

# Responsabilidad Social Universitaria y Metodología de Aprendizaje-Servicio en la Formación Inicial Docente (FID) en la carrera de Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa

Community Action and Learning-Service Methodology in the Initial Teacher Education (FID) of the Faculty of Special Education with mention in the Specific Disorders of Language and Educational Inclusion

M.<sup>a</sup> Carolina Crovetto\*, Cecilia Peñafiel\*\*,  
Consuelo Manosalva\*\*\*

## Resumen

La Escuela de Educación Diferencial de la Universidad de Las Américas (UDLA) ha planteado dentro de su plan de estudio el Proyecto Responsabilidad Social Universitaria bajo la Metodología del Aprendizaje-

\* Magíster en Educación con Mención Currículum, U. de Magallanes (Chile). Licenciada en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, U. Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Postítulo en Trastornos de la Comunicación y Lenguaje. U. de Viña del Mar (Chile). Diplomada en Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos, U. de Chile.

\*\* Máster en Intervenciones Sociales y Educativas, U. de Barcelona (España). Máster en Psicología Infantil, Instituto Técnico de Estudios Aplicados de Málaga (España). Psicóloga, U. de Las Américas (Chile). Profesora de Educación Diferencial, U. de Concepción (Chile).

\*\* Magíster (c) en Docencia Universitaria, U. de Las Américas (Chile). Diplomada (c) en Desigualdad, Infancias y Juventudes en América Latina y el Caribe, Clacso (Buenos Aires). Neurosicoeducadora, AE Asociación Educar. Ciencias y Neurociencias Aplicadas al Desarrollo Humano (Buenos Aires). Licenciada en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad de Las Américas (Chile).

Servicio, desde principios del año 2014, con el fin de contribuir a la responsabilidad social universitaria y la formación integral del estudiantado de la carrera de Educación Diferencial con Mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa. La iniciativa surge de las demandas de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y se une a los objetivos, misión y visión propuestos por la Facultad de Educación (FEDU) de UDLA. Por consiguiente, se busca promover una mejora hacia las comunidades aledañas a los campus de estudios de UDLA y la vinculación con instituciones externas que puedan ser beneficiadas de las intervenciones realizadas por estudiantes de 3.<sup>er</sup> y 4.<sup>o</sup> año de la carrera. Bajo esta mirada, y dando uso a las menciones (Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa) que otorga la casa de estudios, se plantea la participación del estudiantado para otorgar una atención temprana mediante intervenciones al lenguaje, a niños y niñas de instituciones de educación preescolar.

**Palabras clave:** responsabilidad social universitaria, aprendizaje-servicio, FID, atención temprana, responsabilidad social.

## Abstract

The School of Special Education of the Universidad de Las Américas (UDLA) has raised the Community Action Project under the methodology of Learning-Service within its curriculum, since the beginning of 2014, to contribute to the university's social responsibility and the integral formation of the students of Special Education specialising in Specific Disorders of the Language and Educational Inclusion. The initiative emerges from the demands of improving the quality of higher education, and joins the objectives, mission and vision proposed by the Faculty of Education (FEDU) of UDLA. Therefore, it seeks to promote an improvement to the communities surrounding the UDLA campus and the link with external institutions that can benefit from the interventions, carried out by 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students. Under this view, and giving use to the mentions (Specific Disorders of Language and Educational Inclusion) proposed by the university, the participation of the students is proposed to grant an Early Attention through interventions to the language, children and girls of institutions of pre-scholar education.

**Keywords:** Action-Community, Learning-Service, ITT, Early Attention, Social Responsibility.

## 1 Antecedentes

La carrera de Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa forma parte de la Facultad de Educación (FEDU) de la Universidad de Las Américas (UDLA). Desde el año 2008 ha crecido y extendido su presencia, desde la sede Santiago hasta las sedes de Viña del Mar y de Concepción, dictándose en jornada diurna y vespertina, bajo un diseño de Gestión Académica levantado por la Escuela de Educación Diferencial, que reconoce la figura de docentes que ejercen el rol de Líderes Académicos junto al uso estratégico de Aulas Virtuales en cada una de las asignaturas de la especialidad y de práctica. Ambos elementos posibilitan el progreso de los contenidos a nivel nacional con igual ritmo en las

distintas sedes, en un trabajo articulado en las denominadas Calendarizaciones Nacionales, y que son a través de Evaluaciones Nacionales, entre otros instrumentos.

