



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Decanato de Postgrado

Trabajo de Grado para obtener el grado de Magister en Educación Especial

PROYECTO

“GUÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESPAÑOL, ESTUDIANTES DE 9° GRADO CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL.”

Presentado por:

Martínez Arjona, Stephanie Dayana 4-745-945

Asesora:

Mgtr. Nieves de Garrido

Panamá, 2019

DEDICATORIA

“Hubiera yo desmayado, sino creyese que veré la bondad de jehová...
Aguarda a Jehová; Esfuérzate, y aliéntese tu corazón; Sí, espera a
jehová”.

(Salmo 27:13-14).

Muchas veces me sentí cansada, pensé que no podía seguir más,
gracias te doy mi ELOHIM, por darme nuevas fuerzas para continuar.

Dedico este esfuerzo a mis hijas Ashley y Gretchel, por ser un motivo
más para seguir adelante, por preguntarme mamita cuando vas a
dormir..., las amo mis princesas mágicas.

A mi esposo Samuel, por nunca limitar mis metas y despertarme
cuando te lo pedía.

A mi madre Ana, por darme vida y orar por mí, les dedico a ustedes
este esfuerzo por acompañarme siempre en mi camino.

Stephanie

AGRADECIMIENTO

“Todo lo que hagáis, hacedlo de corazón, como para el señor y no para los hombres”

(Colosenses 3:23).

Agradezco a Jehová mi ELOHIM por tener el control de mi vida y guiar cada uno de mis pasos. Antes iniciar este camino lo puse delante de ti, mi señor gracias por mirarlo con agrado.

Gracias a mi familia, por su apoyo incondicional a pesar de mi falta de tiempo.

Gracias a mis hijas, por sus sonrisas que alegran mis días, ustedes son el mejor regalo que Dios me pudo prestar.

Stephanie

ÍNDICE GENERAL

	Páginas
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I: MARCO REFERENCIAL DEL PROYECTO	8
1.1 Antecedentes históricos del proyecto.....	8
1.2 Diagnóstico de la situación actual.....	11
1.3 Justificación.....	13
1.3.1 Importancia del proyecto.....	13
1.3.2 Aporte.....	14
1.4 Objetivos.....	15
1.4.1 Objetivo general.....	15
1.4.2 Objetivos específicos.....	15
1.5 Duración.....	16
1.6 Beneficiarios.....	16
1.6.1 Población directa.....	16
1.6.2 Población indirecta.....	16
1.7 Localización física.....	17
1.8 Marco institucional del proyecto.....	18
CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	21
2.1 Fundamentación teórica.....	21
2.1.2 Discapacidad intelectual.....	21
2.1.3 Causas de la discapacidad intelectual.....	24
2.1.4 Clasificación según el nivel de coeficiente intelectual.....	26
2.1.5 Características de la discapacidad intelectual.....	27
2.1.6 Estrategias de enseñanza.....	32
2.1.6.1 Tipos de estrategias de enseñanza.....	34
2.1.7 Estrategias de aprendizaje.....	35
2.1.7.1 Tipos de estrategias de aprendizaje.....	38

2.1.8 Desarrollo de competencia.....	41
2.1.8.1 Tipos de competencias.....	43
2.2. Propuesta de intervención.....	44
2.3. Estructura organizativa y de gestión de proyecto.....	46
2.4. Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar.....	47
2.5. Productos.....	47
2.6. Cronograma de impartición del proyecto.....	48
2.7. Presupuesto.....	49
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	51
3.1 Análisis de los resultados.....	51
3.1.1 Aspectos generales.....	52
3.1.2 Análisis e interpretación de la encuesta dirigida a los gerentes del centro educativo.....	56
3.1.3 Análisis e interpretación de la encuesta dirigida a los docentes.....	60
3.1.4 Análisis e interpretación de la lista de cotejo.....	68
CONCLUSIONES.....	76
RECOMENDACIONES.....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	78
ANEXOS.....	82
ÍNDICE DE CUADROS.....	168
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	171
ÍNDICE DE TABLAS.....	174

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo de la población con discapacidad, requiere de la conjugación de varios elementos para que el mismo tenga éxito.

Un factor fundamental en el proceso de aprendizaje de los discentes con discapacidad intelectual, apunta hacia la manera en que los docentes imparten sus clases, la manera en que evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo el presente proyecto busca desarrollar en los estudiantes con discapacidad intelectual competencias en la asignatura de español y que pueden servir de orientación para trabajar las demás asignaturas.

Es por ello que el presente estudio se divide en tres capítulos para mejorar el manejo de la información recolectada, de una manera clara; el primer capítulo desarrolla información centrada en el marco de referencia del proyecto, en el cual se plantean los antecedentes teóricos del proyecto, la situación actual, la justificación, objetivos generales y específicos que plantea el mismo, la duración, los beneficiarios y la localización física del proyecto.

El capítulo segundo, centrado en el marco institucional del proyecto, refleja las instituciones involucradas con los niveles de responsabilidad que corresponden a cada una de ellas. También, hace referencia de una fundamentación teórica, una propuesta de intervención, cronograma, presupuesto entre otros aspectos de igual importancia.

El capítulo tercero describe el análisis de los resultados, conclusiones, y recomendaciones basadas en los resultados de la aplicación de los instrumentos, las referencias bibliográficas y anexos que complementan el proyecto.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I: MARCO REFERENCIAL DEL PROYECTO

1.1 Antecedentes teóricos del proyecto

En la actualidad del mundo moderno es cada vez mayor la importancia que se le da a la inclusión, basándose en una perspectiva humanista, social, cultural y educativa.

En la última década se han dado logros considerables para la intervención para el estudiantado inmersos en el proceso educativo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad (1994) realiza un informe sobre las necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, tiene por finalidad presentar un resumen conciso de las deliberaciones de esta conferencia. Los documentos de la conferencia informan sobre el principio de la “integración” reconociendo la necesidad de trabajar hacia escuelas para todos.

Por otra parte, en Aspectos clave de la Educación Inclusiva por Sarto y Renauld (2009), un estudio realizado por la Universidad de Salamanca y la Universidad de Costa Rica, enfocan su investigación en la no exclusión de los niños, jóvenes con capacidades diferentes de los centros educativos.

En cuanto al aprendizaje colaborativo este se ha venido introduciendo en el proceso educativo hace varios años, en el cual los docentes buscan integrar a los estudiantes mediante la participación en exposiciones, proyectos, debates, los cuales al inicio, muchos fueron utilizados de manera informal, sin embargo alrededor de unos veinte años se comenzó a implementar el aprendizaje colaborativo como una estrategia de aprendizaje que puede ser utilizado para lograr diferentes propósitos en la educación.

De esta manera el aprendizaje colaborativo genera aprendizajes en los estudiantes en diferentes espacios y condiciones, proporcionando adaptabilidad con resultados positivos que se adapten a las necesidades de la sociedad actual.

Slavin (1983), afirma “el aprendizaje colaborativo se trata de una serie de métodos de enseñanza en los que los estudiantes trabajan en grupos pequeños para ayudarse a aprender entre ellos mismos” (p.9).

De esta manera el aprendizaje de los estudiantes es enriquecido, ya que aprenden el uno del otro generando soluciones a un problema determinado, en el caso de los estudiantes con discapacidad también se logran estos aprendizajes.

Por otra, parte según datos estadísticos de la Contraloría General de la República (2011), en el Panamá en Cifras, del último censo de población de 2010, en Panamá se registró un nivel de 14,476 personas con retardo mental, dividiéndola en 8,165 hombre y 5,115 mujeres, convirtiendo esto entonces en un 54.20% de la población.

Planteado desde esta perspectiva con relación a la gran población que se encuentra inmersa dentro de los centros educativos, al realizar este proyecto, se planteó dentro de sus objetivos una guía de estrategias y recursos para la atención educativa, que busca fortalecer mediante el trabajo colaborativo en el aula, la integración de los estudiantes con discapacidad intelectual, inmersos en el sistema educativo.

De igual manera, el tema genera resultados que permiten apreciar la importancia que tiene involucrar a los docentes y estudiantes, favoreciendo con ello la no exclusión y la participación activa de los estudiantes con discapacidad.

Para concluir, se busca resaltar la importancia de la implementación adecuada de una guía para el desarrollo de competencias, en los estudiantes con discapacidad intelectual del centro educativo, que generen un aprendizaje en la asignatura de español.

1.2 Diagnóstico de la situación actual

El Centro Educativo Básico General Elisa Chiari es una institución que brinda atención educativa a una población de 292 estudiantes en total, de los cuales 24 de reciben atención especializada en el aula de inclusión en la jornada vespertina en el nivel de pre-media dividido de la siguiente manera:

Tabla No.1. Distribución de Grupos

Niveles	Cantidad de estudiantes
VII A	28
VII B	28
VIIC	27
VIIIA	26
VIIIB	25
VIIIC	25
VIIID	25
VIIIE	26
9° A	27
9° B	27
9° C	28

Fuente: Centro Educativo Básico General Elisa Chiari

Tabla No. 2. Distribución de estudiantes por discapacidad

Diagnóstico	Cantidad de estudiantes
Discapacidad intelectual	24
Autismo	1
Discapacidad visual y baja visión	1
Discapacidad auditiva	1
Necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad	1

Fuente: Centro Educativo Básico General Elisa Chiari

Cuenta con un personal docente y administrativo está conformado por tres administrativos

- ⇒ Un director titular: Profesor Pedro Luis Araúz.
- ⇒ Una sub- directora: Profesora Ana De Gracia.
- ⇒ Un sub-director técnico docente: Profesor Eladio Cabrera

El personal docente cuenta con 25 profesionales de la educación los cuales forman parte de los siguientes departamentos:

- ⇒ Departamento de Ciencias sociales.
- ⇒ Departamento de ciencias naturales.
- ⇒ Departamento de inglés.
- ⇒ Departamento de religión.
- ⇒ Departamento de matemática.
- ⇒ Departamento de español.
- ⇒ Departamento de artística.
- ⇒ Departamento de educación física.
- ⇒ Departamento de tecnología.
- ⇒ Aula de inclusión.
- ⇒ Departamento de orientación.

Dentro de la institución educativa también cuenta con un gabinete psicopedagógico número 5, que brinda atención a la población estudiantil con las siguientes profesionales:

Tabla No. 3. Equipo del gabinete psicopedagógico

Especialidad	Cantidad
Psicología	3
Trabajo Social	1

Fuente: Centro Educativo Básico General Elisa Chiari

1.3 Justificación

Es importante desarrollar un proyecto que brinde una guía para el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual en la asignatura de español, brindándole al docente una herramienta adecuada curricularmente a la necesidad de estos estudiantes.

Este proyecto se centra en favorecer el desarrollo de competencias en la comunicación oral y escrita, la estructura de la lengua, comprensión lectora, apreciación y creación literaria, todo esto en la asignatura de español.

Durante el proceso del proyecto, también se observa el trabajo docente con relación al uso de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual.

De igual manera, mediante la ejecución del proyecto también se generan datos estadísticos que surgen a partir del proceso enseñanza aprendizaje.

La relevancia del proyecto radica en facilitarle al docente una guía como referencia para el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual en la asignatura de español.

1.3.1 Importancia del proyecto

La elaboración de un proyecto, es una herramienta académica que le permite a los discentes, ejecutar los conocimientos adquiridos durante su periodo de preparación educativa.

Con esa visual, esta propuesta de Trabajo de Grado, no solo beneficia al profesional que ejecuta el proyecto, también resalta el rol de toda institución educativa, en este caso la Universidad Especializada de las Américas,

contribuyendo así al desarrollo de la sociedad, mediante profesionales en formación.

La importancia del proyecto en el Centro Educativo Básico General Elisa Chiari, va centrada en la ejecución de los aprendizajes adquiridos que brinden un aporte centrado en las características, necesidades y factores esenciales que favorezcan de manera efectiva la intervención educativa en los estudiantes con discapacidad intelectual , procurando el desarrollo de habilidades y destrezas, así como también el fortalecimiento del áreas socioemocionales, mejorando con ello su autonomía, independencia e integración a la sociedad.

Durante el proceso del proyecto, también se fortalece el trabajo docente en relación al uso de estrategias y recursos de enseñanza que faciliten la adquisición de información, por parte del estudiantado con discapacidad intelectual.

La importancia de este proyecto, radica en brindar un aporte a la educación, mediante la elaboración de una guía que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de español en los docentes con discapacidad intelectual, fortaleciendo la actividad pedagógica, y a su vez servirá como referencia de consulta en cuanto al desarrollo educativo del estudiante con discapacidad intelectual.

1.3.2 Aporte

Uno de los principales beneficios de este proyecto es que se podrán establecer estrategias para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Otro aporte es la presentación de una guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español, apropiados para lograr potenciar el aprendizaje en los estudiantes con discapacidad intelectual, de esta manera los docentes

pueden apoyarse para aumentar las habilidades y destrezas de estos estudiantes

Finalmente, la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas genera cambios en los paradigmas de la sociedad actual, en beneficio de las personas con discapacidad.

1.4 Objetivos

Los objetivos constituyen una guía fundamental para el cumplimiento de toda intervención, para ello se presentan divididos en generales y específicos.

1.4.1 Objetivo general

⇒ Favorecer el desarrollo de competencias en la asignatura de español, en los estudiantes con discapacidad intelectual.

1.4.2 Objetivos específicos

⇒ Identificar la experiencia que posee el personal docente sobre discapacidad intelectual, mediante la implementación de instrumentos para la recolección de datos.

⇒ Informar a la comunidad educativa en general, sobre la discapacidad intelectual.

⇒ Elaborar una guía que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes en la asignatura de español.

⇒ Facilitar un CD con la guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español.

1.5 Duración

Para realizar y ejecutar este proyecto desde su fase inicial tomamos el mes de diciembre del 2017 y tiene fecha probable de culminación el mes de abril.

1.6 Beneficiarios

La población comprende a los diferentes actores que forman parte de esta práctica profesional, estos estarán divididos de la siguiente manera:

1.6.1 Población directa

Esta población se comprende de estudiantes de pre-media que forman parte de los estudiantes con discapacidad intelectual del Centro Educativo Básico General Elisa Chiari, por tal motivo la intervención está dirigida tanto a facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, como a fortalecer el desarrollo de competencias en la asignatura de español.

1.6.2 Población indirecta

La población indirecta involucra a los docentes, centro educativo, padres de familia, los compañeros de clase de los estudiantes con discapacidad intelectual, la comunidad, e incluso docentes en formación.

1.7 Localización Física

El Centro Educativo Elisa Chiari / Primer Ciclo Estados Unidos de América, se encuentra ubicado en la Urbanización IVU Pueblo Nuevo, al lado del INADEH., David, Chiriquí, Panamá.

En este plantel se brinda atención educativa en el nivel de primaria y pre-media, con la finalidad de formar futuros profesionales funcionales a la sociedad



Ubicación del centro educativo Elisa Chiari, David, Chiriquí, Panamá
Tomado de: <https://www.google.com.pa/maps/place/Escuela+Elisa+Chiari/>



Vista del centro educativo Elisa Chiari, David, Panamá
Tomado de: <http://escelisachiari.blogspot.com/>

1.8 Marco institucional del proyecto

El marco institucional del proyecto se ubica en el Centro Educativo Básico General Elisa Chiari/ Primer Ciclo Estados Unidos de América en el cual se refuerzan valores como: amor, responsabilidad, tolerancia, creatividad, honestidad, excelencia. Para Fortalecer estos valores tiene como visión y misión:

Visión:

El Centro de educación básica Elisa Chiari, será en el siglo XXI, el modelo de excelencia educativa, transformando su currículo para la adecuada formación integral de los estudiantes.

Misión:

Fortalecer los procesos de formación en la comunidad educativa para ofrecer una respuesta de calidad humana, social, tecnológica y cultural en los servicios educativos de acuerdo con las nuevas tendencias pedagógicas, en beneficio de la educación panameña.

En el centro educativo Elisa Chiari es la entidad donde se desarrollará una guía que fomente el desarrollo de competencias en la asignatura de español, en los estudiantes con discapacidad intelectual.

Otro pilar que fortalece el proyecto es una casa de estudio a nivel superior la cual busca formar profesionales al servicio de la sociedad, La Universidad Especializada de Las Américas, creada mediante la Ley 40, el 18 de noviembre de 1997 y divulgada el 24 de noviembre de 1997. En esta casa de estudios superiores se resaltan valores como la responsabilidad social, honestidad,

integridad, respeto, solidaridad, equidad, sensibilidad social, creatividad e innovación, diversidad, tolerancia.

Visión

Ser una Universidad de excelencia profesional y sentido social, de alto nivel y calidad con reconocimiento nacional e internacional, institución líder en formación del recurso humano, en la generación del conocimiento e innovaciones tecnológicas en áreas pertinentes, con capacidad de intervenir proactivamente en las soluciones de los problemas sociales del país.

Misión

La Universidad Especializada de las Américas, es una institución oficial, de educación superior, con proyección social, innovadora en docencia, investigación y extensión, creada para formar ciudadanos y profesionales emprendedores y con calidad humana en las áreas de educación especial, educación social, salud, rehabilitación, ciencia y tecnología: comprometida con el desarrollo humano del país.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1. Fundamentación teórica

La fundamentación teórica dentro de un proyecto aporta definiciones de los conceptos que se ven involucrados durante la ejecución de todo proyecto, por tal motivo y con deseos de enriquecer la descripción del proyecto se definen los siguientes conceptos:

2.1.2 Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual, llamada anteriormente retardo mental se le modificó el término debido a una cláusula federal de Estados Unidos (Public Law 111-256, Rosa's Law) "el cual sustituye el término retardo mental por discapacidad intelectual, debido a esto las revistas de investigación utilizan el término discapacidad intelectual. Así pues, discapacidad intelectual es el término de uso habitual en la profesión médica, educativa y otras, así como en la legislación pública y grupos de influencia".

La tasa de prevalencia de discapacidad intelectual abarca aproximadamente en un 1 % de la población, según la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 de la American psychiatric association.

También se considera en sus criterios de diagnóstico la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) no especificada.

Señala la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5:

Esta categoría se reserva para individuos mayores de 5 años cuando la valoración del grado de discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) mediante procedimientos localmente disponibles es difícil o imposible debido a deterioros sensoriales o físicos asociados, como ceguera o sordera pre-lingual, discapacidad locomotora o presencia de problemas de comportamiento graves o la existencia concurrente de trastorno mental. Esta categoría sólo se utilizará en circunstancias excepcionales y se debe volver a valorar después de un período de tiempo (p.76).

La discapacidad intelectual se origina de múltiples factores que involucran diferentes causas desde el desarrollo del feto en el vientre de su madre, como también puede deberse a factores que ocurren durante el desarrollo de la infancia y puede ser diagnosticada antes de los dieciocho años de edad. Sin embargo la mayor parte de personas son diagnosticadas, cuando dan inicio al proceso escolar, en el cual se considera que el nivel de funcionamiento del individuo no está acorde al nivel de escolaridad en el que se encuentran.

En cuanto al desarrollo cognoscitivo, la línea de la teoría de Piaget sobre el desarrollo mental, se describe la evolución del individuo con discapacidad intelectual como procediendo a una velocidad reducida y deteniéndose en una etapa inferior a la de la organización cognoscitiva normal, variando según la gravedad del discapacidad intelectual.

Para Luckasson y Cols (2002), la Asociación Americana sobre Discapacidad intelectual (AAMR), expresan que: “Discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (p.86).

Sin embargo la Guía de Diagnóstico DSM-5 (2013), define discapacidad intelectual de la siguiente manera “la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p.70).

La Guía de Diagnóstico DSM-5 (2013), contempla tres criterios para que se cumpla el diagnóstico en un individuo:

1. **Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.**
2. **Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.**
3. **Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo. (p.17)**

Por otra parte en la obra Discapacidad Intelectual por Gracida (2010), define el concepto discapacidad como:

La condición de vida de una persona, que obstaculiza su funcionamiento intelectual, sensorial y motriz, afectando su desarrollo psicomotor, cognoscitivo, de lenguaje y socioafectivo. Estas limitaciones se manifiestan en dificultades para aprender, adquirir conocimientos y lograr su dominio y representación; por ejemplo: la adquisición de la lectura y la escritura, la noción de número, los conceptos de espacio y tiempo, las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir. (p.20)

A medida que la categoría en la que se encuentra el individuo sea menor, tendrá mayor comprometimiento en el logro de los diferentes niveles de funcionamiento, los cuales afectarán los diferentes procesos que permiten la adquisición y asimilación de conocimientos y de aprendizajes.

Perera, J. (2005), afirma que "(...) las personas con deficiencia mental pueden tener un crecimiento intelectual prolongado que se traduce en que su edad mental aumenta sin embargo, el Coeficiente Intelectual baja porque el aumento de edad cronológica es más rápido que el de edad mental" (p. 65).

2.1.3 Causas de la discapacidad intelectual

Es importante conocer las posibles causas que pueden dar origen a la discapacidad intelectual, mediante el conocimiento de las mismas se puede intervenir tempranamente, enfocando la atención en la prevención y a la vez se puede tomar en consideración, las posibles ayudas a futuro, que se puedan necesitar en el proceso de atención al estudiante con discapacidad intelectual.

El siguiente cuadro ilustra diferentes causas que pueden dar origen a la discapacidad intelectual:

Tabla No.4. Causas de la discapacidad intelectual

CAUSAS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL				
	Aspectos médicos	Aspectos sociales	Aspectos conductuales	Aspectos educativos
Pre-Natal	⇒ Trastornos que involucran los cromosomas, genes.	⇒ Ausencia de atención pre-natal, incluyendo la mal nutrición de la madre.	⇒ Consumo por parte de los padres, de sustancias inadecuadas que producen adicción y deterioran el sistema nervioso.	⇒ Ausencia de apoyo educativo por parte de los padres.
Peri-Natal	⇒ Nacimiento prematuro, con presencia de trastornos neonatales debido a lesiones producidas durante el parto.	⇒ Ausencia de cuidados adecuados durante el nacimiento.	⇒ Abandono o rechazo por parte de los padres.	⇒ Ausencia de intervención de los diferentes servicios médicos.
Post-Natal	⇒ Diferentes trastornos degenerativos o epilépticos que a su vez pueden involucrar una mala nutrición.	⇒ Inadecuada estimulación debido al nivel de pobreza familiar.	⇒ Maltrato intrafamiliar, ligadas también al abandono y privación social.	⇒ Ausencia de un diagnóstico temprano, dificultando la intervención temprana de los diferentes servicios educativos especiales.

Fuente: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual.

2.1.4 Clasificación según el nivel de coeficiente intelectual

Según el DSM-IV (1995), se especifica cuatro grados de intensidad, de acuerdo con el nivel intelectual del individuo, clasificándolo como:

⇒ **Discapacidad Intelectual leve:** Coeficiente Intelectual entre 50-55 y aproximadamente 70.

La discapacidad intelectual leve se considera en la categoría pedagógica como educable, incluye alrededor del 85 % de las personas afectadas por el trastorno, suelen desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares 0-5 años de edad, tienen insuficiencias mínimas en las áreas sensoriomotoras y con frecuencia no son distinguibles de otros niños sin discapacidad intelectual hasta edades posteriores. Pueden adquirir conocimientos académicos, en su vida adulta, acostumbran adquirir habilidades sociales y laborales adecuadas para una autonomía mínima, pueden necesitar supervisión, orientación y asistencia. (p. 42)

⇒ **Discapacidad intelectual moderada:** Coeficiente Intelectual entre 35-40 y 50-55.

La discapacidad intelectual moderada el sujeto es adiestrable, este no implica que las personas con discapacidad intelectual moderada no pueden beneficiarse de programas pedagógicos, constituyen el 10 % de toda la población con discapacidad intelectual. La mayoría de los individuos adquieren habilidades de comunicación durante la primera infancia. Puede brindárseles una formación laboral con supervisión, atender a su cuidado personal. Es importante el adiestramiento en habilidades sociales y laborales, el traslado de manera independientemente. (p. 43)

⇒ **Discapacidad intelectual grave:** CI entre 20-25 y 35-40.

Aproximadamente abarca el 3-4 % de los individuos con discapacidad intelectual. Durante los primeros años de la niñez adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo.

Durante la edad escolar pueden aprender a hablar y pueden ser adiestrados en habilidades elementales de cuidado personal. Se benefician limitadamente de la enseñanza de materias para-académicas como con el alfabeto y el cálculo simple, pero pueden dominar ciertas habilidades como el aprendizaje de la lectura global de algunas palabras imprescindibles para la supervivencia. (p.43)

⇒ **Discapacidad intelectual profunda:** Coeficiente Intelectual inferior a 20 o 25.

