. In addition, *repetition of error* is valued as an effective form of providing OCF: 73,10% strongly agree and 19,20% agree, just 7,70% disagree. As it was expected, *interruption* got a high degree of objection by professors, 15,40% strongly agree and 19,20% agree, while 30,80% strongly disagree and 34,60% disagree. Finally, 46,20% of professors strongly agree with *body language* and 42,30% agree. By contrast, 3,80% of professors strongly disagree and 7,70% disagree.

Table 4. Students' preferences toward the different types of oral corrective feedback

Types of Oral Corrective Feedback	Strongly agree	Agree	Neutral	Strongly disagree	Disagree
Recast	84,60%	11,50%	0,00%	3,80%	0,00%
Clarification request	69,20%	23,10%	3,80%	3,80%	0,00%
Metalinguistic feedback	65,40%	26,90%	0,00%	0%	7,70%
Elicitation	53,80%	42,30%	3,80%	0,00%	0%
Repetition of error	73,10%	19,20%	0,00%	0%	7,70%
Interruption	15,40%	19,20%	0,00%	30,80%	34,60%
Body language	46,20%	42,30%	0,00%	3,8%	7,70%

Source: The author

Conclusions.

Although the effectiveness Oral Corrective Feedback has never been categorically proven, most students as well as professors believe in the efficacy of it. Therefore, both groups of people express being in favor of receiving OCF, this coincides with several studies conducted before on this matter such as Oladejo (1993), Carranza (2007), Ananda et al (2017) and Ünsal Şakiroğlu (2020).

- Regarding the emotional effect of Oral Corrective Feedback on students, mixed results were obtained. However, the overall results show that OCF produces more positive than negative feelings in students. Nevertheless, an important number of students feel ashamed, upset, and confused when receiving OCF.
- Taking into consideration the types of errors to be corrected, the majority of students and professors think that both content and form errors should be corrected. Therefore, it is evident that meaning as well as grammar are regarded as an important part of the correct mastering of English.
- Relating to who should correct errors in the classroom, students are divided between only the professor and both professors and students. On the other hand, professors favor the option of both, professors and students, over just the professors.
- Concerning the different types of OCF considered in the present investigation, the opinions of students and professors have a high degree of coincidence. The favorite types of OCF for students and professors are *recast* and *repetition of error*. Moreover, it can be concluded that professors seem more convinced than students about the type of OCF that they want to use. On the other hand, the least favorite type of OCF for students and professors is *interruption*. Thought, students are a little bit more inclined to be interrupted. By contrast, the option of interrupting students is almost ruled out by professors.

Recommendations.

- Professors should continue providing Oral Corrective Feedback in the classroom because it is positive for students and boosts the teaching- learning process.
- Professors should be careful with their attitude when providing Oral Corrective Feedback because some students may feel discouraged rather than encouraged.
- Errors regarding meaning and grammar should be corrected in the classroom.
- The errors in the classroom should be corrected by professors and students, but always in a kind way and obeying the rules settled by the professor.
- *Recast* and *repetition of error* should be used in the classroom whenever possible, to correct students' errors.
- Future investigations should be conducted on the effectiveness of Oral Corrective Feedback to determine if it actually produces positive results.

Bibliographic references.

Ananda, D. R., Febriyanti, E. R., Yamin, M., & Mu'in, F. (2017). Students' Preferences toward Oral Corrective Feedback in Speaking Class at English Department of Lambung Mangkurat University Academic Year 2015/2016. *Theory and Practice in Language Studies*. <https://doi.org/10.17507/tpls.0703.03>

Askew, S. (2004). *Feedback for learning*. Routledge.

- Cathcart, R., & Olsen, J. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. *On Tesol*, 76, 41–53.
- Chenoweth, N. A., Day, R. R., Chun, A. E., & Luppescu, S. (1983). Attitudes and Preferences of ESL Students to Error Correction. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000310>
- Ellis, R. (2006). Researching the Effects of Form-Focussed Instruction on L2 Acquisition. *AILA Review*. <https://doi.org/10.1075/aila.19.04ell>
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*. <https://doi.org/10.5070/12.v1i1.9054>
- Fungula, B. N. (2013). Oral Corrective Feedback in the Chinese EFL Classroom. *Degree Project*. *Karlstad: Karlstads Universitet*. Retrieved on November, 6, 2015.
- Garcia, P., & Gass, S. (2000). Input, Interaction, and the Second Language Learner. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.2307/3587793>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x>
- HORWITZ, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Krahnke, K. J., & Krashen, S. D. (1983). Principles and Practice in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.2307/3586656>
- Lee, H. (2004). Grammar Teaching in Communicative Classrooms: Focused on Teachers' Theories and Practice. *ENGLISH TEACHING (영어교과연구)*, 59(1), 3–26.
- Levine, M. (1975). *A cognitive theory of learning: Research on hypothesis testing*. A cognitive theory of learning: Research on hypothesis testing. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00005-3)
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/s0272263197001034>
- Margolis, D. P. (2007). *Impacts of oral error feedback in Korean university EFL classrooms*. ProQuest.
- Marina Vásquez Carranza, L. (2007). Correction in the ESL classroom: What teachers do in