Todo lo anterior ha sido posible gracias al trabajo dedicado de profesionales y académicos comprometidos y motivados por ofrecer la mejor experiencia de formación universitaria a sus estudiantes. Los profesionales que formamos en la carrera de Educación Diferencial denotan experticia en materia de atención de los Trastornos Específicos del Lenguaje desde una óptica pedagógica con orientación inclusiva, siendo evidente el aporte que proyectan sus acciones para hacer efectiva la atención a la diversidad en los establecimientos educacionales del país. Esto lo logran tejiendo un interesante camino a lo largo de 8 semestres en los cuales deben aprobar 46 asignaturas que configuran un completo Plan de Estudios que combina elementos teóricos y experiencia en terreno, posibilitando una aproximación gradual al campo laboral a través de su línea de práctica. En suma, desarrollamos de manera conjunta, académicos y estudiantes, un interesante proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejando calidad y actualización frente a las políticas educativas nacionales y los progresos del conocimiento<sup>1</sup>.

Para lograr de todo esto, la Dirección de Escuela de Ed. Diferencial junto con su Comité Curricular ha analizado la Misión y Visión de su Carrera de pregrado, determinando actualizarlas con objeto de formalizar la incorporación de elementos sustantivos referidos a valores, investigación y vinculación con el medio. En consecuencia, la Carrera de Educación Diferencial con Mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa tiene como Misión:

“Contribuir a la formación de profesoras y profesores de educación diferencial, promotoras/es y facilitadoras/es de una inclusión educativa, considerando los distintos contextos educativos como elemento movilizador de cambios sociales, en coherencia con el avance de las políticas públicas del país. Destaca un sello distintivo, caracterizado por la experticia en los Trastornos del Lenguaje y el manejo de las nuevas Tecnologías, además de una sólida formación disciplinar y compromiso comunitario, que lo hacen una/un profesional líder en su área”

Y como Visión:

“Ser reconocidos y valorados a nivel nacional, en el ámbito de formación de profesoras y profesores de educación diferencial de excelencia, líderes en la atención de las necesidades educativas del alumnado, gestión y promoción de los procesos de inclusión, en los distintos contextos educativos en que desarrollen su ejercicio profesional, caracterizados por un alto compromiso comunitario, responsabilidad ciudadana y ética profesional, materializado en la valoración y respeto de la diversidad”.<sup>2</sup>

Al considerar las demandas de la Educación Superior y la misión y visión de la Escuela de Ed. Diferencial, se busca promover una mejora hacia las comunidades y la vinculación con instituciones externas que puedan ser beneficiadas de las intervenciones realizadas por estudiantes de 3er y 4to año de la carrera. Bajo

<sup>1,2</sup> Véase <http://www.educacion-udla.cl/escuela-educacion-diferencial-educacion-udla>

esta mirada, y en base a la mención asociada a Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), se plantea la participación del estudiantado para otorgar una Atención Temprana<sup>3</sup> mediante intervenciones en el área del lenguaje, a niños y niñas de organismos no gubernamentales de protección a la infancia. Así, se promueve que los mejores estudiantes de las asignaturas “Evaluación de los trastornos del lenguaje y del habla”<sup>4</sup> e “Intervención en los trastornos específicos del lenguaje”<sup>5</sup>, de la línea curricular del Plan de Estudios en TEL, realicen labores de prevención en alteraciones del lenguaje, posiblemente secundarias a su situación de vulnerabilidad.