Abarca aproximadamente el 1-2 % de las personas con discapacidad intelectual. La gran parte de estos individuos con este diagnóstico presentan una enfermedad neurológica identificada que explica su discapacidad intelectual. Durante los primeros años de vida desarrollan considerables alteraciones del funcionamiento sensorio motor. Pueden lograr un desarrollo óptimo en un ambiente altamente estructurado con ayudas y supervisión constantes, así como con una relación individualizada con el educador. El desarrollo motor y las habilidades para la comunicación y el cuidado personal pueden mejorar si se les somete a un adiestramiento adecuado. Algunos de ellos llegan a realizar tareas simples en instituciones protegidas y estrechamente supervisados. (p.43)

⇒ **Discapacidad intelectual, de gravedad no especificada**

El diagnóstico de discapacidad intelectual, de gravedad no especificada, se utiliza cuando no existe una clara presunción de discapacidad intelectual, pero la persona en cuestión no puede ser evaluada satisfactoriamente mediante los tests de inteligencia usuales debido a la falta de cooperación, lo que impide que sean evaluados. (p.44)

2.1.5 Características de la discapacidad intelectual

Las características de la discapacidad intelectual varían según la capacidad intelectual del individuo, para realizar un diagnóstico es necesario que se realice antes de los 18 años.

Brindar un diagnóstico temprano, permite una intervención oportuna para la persona con discapacidad intelectual para fortalecer diferentes áreas de mucha importancia, permitiendo el desarrollo de habilidades, destrezas e independencia en su vida diaria.

Es importante resaltar que las personas con discapacidad intelectual tienen un desarrollo más lento en diferentes aspectos, debido a que sus ritmos de aprendizaje son diferentes, variando estas según su coeficiente intelectual.

Sin embargo con respecto a su desarrollo físico, en la gran mayoría de los casos evolucionan según la edad cronológica de cada uno.

A continuación, se detallan en el siguiente cuadro algunas características en diferentes áreas:

Tabla No. 5. Discapacidad intelectual leve

DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE	
Características	Necesidades y ayudas
Corporales	Corporales
⇒ Es difícil identificar por los rasgos físicos	⇒ Suelen tener un manejo adecuado.
Motrices	Motrices
⇒ Suelen tener dificultades muy superficiales de déficit a nivel motor o sensorial.	⇒ Por lo general no precisan atención especial en estos aspectos.
Autonomía	Autonomía
⇒ Logran alcanzar una adecuada autonomía en las diferentes actividades diarias	⇒ Es importante la participación en actividades adecuadas, para propiciar el aprendizaje de habilidades concretas.
Cognitiva	Cognitiva
⇒ Se le dificultan los diferentes procesos que intervienen en el aprendizaje, como: atención, simbolización, asimilación, abstracción, recuperación, otros.	⇒ Es necesario adecuar el currículo, facilitando el acceso al aprendizaje a partir de lo concreto.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación
⇒ Es muy posible un retraso en la adquisición del lenguaje, mostrando lentitud en las habilidades lingüísticas.	⇒ Utilizar un lenguaje, sencillo y concreto.
Equilibrio emocional	Equilibrio emocional
⇒ Suele existir respuestas impulsivas, generando inadaptación a nivel emocional.	⇒ Es necesario evitar la sobreprotección.
Social	Social
⇒ Suelen ser limitada las relaciones sociales	⇒ Buscan una participación activa y efectiva

Fuente: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual.

Tabla No.6. Discapacidad intelectual moderada

DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA

Características	Necesidades y ayudas
Corporales	Corporales
⇒ Múltiples asociaciones con síndromes.	⇒ En muy pocas ocasiones requieren de atención especial
Motrices	Motrices
⇒ Tienen muy pocas dificultades a nivel motor y sensorial.	⇒ Requieren de escasa ayuda al realizar movimientos.
Autonomía	Autonomía
⇒ Varía el nivel de autonomía en cuanto al cuidado personal, alimentación y control de esfínter.	⇒ Es necesario involucrarlos en programas funcionales que desarrollen sus actitudes.
Cognitiva	Cognitiva
⇒ Tienen múltiples dificultades en las funciones cognitivas básicas, que requieren de una gran mediación de un tutor.	⇒ Es necesario contextualizar los aprendizajes de manera concreta, tomando en cuenta la importancia de la mediación del tutor.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación
⇒ Presentan dificultades articulatorias, estas pueden afectar la claridad de habla, produciendo inhibición del lenguaje.	⇒ Es importante estimular el lenguaje, si es necesario brindarle sistemas alternativos de comunicación.
Equilibrio Emocional	Equilibrio Emocional
⇒ Tienen poca aceptación por trabajar en diferentes tareas, no les interesa las implicaciones que puedan tener.	⇒ Es importante el nivel de exigencia del adulto, puede influir emocionalmente en ellos.
Social	Social
⇒ Socialmente suelen restringir sus relaciones.	⇒ Es necesario trabajar o estimular el área social, según los entornos donde se desenvuelven.

Fuente: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual.

Tabla No. 7. Discapacidad intelectual grave

DISCAPACIDAD INTELECTUAL GRAVE

Características	Necesidades y ayudas
Corporales	Corporales
⇒ Involucran diferentes alteraciones a nivel biológico, cromosómico y neurológico.	⇒ Necesitan atención debido a las diferentes alteraciones que poseen.
Motrices	Motrices
⇒ Presentan dificultades en el desarrollo motor, control de su propio cuerpo.	⇒ Es necesaria la intervención de un fisioterapeuta, solamente si tiene trastornos motores asociados.
Autonomía	Autonomía
⇒ La higiene y el aseo personal no son su prioridad, por lo que necesitan contante supervisión.	⇒ Establecer estrategias de enseñanza estableciendo rutinas y técnicas de modelado, para la adquisición de habilidades de higiene y cuidado personal.
Cognitiva	Cognitiva
⇒ Se le dificulta las diferentes funciones de metacognición.	⇒ Es importante establecer relaciones con causa efecto, resaltando las consecuencias que pueden generar.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación
⇒ La adquisición de lenguaje es tardía y en algunos casos no adquieren lenguaje.	⇒ Es importante trabajar en el desarrollo de aspectos semánticos en base a roles y contextos significativos.
Equilibrio emocional	Equilibrio emocional
⇒ Su nivel de tolerancia es muy escasa, en ocasiones tienen conductas de autoagresión.	⇒ Al trabajar el desarrollo de habilidades comunicativas, interfieren positivamente en el aprendizaje.
Social	Social
⇒ Presentan un alto nivel de dependencia de la persona conocida y rechazo a los no conocidos.	⇒ Son muy dependientes de la persona adulta conocida.

Fuente: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual.

Tabla No. 8. Discapacidad intelectual profunda

DISCAPACIDAD INTELECTUAL PROFUNDA	
Características	Necesidades y ayudas
Corporales	Corporales
⇒ Tiene la salud muy comprometida	⇒ Requieren de atención médica constante y uso de medicamentos
Motrices	Motrices
⇒ Manifiestan grandes dificultades motrices.	⇒ Requieren de atención por parte de un fisioterapeuta.
Autonomía	Autonomía
⇒ Es muy bajo el nivel de autonomía o no existe en ellos.	⇒ Requieren demasiada supervisión.
Cognitiva	Cognitiva
⇒ El nivel de percepción es muy bajo.	⇒ Requiere de mucha estimulación
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación
⇒ Es un nivel de lenguaje muy bajo o nulo.	⇒ Establecer sistema de comunicación alternativos
Equilibrio emocional	Equilibrio emocional
⇒ Es muy pobre su desarrollo emocional.	⇒ Es necesario establecer vínculos positivos.
Social	Social
⇒ No le interesa interactuar con los demás.	⇒ Es importante la interacción.

Fuente: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual.

2.1.6 Estrategias de enseñanza

Para enriquecer el abordaje del proyecto es importante conocer diferentes definiciones con respecto a las estrategias de enseñanza y de esta manera saber correlacionar su significado a lo que se desea poner en praxis.

Por tal motivo, se enuncian a diferentes autores que brindan su aporte sobre las estrategias de enseñanza, los cuales buscan explicar la importancia que tienen las estrategias de enseñanza en la pedagogía y así lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Es por este motivo que las estrategias, no pueden ser separadas del aprendizaje, debido a que la finalidad de ejecutar una de ellas tiene como eje central que el individuo a logre alcanzar un aprendizaje funcional, para realizar diferentes actividades en diferentes ambientes.

Anijovich (2009), define las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza, con el fin de promover el aprendizaje en sus alumnos” (p.4).

Para Bordenave (1985), son “instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos” (p.124).

Sin embargo Contreras (1998), las plantea como “estilos de enseñanza que surgen como línea de investigación didáctica en el marco conceptual del paradigma, proceso producto en su empeño de identificar la enseñanza” (p. 83).

Al respecto Alonso (1979), enuncia que es el “modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza” (p.59).

Sin embargo para Guild y Garger (1998), es “el conjunto de actitudes y acciones que abren un mundo formal e informal para el estudiante” (p.94).

Por otra parte para Velazco y Contreras (2010), el concepto de estrategias “involucra a su vez la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza- aprendizaje” (p.31).

Cabe resaltar la importancia que tiene el poder seleccionar una estrategia adecuada para cada momento de la enseñanza, ya que esto garantiza que se produzcan aprendizajes significativos en cualquier sujeto expuesto a la enseñanza.

Días y Hernández (2010), plantean que "las estrategias de enseñanza solo sirven para mejorar el aprendizaje del alumno no es autogenerado, sino fomentado, promovido u orientado"(p.34).

Al respecto Rodríguez (2007), mencionan que estas "permiten el logro de determinados objetivos de aprendizaje en los alumnos"(p.12).

Sin embargo Ferreiro (2003), señala que la "aplicación de estrategias didácticas implica selección previa, empleo creativo, valoración posterior, desarrollo de competencias"(p.59).

Para Mayer (1984), es definida como "los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos"(p.51).

Sin embargo el uso de estrategias durante la enseñanza requiere de ciertos componentes que enriquecen y facilitan el alcance de los objetivos planteados, para ello es importante resaltar el proceso en que se da el aprendizaje.

De esta manera y tomando en consideración los aportes de los diferentes autores se puede interpretar que las estrategias de enseñanza dependen del orientador o docente, el cual debe tomar en consideración el objetivo planteado y lograr promover en sus discentes el desarrollo de competencias mediante aprendizajes significativos, en el cual el solamente es el mediador del aprendizaje.

2.1.6.1 Tipos de estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza tienen finalidades diferentes para cada momento de una clase, por tal motivo, es importante conocer la funcionalidad de cada una de ellas.

Pimienta (2012) señala que “existen estrategias para recobrar conocimientos previos y para organizar estructuras de contenidos, estas pueden ser de tipo grupal o individual” (p.3).

A continuación, se describen diferentes tipos de estrategias que responden a una necesidad específica, que dependerá del objetivo planteado por el mediador de la enseñanza.

⇒ **Estrategias para generar conocimientos**

Buscan activar los conocimientos previos de los alumnos o generarlos cuando no existen.

⇒ **Estrategias para orientar la atención de los alumnos**

Son diseñadas por el docente para localizar y mantener la atención de los discentes

⇒ **Estrategias para organizar la información**

Permiten mayor contexto organizativo a la información nueva presentándola de manera gráfica o escrita.

⇒ **Estrategias para promover enlace de los conocimientos previos y la nueva información**

Son destinadas a crear o potenciar enlaces entre los conocimientos previos y la nueva información.

Al conocer diferentes tipos de estrategias de enseñanza como las planteadas anteriormente, el docente puede seleccionar de manera adecuada el uso de cada una de ellas en los diferentes momentos de la clase, abriendo un compás entre el sujeto que recibe la enseñanza y la asimilación de la información por parte del mismo.

2.1.7 Estrategias de aprendizaje

El desarrollo de competencias en los estudiantes requiere de la utilización de estrategias de aprendizaje, por tal motivo es relevante en el proceso educativo tener claridad a que se refiere exactamente cuando hablamos de estrategias de aprendizaje, que si bien es cierto está muy ligado al concepto estrategias de enseñanza, pero cada una tiene su función e intención dentro del proceso educativo.

Para ello, se plantean según diferentes autores, lo que abarca el uso de las estrategias de aprendizaje.

Para Beltrán (1993), las estrategias de aprendizaje “son las reglas que permiten tomas de decisiones sobre un proceso determinado permaneciendo en la parte procedimental del conocimiento, enfocándose en cómo se hacen las cosas” (p.35).

Al respecto Weinstein y Danserau (1985), hablan de “competencias necesarias para el aprendizaje efectivo, reconoce otro nivel superior de estrategias llamada metacognitivas el cual se utiliza para controlar el procesamiento de la información” (p.86).

Una vez más Weinstein y Mayer (1986), se refieren a las estrategias de aprendizaje como “competencias necesarias y útiles para el aprendizaje efectivo, la retención de información y su aplicación posterior” (p.393).

Para Monereo (1997), “son procesos de toma de decisiones para enfrentarse a los conocimientos necesarios y completar un objetivo dependiendo de la situación educativa” (p.15).

Según Román y Gallego (1994) son “secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de las información” (p.7).

Igualmente, Beltrán (1996), menciona que “son intencionales, se dirigen a una meta” (p.396).

Ayala, Martínez y Yuste (2004), “la definen como la utilización de procedimientos para aprender a aprender” (p.55).

Para Mayer (2010), son “orientaciones generales para aprender, recordar o resolver problemas” (p.48).

Según Genovard y Gotzens (1990), son “comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender” (p.266).

Monereo (2000), sustenta que es “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (p.24).

Para Morán (1993), son “secuencias de habilidades que se ponen en funcionamiento apuntando a conseguir determinados propósitos” (p.19).

Una vez más Weinstein y Mayer (1985), las consideran como “una combinación de tácticas y como conocimientos cognitivos requeridos para adquirir, almacenar y utilizar el conocimiento de modo efectivo” (p.42).

Nisbet y Shucksmith (1987), sustentan que “son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen y amplían las habilidades” (p.27).

Al realizar un análisis de las diferentes aportaciones de cada autor puedo interpretar que las estrategias de aprendizaje son procedimientos que a diferencia de las estrategias de enseñanza, estas son implementadas por los estudiantes, para continuar reproduciendo lo aprendido y que también ayudan a mejorar los procesos de aprendizaje en los discentes, destacando cada una de sus habilidades.

Otro aspecto importante que resaltar es que las estrategias de aprendizaje se pueden dividir tomando en cuenta dos criterios importantes, que favorecen la organización, transferencia positiva con los conocimientos que tienen el

estudiante, el primer criterio es su naturaleza y en este aspecto pueden ser metacognitivas, cognitivas y de apoyo; el segundo criterio es su función el cual puede abarcar la sensibilización, personalización, elaboración y también abarca la metacognición.

2.1.7.1 Tipos de estrategias de aprendizaje

Existen diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, cada una responde a una necesidad en particular, sin embargo cada una busca el logro de metas o el desarrollo de habilidades y competencias, a continuación se resaltan las siguientes:

⇒ **Estrategias de aprendizaje cognitivo**

Se basa en el procesamiento de la información interna y externa, en los cuales se resalta los procesos de organización, codificación, recuperación, elaboración, para luego transferir los aprendizajes.

⇒ **Estrategias de aprendizaje atencionales**

Intervienen factores físicos al igual que los psicológicos, puede verse afectada por las características fisiológicas, mentales y del ambiente, debido a que filtra la entrada de información para luego ser procesada, involucrando en ello la selección, codificación, ampliación y procesamiento de los estímulos mentales y sensoriales.

En ésta estrategia se debe tomar en cuenta el tipo de atención que se desee lograr, que puede ser de tipo selectiva o focalizada, o sostenida y dividida, la primera utiliza los estímulos presentes a nivel interno o externo para decidir a cual se le da más importancia y cual se desechará, y el segundo se encarga de mantener el foco de atención en la acción que se desee realizar. En cuanto a la atención dividida se tiene la capacidad de distribuir la atención entre dos o más tareas o estímulos.

⇒ **Estrategias de aprendizaje por adquisición**

Se relaciona con el material de trabajo y el procesamiento de la información, generando nuevos esquemas mentales que ayudará a ampliar y fijar conocimientos.

⇒ **Estrategias de aprendizaje de codificación**

Transforma la información recibida para cada discente, almacenándola en la memoria de trabajo para que pueda ser recuperada y utilizada en el momento que se necesite.

⇒ **Estrategias de aprendizaje de organización**

Ayudan a estructurar los contenidos antes de ser aprendidos para una mejor retención y comprensión.

⇒ **Estrategias de aprendizaje de elaboración**

Relacionan el conocimiento nuevo con el previo, almacenándolo en la memoria, ampliando, modificando los esquemas mentales o generando nuevos.

⇒ **Estrategias de aprendizaje de recuperación**

Busca una reconstrucción personal de la información almacenada de manera significativa.

⇒ **Estrategias de aprendizaje por transferencia**

Es la capacidad de utilizar el aprendizaje en el desarrollo de actividades en diferentes ambientes.

⇒ **Estrategias de aprendizaje meta-cognitivos**

Tiene la principal función de autorregular las diferentes operaciones mentales, mediante la organización y modificación de dichos procesos mentales.

⇒ **Estrategias de aprendizaje motivacionales**

Pueden ser de tres tipos intrínseca, extrínseca y trascendente, en la intrínseca se refiere al interés que tiene el alumno por el aprendizaje mediante la curiosidad intelectual, autonomía para plantearse metas, perseverancia en la tarea que desarrolla y que se revierte en el mismo.

La motivación extrínseca requiere de reforzamiento externo que puede ser de tipo material o social, negativo o positivo iniciando fuera del individuo.

⇒ **Estrategias de aprendizaje de auto-regulación**

Están ligadas a la meta-cognición y la motivación, mediante la selección de estrategias cognitivas para el procesamiento de la información.

Las estrategias de aprendizaje se desarrollan con una intención durante el proceso de enseñanza, buscan la asimilación, organización, interpretación e internalización de conocimientos por parte de individuo tomando en consideración el objetivo que se desee lograr con cada una de ellas, debido a que cada una responde al logro de diferentes competencias en el individuo de manera intrínseca y extrínseca.

2.1.8 Desarrollo de competencia

Los avances educativos se fundamentan en la búsqueda del desarrollo del ser humano productivamente dentro de la sociedad, como el desarrollo en general a nivel social y económico, desde este punto de vista el sistema educativo en respuesta a las exigencias de la sociedad actual y de las competencias que requiere el mercado laboral, toma en consideración el desarrollo de competencias en los estudiante.

Es importante resaltar que el concepto competencias fue planteado por primera vez en la lingüística en 1965 por Noam Chomsky, en su teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística y comunicativa, en ella explica como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo utilizan en la comunicación, luego se incorporan a este planteamiento las teorías del procesamiento de la información y las inteligencias múltiples, luego de estos planteamientos diferentes disciplinas resaltan el desarrollo de las mismas en diferentes áreas.

Sin embargo es de suma importancia que para un mejor desarrollo el proyecto se conozcan aportaciones de diferentes autores en cuanto al desarrollo de competencias, para ello se plantean las siguientes definiciones, que buscan resaltar el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Para Zabalza (2003), las define como “el conjunto de conocimientos y habilidades que el sujeto necesita para desarrollar alguna actividad” (p.27).

Al respecto Álvarez y Villardón (2006), se refiere a ellas como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar una ocupación” (p.23).

Goñi (2005), define competencias como “la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado” (p.86).

Rué y Martínez (2005), señalan que “es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad” (p.29).

Para Tabón (2003), señala que “el enfoque por competencia desarrolla en el individuo los siguientes aspectos” (p.80).

- ⇒ **Organiza, crea y aplica la información.**
- ⇒ **Autorregulación del aprendizaje según el entorno.**
- ⇒ **Pensamiento crítico y creativo.**
- ⇒ **Promueve el aprendizaje cooperativo.**
- ⇒ **Fomenta la responsabilidad.**
- ⇒ **Comprensión de la realidad personal, social y ambiental.**

Al respecto Perkins (1999), las competencias “son procesos dados por representación de la realidad y actuaciones basadas en estrategias” (p.70).

Para Gómez (1997), las competencias “incluyen una intención, interés por hacer algo con una acción y un resultado” (p.52).

Bogoya (2000), se refiere al termino de competencias como “una actuación idónea que emerge de una tarea concreta con sentido, donde hay conocimiento asimilado con propiedad” (p.11).

Para Vasco (2003), la competencia “es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las de rutina” (p.37).

Duarte (1999), sustenta que “las competencias del sujeto dependen de diverso orden del entorno” (p.11).

Con respecto a esto Malpica (2005), las considera como “la posibilidad que el individuo enfrente y resuelva situaciones concretas mediante los recursos que dispone” (p.32).

Sin duda alguna cada uno de estos autores plantea la importancia que tiene el conjunto de conocimientos y habilidades de cada individuo en el desarrollo de competencias, debido a que el éxito en el desarrollo de tareas responde a una intención mediante la selección, actualización y autorregulación de los conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver tareas en diferentes entornos.

2.1.8.1 Tipos de competencias

Existen diferentes tipos de competencias que dan respuesta a las áreas en específico, a una necesidad en especial, las cuales se pueden dividir en tres grandes grupos: las competencias básicas, las competencias específicas y las de intervención, esta última abarca el área cognitiva, social y cultural, a continuación se enuncian las diferentes competencias que las integran:

Competencias básicas

- Cognitivas
- Conocimientos básicos y específicos.
- Análisis y síntesis.
- Organizar y planificar
- Solución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Aprender.

Competencias específicas

- Comunicación oral y escrita.
- Habilidades básicas del manejo ordenado.
- Conocimiento de un segundo idioma.
- Habilidades de gestión de información.

Competencias de intervención

Cognitivas:

- Investigación.
- Capacidad de aplicar conocimientos.
- Adaptación a situaciones nuevas.
- Creatividad.
- Crítica y autocrítica.
- Trabajar de manera autónoma.

Sociales:

- Trabajo en equipo.
- Trabajo interdisciplinario.
- Capacidad de habilidades interpersonales.

Culturales:

- Conocimiento de culturas.
- Capacidad para apreciar la diversidad.
- Trabajo intercultural.

Las competencias buscan alcanzar en el sujeto en aprendizaje un desarrollo integral de sus conocimientos, funcionales a su entorno social y al desarrollo de tareas que tiene este dentro del mismo.

2.2. Propuesta de intervención

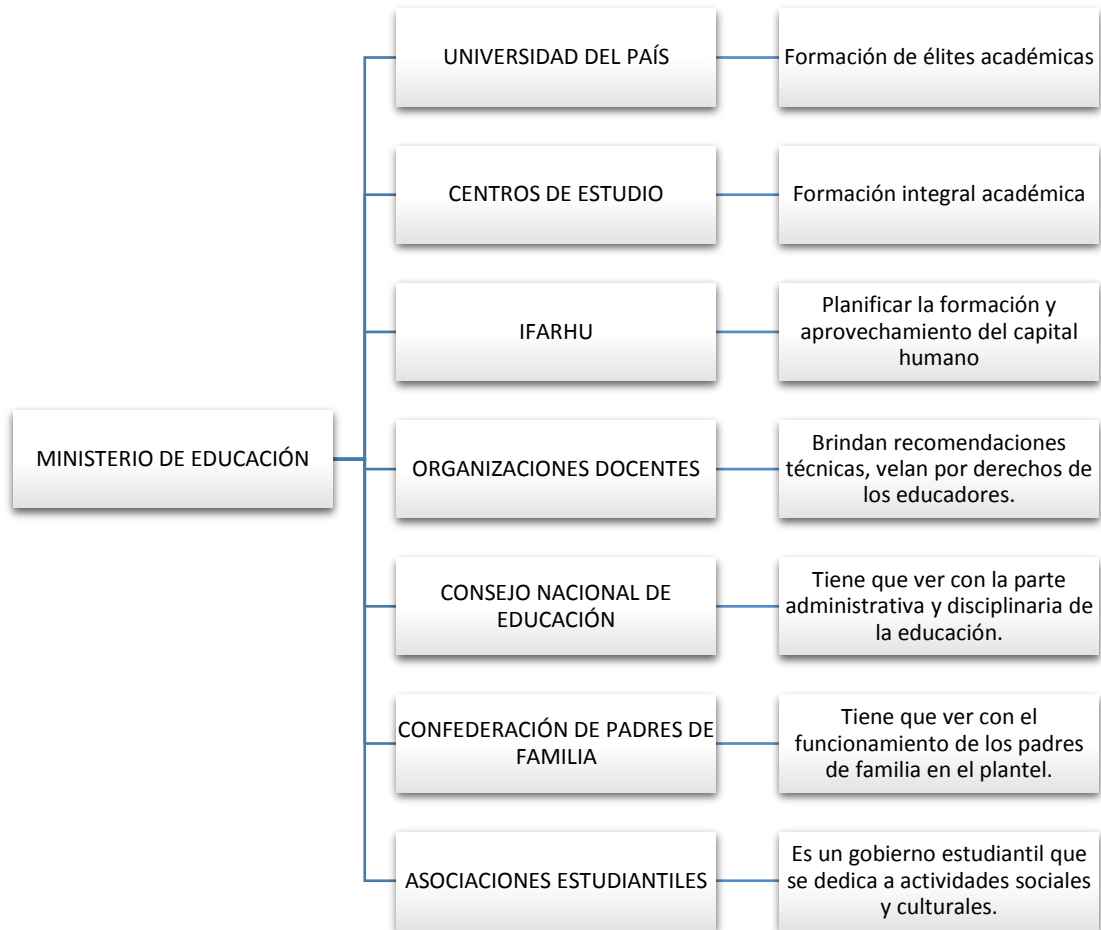
El proyecto tiene como principal propuesta fomentar el desarrollo de competencias en estudiantes, mediante la elaboración de una guía que propicien un ambiente educativo que involucre a los estudiantes con discapacidad intelectual, en la asignatura de español con la finalidad de fortalecer el proceso

de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, como también buscar el alcance de esenciales para el nivel en que se encuentran inmersos.