- the classroom and what they think they do. *Pensamiento Actual*.
- Martínez, J. D. D. (2014). An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. *Colombian Applied Linguistics Journal*.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a08>
- Musayeva, G. (1998). Corrective discourse in Turkish EFL classrooms. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
- Oladejo, J. A. (1993). Error Correction in ESL: Learner's Preferences. *TESL Canada Journal*. <https://doi.org/10.18806/tesl.v10i2.619>
- Roothoof, H., & Breeze, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1235580>
- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00107>
- Schwartz, B. D. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100011931>
- Suzuki, M. (2005). Corrective feedback and learner uptake in adult ESL classrooms. ... *College, Columbia University Working Papers in*
- Tatawy, M. (2002). Corrective feedback in SLA Corrective Feedback in Second Language Acquisition. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 2.
<https://doi.org/10.7916/salt.v2i2.1645>
- Ünsal Şakiroğlu, H. (2020). Oral corrective feedback preferences of university students in english communication classes. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 172–178.
- Yao, S. S. (2000). *Focus on form in the foreign language classroom: EFL college learners' attitudes toward error correction. ProQuest Dissertations and Theses*.

- Sailema A., Maqueira, Sailema, M., & Sailema, AD., “Estrategia metodológica, esquema corporal y actividad física adaptada: Una trilogía para la inclusión social. Revista Ciencia Digital. ISSN: 2602-8085 Vol. 3, N°2.5, p. 186-196, abril - junio, 2019. DOI <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i2.5.53>Alonso, G. (2020), Competencias del docente en la atención a estudiantes con conductas disruptivas de 8vo año de Educación General Básica. Tesis en Opción al grado de Magister en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad Universidad Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Guayaquil. (próxima a sustentación)
- Campoverde, M. (2014). Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa "Belisario Quedo" en la ciudad de Pujilí, provincia de Cotopaxi, Año lectivo 2013-2014. Cotopaxi-Ecuador: Universidad Técnico Particular de Loja.
- Céspedes, A. (2012). Niños en Pataletas. adolescentes desafiantes, Como manejar los trastornos de conductas en los hijos. Santiago de Chile: Ediciones Básicas Chile SA
- Cuberes, R (2013) Causas de las conductas desafiantes en alumnos de primaria. Trabajo de fin de Grado Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación.
- Duarte, J. (2017). Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral. México: Universidad Rovira.
- Freire, C. (2012). Factores que inciden en la presencia de conductas disruptivas de los estudiantes de los 8°, 9° 10° años en educación básica de la Unidad Educativa experimental FAE N°3 Taura del Cantón Yaguachi durante el período lectivo 2012. Milagro: Universidad Estatal de Milagro.
- Flores, G. (2018). Programa de capacitación psicológica a padres de familia para la atención de niños con conductas disruptivas de 6to EGB. Tesis en opción al grado de Magister en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Guayaquil.
- Espinoza, G. (2014). Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica Superior del Centro Educativo Colegio de Bachillerato Ciudad de Portovelo. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Equipo Dide, 2017, Conductas disruptivas. La asertividad, una competencia docente primordial. <http://educaryaprender.es/conductas-disruptivas-comportamiento/>
- Expasa. (2018). Diccionario Enciclopédico. En T. I.-t. Edición-. Barcelona: Expasa Calpe.

- Jiménez, J. (2017). Conductas disruptivas en el Aula y desempeño docentes en la Institución Educativa Técnica General Roberta Leyva del Municipio de Saldaña Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Jurado, P. (Coord.)(2015), Informe “Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa” Barcelona: UAB (Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)
- Jurado, P & Justiano MD(2015), “Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria” Universidad Autónoma de Barcelona (España) Cooperación Técnica Alemana (Bolivia)
- Morazán, S. (2013). Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán".

PARA CITAR EL ARTÍCULO INDEXADO.

Aguilera Leyva, M. (2020). Preferences toward Oral Corrective Feedback in EFL classrooms at ESPOCH . *Ciencia Digital*, 4(4.1), 58-80. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1454>



El artículo que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la Revista Ciencia Digital.

El artículo queda en propiedad de la revista y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la Revista Ciencia Digital.