El proyecto fue propuesto por primera vez en el año 2014, y luego se hizo extensivo a la Sede Viña del Mar (V Región) en 2015 y a la Sede Concepción (VIII Región) en 2016. La institución original en Región Metropolitana fue “Casa Nacional del Niño”<sup>6</sup>, emblemática del Servicio Nacional de Menores. Para llevar a cabo esta primera etapa del proyecto, se estableció como objetivo general “aportar a las instituciones de servicio de la protección a la infancia, a través de la aplicación de un plan de atención temprana del lenguaje de niños y niñas en edad de 0 a 3 años, que se encuentran en un centro residencial de origen gubernamental”. Y a modo de objetivos específicos: i) Prevenir a través de la atención temprana posibles alteraciones que se puedan presentar en el área del lenguaje, en niños y niñas en edad de 0 a 3 años; ii) Favorecer la atención temprana del lenguaje y las áreas asociadas a él, en niños y niñas en edad de 0 a 3 años; iii) Potenciar el desarrollo social y emocional en niños y niñas de 0 a 3 años, mediante actividades que favorezcan la vinculación con sus pares y adultos y el auto concepto. Cabe mencionar que es una posibilidad ampliar el acompañamiento a niños y niñas que se encuentren en edad preescolar (0 a 6 años), que requieran beneficiarse de las acciones antes mencionadas y que se sean parte de centros residenciales de origen gubernamental.

Dada la importancia y fuerza que ha tomado el proyecto de Responsabilidad Social Universitaria reconociendo la Metodología de Aprendizaje Servicio, se hizo indispensable investigar e indagar si los procesos de implementación se estaban realizando de forma correcta y si era una fuente efectiva de vinculación con el medio que favoreciera tanto al estudiantado de la carrera como a las instituciones gubernamentales. Por

<sup>3</sup> El objetivo principal de la Atención Temprana (AT) es potenciar el desarrollo y bienestar de los niños entre los 0 a 6 años con riesgo de presentar dificultades en el desarrollo, o que ya lo presentan, posibilitando su incorporación en el medio familiar, escolar y social (Brioso y Pozo, 2012).

<sup>4</sup> Asignatura correspondiente al 6to semestre (3er año) de cursado de la carrera de Educación Diferencial con Mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa de la Facultad de Educación - Universidad de las Américas.

<sup>5</sup> Asignatura correspondiente al 7mo semestre (4to año) de cursado de la carrera de Educación Diferencial con Mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa de la Facultad de Educación - Universidad de las Américas.

<sup>6</sup> Institución que fue la primera en acoger a niños huérfanos en nuestro país. La Casa Nacional del Niño, con 252 años de existencia, hoy atiende un promedio diario de 80 niños y niñas entre 0 a 4 años, y durante toda su existencia han pasado por ella más de 5.000 niños. Véase: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=News&file=article&sid=1989>

tal motivo, durante el año 2016 se comenzó a sistematizar con metodología de investigación-acción, consignando la participación del estudiantado y de los monitores con el fin de reconocer fortalezas y dificultades a mejorar.

## **2 Problemática y objetivos**

Realizar seguimiento y plantear nuevos desafíos correspondientes a la Responsabilidad Social Universitaria por parte de la Escuela de Ed. Diferencial de la Universidad de Las Américas, para relacionar la línea curricular del área de formación de los Trastornos Específicos del Lenguaje con las demandas de entidades con población vulnerable, que demandan conocimiento especializado.

## **3 Marco Teórico**

### **3.1 Del rol del profesor de Ed. Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa de UDLA**

El rol del profesorado de la carrera de Educación Diferencial de UDLA es desarrollar profesionales íntegros en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, con el fin de permitir un desempeño profesional competente. Dicho rol se vincula directamente al perfil de egreso de la carrera, que vela por que todo el estudiantado sea capaz de promover una debida atención a la diversidad del alumnado en el sistema educativo, con particular dominio en los TEL, fundamentando sus acciones en la perspectiva de derecho, según el progreso internacional y nacional en la materia. Esto implica posibilitar el acceso a la educación y resguardar la permanencia de todo niño, niña y joven que conforma nuestra sociedad, cumpliendo el marco legal vigente general y específico en esta materia. Por tal motivo, es necesario que cada profesional egresado deba desempeñarse con juicio ético en cada acción profesional, contribuyendo al desarrollo y fortalecimiento de los valores democráticos de una sociedad justa que comprende la riqueza de la diversidad para el completo progreso del país. Así, habiéndose formado próximos a la comunidad, los profesores de Ed. Diferencial de UDLA conocen las demandas locales y los desafíos que el sistema educativo debe enfrentar para avanzar hacia la educación inclusiva (Perfil de egreso de Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa, 2016).