En la ejecución del proyecto se consideran otros componentes de gran importancia, como lo son las diferentes áreas que se fortalecen durante la implementación del proyecto, involucrando las siguientes áreas:

- **Área socio-afectiva:** La ejecución del proyecto busca fortalecer la integración social y autoestima de los estudiantes con discapacidad y sentirse aceptados y útiles a la sociedad que les rodea.
- **Área cognoscitiva lingüística:** Mediante la ejecución del proyecto se le permite al estudiante reconstruir conocimientos, mediante la interacción con sus pares, comunicando e intercambiando saberes, tomando como eje principal el estudio de lenguaje mediante la asignatura de español.

2.3. Estructura organizativa y de gestión de proyecto



Fuente: Martínez, Arjona, 2019.

2.4. Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar

Tabla No.9. Especificación operacional de las actividades y tareas

OBJETIVOS DEL PROYECTO	ACTIVIDADES A REALIZAR
⇒ Identificar la experiencia que posee el personal docente sobre discapacidad intelectual, mediante la implementación de instrumentos para la recolección de datos.	⇒ Aplicar una entrevista a cada docente
⇒ Elaborar una guía que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual.	⇒ Creación de una guía.
⇒ Informar a la comunidad educativa en general, sobre la discapacidad intelectual.	⇒ Elaboración de murales sobre discapacidad intelectual
⇒ Facilitar un CD con la guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español.	⇒ Entregarle a los docentes de español un CD, con la guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español.

Fuente: Martínez, Arjona, 2019.

2.5. Productos

Tabla No.10. Productos

OBJETIVOS DEL PROYECTO	PRODUCTO DEL PROYECTO
⇒ Elaborar una guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español.	⇒ Implementación de la guía. ⇒ Entrega de un CD, a los docentes de español de la guía elaborada.
⇒ Informar a la comunidad educativa en general, sobre la discapacidad intelectual.	⇒ Mural informativo sobre discapacidad intelectual.

Fuente: Martínez, Arjona, 2019.

2.6. Cronograma de impartición del proyecto

Para una mejor ejecución del proyecto se plantean diferentes actividades de manera organizada, con la finalidad de cumplir con los objetivos planteados durante el proyecto, para ello se establece el siguiente cronograma de trabajo:

“GUÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESPAÑOL, ESTUDIANTES DE 9° GRADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.”

Actividades	Mes					
	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
1- Inducción al trabajo de grado.						
2- Revisión y corrección del cronograma						
3- Elaboración del primer capítulo del proyecto						
4- Elaboración del segundo capítulo del proyecto						
5- Elaboración de entrevista o encuesta para aplicar al director, docentes, estudiantes con discapacidad intelectual.						
6- Aplicación de encuesta al director, docentes, estudiantes						
7- Talleres de sensibilización sobre discapacidad a los estudiantes.						
8- Identificación de los estudiantes con discapacidad.						
9- Elaborar una guía para el desarrollo de competencias de la asignatura de español						
10- Emplear la guía para el desarrollo de competencias de la asignatura de español.						
12- Entrega de la guía a docentes de Español						

Fuente: Martínez, Arjona, 2019.

2.7. Presupuesto

La ejecución del proyecto plantea en el siguiente cuadro aspectos relacionados con los costos que incurren durante el desarrollo del mismo:

Tabla No.11. Presupuesto

Rubro	Detalle de gasto	Costo
Insumos/ materiales	⇒ Copias ⇒ Reproducción de un CD. ⇒ Impresiones ⇒ Papelería ⇒ Marcadores ⇒ Lápices de carbón. ⇒ Borradores. ⇒ Goma. ⇒ Tijeras	B/. 128.00
Recursos humanos	⇒ Docentes ⇒ Estudiantes ⇒ Personal administrativo	B/. 60.00
Transporte/ traslados	⇒ Combustible	B/. 20.00
Alimentación	⇒ Brindis al personal docente. ⇒ Brindis a los estudiantes con D. I.	B/. 100.00
Promoción y difusión de actividades	⇒ Mural sobre discapacidad intelectual	B/. 30.00
Total de gasto		B/. 338.00

Fuente: Martínez, Arjona, 2019.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Análisis de los resultados

Para el presente proyecto, se diseñó una encuesta dirigida al personal administrativo del centro educativo ,otra dirigida al personal docente y una dirigida a los acudientes de los estudiantes con discapacidad intelectual, de igual manera se elaboró una lista de cotejo y rúbrica; la primera elaborada con el fin de conocer la experiencia y conocimientos que maneja el personal docente sobre la discapacidad intelectual y la segunda con la finalidad de ilustrar al personal docente y registrar las observaciones realizadas a los estudiantes en cuanto al desarrollo de competencias en la asignatura de español y la tercera con el fin de conocer aspectos generales de los estudiantes con discapacidad intelectual, todo esto para recolectar datos estadísticos para ser interpretados.

La presentación de los hallazgos obtenidos, se realiza a través de un análisis descriptivo de los resultados expuestos en cuadros y gráficas.

A continuación, se presentan los resultados por cada uno de los ítems formulados.

3.1.1 Aspectos generales

Género

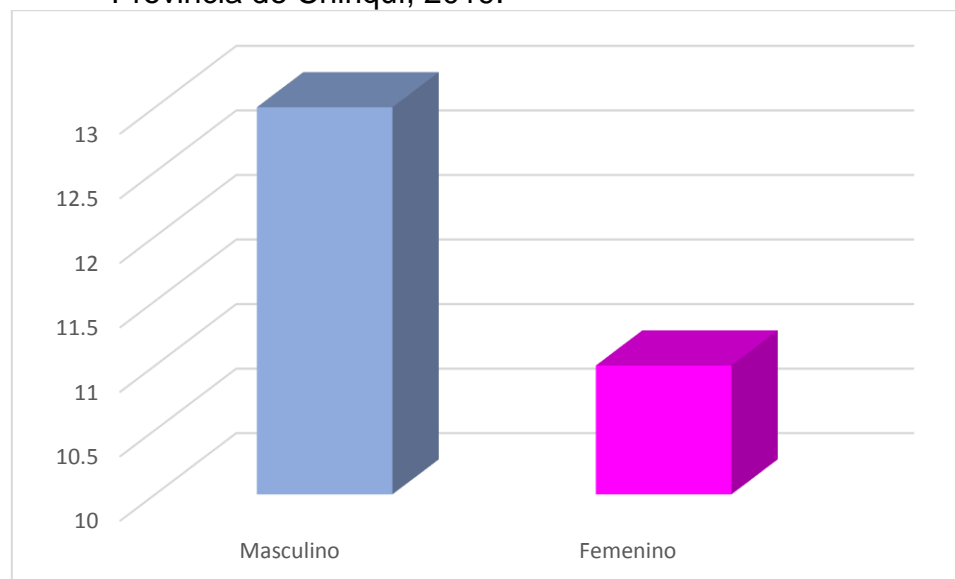
A continuación, se presentan los datos relacionados con este ítem, dentro de este proyecto.

Cuadro N°1: Distribución por género de la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Masculino	13	54%	54%
Femenino	11	46%	100%
Total	24	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 3 aplicada a acudientes, 2019.

Gráfica N°1: Distribución por género de la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019.



Fuente: Cuadro N° 1

Los datos muestran que el 54 % de la población es del género masculino y el 46 % es del género femenino.

Tipo de diagnóstico

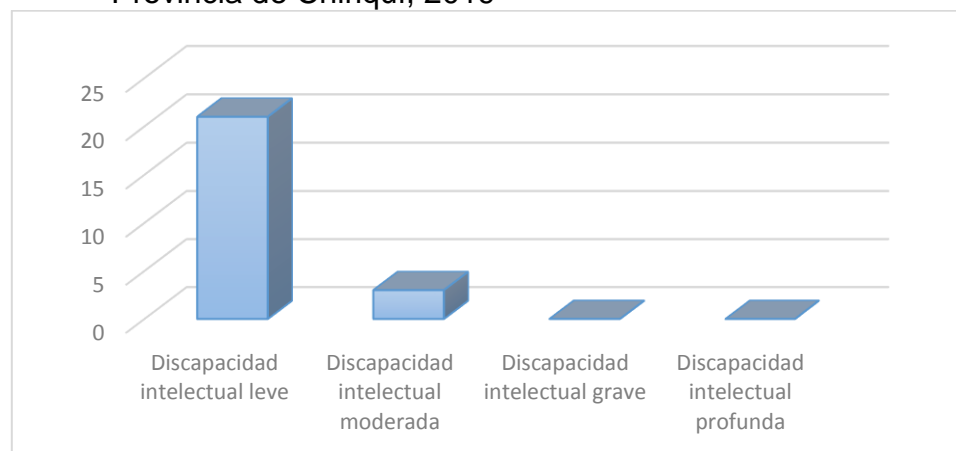
Este ítem se obtiene a partir de un informe psicológico, a continuación los resultados.

Cuadro N°2: Tipo de diagnóstico de la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Discapacidad intelectual leve	21	88%	88%
Discapacidad intelectual moderada	3	12%	100%
Discapacidad intelectual grave	0	0%	100%
Discapacidad intelectual profunda	0	0%	100%
Total	24	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 3 aplicada a acudientes, 2019.

Gráfica N°2: Tipo de diagnóstico de la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 2

Con respecto al tipo de diagnóstico de la población, en este proyecto señala que el 88% de la población tiene discapacidad intelectual leve, el 12% de la población discapacidad intelectual moderada, y el 0% de la población discapacidad intelectual grave y profunda.

Grado académico

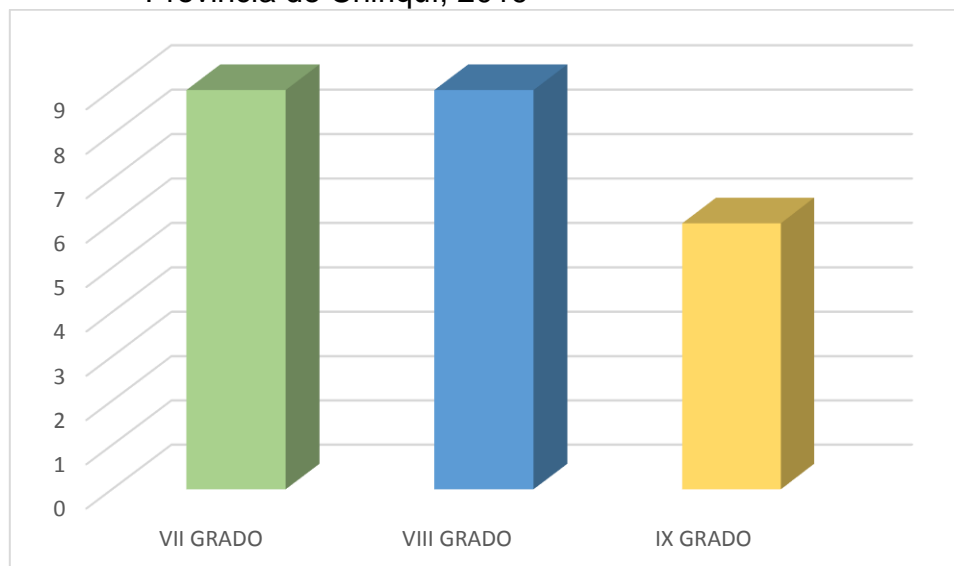
A continuación, se observa la distribución de la población por grado académico.

Cuadro N°3: Grado académico de la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criteria	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
VII Grado	9	38%	38%
VIII Grado	9	37%	75%
9° Grado	6	25%	100%
Total	24	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 3 aplicada a acudientes, 2019.

Gráfica N°3: Grado académico de la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N°3

En cuanto al grado en el que se encuentra la población, el 38% de la población se encuentra en séptimo grado, el 38% de la población en octavo grado, el 25% de la población en noveno grado.

Edad

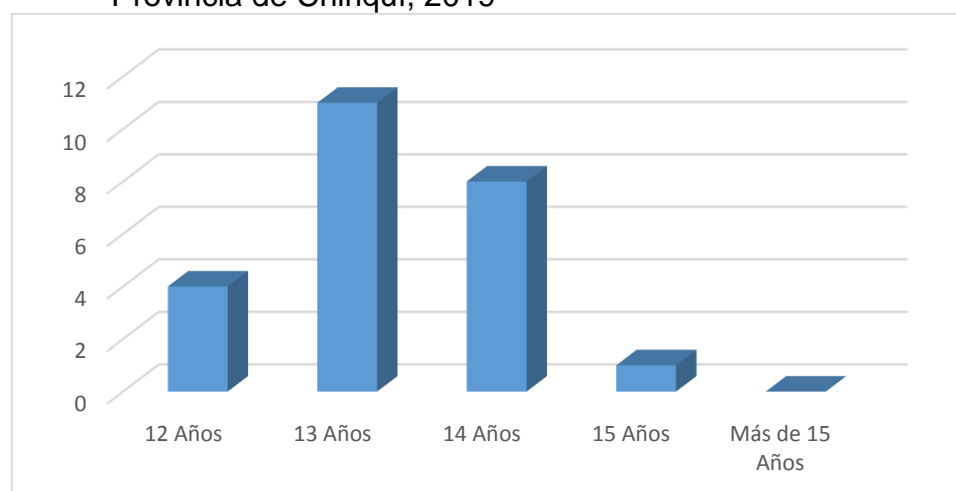
A continuación, se observa la distribución de la población según su edad cronológica.

Cuadro N°4: Edad cronológica de la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
12 Años	4	17%	17%
13 Años	11	46%	63%
14 Años	8	33%	96%
15 Años	1	4%	100%
Más de 15 Años	0	0%	100%
Total	24	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 3 aplicada a acudientes, 2019

Gráfica N°4: Edad cronológica de la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 4

En cuanto a la edad de la población con discapacidad intelectual, el 46% tiene 13 años, el 33% tiene 14 años, el 17% tiene 12 años, el 4% de la población tiene 15 años y el 0% de la población tiene más de 15 años.

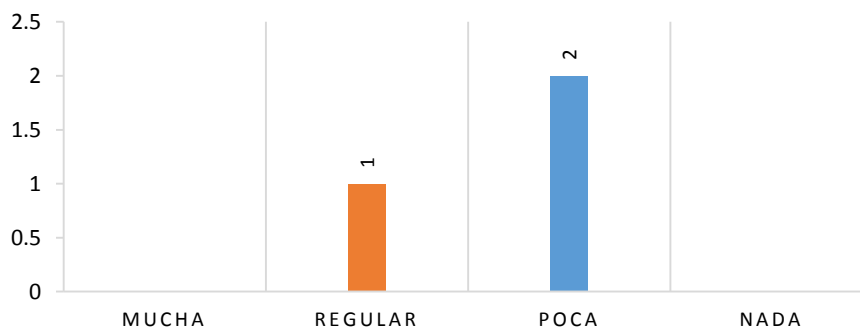
3.1.2 Análisis de la encuesta dirigida a los gerentes del centro educativo

Cuadro N°5: Conoce usted si el personal docente del centro educativo que usted dirige, maneja aspectos básicos sobre la discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Mucha	0	0%	0%
Regular	1	33%	33%
Poca	2	67%	100%
Nada	0	0%	100%
Total	3	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 1 aplicada a los directivos del centro educativo, 2019

Gráfica N°5: Conoce usted si el personal docente del centro educativo que Usted dirige, maneja aspectos básicos sobre la discapacidad intelectual de, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 5

El ítem 5, indica que 1 encuestado, es decir que el 33 % expresa que el personal docente maneja de manera regular aspectos básicos sobre la discapacidad intelectual. (Ver gráfica 5)

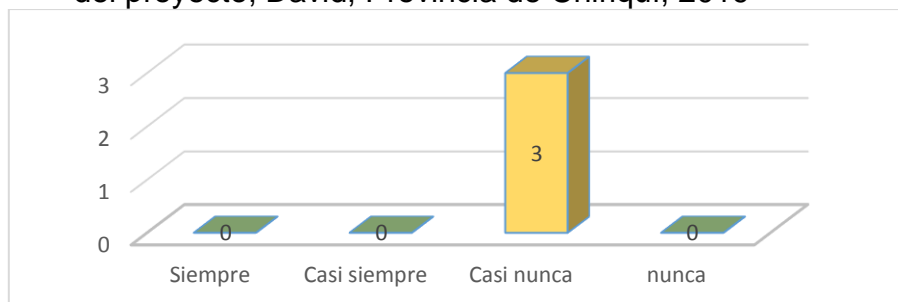
Según las respuestas del instrumento, se observa que dos personas, el 67% indica que el personal docente maneja poca información en cuanto a aspectos básicos sobre la discapacidad intelectual. Los administradores del centro educativo consideran que la información que maneja el personal docente relacionada con la discapacidad intelectual no es favorable para los estudiantes con este diagnóstico, debido a la escasa información que manejan.

Cuadro N°6: El personal docente del centro educativo que usted dirige, implementa durante el ejercicio de sus funciones diferentes estrategias o algún tipo de recurso para la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Siempre	0	0%	0%
Casi siempre	0	0%	0%
Casi Nunca	3	100%	100%
Nunca	0	0%	100%
Total	3	100%	100%

Fuente: Fuente: Encuesta N° 1 aplicada a los directivos del centro educativo, 2019.

Gráfica N°6: El personal docente del centro educativo que usted dirige, implementa durante el ejercicio de sus funciones diferentes estrategias o algún tipo de recurso para la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 6

En el cuadro 6, se representan los resultados del ítem 6, que muestra que tres personas encuestadas, es decir el 100% opina que en el centro educativo casi nunca se implementa durante el ejercicio de funciones diferentes estrategias o algún tipo de recurso para la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual. (Ver gráfica 6)

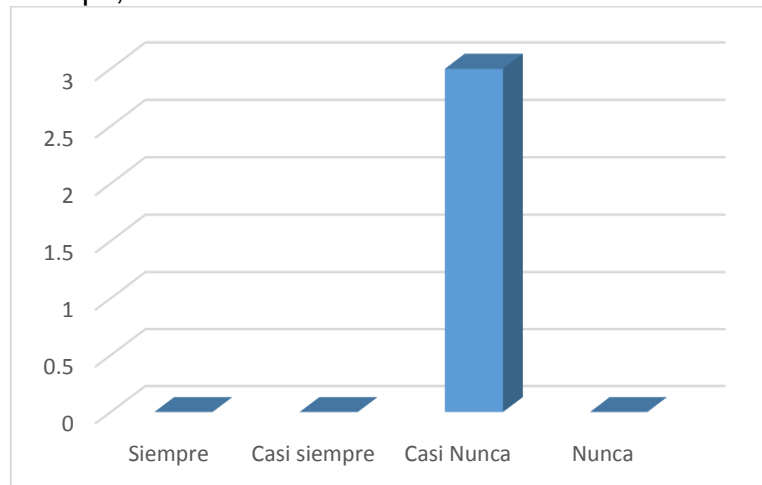
Este indicador relacionado con la implementación de estrategias y recursos por parte del personal docente durante el ejercicio de sus funciones, resalta que los docentes imparten sus clases de manera generalizada, sin brindar otro tipo de estrategia o recurso que tome en cuenta el aprendizaje individual de los estudiantes presentes en un aula de clases.

Cuadro N°7: Considera usted que los docentes evalúan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual acorde a su diagnóstico, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Siempre	0	0%	0%
Casi siempre	0	0%	0%
Casi Nunca	3	100%	100%
Nunca	0	0%	100%
Total	3	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 1 aplicada a los directivos del centro educativo, 2019.

Gráfica N°7: Considera usted que los docentes evalúan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual acorde a su diagnóstico, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 7

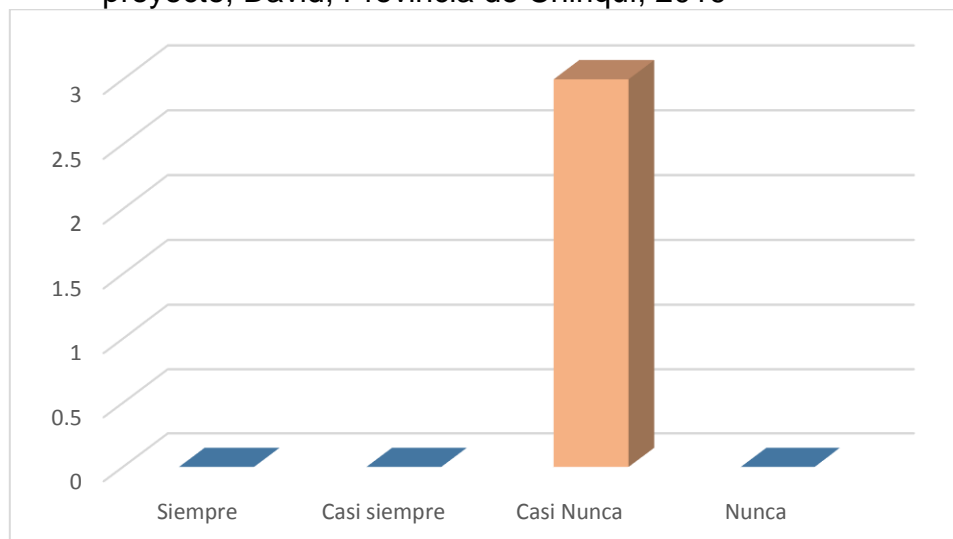
En el cuadro 7, se presentan los resultados del ítem 7, donde se muestra que tres personas encuestadas, que representan el 100%, manifiestan que casi nunca los docentes evalúan al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual acorde a su diagnóstico, manifiestan que casi nunca lo realizan.

Cuadro N°8: Utilizan los docentes algún instrumento para evaluar a los estudiantes con discapacidad intelectual y determinar mediante estos el desarrollo de competencias, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Siempre	0	0%	0%
Casi siempre	0	0%	0%
Casi Nunca	3	100%	100%
Nunca	0	0%	100%
Total	3	100%	100%

Fuente: Fuente: Encuesta N° 1 aplicada a los directivos del centro educativo, 2019.

Gráfica N°8: Utilizan los docentes algún instrumento para evaluar a los Estudiantes con discapacidad intelectual y determinar mediante estos el desarrollo de competencias, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 8

El cuadro 8, muestra los resultados del ítem 8, el cual refleja que tres personas encuestadas que representan el 100%, consideran que casi nunca los docentes utilizan algún instrumento para evaluar a los estudiantes con discapacidad intelectual y que este permita determinar el desarrollo de competencias en los estudiantes.

De esta manera, se ve reflejado que para evaluar sumativa o formativa, solamente toman en consideración la cantidad de puntos con los que cuenta la prueba.

3.1.3 Análisis de la encuesta dirigida a los docentes

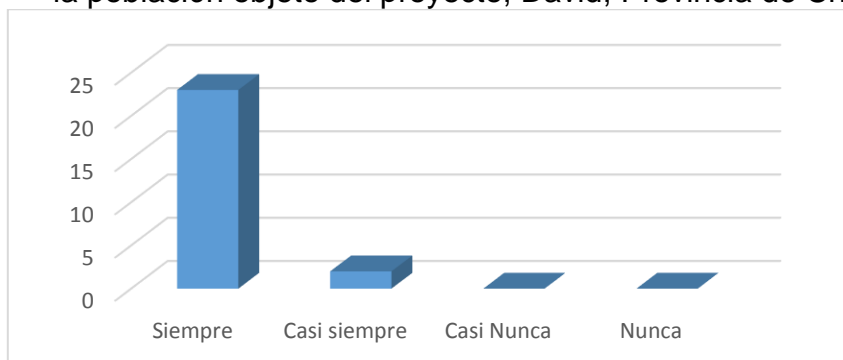
Para realizar una mejor evaluación del proyecto, se realizó una encuesta dirigida al personal docente, con la finalidad de determinar la experiencia laboral y conocimientos que poseen en cuanto a los estudiantes con discapacidad intelectual.

Cuadro N°9: Ha trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Siempre	23	92%	92%
Casi siempre	2	8%	100%
Casi Nunca	0	0%	100%
Nunca	0	0%	100%
Total	25	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 2 aplicada a los docentes del centro educativo, 2019.

Gráfica N°9: Ha trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 9

El cuadro 9, muestra los resultados del ítem 9, en el cual se le consulta al personal docente si han trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual, reflejando que 23 personas encuestadas, que representan el 92% señalan que siempre han trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual.

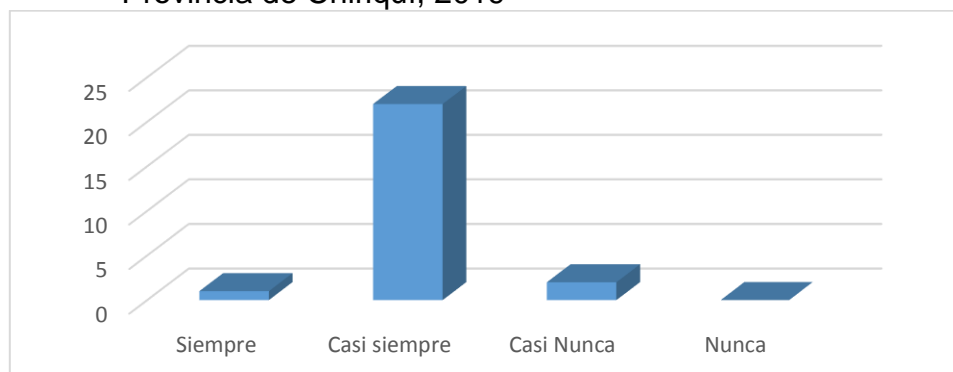
De la misma manera dos de los encuestados, que representan el 8% manifiestan que casi siempre han trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual. Esto refleja que el personal docente tiene experiencia laboral con estudiantes con discapacidad intelectual.

Cuadro N°10: En la planificación curricular que usted ejecuta, contempla estrategias metodológicas o algún recurso que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Siempre	1	4%	4%
Casi siempre	22	88%	92%
Casi Nunca	2	8%	100%
Nunca	0	0%	100%
Total	25	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 2 aplicada a los docentes del centro educativo, 2019.

Gráfica N°10: En la planificación curricular que usted ejecuta, contempla estrategias metodológicas o algún recurso que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 10

El cuadro 10, refleja los resultados el ítem 10, en el cual se encuesta a 25 docentes para conocer si en la planificación curricular que realizan, contemplan estrategias o algún recurso que facilite el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual.

En este ítem, 22 docentes, que representan el 88%, señala que casi siempre en la planificación que ejecutan contemplan estrategias o recursos que facilitan el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual.

En este mismo ítem, 2 docentes que representa el 8%, señalan que casi nunca plantean o hacen uso de estrategias o recursos facilitando el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual.

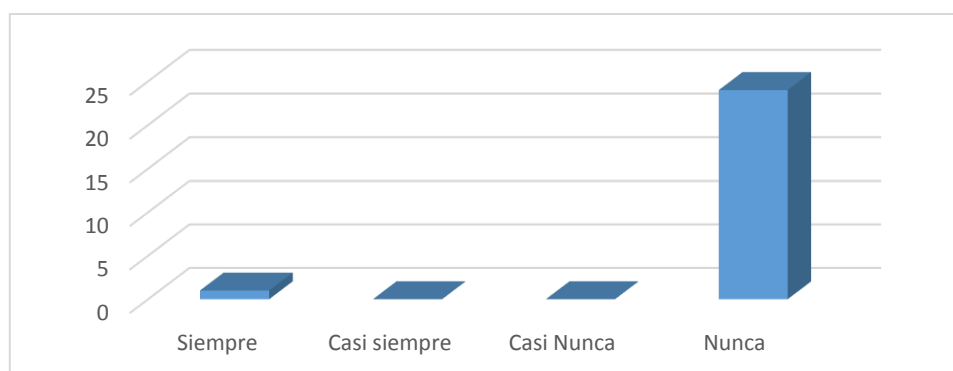
Sin embargo 1 docente que representa el 4%, señala que siempre hace uso de estrategias o algún recurso que facilite el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual.

Cuadro N°11: En algún momento al ejercer como profesional de la educación recibió información sobre la discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Siempre	1	4%	4%
Casi siempre	0	0%	4%
Casi Nunca	0	0%	4%
Nunca	24	96%	100%
Total	25	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 2 aplicada a los docentes del centro educativo, 2019.

Gráfica N°11: En algún momento al ejercer como profesional de la educación recibió información sobre la discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 11

El cuadro 11, muestra los resultados del ítem 11, el cual desea conocer si los docentes en algún momento de ejercer como profesional de la educación recibieron información sobre la discapacidad intelectual.

En este punto, 24 docentes, que representan el 96 % de los encuestados, señalan que nunca recibieron información sobre la discapacidad intelectual.

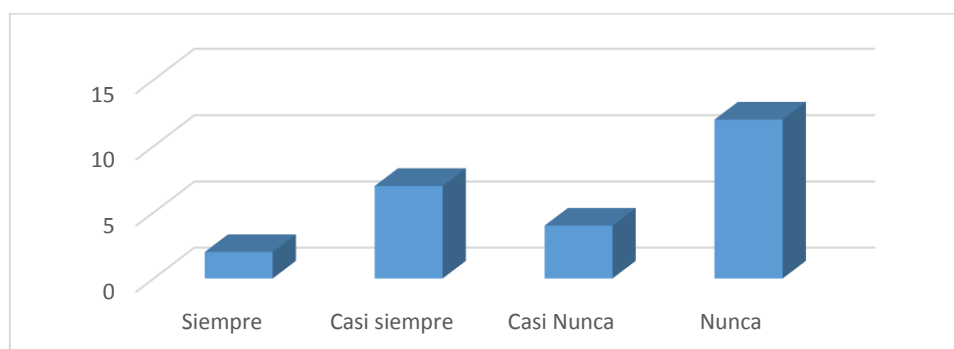
En este ítem, solamente 1 docente, que representó el 4% de la población señala que siempre recibe información referente a la discapacidad intelectual.

Cuadro N°12: Se ha interesado en buscar información sobre discapacidad intelectual de manera independiente, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Siempre	2	8%	8%
Casi siempre	7	28%	36%
Casi Nunca	4	16%	52%
Nunca	12	48%	100%
Total	25	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 2 aplicada a los docentes del centro educativo, 2019.

Gráfica N°12: Se ha interesado en buscar información sobre discapacidad intelectual de manera independiente, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 12

El cuadro 12, refleja los resultados del ítem 12, el cual busca determinar si el personal docente se ha interesado en buscar información sobre la discapacidad intelectual de manera independiente.

En este ítem 12 de los docentes, que representa el 48% señalan que nunca se han interesado en buscar información de manera independiente.

De igual manera 7 de los docentes, o sea el 28%, manifiestan que casi siempre se han interesado en buscar información de manera independiente sobre la discapacidad intelectual.

En el mismo ítem, 4 docentes que representa el 16%, señalan que casi nunca se han interesado en buscar información sobre la discapacidad intelectual de manera independiente.

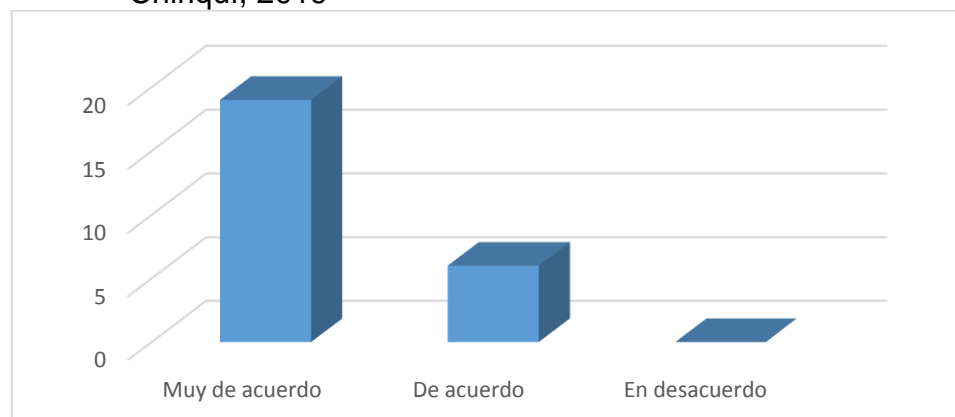
Al mismo tiempo 2 de los docentes, o sea el 8%, señalan que siempre se han interesado en buscar información sobre la discapacidad intelectual de manera independiente.

Cuadro N°13: Le gustaría recibir información sobre la discapacidad intelectual y algunas orientaciones para la utilización de instrumentos de evaluación que permitan medir el desarrollo de competencias, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Muy de acuerdo	19	76%	76%
De acuerdo	6	24%	100%
En desacuerdo	0	0%	100%
Total	25	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 2 aplicada a los docentes del centro educativo, 2019.

Gráfica N°13: Le gustaría recibir información sobre la discapacidad intelectual y algunas orientaciones para la utilización de instrumentos de evaluación que permitan medir el desarrollo de competencias, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 13

El cuadro 13, resalta los resultados del ítem 13, en el cual se le consulta al personal docente si le gustaría recibir información sobre la discapacidad intelectual y algunas orientaciones para la utilización de instrumentos de evaluación que permitan medir el desarrollo de competencias.

En este ítem, 19 docentes, que representan el 76%, señala que están muy de acuerdo en recibir información sobre la discapacidad intelectual y algunas orientaciones.

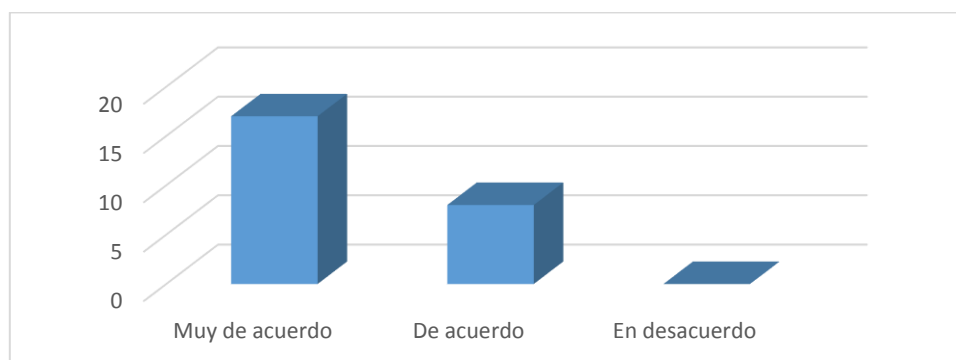
Mientras que 6 docentes, que representan el 24%, señalan que están de acuerdo con recibir información y orientación.

Cuadro N°14: Considera que al recibir una guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español, ayudará a mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en todas las demás asignaturas, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje acumulado
Muy de acuerdo	17	68%	68%
De acuerdo	8	32%	100%
En desacuerdo	0	0%	100%
Total	25	100%	100%

Fuente: Encuesta N° 2 aplicada a los docentes del centro educativo, 2019.

Gráfica N°14: Considera que al recibir una guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español, ayudará a mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en todas las demás asignaturas, según la población objeto del proyecto, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 14

En el cuadro 14, se reflejan los resultados del ítem 14, en la que se le consulta al personal docente si consideran que recibir una guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español ayudará a mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en todas las demás asignatura.

En este ítem, 17 docentes que representan el 68%, está muy de acuerdo que la guía ayudará a mejorar el desarrollo de competencias, por ende el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

De la misma manera, 8 de los docentes encuestados, que representan el 32%, considera estar de acuerdo con la guía para mejorar el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual.

3.1.4 Análisis e interpretación de la lista de cotejo

Se trata de un instrumento que ayuda al profesional de la educación, a determinar las competencias que posee el estudiante, mediante la valoración de cada uno de sus ítems.

Cada uno de los ítems, responde a una competencia de la asignatura de español, considerando cada una de las áreas que la conforman.

Para ello, el instrumento consta de 15 ítems, que se han analizado en grupo de cinco, para que pueda ser interpretada fácilmente. Además, la interpretación contempla la evaluación inicial y final a cada uno de los sujetos en estudio.

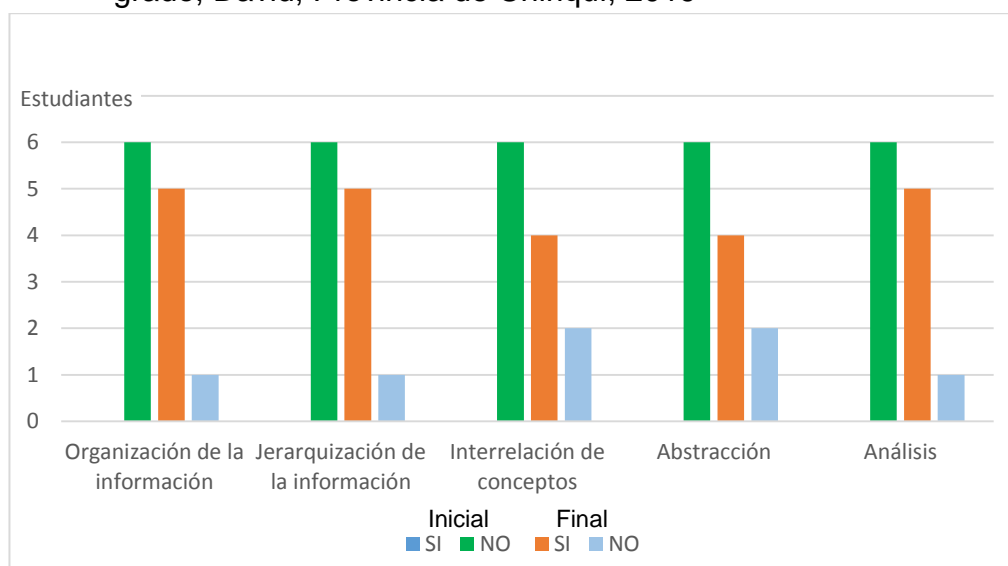
A continuación se presentan los resultados:

Cuadro N°15: Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 1 al 5, aplicada a los estudiantes con discapacidad intelectual de 9° grado, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Preguntas	Totales		Respuestas							
			Evaluación Inicial				Evaluación Final			
	F	%	Sí		No		Sí		No	
Organización de la información	6	100%	0	0%	6	100%	5	83.33%	1	16.67%
Jerarquización de la información	6	100%	0	0%	6	100%	5	83.33%	1	16.67%
Interrelación de conceptos	6	100%	0	0%	6	100%	4	66.67%	2	33.33%
Abstracción	6	100%	0	0%	6	100%	4	66.67%	2	33.33%
Análisis	6	100%	0	0%	6	100%	5	83.33%	1	16.67%

Fuente: Lista de cotejo, 2019.

Gráfica N°15: Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 1 al 5, aplicada a los estudiantes con discapacidad intelectual de 9° grado, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 15

Lista de cotejo: ítems 1 al 5

El primer análisis de la lista de cotejo se contempla en el cuadro 15 y sus datos en la gráfica15.

En el ítem 1, en la evaluación inicial, denominado organización de la información el 100 % de la población objeto del proyecto no cuenta con una adecuada organización de la información, mientras que en la evaluación final luego de implementada la guía para el desarrollo de competencias de la asignatura de español este porcentaje mejoro en un 83.33% de la población objeto de estudio, demostró tener una mejor organización de la información, en tanto el 16.67% no tiene una adecuada organización de la información.

En el ítem 2, en la evaluación inicial, el 100% de la población no tiene jerarquización de la información, en tanto en la evaluación final el 83.33% de los estudiantes mejoró la jerarquización de la información y solamente el 16.67 % de los sujetos objetos del proyecto no tienen una adecuada jerarquización de la información.

En el ítem 3, denominado interrelación de conceptos en la evaluación inicial el 100% de los sujetos de estudio no tienen interrelación de conceptos, en tanto en la evaluación final el 66.67% mejoró la interrelación de conceptos, mientras que el 33.33% no tiene una adecuada jerarquización de la información.

En el ítem 4, en cuanto a abstracción se refiere, en la evaluación inicial el 100% de los sujetos en estudio no tienen abstracción, sin embargo en la evaluación final el 66.67% mejoró el proceso de abstracción, mientras que el 33.33% no tiene una adecuada abstracción.

En el ítem 5, denominado análisis, en la evaluación inicial el 100% de la población no tiene abstracción de la información, en tanto en la evaluación final el 83.33% de los sujetos en estudio lograron tener una mejor nivel de abstracción, por lo contrario el 16.67% de los sujetos no cuentan con una adecuada abstracción.

Es evidente que en la mayoría de los sujetos en estudio han mejorado los procesos de organización, jerarquización, interrelación, abstracción y análisis.

Sin embargo, todavía es necesaria la intervención en los sujetos de estudio que no lograron el adecuado desarrollo de estos procesos.

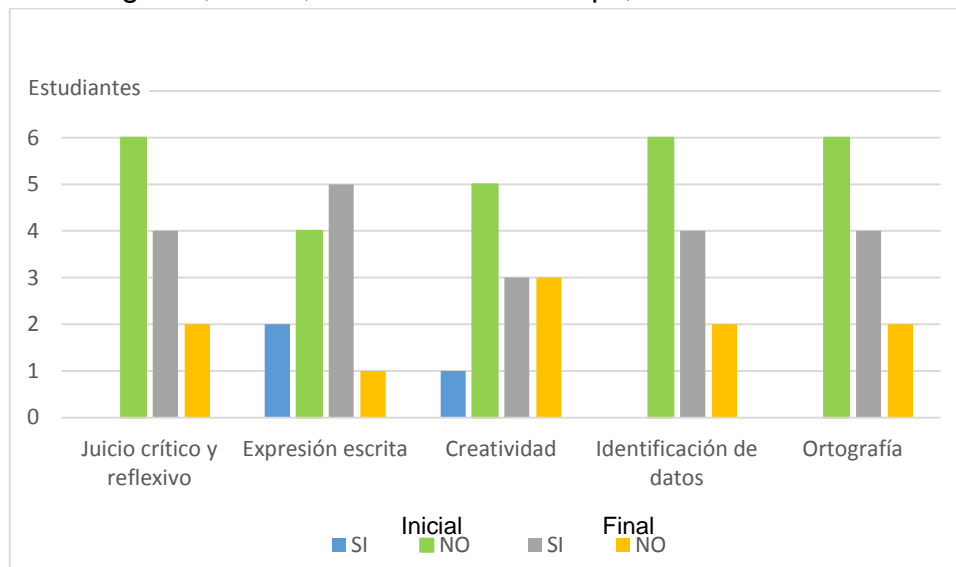
En forma general la intervención es positiva con el trabajo desarrollado, lo cual puede seguir mejorando con una intervención más prolongada.

Cuadro N°16: Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 6 al 10, aplicada a los estudiantes con discapacidad intelectual de 9° grado, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Preguntas	Totales		Respuestas							
			Evaluación Inicial				Evaluación Final			
	F	%	Sí		No		Sí		No	
Juicio crítico y reflexivo	6	100%	0	0%	6	100%	4	66.67%	2	33.33%
Expresión escrita	6	100%	2	33.33%	4	66.67%	5	83.33%	1	16.67%
Creatividad	6	100%	1	16.67%	5	83.33%	4	66.67%	2	33.33%
Identificación de datos	6	100%	0	0%	6	100%	4	66.67%	2	33.33%
Ortografía	6	100%	0	0%	6	100%	3	50%	3	50%

Fuente: Lista de cotejo, 2019.

Gráfica N°16: Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 6 al 10, aplicada a los estudiantes con discapacidad intelectual de 9° grado, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 16

Lista de cotejo: Ítems 6 al 10

El segundo segmento de la lista de cotejo se contempla en el cuadro 16 y sus datos en la gráfica 16.

En el ítem 6, en la evaluación inicial, en cuanto a juicio crítico y reflexivo se refiere, el 100% de los sujetos de estudio no tienen desarrollado este aspecto, en tanto en la evaluación final el 66.67% de los sujetos en estudio mejoraron su juicio crítico y reflexivo, sin embargo solamente el 33.33% de los estudiados no lograron desarrollar un juicio crítico y reflexivo.

En el ítem 7, en la evaluación inicial, un 33.33% tiene expresión escrita, el 66.67% no tiene una adecuada expresión escrita; al realizar la evaluación final se puede determinar que el 83.33% de los sujetos estudiados mejoraron su expresión escrita, sin embargo un 16.67% no logro desarrollar una adecuada expresión escrita.

En el ítem 8, en la evaluación inicial en cuanto a creatividad se refiere el 16.67% tiene creatividad, el 83.33% no tiene o manifiesta creatividad, sin embargo durante la evaluación final el 66.67% de los sujetos en estudio fortalecieron su creatividad y solamente el 33.33% no lograron esta.

En el ítem 9, en la evaluación inicial el 100% de los sujetos en estudio no tienen identificación de datos, en tanto al realizar la evaluación final el 66.67% de los estudiados mejoró en cuanto a identificación de datos se refiere y solamente un 33.33% no tiene una adecuada identificación de datos.

En el ítem 10, en la evaluación inicial el 100% de los sujetos en estudio no tiene buena ortografía, sin embargo en la evaluación final el 50% de los sujetos mejoraron su ortografía y el otro 50% no lo lograron.

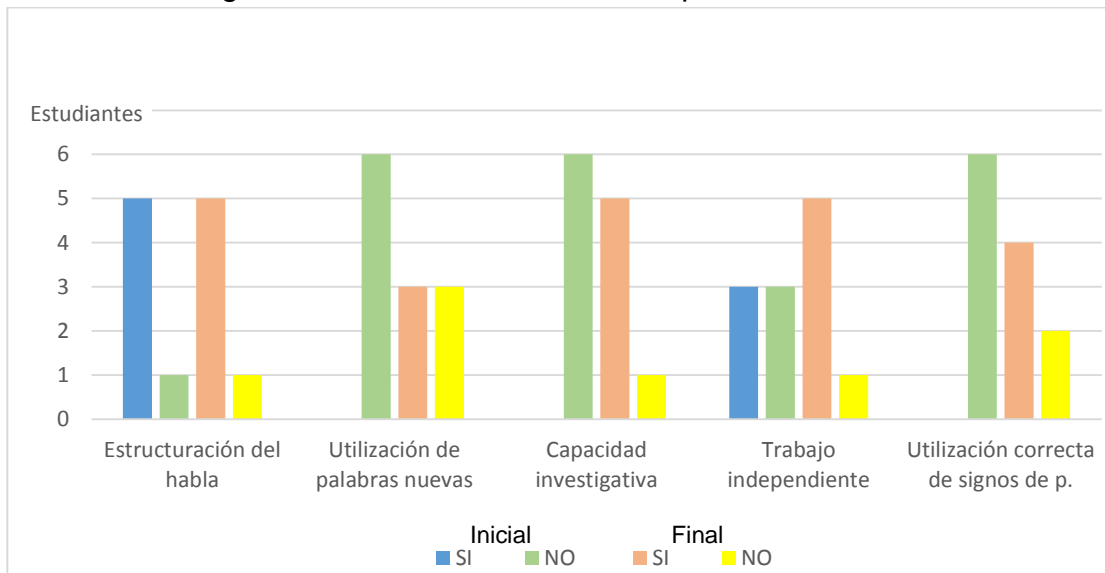
Puede apreciarse, que los datos mejoraron considerablemente, sin embargo es importante continuar reforzando estos aspectos con la finalidad de lograr el desarrollo de los mismos en todos los sujetos en estudio.