### **3.2 De la Metodología Aprendizaje-Servicio**

Hoy en día en Chile, la Educación Superior (ES) se encuentra en un proceso exigente tendiente a co-

robstar que las universidades entregan una formación de calidad, para formar los profesionales del futuro. Así, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) propone “Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado”, que destacan que los modelos educativos de cada institución deben estar caracterizados por: enfatizar el desarrollo de competencias —también llamadas habilidades o destrezas— para la práctica tecnocrática, profesional o artística; capacitar al estudiante para su inserción en el ámbito productivo, cultural y de servicios; tender a un proceso de creación y transmisión de conocimientos o saberes, en que se enfatiza lo intelectual; y fortalecer el carácter, identidad y creencias del estudiante, además de sus conocimientos y competencias. De esta manera, se busca el compromiso de entregar una educación de calidad, enfocada en cuatro áreas primordiales: Impacto de las políticas y de los mecanismos de aseguramiento de la calidad; Centralidad de la Responsabilidad Social; Pertinencia ocupacional de la formación entregada; y Bidireccionalidad de la vinculación con el medio<sup>7</sup>.

Al hacer alusión a lo mencionado por la CNA, queda en evidencia que, para la formación íntegra del estudiantado, es fundamental la vinculación con el medio ligada al servicio social, dado que fortalecen las competencias para el futuro quehacer profesional. De este modo, se hace necesario implementar nuevas estrategias y metodológicas para la formación en Educación Superior, pues como señala Ferrán y Guinot (2012: 187), “el aprendizaje-servicio es una propuesta educativa en un solo proyecto de procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, desde el convencimiento de que la formación se hace significativa cuando conecta con las motivaciones y experiencias vitales de los y las estudiantes”. Se responde a un aprendizaje vivencial, cuando un educando es partícipe de su aprendizaje para ser más significativo, lo que conlleva que la motivación y procesos metacognitivos se activen con la experiencia en concreta. Una enseñanza integral debe estar ligada a contenidos disciplinares, profesionales, competencias y actitudinales para el desarrollo humano y social de un futuro profesional.

Jouannet et al. (2013) nos mencionan que existen diferentes tipos de experiencias educacionales que vinculan el servicio a la comunidad con la educación formal, pero no todas estas experiencias pueden ser denominadas Aprendizaje-Servicio (A+S). El aspecto clave para considerar una experiencia educacional como A+S es el equilibrio entre los aprendizajes de los estudiantes con el servicio orientado a una necesidad real de una comunidad (Furco y Billing, 2002). De esta manera, las iniciativas universitarias que se enfocan en entregar un servicio solidario, como voluntariados y campañas, no podrían ser consideradas A+S, ya que no tienen por foco el aprendizaje de los estudiantes, sino que el servicio solidario ofrecido. Es por ello que A+S deben poseer objetivos claros y ser vinculados al desarrollo de aprendizajes para el estudiantado universitario y para la comunidad donde ellos realizarán su labor social. Por su parte, Hans (2012) y Eyler (2009) señalan que la vinculación de los objetivos pedagógicos y de servicio se realiza mediante un diseño del curso en donde la reflexión tiene el rol central de los proyectos direccionados a un A+S. Dichos espacios permitirán

<sup>7</sup> Véase: Documento de trabajo: Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado. Comisión Nacional de Acreditación. Chile. Disponible en <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACION%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>

significar su práctica en la comunidad, relacionar los contenidos del curso con la experiencia de servicio, formular preguntas, proponer teorías y planes de acción y expresar sus ideas, lo que es crítico para la consolidación de aprendizajes (Eyler, 2001).