Cuadro N°17: Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 11 al 15, aplicada a los estudiantes con discapacidad intelectual de 9° grado, David, Provincia de Chiriquí, 2019

Preguntas	Totales		Respuestas							
			Evaluación Inicial				Evaluación Final			
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Estructuración del habla	6	100%	5	83.33%	1	16.67%	5	83.33%	1	16.67%
Utilización de palabras nuevas	6	100%	0	0%	6	100%	3	50%	3	50%
Capacidad investigativa	6	100%	0	0%	6	100%	5	83.33%	1	16.67%
Trabajo independiente	6	100%	3	50%	3	50%	5	83.33%	1	16.67%
Utilización correcta de signos de puntuación	6	100%	0	0%	6	100%	4	66.67%	2	33.33%

Fuente: Lista de cotejo, 2019.

Gráfica N°17: Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 11 al 15, aplicada a los estudiantes con discapacidad intelectual de 9° grado, David, Provincia de Chiriquí, 2019



Fuente: Cuadro N° 17

Lista de cotejo: ítem 11 al 15

El tercer segmento de la lista de cotejo se contempla en el cuadro 17 y sus datos en la gráfica 17.

En el ítem 11, en la evaluación inicial, el 83.33% posee una adecuada estructuración del habla, mientras que el 16.67% no la posee, en cuanto a la evaluación final se mantiene el 83.33% en los sujetos en estudio, mientras que el 16.67% no tiene una adecuada estructuración del habla.

En el ítem 12, con respecto a la evaluación inicial el 100% de los sujetos en estudio no tienen utilización de nuevas palabras, mientras que en la evaluación final mejoró la utilización de nuevas palabras en un 50%, sin embargo el otro 50% no tiene una adecuada utilización de nuevas palabras.

En el ítem 13, en la evaluación inicial el 100% no posee capacidad investigativa, mientras que en la evaluación final la capacidad investigativa mejoró en un 83.33%, sin embargo un 16.67% no tiene capacidad investigativa.

En el ítem 14, en la evaluación inicial el 50% de los sujetos en estudio trabajan de manera independiente, mientras que el otro 50% le cuesta trabajar de manera independiente, en tanto en la evaluación final, aumento en un 83.33%, mientras que el 16.67% no trabaja de manera independiente.

En el ítem 15, en la evaluación inicial, el 100% de los sujetos en estudio no tiene una utilización correcta de los signos de puntuación, sin embargo en la evaluación final se incrementa en un 66.67%, no obstante un 33.33% continúa sin tener utilización correcta de los signos de puntuación.

Mediante el análisis de los datos estadísticos se resalta que la mayoría de los sujetos en estudio, han logrado un avance significativo y relevante en el periodo en que se realizaron las observaciones.

CONCLUSIONES

Considerando la evaluación general del proyecto se han estructurado las siguientes conclusiones:

- ⇒ A pesar de tener experiencia laboral con estudiantes con discapacidad intelectual, los docentes resaltan la falta de conocimiento para trabajar con esta población estudiantil.
- ⇒ La comunidad educativa tenía desconocimiento sobre la discapacidad intelectual, sin embargo estas fueron aclaradas en su gran mayoría.
- ⇒ Al elaborar la guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español, uno de los principales retos fue integrar los contenidos esenciales de los programas de estudio, adecuados para los estudiantes con discapacidad intelectual.
- ⇒ Al facilitar la guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español, los docentes la consideran como una importante herramienta para ellos ya que mediante la utilización de la misma se puede reforzar los conocimientos de los estudiantes con discapacidad intelectual.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los aspectos fundamentales del resultado, se plantean las siguientes recomendaciones:

- ⇒ Es importante continuar desarrollando talleres basados en diferentes tipos de discapacidad en el centro educativo, para mantener informados a los docentes en general.
- ⇒ La sensibilización de la comunidad educativa es muy importante, se considera que el continuar desarrollando actividades que fomenten la integración y conocimiento sobre diferentes discapacidades, contribuyen al desarrollo integral del centro educativo, por tanto debe darse continuidad de la misma.
- ⇒ Para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y a su vez el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual, en diferentes áreas que contempla el currículo nacional, deben desarrollarse otras guías que faciliten la asimilación de contenidos en los estudiantes con discapacidad intelectual.
- ⇒ Darle continuidad a los avances de los estudiantes con discapacidad intelectual y a las estrategias que utilice el docente para el logro de los mismos, se fortalece en los aportes que pueda brindar el docente especializado en diferentes áreas y para ello se debe continuar desarrollando nuevos materiales de apoyo, para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Amaya, J., & Prado, E., (2009). **Estrategias de aprendizaje para universitarios**. México: Trillas.
- Alonso, J., (1991). **Motivación y aprendizaje en el aula**. Madrid: Santillana.
- Ander, E., (2009). **Técnicas de investigación social**. Lumen. S.A.
- Anijovich, R., & Mora, S., (2009). **Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula**. México: Aique.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., Cruz, P., García, F., Luna, M., Montero, F., Orellana, F., & Ortega, R., (2008). **Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual**. Andalucía: Tecnographic, S.L.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental AAMR., (2002). **Retraso mental definición, clasificación y sistemas de apoyo**. Psicología Alianza.
- Ávila, R., López, R., & Fernández, E., (2007). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización**. Bilbao: AUPDCS
- Beltrán, J., (1998). **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Madrid, España: Síntesis.
- Cano, E., (2005). **Como mejorar las competencias docentes, guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado**. Barcelona: Graó.
- Cardoze, D., (2008). **Discapacidad y educación inclusiva**. Panamá: Universitaria Carlos Manuel Gateazoro.
- Chomsky, N., (1970). **Aspectos de la teoría de la síntesis**. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N., (1972). **Lingüística cartesiana**. Madrid: Gredos.

- Crispín, M., Gómez T., Ramírez J., & Ulloa, J., (2012). **Guía del docente para el desarrollo de competencias.** México: Ibero.
- Davila, B., Moreno, P. Rico A., Salvador, L., & Torras, E., (2010). **Español 7.** Colombia: Casals, S.A.
- Días, F., & Hernández, G., (1999). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** México: Mc Graw-Hill.
- Días, F., & Hernández, G., (2002). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo segunda edición.** México: Mc. Graw-Hill.
- Ferreiro, G., (2003). **Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo, el constructivismo social una nueva forma de enseñar y aprender.** México: Trillas.
- Fierro, A., (1990). **Los niños con retraso mental.** España: Madrid.
- Gardner, H., (1987). **Arte, mente y cerebro.** Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, G., & Arnau, L., (2002). **Paradigmas de la psicología de la educación.** México: Paidós.
- Hernández S., Fernández, C., & Batista, P., (2010). **Metodología de la investigación científica.** México: McGraw-Hill.
- Lebrija, A., Rascón E., & Tejeira M., (2019). **Manual de trabajo de grado.** Panamá: UDELAS.
- Levy-leboyer, C., (2002). **Gestión de las competencias.** España: Gestión 2000.
- Malpica, J., (2005). **El punto de vista pedagógico competencia laboral y educación basada en normas de competencia.** México: Limusa.
- Ministerio de Educación., (2006). **Orientaciones pedagógicas para atender las necesidades educativas en la diversidad.** Panamá.

- Monereo, C., & Front, M., (1993). **Profesores y alumnos estratégicos cuando aprender es consecuencia de pensar.** España: Pascal.
- Monereo, C., (2000). **El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje.** Madrid: Visor.
- Moreno, P., Navarro, E., Reina, A., Salvador, L., & Soblechero, A., (2010). **Español 9.** Colombia: Casals, S.A.
- Ortega, E., Rodríguez, F., Mejía, M., López, M., Gutiérrez, D., & Montes, F., (2014). **Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el entorno educativo.** México: Red Durango de Investigaciones Educativas A.C.
- Parra, D., (2003). **Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias.** México: ITS.
- Pimienta, J., (2012). **Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias.** México: Pearson educación.
- Pineda, J., (2002). **Estrategias de aprendizaje, concepto, evaluación e intervención.** Madrid: Pirámide.
- Quinzada, M., Batista, D., & Herrera, E., (1998). **Aprende tu idioma.** Panamá: Editor autor genérico.
- Tabón, S., (2003). **Formación basada en competencias.** México: E.A.T.
- Tapia, A., (1991). **Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar.** Madrid: Santillana.
- Torre, J., (1997). **Aprender a pensar y pensar para aprender.** Madrid: Narcea.
- Valdespino, L., & Lobera, J., (2010). **Discapacidad intelectual.** Guía didáctica para la inclusión inicial y básica. México: CONAFE.

Villabona, C., Vargas, R., & Flóres, A., (2006). **Español 8**. Ecuador: Maya ediciones.

Zabala, A., & Arnau, L., (2007). **Once ideas claves como prender y enseñar competencias**. Barcelona: Graó.

Zabala, M., (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXO No.1

ENCUESTA APLICADA A

DIRECTIVOS DEL CENTRO

EDUCATIVO



**Universidad Especializada De Las Américas
Sede Chiriquí**

**Maestría en Educación Especial
Aplicada a los directivos del Centro Educativo**

Objetivo: Conocer la experiencia que posee el personal docente sobre discapacidad intelectual y el proceso de evaluación que implementan.

Indicadores: Marque con una (x) en la casilla que corresponda a su respuesta.

1-¿Conoce usted si el personal docente del centro educativo que usted dirige, maneja aspectos básicos sobre la discapacidad intelectual; en qué medida?

Mucha	<input type="checkbox"/>	(1)
Regular	<input type="checkbox"/>	(2)
Poca	<input type="checkbox"/>	(3)
Nada	<input type="checkbox"/>	(4)

2-¿El personal docente del centro educativo que usted dirige, implementa durante el ejercicio de sus funciones diferentes estrategias o algún tipo de recurso para la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Siempre	<input type="checkbox"/>	(1)
Casi siempre	<input type="checkbox"/>	(2)
Casi nunca	<input type="checkbox"/>	(3)
Nunca	<input type="checkbox"/>	(4)

3-¿Considera usted los docentes evalúan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual acorde a su diagnóstico?

Siempre	<input type="checkbox"/>	(1)
Casi siempre	<input type="checkbox"/>	(2)
Casi nunca	<input type="checkbox"/>	(3)
Nunca	<input type="checkbox"/>	(4)

4-¿Utilizan los docentes algún instrumentos para evaluar a los estudiantes con discapacidad intelectual y determinar mediante estos el desarrollo de competencias?

Siempre	<input type="checkbox"/>	(1)
Casi siempre	<input type="checkbox"/>	(2)
Casi nunca	<input type="checkbox"/>	(3)
Nunca	<input type="checkbox"/>	(4)

ANEXO No.2

ENCUESTA APLICADA A LOS

DOCENTES DEL CENTRO

EDUCATIVO



Universidad Especializada De Las Américas
Sede Chiriquí
Maestría en Educación Especial
Aplicada a los docentes del Centro Educativo

Objetivo: Conocer la experiencia que posee el personal docente sobre discapacidad intelectual y los instrumentos de evaluación que implementan.

Indicadores: Marque con una (x) en la casilla que corresponda a su respuesta.

1-¿Ha trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual?

Siempre	<input type="checkbox"/>	(1)
Casi siempre	<input type="checkbox"/>	(2)
Casi nunca	<input type="checkbox"/>	(3)
Nunca	<input type="checkbox"/>	(4)

2-¿En la planificación curricular que usted ejecuta, contempla estrategias metodológicas o algún recurso que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual?

Siempre	<input type="checkbox"/>	(1)
Casi siempre	<input type="checkbox"/>	(2)
Casi nunca	<input type="checkbox"/>	(3)
Nunca	<input type="checkbox"/>	(4)

3- ¿En algún momento al ejercer como profesional de la educación, recibió información sobre la discapacidad intelectual?

Siempre	<input type="checkbox"/>	(1)
Casi siempre	<input type="checkbox"/>	(2)
Casi nunca	<input type="checkbox"/>	(3)
Nunca	<input type="checkbox"/>	(4)

4-¿Se ha interesado en buscar información sobre la discapacidad intelectual de manera independiente?

Siempre	<input type="checkbox"/>	(1)
Casi siempre	<input type="checkbox"/>	(2)
Casi nunca	<input type="checkbox"/>	(3)
Nunca	<input type="checkbox"/>	(4)

5-¿Le gustaría recibir información sobre la discapacidad intelectual y algunas orientaciones para la utilización de instrumentos de evaluación que permitan medir el desarrollo de competencias?

Muy de acuerdo		(1)
De acuerdo		(2)
En desacuerdo		(3)

6-¿Considera que al recibir una guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español, ayudará a mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en todas las demás asignaturas?

Muy de acuerdo		(1)
De acuerdo		(2)
En desacuerdo		(3)

ANEXO No.3

ENCUESTA APLICADA A LOS

ACUDIENTES



Universidad Especializada De Las Américas
Sede Chiriquí
Maestría en Educación Especial
Aplicada a los acudientes

Objetivo: Definir datos generales de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Indicadores: Marque con una (x) en la casilla que corresponda a su respuesta.

A. Aspectos Generales

1-¿Género del estudiante?

Masculino	<input type="checkbox"/>	(1)
Femenino	<input type="checkbox"/>	(2)

2-¿Tipo de diagnóstico?

D.I.L.	<input type="checkbox"/>	(1)
D.I.M.	<input type="checkbox"/>	(2)
D.I.G.	<input type="checkbox"/>	(3)
D.I.P.	<input type="checkbox"/>	(4)

3-¿Grado en el que se encuentra actualmente?

VII	<input type="checkbox"/>	(1)
VIII	<input type="checkbox"/>	(2)
9°	<input type="checkbox"/>	(3)

4- ¿Edad cronológica en años?

12 años	<input type="checkbox"/>	(1)
13 años	<input type="checkbox"/>	(2)
14 años	<input type="checkbox"/>	(3)
15 años	<input type="checkbox"/>	(4)
Más de 15	<input type="checkbox"/>	(5)

ANEXO No.4
LISTA DE COTEJO



Universidad Especializada De Las Américas
Sede Chiriquí
Maestría en Educación Especial

INTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS				
Lista de cotejo				
Indicaciones: Marque con una X la competencia alcanzada, en la siguiente lista de cotejo.				
N°	Competencia	Sí	No	Observación
1	Organización de la información.			
2	Jerarquización de la información.			
3	Interrelación de conceptos.			
4	Abstracción			
5	Análisis			
6	Juicio crítico y reflexivo			
7	Expresión escrita			
8	Creatividad			
9	Identificación de datos			
10	Ortografía			
1	Estructuración del habla			
2	Utilización de palabras nuevas			
3	Capacidad investigativa			
4	Trabajo independiente			
5	Utilización correcta de signos de puntuación			

Fuente: Martínez Arjona, 2019.

ANEXO No.5
FOTOGRAFÍAS

ELABORACIÓN DE MURAL INFORMATIVO SOBRE LA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL



Elaboración del mural informativo sobre discapacidad intelectual.

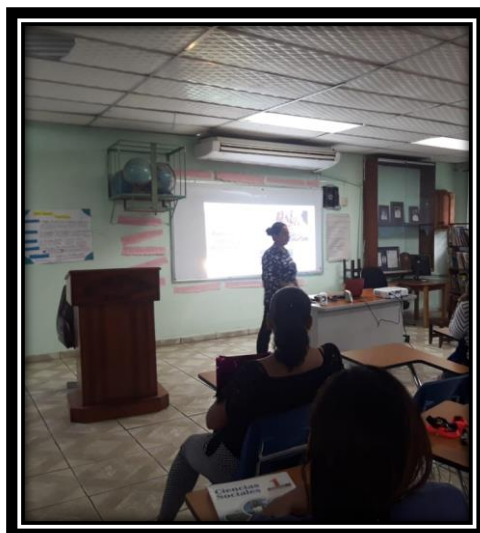


Elaboración del mural informativo sobre discapacidad intelectual.

TALLERES CON PERSONAL DOCENTE, ADMINISTRATIVO Y PADRES DE FAMILIA



Talleres con el personal docente, sobre discapacidad intelectual.



Talleres con los padres de familia, sobre discapacidad intelectual.

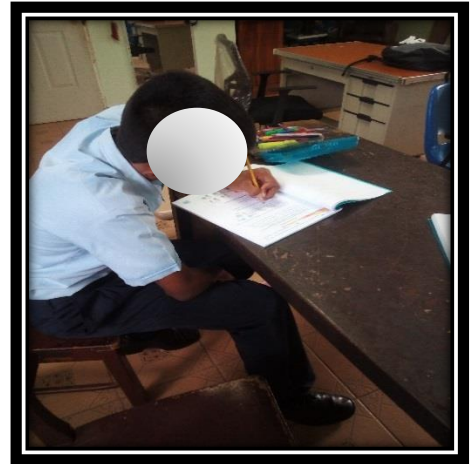


Talleres con el personal administrativo, sobre discapacidad intelectual.

EVALUACIÓN Y APLICACIÓN DE LA GUÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS



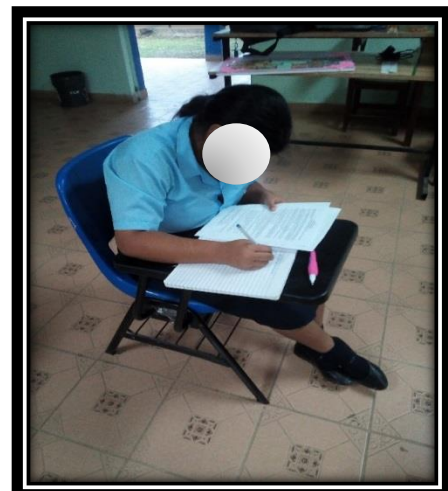
Evaluación inicial.



Aplicación de la guía para el desarrollo de competencias.



Evaluación inicial.



Aplicación de la guía para el desarrollo de competencias.

ENTREGA DE LA GUÍA A DOCENTES DE ESPAÑOL



Entrega de la guía para el desarrollo de competencias, a docentes de español.



Entrega de la guía para el desarrollo de competencias, a docentes de español.

ANEXO No. 6
APORTE



GUÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL



*Guía para el desarrollo de competencias en la
asignatura de español*



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
EXTENSIÓN CHIRIQUÍ**

**DECANATO DE POST GRADOS Y MAESTRÍAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**AUTORA
STEPHANIE D. MARTÍNEZ ARJONA**

Panamá, 2019

ÍNDICE

	Páginas
Introducción.....	4
Objetivos.....	5
Objetivo general.....	5
Objetivo específicos.....	5
Justificación.....	6
Comunicación oral y escrita.....	7
La comunicación.....	8
Lenguaje y la lengua.....	9
La noticia.....	10
La entrevista.....	11
La encuesta.....	12
El punto.....	13
La coma.....	14
El punto y coma.....	15
Los dos puntos.....	16
Los puntos suspensivos.....	17
Los signos de interrogación.....	18
Los signos de exclamación.....	19
Diptongo-triptongo.....	20
Hiato.....	21
Estructura de la lengua.....	22
El sustantivo.....	23
El artículo.....	24
El adjetivo.....	25
El pronombre personal.....	26



Guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español

El verbo.....	27
El adverbio.....	28
El sujeto.....	29
El predicado.....	30
La oración.....	31
Comprensión lectora.....	32
El león y el ratón.....	33
La fuente de los tres deseos.....	35
Los dos leñadores.....	36
Tenemos las estrella.....	38
La excursión del viernes.....	40
Pictogramas.....	41
Instrumento de evaluación.....	48
Lista de cotejo.....	49
Anexos.....	50
Bibliografía.....	67
Créditos.....	68

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias en los estudiantes es un reto que asume el docente día a día, por tal motivo la elaboración de ésta guía busca fortalecer el desarrollo de competencias especialmente en el área de español, trabajando contenidos significativos en los discentes con discapacidad intelectual.

La implementación de esta guía, es una herramienta estratégica que puede utilizar el profesional de la educación, para enriquecer su labor y lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes

Para ello se abordan diferentes áreas de la programación curricular nacional, abarcando contenidos de áreas como: comunicación oral y escrita, estructura de la lengua y comprensión lectora, con la intención de plantear los contenidos curriculares, de manera diferente basados en la creación y construcción de conocimientos propios.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- ✚ Plantear actividades, que integren contenidos curriculares en busca del desarrollo de competencias en estudiantes con discapacidad intelectual, en la asignatura de español.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✚ Brindar una guía para el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual, en la asignatura de español.
- ✚ Facilitar a los docentes el abordaje de contenidos curriculares, en la asignatura de español, tomando en consideración los contenidos funcionales para los estudiantes con discapacidad intelectual.
- ✚ Aportar un instrumento de evaluación, para determinar el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual.

JUSTIFICACIÓN

La mayor parte de los estudiantes con discapacidad intelectual de un centro educativo presenta dificultades en el desarrollo de competencias en la asignatura de español, siendo esta una de las principales asignaturas básicas del currículo nacional, a esto se le suma el rol del docente de la asignatura, que en diferentes ocasiones tiene dificultades para trabajar la variedad de contenidos del programa, con los estudiantes con discapacidad intelectual.

Por ello, se considera que el desarrollo de esta guía beneficia a los alumnos con discapacidad intelectual, como a los docentes de la asignatura de español. Debido a que con la implementación de la guía, se trabajan los contenidos funcionales para los discentes con discapacidad intelectual, buscando como principal objetivo el desarrollo de competencias en esta población, brindando con ello una adecuada intervención educativa, acorde al nivel de funcionamiento de los mismos.

El lenguaje y la lengua

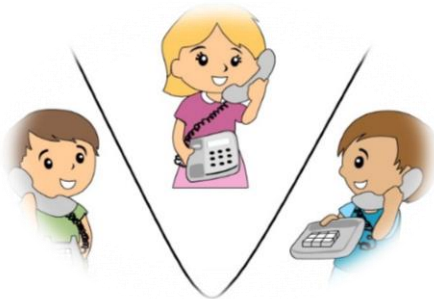
El lenguaje es el principal sistema de comunicación entre los seres humanos y puede ser oral o escrito.

La lengua es un conjunto de sonidos, palabras y reglas que comparte un grupo de personas.

1- Observa las imágenes y coloca el tipo de lenguaje que corresponde a cada una.

Escrito

Oral



2- Coloca el artículo a cada una de las siguientes palabras (El- La).

Carta

Mensaje

Señal

Lenguaje

Lengua

3- Divide en sílaba las siguientes palabras

Mensaje

Lenguaje

Señal

Carta

Imagen 3: El lenguaje y la lengua.
Tomado de: <https://www.google.com/search?q=imagenes+de+un+niño+escribiendo>
Adaptación: Stephanie Martínez

La noticia

La noticia es la divulgación de un hecho, para dar a conocer un acontecimiento a un público en general. Una noticia puede ser masiva y se publica por su relevancia social.

1- Recorta y pega una noticia del periódico en el recuadro.

2-Responde las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es el título de la noticia?

b) ¿Qué ocurrió?

c) ¿Dónde ocurrió?

3-Escribe y busca el significado en el diccionario de 5 palabras extrañas presentes en la noticia.



Imagen 4: La noticia.
Tomado de: <https://www.google.com/images>
Adaptación: Stephanie Martínez

La entrevista

La entrevista es una forma de comunicación humana en la que se obtiene información sobre un tema específico.

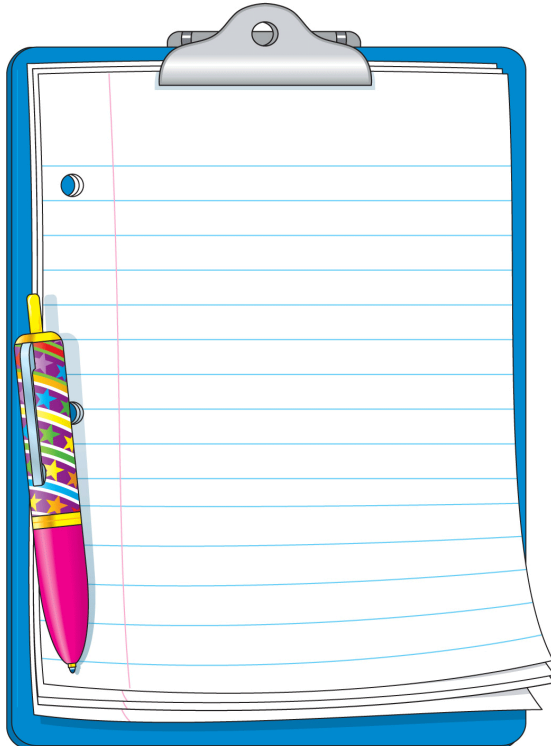
La principal función de la entrevista es preguntar para conocer información.

Pasos para la elaboración de una entrevista.

- Escoger el tema que necesitamos conocer.
- Seleccionar a la persona que pueda darnos información sobre el tema de investigación.
- Preparar un cuestionario con preguntas muy directas y claras.
- Proveernos del material de trabajo recomendado: cuaderno de apuntes, lápices o bolígrafos, grabadora de ser posible.
- Organizar y ordenar los datos obtenidos.
- Presentar las conclusiones de la entrevista.



1- Elabora una entrevista de cinco preguntas, siguiendo los pasos mencionados.



2- Responde las siguientes preguntas.

1-¿Cuál es el tema de la entrevista que realizaste? _____

2-¿Por qué seleccionaste ese tema? _____

3-¿La entrevista ayudo a esclarecer tus dudas sobre el tema? _____

3- Busca en el diccionario y ordena alfabéticamente: información, investigación, organizar, conclusiones

La encuesta

Es un estudio en base a los datos que se obtienen de un cuestionario que se realiza a varias personas sobre determinados asuntos.

Pasos para elaborar una encuesta

- Determinar los objetivos o razones de la encuesta.
- Determinar el propósito de la encuesta: ¿Para qué deseamos recoger información?
- Diseñar el cuestionario. Las preguntas pueden ser cerradas o abiertas.

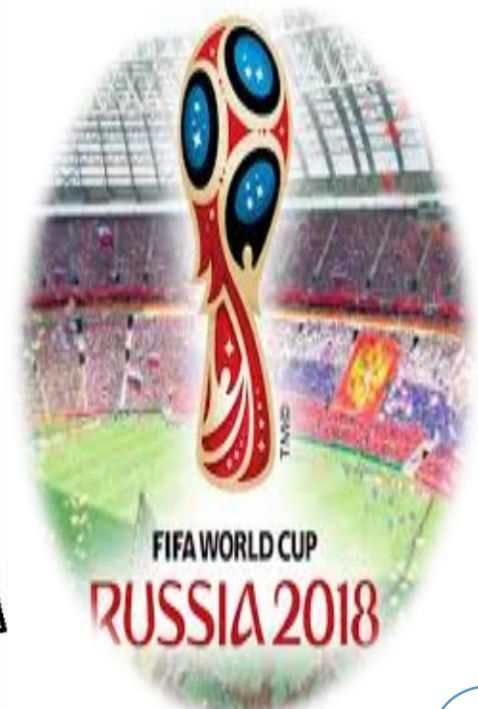
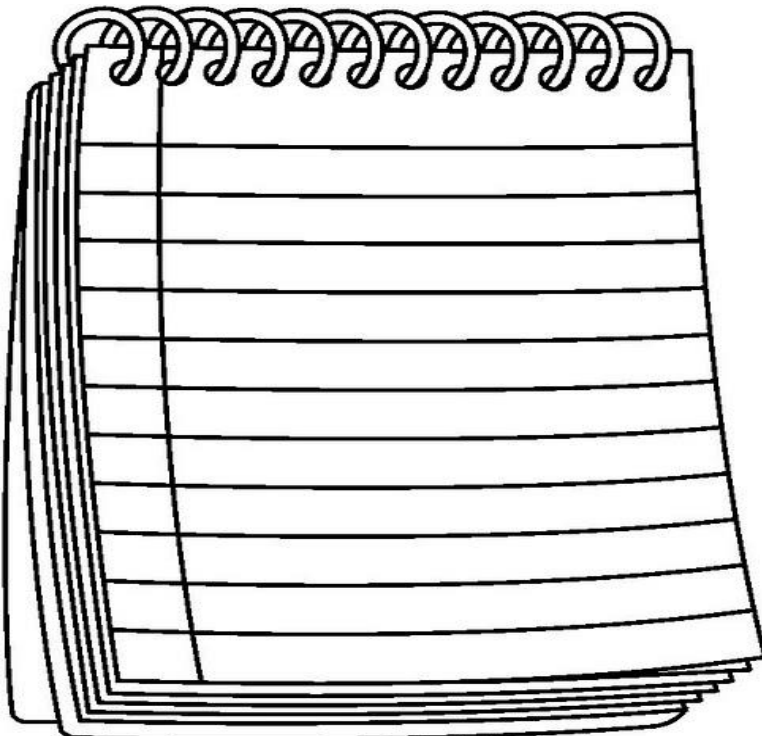
En las preguntas cerradas el encuestado solo puede escoger las alternativas que le presenta el encuestador.

En las preguntas abiertas el encuestado puede responder con sus propias palabras.

Ejemplo: ¿Le gustan los animales? Sí No



- 1- **Elabora una encuesta de cinco preguntas, dirigida a tus compañeros de clase sobre el mundial de futbol 2019 y analiza los datos.**



El punto

El punto es un signo ortográfico que indica una pausa según indique el término de la oración (punto seguido), de un párrafo (punto aparte) o de un escrito (punto final)

Punto seguido: Se usa al expresarnos sobre un tema con ideas diferentes. Ejemplo: La mano del verdugo siguió su tarea. Otro hachazo. Otro crujido

Punto y aparte: Se usa cuando escribimos sobre un tema y continuamos expresándonos sobre otro aspecto del mismo. Ejemplo: La tripulación armada,acude a presenciar el raro espectáculo.

El aullido del perro...

Punto final: Se emplea en oraciones que expresan pensamientos independientes y cuando se termina un escrito. Ejemplo:Panamá es soberana.

1- Coloca en el siguiente texto el punto que corresponde.

El cumpleaños de papá

Cuando el padre de María cumplió treinta años se fueron a celebrarlo a la sierra en tren

Allí encontraron un tremendo tronco para sentarse

María era una niña muy traviesa, le gustaba montar triciclo y era muy tragona María tenía cuatro años Cuando llegó con su papá a casa jugaron y tocaron trompeta Después se comió tres pedazos de pastel

A la hora de acostarse su papá le leyó un trabalenguas Fue muy divertido



La coma

La coma expresa una pausa breve, se usa para separar.

Reglas para el uso de la coma:

- ✓ Cuando separo elementos en una enumeración.
Ejemplo: Pedro compró zapatos, camisas, correas, perfumes y otras prendas de vestir.
- ✓ Al separar el vocativo que puede ir al inicio, en medio o al final.
Ejemplo: Toma este dinero, hijo mío
- ✓ Cuando se agregan frases aclaratorias o explicativas.
Ejemplo: Manuel José Hurtado, el maestro panameño, nació el 1° de diciembre.

1- Coloca la coma donde sea necesario.

- a) Capitán échate allí.
- b) Compremos arroz verduras frutas carnes y legumbres.
- c) Francisco el médico me ordeno descansar.
- d) Maestra tengo que copiar todo.
- e) Susi la hija de la vecina necesita ayuda.

2- Coloca el artículo a cada una de las siguientes palabras (El- La).

Elemento	
Coma	
Vocativo	
Maestro	
Panameño	

3-Busca el significado de las siguientes palabras.

Vocativo

Pausa

Punto y coma.

El punto y coma indican que al leer debemos hacer una pausa mayor que la de la coma y menor que la del punto.

Casos en que se usa:

- ✓ Cuando las oraciones de un período son de cierta extensión y dentro de sí llevan alguna coma. Ejemplo: Frente, al campo, enorme de extensión, todo calmado; la montaña, muestra su belleza.
- ✓ Ante las conjunciones adversativas mas, pero, aunque, etc. Ejemplo: Todo parecía estar bien, pero no tenía en cuenta mi olvido.
- ✓ En las oraciones coordinadas antes de la conjunción que empieza la segunda oración, siempre que las dos oraciones se relacionen, aunque no expresen la misma idea.

1- Coloca el punto y coma donde es necesario.

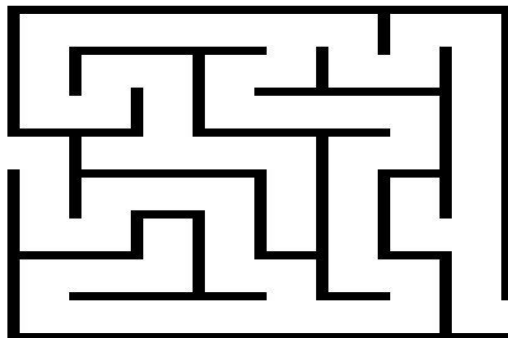
El niño, que detesta la escuela el joven, que maldice los estudios graves el Gobierno, que los proscribe de sus cátedras y hasta los persigue en ocasiones el profesor, que repite año tras año la misma cantilena, suspirando con el alumno por la hora dichosa de las vacaciones que ha de emanciparlos a entrambos, son, después de la atonía del espíritu nacional, el más elocuente testimonio contra un orden de cosas que sólo por excepción deja de inspirar tedio. Con ser tan miserables los recursos materiales consagrados a su subsistencia, quizá todavía exceden al beneficio que produce.

2-Busca el significado de las siguientes palabras.

Conjunción

Adversativas

3-Resuelve el laberinto.



Los dos puntos

Los dos puntos se utilizan de la siguiente manera:

- 1) Antes de una enumeración.
- 2) Antes de una idea final que indique explicación, resumen, conclusión o causa.
- 3) Antes de cualquier cita textual.
- 4) Después del saludo en las cartas y otros documentos.
- 5) Después del verbo en los textos jurídicos y administrativos.

Ejemplos:

- 1) Mis colores favoritos: azul, rosa, rojo, blanco.
- 2) Nos reunimos con la familia: padres, abuelos, tíos, tías, hijos, primos, nietos...
- 3) No pudo entrar al cine: se le había perdido el boleto.
- 4) Descartes dijo: "Pienso, luego existo".
- 5) Respetado señor Morales:
- 6) Querida tía:
- 7) Certifica:
- 8) Decreta:

1- Lea los siguientes enunciados y aplique el uso de los dos puntos.

- a. Baudelaire dijo "Esa necesidad de olvidar su yo en la carne extraña es lo que el hombre llama noblemente necesidad de amar".
- b. Según los resultados, cinco son los alumnos becados Marco, Antonio, Jorge y Alberto.
- c. La conferencia me interesó trataba acerca de los problemas de la realidad nacional.
- d. Existen dos clases de células las procariotas, cuyo material genético se encuentra disperso en el citoplasma, y las eucariotas, que presentan un núcleo celular delimitado.

Los puntos suspensivos

Los puntos suspensivos indican una pausa larga en frases o ideas incompletas o indefinidas.

Los puntos suspensivos se utilizan en los siguientes casos:

- 1) Se usan cuando omitimos frases conocidas.
- 2) Se utilizan para indicar pausa o interrupción del mensaje por duda, sorpresa o temor.
- 3) Se usan cuando omitimos palabras para dejar a juicio del lector su sentido.
- 4) Se utilizan para continuar con una enumeración.

Ejemplos:

- 1) Como dice el refrán, a buen entendedor...
- 2) Cómo te explico...
- 3) Espero que regrese sino...
- 4) A la reunión llegó Carlos, Juan, Rosa, María...

1-Desarrollo el siguiente ejercicio, colocando los puntos suspensivos.

- a) Puedes hacer lo que quieras
- b) Necesitamos comprar
- c) Entre las especie de este bosque

2- Busca en la sopa de letras las palabras enunciadas.

DUDA
FRASES
IDEAS
INCOMPLETAS
MENSAJE
OMITIR
PUNTOS
SORPRESA
SUSPENSIVOS

Los Puntos Suspensivos

X	H	J	J	Y	M	S	S	J	P
E	Ñ	A	S	P	I	E	N	W	D
T	Z	D	U	T	D	S	P	K	B
Y	B	U	S	U	E	A	M	X	A
C	E	D	P	B	A	R	Y	I	S
R	Z	K	E	Q	S	F	D	N	E
H	I	P	N	P	R	N	K	C	R
X	W	T	S	S	C	B	L	O	P
S	S	M	I	U	F	F	P	M	R
C	C	E	V	M	W	S	U	P	O
T	M	N	O	V	O	J	N	L	S
B	E	S	S	K	U	T	T	E	C
R	O	A	Q	B	C	Ñ	O	T	B
H	F	J	C	Q	I	O	S	A	G
A	C	E	S	I	J	S	A	S	W



Imagen 9: Los puntos suspensivos.

Tomado de: <https://www.google.com>

Adaptación: Stephanie Martínez

Los signos de interrogación

Los signos de interrogación se emplean para preguntar o interrogar en forma directa. En ocasiones, los signos de interrogación se usan en una parte de la oración.

Ejemplos:

¿Quiénes son los responsables?

Estoy buscando el paraguas ¿sabes dónde lo puse?

Importante: El signo de interrogación sustituye el punto al final de una oración o frase.

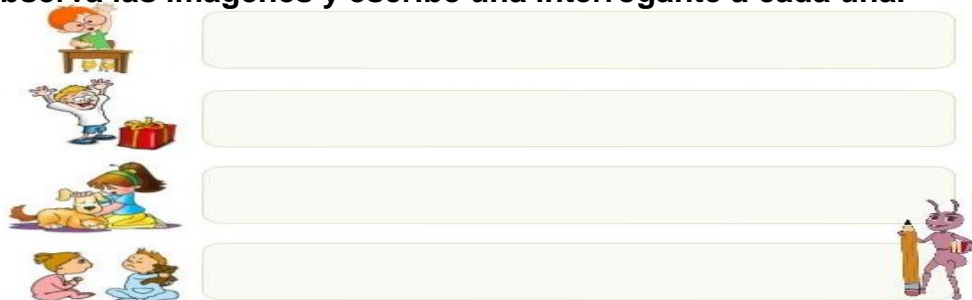
1- Desarrolla el siguiente ejercicio colocando signos de interrogación.

Viste a tu hermano
A qué hora llegarás
Dime en qué tren llegarás.
Cuando lleguen las vacaciones



2- Elabora cinco interrogantes. No olvides colocar el signo de interrogación.

3- Observa las imágenes y escribe una interrogante a cada una.



Los signos de exclamación

Los signos de admiración se usan en oraciones exclamativas, exhortativas o imperativas. Los signos de admiración pueden ir solo en una parte de la oración y sustituyen el punto al final de una oración o frase.

Ejemplos:

¡Qué alegría!

¡Qué felicidad!

¡Qué bueno!

1-Escribe una P si lo que expresa la oración es una pregunta y una E si es una exclamación.

- ¡Papá, un oso! – dijo el niño.
- ¿Por qué estás tan afligido buen hombre? – Le dijo el hada.
- ¿Esta es tu hacha? – insistió la bella hada.
- ¡Oh, esta si es mi hacha! – respondió el leñador.



2-Elabora cinco frases en las que puedas utilizar los signos de admiración.

Imagen 11: Los signos de exclamación.
Tomado de: <https://www.google.com/imagenes.com>
Adaptación: Stephanie Martínez

Diptongo y triptongo

- ✚ **Un diptongo** es la unión de **dos vocales** en una misma sílaba.
- ✚ Las vocales pueden ser abiertas (a, e, o) o cerradas (i, u). Para que haya diptongo, una de las vocales debe ser cerrada átona.
- ✚ **Un triptongo** es la unión de **tres vocales** en la misma sílaba, una vocal abierta situada entre dos vocales cerradas átonas.

1- Rodea las palabras que tengan diptongo.

Cuesta muérdago cesta huérfano ciénaga
Cielo piano mármol camión náufrago

2- Busca y marca en la sopa de letras diez palabras que tengan diptongo y escríbelas.

S	E	S	T	U	O	P	Ñ	D	F	Z
W	V	U	E	L	T	T	A	J	A	A
S	P	E	A	S	D	F	G	B	B	N
D	I	L	Q	W	E	R	T	U	K	A
C	N	O	P	O	I	U	I	E	I	H
V	G	X	P	S	D	T	X	L	U	O
F	U	F	G	H	R	X	Y	O	Y	R
G	I	C	U	E	N	T	O	M	T	I
I	N	S	J	C	A	Z	U	E	L	A
L	O	B	B	A	B	U	I	N	O	M
K	X	C	I	E	N	C	I	A	C	N

- 1- _____
2- _____
3- _____
4- _____
5- _____
6- _____
7- _____
8- _____
9- _____
10- _____

3- Escribe oraciones con los siguientes triptongos.

Limpiáis

Apacigüéis

Estudiéis

Habituáis

Hiato

- Un hiato es la presencia en una palabra de dos vocales seguidas que pertenecen a sílabas diferentes.
- Las palabras con hiato siguen las normas generales de acentuación, excepto los hiatos formados por vocal cerrada tónica (*i, u*) y vocal abierta (*a, e, o*), que llevan siempre tilde sobre la vocal cerrada.

1- Busca seis palabras con hiato en la sopa de letras y escríbelas.

B H B B J W U U L P
 T W I O Q B V P G O
 X M A R E A T O R G
 Z T K U R E A E U P
 K W V F J C M M A Y
 R Q L X M S B A P R
 W D E B E R I A S S
 B E N I M I E L S D
 D D Q H X N N H J Y
 L K V A C I O E Q D

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Hiato
 Es la separación de dos vocales fuertes y contiguas en dos sílabas distintas

ma-re-a

ca-er
 bú-ho
 o-es-te
 Co-a-mo
 re-a-li-dad
 cam-pe-ón
 co-o-pe-rar
 za-na-ho-ria

2- Escribe una oración con cada palabra con hiato.

- Río
- Búho
- Laúd

- _____
- _____
- _____

3- Coloca tilde a las palabras con hiato que lo requieran.



Imagen 13: Hiato.

Tomado de: <https://www.google.com>

Adaptación: Stephanie Martínez






Estructura de la lengua

El artículo

- ✚ El artículo es un determinante que sirve para anunciar la presencia de un sustantivo e indica su género y su número.
- ✚ Puede ser determinado o indeterminado.
- ✚ Artículos determinados: el, la, los, las.
- ✚ Artículos indeterminados: un, una, unos, unas.

1- Coloca el artículo determinativo que corresponde.

el **la** **los** **las**

- Javier se comió toda pizza. 
- Mañana dormiré en casa de abuelos. 
- María compró rosas. 
- Carlos prefiere color rojo.

2- Escribe el artículo determinativo que corresponde.

árboles sombrilla respiración
 luces leche hacha

3- Escribe sustantivos colocando delante de ellos artículos determinativos e indeterminativos.



El adjetivo

Los adjetivos son palabras que **expresan cualidades o estados del sustantivo al que se refieren.**



1- Lee y subraya los adjetivos en la siguiente lectura.

Anoche vi las blancas estrellitas
en lo azul del cielo
desde mi ventana pequeñita
desde mi alcoba bonita.

¡Qué contento estoy!
Mañana a la escuelita iré
a pintar de mil colores
las estrellas que conté.

A cada una un nombre le pondré.
Unas grandes, otras pequeñas
en mi libreta dibujaré.
No me olvidaré de mi linda maestra
por ser tan buena le regalaré
una estrellita gigante
como mi osito Daniel.

Hoy en la noche espero poder ver
las estrellas resplandecientes igual que ayer
para acostarme contento
y dulces sueños tener.

Por: Olga J. Martínez

El adverbio

- Los adverbios son palabras invariables que expresan circunstancias.
- Los adverbios se clasifican según la clase de circunstancia que expresan en adverbios de lugar, tiempo, modo, cantidad, afirmación, negación, duda.
- Los adverbios acompañan a verbos, a adjetivos o a otros adverbios y añaden información a esas palabras.

1- Busca y encierra doce adverbios, en la siguiente sopa de letras.

U	N	I	M	K	B	A	S	T	A	N	T	E	P	N	W	L	A	N	K
J	A	M	A	S	J	M	I	P	C	V	O	M	H	U	A	J	G	E	A
A	I	P	S	V	A	K	Q	F	G	S	H	B	U	N	I	T	U	C	N
D	H	C	U	E	H	V	P	A	E	B	I	L	E	C	Z	P	R	A	L
L	E	O	M	J	I	A	U	T	D	O	Q	A	N	A	D	E	H	S	B
U	N	H	R	E	L	C	N	P	L	I	K	I	F	V	C	O	D	I	Q
O	P	I	F	A	B	A	I	K	G	A	L	L	A	U	J	N	E	S	K

2-Subraya de color verde los adverbios en las siguientes oraciones

- Aquí hace frío, pon la calefacción. Yo también he oído la noticia.
 Anduve despacio por la calle. No sé la hora del concierto.
 Carmen vendrá mañana conmigo.

3-Clasifica los adverbios anteriores según la circunstancia que expresan.

Lugar _____

Cantidad _____

Tiempo _____

Afirmación _____

Modo _____

Negación _____

CLASES DE ADVERBIOS

LUGAR	DUDA	NEGACION	CANTIDAD
aquí abajo allá afuera cerca adentro lejos atrás arriba adelante	acaso tal vez quizás quizá	no nunca jamás tampoco	mucho tanto más menos poco nada bastante muy
AFIRMACION	TIEMPO	MODO	
sí además también ciertamente	mañana después entonces temprano recién luego antes ayer aún ahora hoy tarde	bien mal asi rápidamente cómodamente justamente ...	

Imagen 20: El adverbio.
 Tomado de: <https://www.google imágenes.com>
 Adaptación: Stephanie Martínez

El sujeto

- ✚ El sujeto en una oración es la persona, animal o cosa de la que se habla.
- ✚ Es quien realiza la acción.

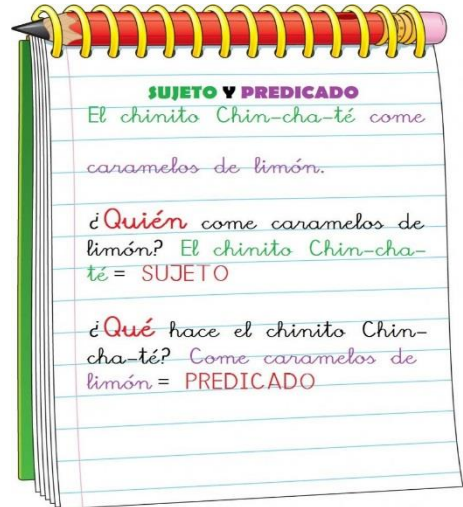
1-Subraya el sujeto en la siguientes oraciones de color verde.

El perro corre por el campo.

María estudia para el examen.

Ashley tiene un auto nuevo

Gretchel compra un pastel



2- Escribe oraciones marcando de color azul el sujeto.

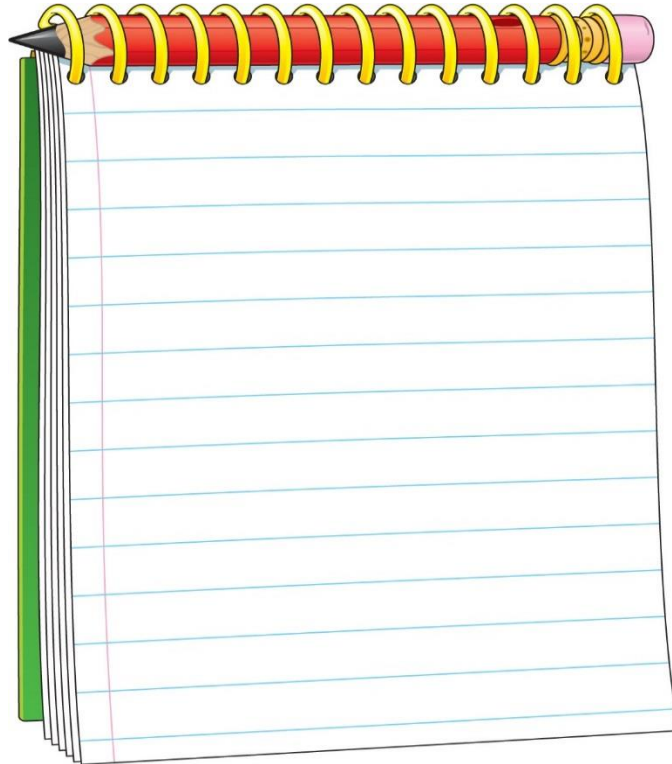


Imagen 21: El sujeto.

Tomado de: <https://www.google.imágenes.com>
Adaptación: Stephanie Martínez

El predicado

- ✚ El predicado es lo que se dice del sujeto, se expresa por medio de un verbo.
- ✚ Puede ser verbal y nominal.
- ✚ Verbal : duerme, juega, canta
- ✚

1- Indica el predicado nominal con una **N** y verbal con una **V**.

- 1) Mi hijo preparaba su examen
- 2) El perro corría por el campo
- 3) Aquel avión era el más moderno de la flota
- 4) La niña parece muy aburrida
- 5) Los pescadores salieron a faenar
- 6) Las águilas sobrevolaban el campamento
- 7) Los caballos estaban fatigados
- 8) La madre estaba al lado de su hijo
- 9) El coche se salió de la carretera

2- Une cada sujeto con su predicado y forma oraciones.



3- Subraya de color azul el predicado en las siguientes oraciones.

- 1- Los pájaros vuelan hacia el mar.
- 2- Carlos pintaba la pared de su casa.
- 3- Carlos ganó el concurso.
- 4- Rosa prepara pan casero.

La oración

- ✚ Según la intención del hablante, las oraciones pueden ser **enunciativas, interrogativas, exclamativas, exhortativas, optativas, dubitativas y de posibilidad.**
- ✚ Según la voz del verbo, pueden ser **activas o pasivas.**
- ✚ Y dependiendo del número de verbos que contienen, pueden ser **simples o compuestas.**

1-Clasifica las siguientes oraciones en simples o compuestas.

- No quiero que vayas al cine.
- Acércate al mercado y compra legumbres.
- Mariana fue al super el otro día.
- Si vienes pronto, iremos al cine.

3- Escribe la clase de oración que corresponde según el hablante.

- ¿Dónde dejaste el automóvil?
- ¡Qué hermosa mañana!

4- Clasifica las siguientes oraciones en pasivas o activas.

Mamá rescató al cachorro / El cachorro fue rescatado por mamá

El hombre derribó el árbol /

La señora compró una manzana /

Los niños rompieron el vidrio /

El profesor felicitó al alumno /



Imagen 23: La oración.

Tomado de: <https://www.google.imágenes.com>
Adaptación: Stephanie Martínez



Comprensión Lectora

Imagen 24: Comprensión lectora.
Tomado de: <https://www.google.imágenes.com>
Adaptación: Stephanie Martínez

Fábula: El león y el ratón

Estaba un ratoncillo aprisionado en las garras de un león, el desdichado en tal ratonera no fue preso por ladrón de tocino ni de queso, sino porque con otros molestaba al león, que en su retiro descansaba. Pide perdón, llorando su insolencia.

Al oír implorar la real clemencia, responde el rey en majestuoso tono (no dijera más Tito): -¡Te perdono!
Poco después, cazando el león, tropieza con una red oculta en la maleza.

Quiere salir, mas queda prisionero.
Atronando la selva, ruge fiero.

El libre ratoncillo, que lo siente, corriendo llega, roe diligente los nudos de la red, de tal manera que al fin rompió los grillos de la fiera.

Conviene al poderoso para los infelices ser piadoso.

Tal vez se puede ver necesitado del auxilio de aquel más desdichado.

Fé19º María Samaniego



Imagen 25: El león y el ratón.
Tomado de: [https://www.google imágenes.com](https://www.google.imágenes.com)
Adaptación: Stephanie Martínez

Responde

1-¿Qué significa la palabra insolencia?

Vergüenza Atrevimiento Desgracia

2¿Por qué fue aprisionado el ratón?

3-¿Qué quiere decir el autor con la frase: “al fin rompió los grillos de la fiera”

4- ¿Cuál es la idea principal de la fábula?

Responde

1-¿Dónde cortaba la leña el leñador?

2-¿Por qué el segundo leñador tiró su hacha al río?

3-¿Por qué la ninfa le regaló las dos hachas al primer leñador?

4-¿Por qué desapareció la ninfa al final de la lectura?

5-Subraya el sujeto en las siguientes oraciones.

La ninfa de las aguas presento un hacha de oro.

El leñador se puso a llorar.

TENEMOS LAS ESTRELLAS

Aquella noche además de cansado, yo regresaba triste. Era la noche del 6 de enero. Mi abuelo había ido a tocar música a un barrio que no frecuentábamos.

Los niños andan por la calle con sus juguetes nuevos, y yo pensé que nunca, en muchos años, había tenido un juguete. Envidiaba las roscas que veía en los escaparates, las bolsas de dulces y las ropas buenas y confortables.

Al entrar en nuestra buhardilla miré alrededor. Mi abuelo había encendido, como solía, un cabo de vela para subir los últimos peldaños oscuros, y a la luz de la llama, entre claridad y sombras, nuestro cuarto no me pareció del todo desolado.

Pero a la luz de la bombilla sucia que colgaba del techo distinguí, como cosa nueva, la cama grande desvencijada, la mesa coja en que estaban dos tarteras y varios platos, el taburete, la silla del abuelo. Me sentí tan triste que me volví al abuelo y exclamé:

¡No tenemos nada!

El abuelo, entonces, fue hacia la ventana y la abrió a la noche:

- Mira... - me dijo -. Tenemos las estrellas.

Yo miré hacia afuera. En la noche seca, bajo el cielo negro, miles de estrellas brillaban sobre nosotros.

- Tenemos las estrellas - repitió el abuelo -. Todas las estrellas de Dios.

Concha Castroviejo.



Responde

1- ¿Qué profesión tenía el abuelo?

2-¿Quién cuenta esta historia?

3-¿Por qué está triste el protagonista de la historia?

4-¿Qué había en los escaparates?

5- Cámbiale el título a la lectura, creando uno propio.



*Guía para el desarrollo de competencias en la
asignatura de español*

Pictogramas

"El Castillo de Chuchurumbé"

ESTAS SON LAS  DEL  DE CHUCHURUMBÉ.

ESTAS SON LAS  DE LAS 

DEL  DE CHUCHURUMBÉ.

ESTE ES EL  DE LAS 

DE LAS  DEL  DE CHUCHURUMBÉ.

ESTE ES EL  QUE ROYÓ EL 

DE LAS  DEL  DE CHUCHURUMBÉ.

ESTE ES EL  QUE SE COMIÓ AL 

QUE ROYÓ EL  DE LAS 

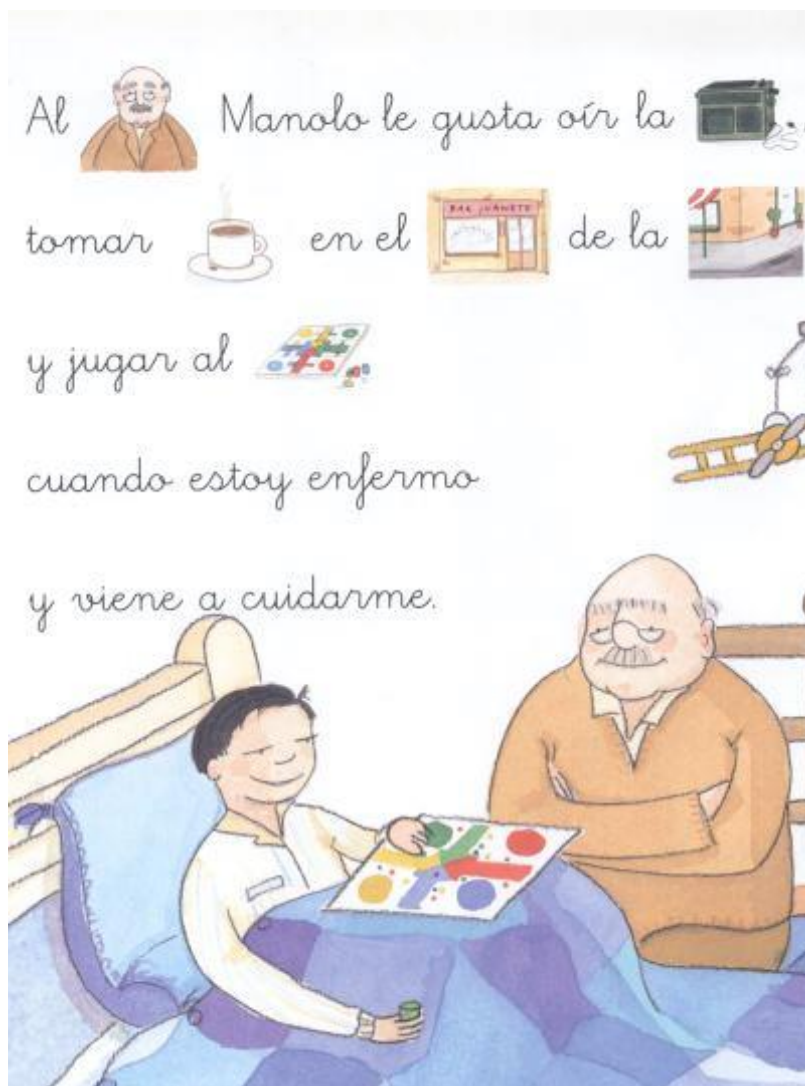
DE LAS  DEL  DE CHUCHURUMBÉ.

Responde

1-¿Quién royó el cordón de las llaves del castillo de Chuchurumbé?

2- ¿Quién se comió el ratón del castillo de Chuchurumbé?

Mi abuelo Manolo



Responde

1-¿Qué le gusta oír al abuelo Manolo?

2- ¿Dónde le gusta tomar café al abuelo Manolo?

Guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español

INTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS				
Lista de cotejo				
Indicaciones: Marque con una X la competencia alcanzada, en la siguiente lista de cotejo.				
N°	Competencia	Sí	No	Observación
1	Organización de la información.			
2	Jerarquización de la información.			
3	Interrelación de conceptos.			
4	Abstracción			
5	Análisis			
6	Juicio crítico y reflexivo			
7	Expresión escrita			
8	Creatividad			
9	Identificación de datos			
10	Ortografía			
11	Estructuración del habla			
12	Utilización de palabras nuevas			
13	Capacidad investigativa			
14	Trabajo independiente			
15	Utilización correcta de signos de puntuación			

Fuente: Martínez Arjona, 2019.



*Guía para el desarrollo de competencias en la
asignatura de español*

Anexos

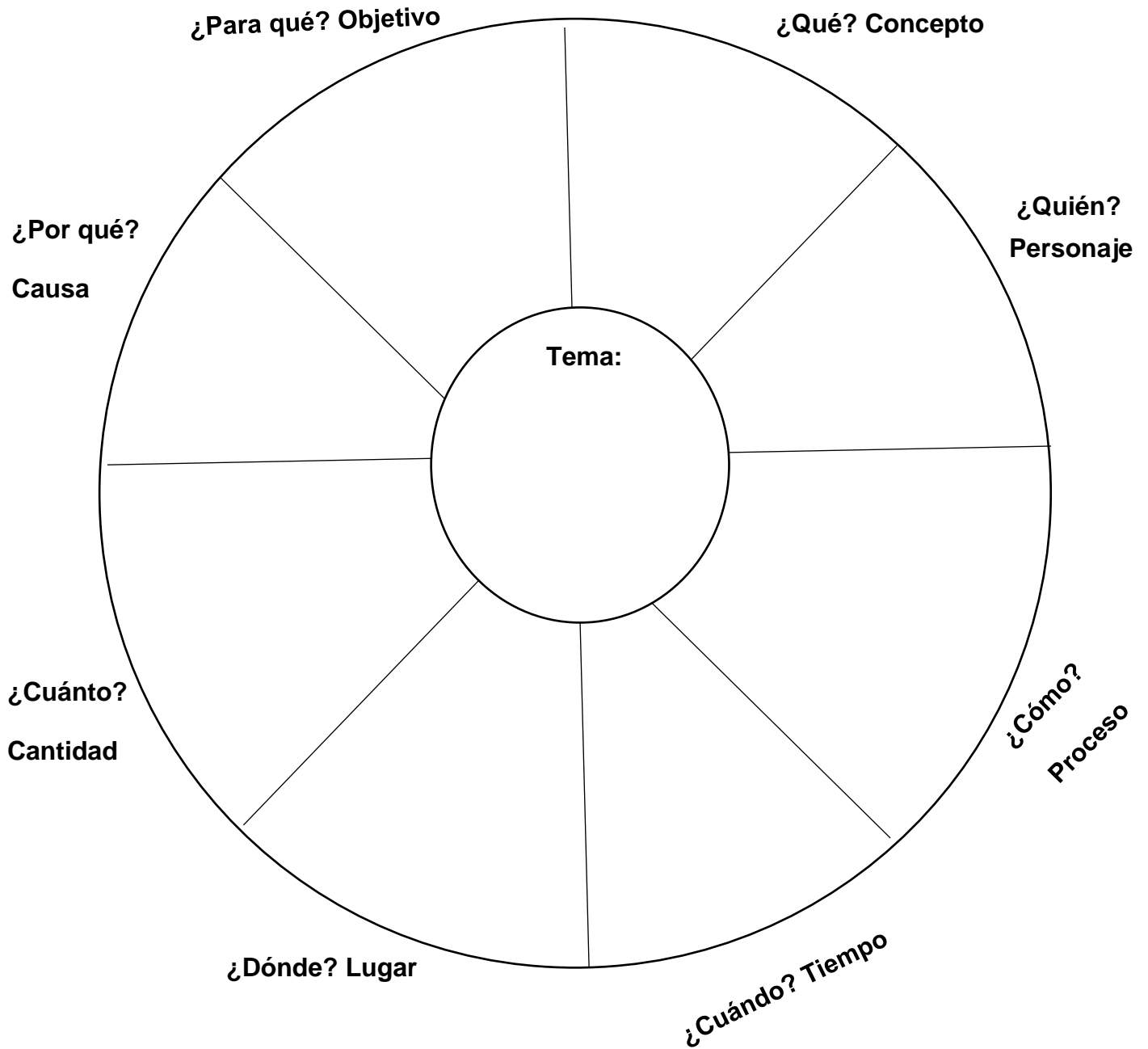
*Estrategias para indagar
conocimientos previos*

Guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español

Preguntas Guías

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____

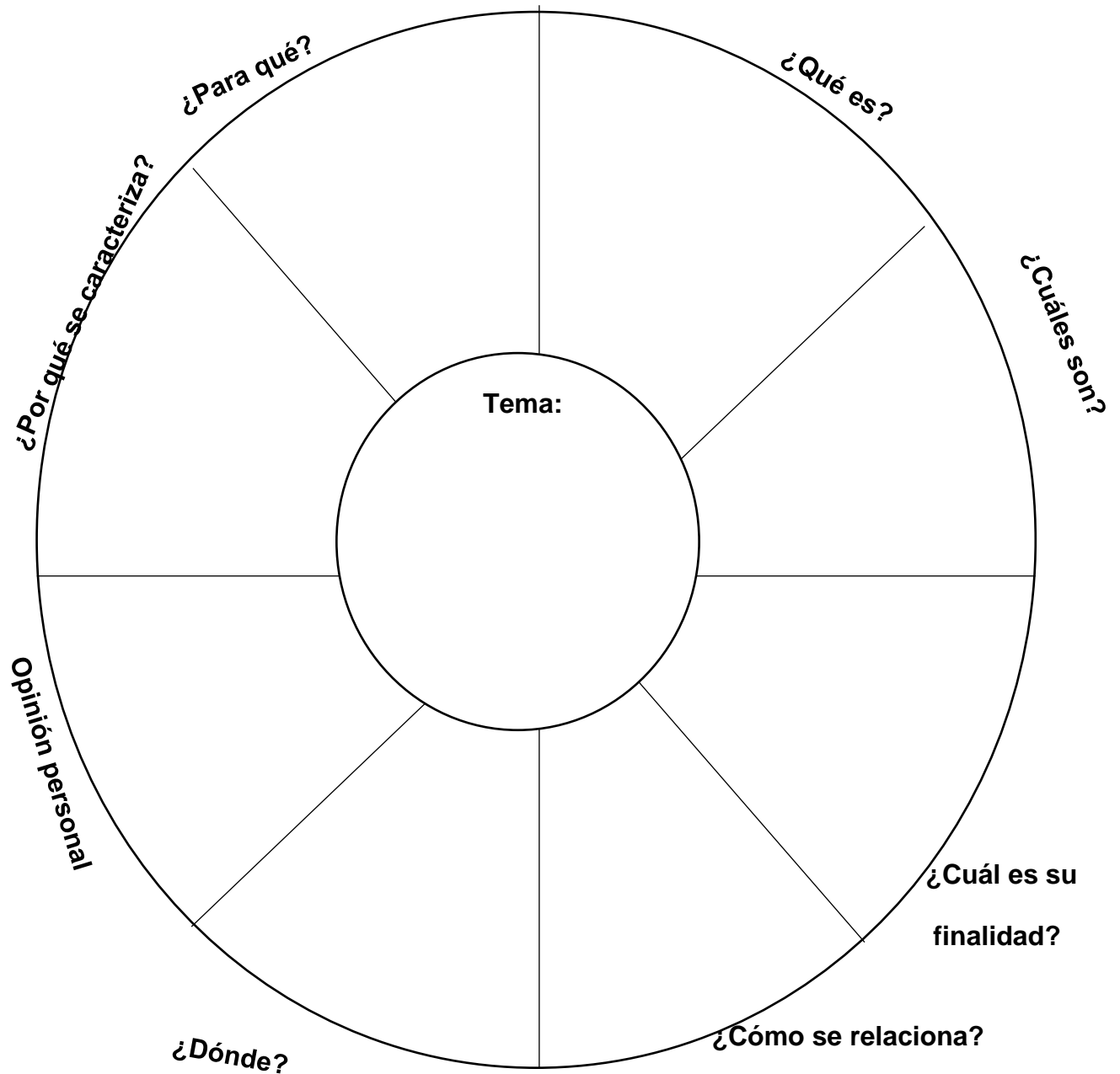
Asignatura: _____ Docente: _____



Preguntas Literales

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____

Asignatura: _____ Docente: _____





*Guía para el desarrollo de competencias en la
asignatura de español*

S Q A

Nombre: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Asignatura: _____ **Docente:** _____

S Lo que sé	Q Lo que quiero saber	A Lo que aprendí

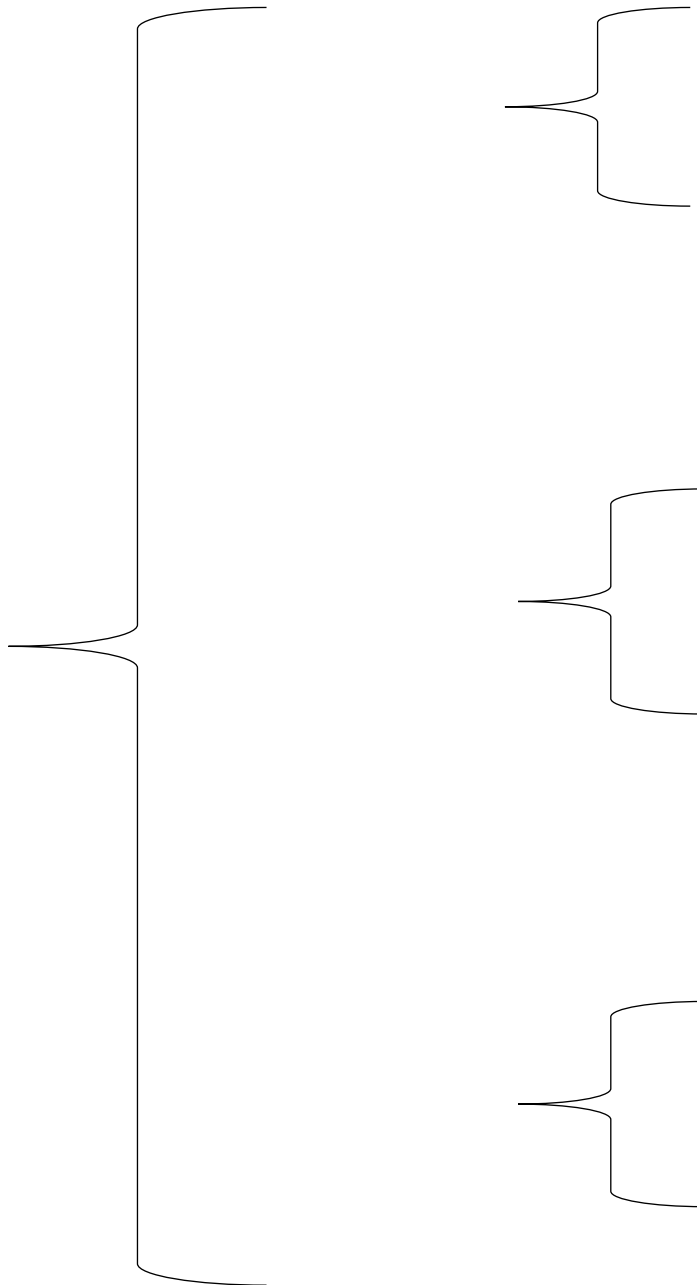
Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

*Estrategias
para la organización
de la información*

Cuadro Sinóptico

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____

Asignatura: _____ Docente: _____



Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

Cuadro Comparativo

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____

Asignatura: _____ Docente: _____

	VENTAJAS	DESVENTAJAS	CONCLUSIONES

Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

Matriz de clasificación

Nombre: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Asignatura: _____ **Docente:** _____

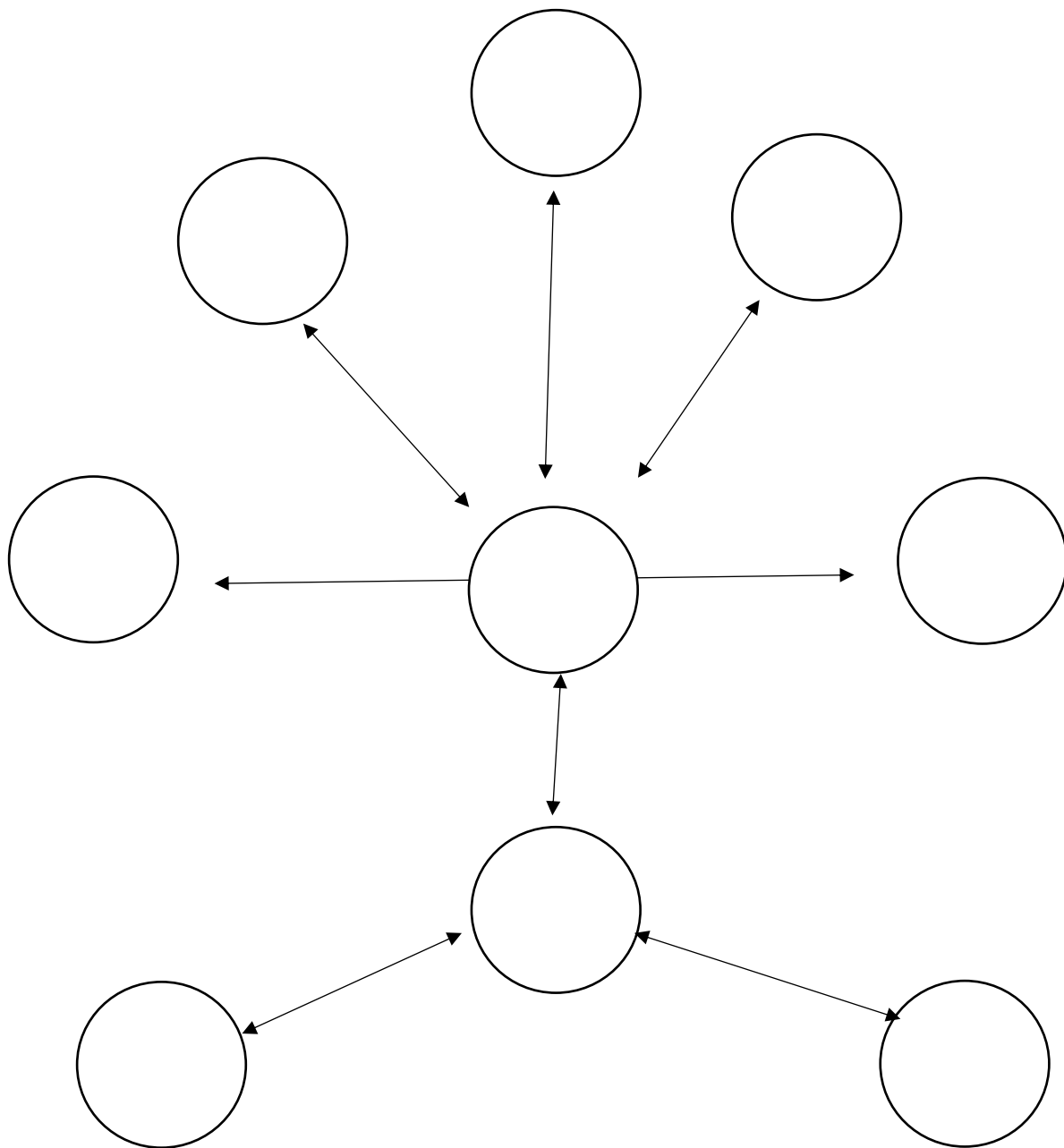
The diagram consists of a large rounded rectangle with a vertical line and a horizontal line intersecting at the center. This intersection creates four quadrants. In the center of the intersection, there is a smaller rounded square.

Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

Diagrama

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____

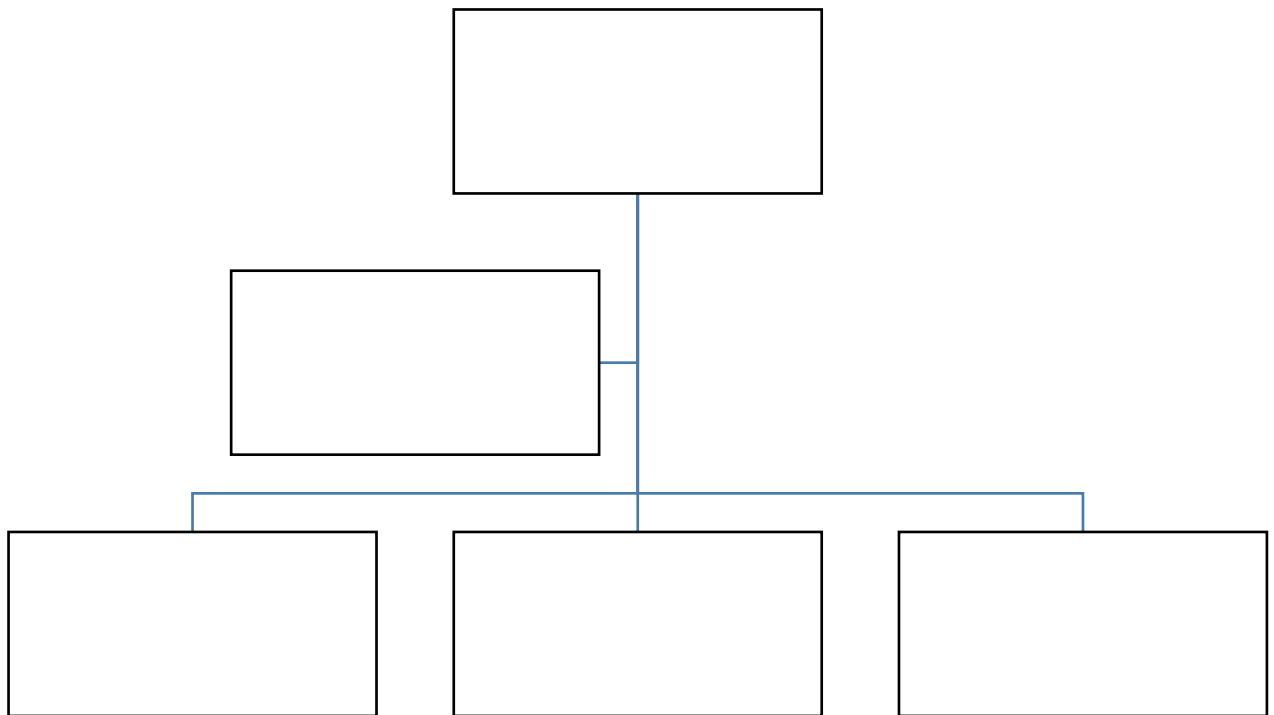
Asignatura: _____ Docente: _____



Mapa Conceptual

Nombre: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Asignatura: _____ **Docente:** _____

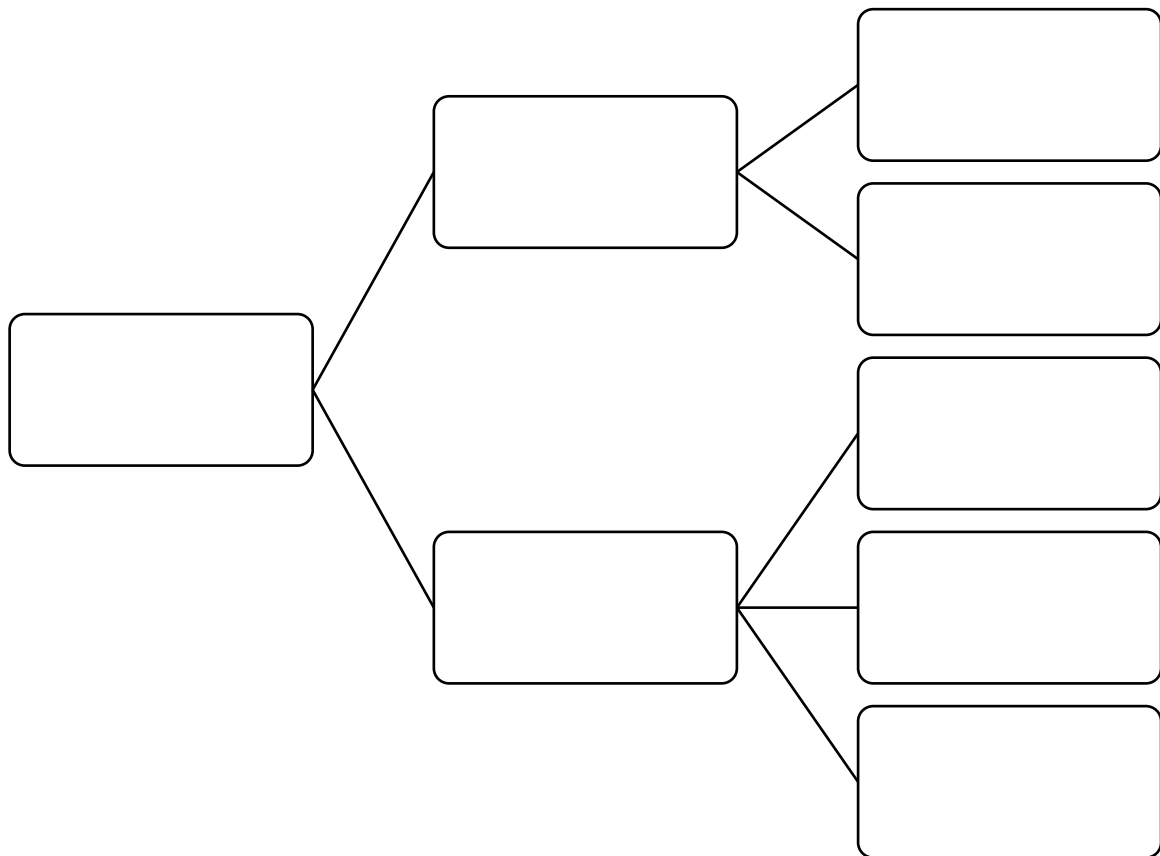


Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

Mapa Conceptual

Nombre: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Asignatura: _____ **Docente:** _____

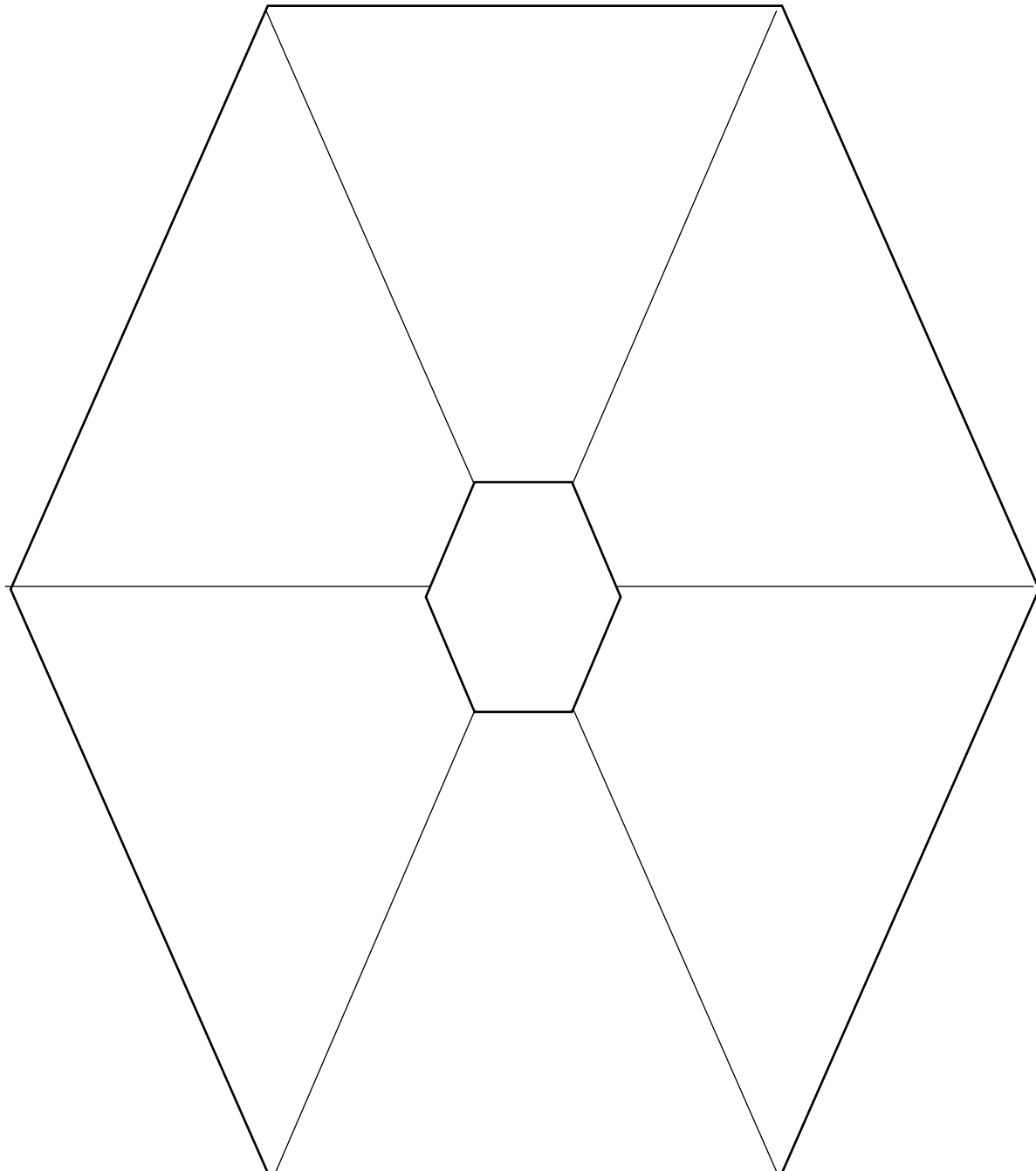


Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

Mapa Semántico

Nombre: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Asignatura: _____ **Docente:** _____

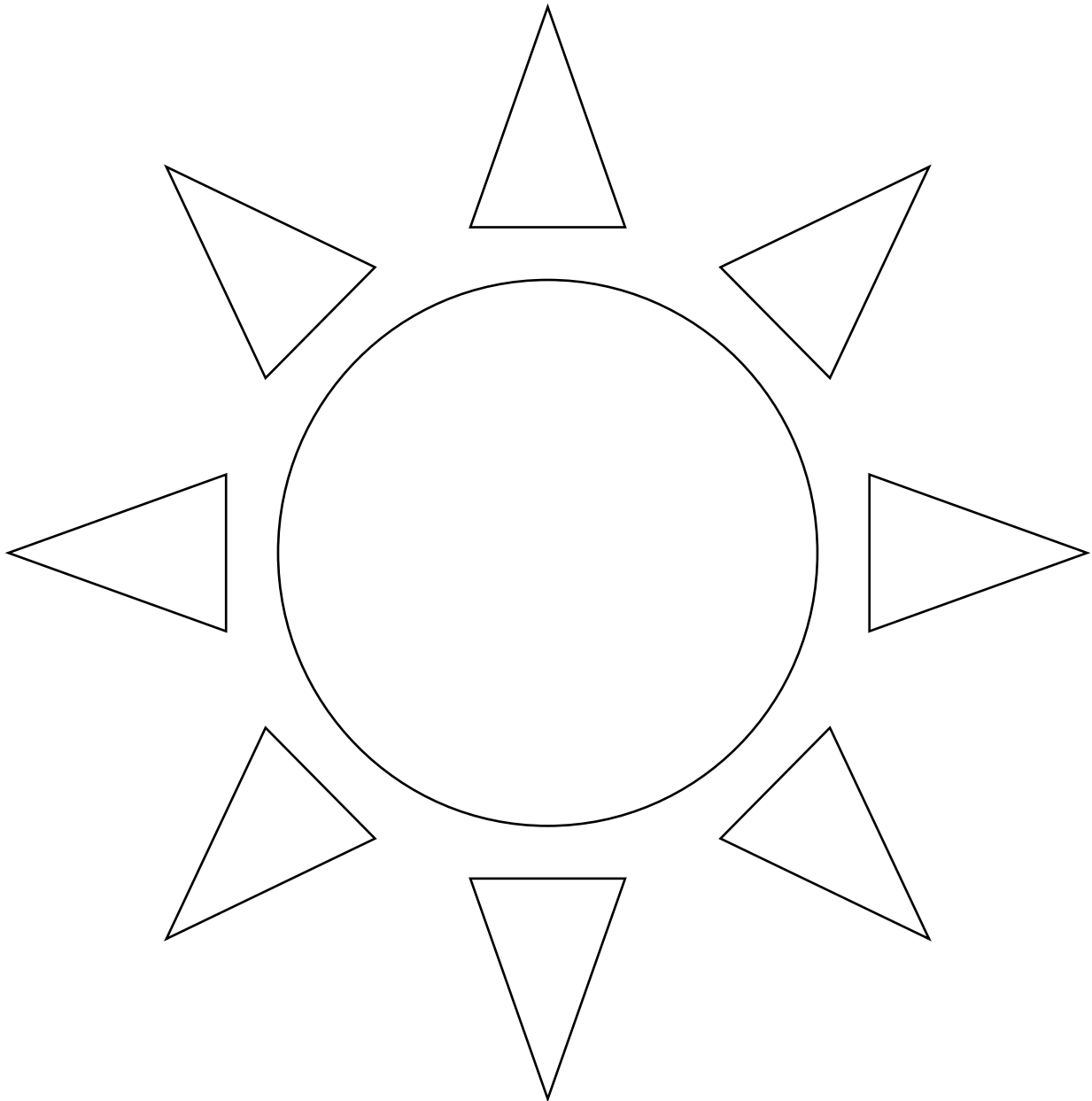


Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

Mapa Cognitivo tipo sol

Nombre: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Asignatura: _____ **Docente:** _____

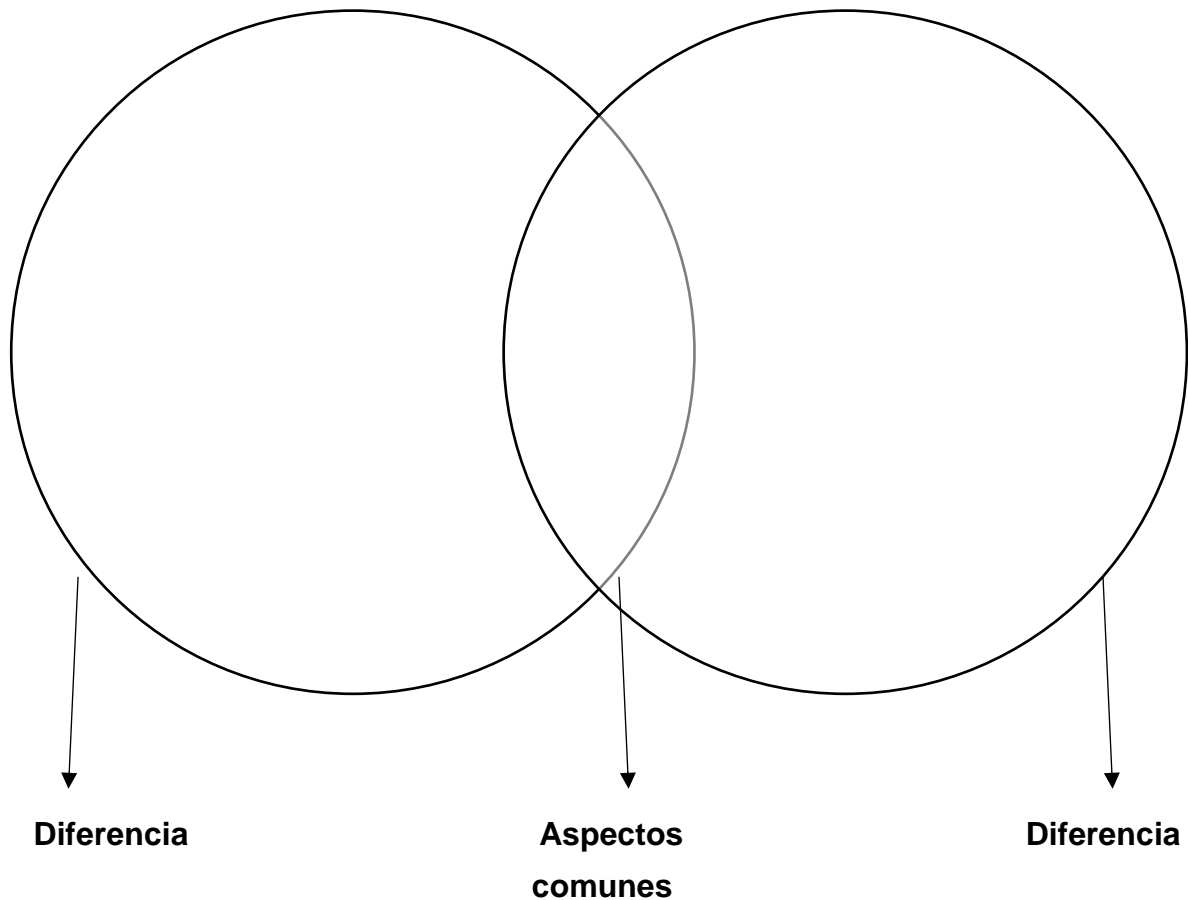


Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

Mapa Cognitivo de Aspectos Comunes

Nombre: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Asignatura: _____ **Docente:** _____



Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

*Estrategias
que promueven la
comprensión*



*Guía para el desarrollo de competencias en la
asignatura de español*

P N I

Nombre: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Asignatura: _____ **Docente:** _____

Tema:		
POSITIVO	NEGATIVO	INTERESANTE

Fuente: Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio De Educación. **Programa de español 7°,8°,9°**; República de Panamá.
- Ministerio de Educación. **La Evaluación de los Aprendizajes en el Aula.** Módulo N° 4.
- Ortega, W. (1998). **Ortografía acentuación y puntuación.** España: McGraw Hill.
- Moreno, P., Navarro, E., Reina, A., Salvador, L., & Soblechero A. (2010). **Español 9.** Colombia: Casals, S.A.
- Villabona, C., Vargas, R., & Flóres, A. (2006). **Español 8.** Ecuador: Maya ediciones.
- Davila, B., Moreno, P. Rico A., Salvador, L., & Torras, E. (2010). **Español 7. Colombia: Casals, S.A.**
- Pimienta, J. (2012). **Estrategias de enseñanza-aprendizaje docencia universitaria basada en competencias.** México: Pearson educación.

CRÉDITOS

El contenido de los temas de esta propuesta, es propiedad de los diferentes libros de textos de español de 7º, 8º y 9º, libros de ortografía y gramática, presentes en la bibliografía de la guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español, con la finalidad de tomar como referencia los contenidos de español del programa de educación nacional en la ciudad de Panamá.

Esta propuesta también cuenta con diferentes estrategias que pueden ser utilizadas por los docentes, que son propiedad de Pimienta, J., (2012).

Las imágenes y diferentes cuentos populares fueron encontrados en Google imagen.

La adaptación y organización del contenido, es creación de Stephanie Martínez.



*Guía para el desarrollo de competencias en la
asignatura de español*

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N°.	Descripción	Páginas
Cuadro N°1:	Distribución por género de la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	52
Cuadro N°2:	Tipo de diagnóstico de la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	53
Cuadro N°3:	Grado académico de la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	54
Cuadro N°4:	Edad cronológica de la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	55
Cuadro N°5:	Conoce usted si el personal docente del centro educativo que usted dirige, maneja aspectos básicos sobre la discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	56
Cuadro N°6:	El personal docente del centro educativo que usted dirige, implementa durante el ejercicio de sus funciones diferentes estrategias o algún tipo de recurso para la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	57
Cuadro N°7:	Considera usted que los docentes evalúan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual acorde a su diagnóstico, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	58

Cuadro N°8:	Utilizan los docentes algún tipo de instrumento para evaluar a los estudiantes con discapacidad intelectual y determinar mediante estos el desarrollo de competencias, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	59
Cuadro N°9:	Ha trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	60
Cuadro N°10:	En la planificación curricular que usted ejecuta, contempla estrategias metodológicas o algún recurso que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	61
Cuadro N°11:	En algún momento al ejercer como profesional de la educación, recibió información sobre la discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	63
Cuadro N°12:	Se ha interesado en buscar información sobre la discapacidad intelectual de manera independiente, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	64
Cuadro N°13:	Le gustaría recibir información sobre la discapacidad intelectual ya algunas orientaciones para la utilización de instrumentos que permitan medir el desarrollo de competencias, según la	

	población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	66
Cuadro N°14:	Considera que al recibir una guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español, ayudará a mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en todas las demás asignaturas, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	67
Cuadro N°15:	Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 1 al 5, aplicada a estudiantes con discapacidad intelectual de 9° Grado, David, provincia de Chiriquí, 2019.	69
Cuadro N°16:	Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 6 al 10, aplicada a estudiantes con discapacidad intelectual de 9° Grado, David, provincia de Chiriquí, 2019.	72
Cuadro N°17:	Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 11 al 15, aplicada a estudiantes con discapacidad intelectual de 9° Grado, David, provincia de Chiriquí, 2019.	74

ÍNDICE DE GRÁFICA

Gráfica N°.	Descripción	Páginas
Gráfica N°1:	Distribución por género de la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	52
Gráfica N°2:	Tipo de diagnóstico de la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	53
Gráfica N°3:	Grado académico de la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	54
Gráfica N°4:	Edad cronológica de la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	55
Gráfica N°5:	Conoce usted si el personal docente del centro educativo que usted dirige, maneja aspectos básicos sobre la discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	56
Gráfica N°6:	El personal docente del centro educativo que usted dirige, implementa durante el ejercicio de sus funciones diferentes estrategias o algún tipo de recurso para la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	57
Gráfica N°7:	Considera usted que los docentes evalúan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual acorde a su diagnóstico, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	58

Gráfica N°8:	Utilizan los docentes algún tipo de instrumento para evaluar a los estudiantes con discapacidad intelectual y determinar mediante estos el desarrollo de competencias, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	59
Gráfica N°9:	Ha trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	60
Gráfica N°10:	En la planificación curricular que usted ejecuta, contempla estrategias metodológicas o algún recurso que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	61
Gráfica N°11:	En algún momento al ejercer como profesional de la educación, recibió información sobre la discapacidad intelectual, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	63
Gráfica N°12:	Se ha interesado en buscar información sobre la discapacidad intelectual de manera independiente, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	64
Gráfica N°13:	Le gustaría recibir información sobre la discapacidad intelectual ya algunas orientaciones para la utilización de instrumentos que permitan medir el desarrollo de competencias, según la	

	población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	66
Gráfica N°14:	Considera que al recibir una guía para el desarrollo de competencias en la asignatura de español, ayudará a mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en todas las demás asignaturas, según la población objeto del proyecto, David, provincia de Chiriquí, 2019.	67
Gráfica N°15:	Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 1 al 5, aplicada a estudiantes con discapacidad intelectual de 9° Grado, David, provincia de Chiriquí, 2019.	69
Gráfica N°16:	Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 6 al 10, aplicada a estudiantes con discapacidad intelectual de 9° Grado, David, provincia de Chiriquí, 2019.	72
Gráfica N°17:	Resultados inicial y final de la lista de cotejo del ítem 11 al 15, aplicada a estudiantes con discapacidad intelectual de 9° Grado, David, provincia de Chiriquí, 2019.	74

ÍNDICE DE TABLA

Tabla N°.	Descripción	Páginas
Tabla N°1:	Distribución de grupos	11
Tabla N°2:	Distribución de estudiantes	11
Tabla N°3:	Equipo de gabinete psicopedagógico	12
Tabla N°4:	Causas de la discapacidad intelectual	25
Tabla N°5:	Discapacidad intelectual leve	28
Tabla N°6:	Discapacidad intelectual moderada	29
Tabla N°7:	Discapacidad intelectual grave	30
Tabla N°8:	Discapacidad intelectual profunda	31
Tabla N°9:	Especificación operacional de las actividades y tareas	47
Tabla N°10:	Productos	47
Tabla N°11:	Presupuesto	49