La experiencia de servicio social, dentro del A+S, permite acrecentar el bagaje universitario, en construcciones sociales más humanas, las cuales promueven el cambio social, donde aspectos tan poco considerados en la actualidad como los Derechos Humanos y la Justicia Social toman fuerza en la conciencia ética de cada educando universitario para su formación íntegra. Así, García (1998: 215) menciona que, para que la solidaridad se despliegue como sentimiento, actitud y valor, la realidad misma ha de estar previamente configurada como solidez, nexo y vinculación; y la existencia humana ha de estar domiciliada como coexistencia, proexistencia y colaboración (Ferrán y Guinot, 2012: 188). Todo lo mencionado por García hace alusión al compromiso social por parte del estudiantado, lo que favorece a su vez ser personas más proactivas, líderes y posibles agentes de cambio para la sociedad. Esto genera, a su vez, un aprendizaje vivencial como se ha mencionado anteriormente, el que enriquece la práctica orientada al servicio a la comunidad, con responsabilidad social y cooperación entre equipo para la participación ciudadana. Asimismo, Batlle (2013) nos señala fases de implementación y diseño de los proyectos de A-S, que son: Aprendizaje (momento formativo, puede ser de carácter formal y no formal); Planificación (el grupo diseña la actividad y conecta con los actores necesarios para su desarrollo); Actividad (en función de la temática hay que tener en cuenta logística, infraestructuras, actores, materiales, entre otros); y Evaluación (momento de analizar lo hecho y cómo ha salido para mejorar). Es importante considerar que se debe cumplir con cinco requisitos básicos propuestos por Batlle (2013): a) Reflexión; b) Intencionalidad; c) Participación; d) Aprendizaje; y e) Servicio.

Por consiguiente, los actores que pueden formar parte de un proyecto de esta naturaleza propuesto por una casa de estudios superiores o facultad pueden ser centros educativos, entidades sociales, medios de comunicación, empresas, familias y vecindarios.

En suma, el proyecto de Responsabilidad Social Universitaria Acción Comunitaria propuestos por la Escuela de Ed. Diferencial se encontraría vinculado al área de Lenguaje y Comunicación, con la finalidad de evitar posibles dificultades asociadas en niños y niñas secundarias a su situación de privación sociocultural. Destáquese que, Cooper, Cripps y Reisman (2013) evidencian que la experiencia de Aprendizaje-Servicio impacta positivamente en los estudiantes en cuanto a la percepción de su rol como agentes de cambio de la sociedad, encontrando además una sólida correlación entre las experiencias de A-S y el compromiso cívico y las actitudes altruistas en los estudiantes. En un estudio longitudinal realizado a exalumnos que tuvieron A-S a lo largo de su carrera, se evidenció que la metodología influyó en sus elecciones profesionales, haciendo que muchos tendieran a optar por trabajos que sirvieran a la comunidad, así como también que dicha experiencia desarrolló sus habilidades de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y emprendimiento, además de las habilidades para asesorar y facilitar grupos (Newman y Hernández, 2011, citado por Jouannet, 2013). Por consiguiente, la Escuela de Ed. Diferencial propone una enseñanza cercana a proyectos de Responsabilidad Social Universitaria, bajo la metodología del Aprendizaje-Servicio.



### 3.3 Responsabilidad Social Universitaria

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una nueva política de gestión universitaria que se ha ido desarrollando en Latinoamérica a inicios del año 2000 para responder a los impactos organizacionales y académicos de la universidad. Es una estrategia para dar respuesta al currículo oculto por cada casa de estudios (Vallaeys, 2014). Este autor menciona que existen cuatro tipos de impactos que la universidad debe gestionar en forma socialmente responsable, divisibles en dos ejes, uno organizacional y otro académico. En el eje organizacional, debe existir un vínculo estrecho entre los componentes internos que desea desarrollar las universidades con los aspectos externos que la sociedad necesita que cada profesional entregue luego de su formación, para dar respuesta a los aspectos labores y sociales. Estos, a su vez, impactarán directamente o viceversa, y en ellos influirán los procesos de formación del alumnado. Hoy en día es necesario plantear la relación que existe entre las universidades y la sociedad o estado en que se encuentran insertas, ya que, si cada casa de estudios da respuestas a la necesidad social, poseerán una función social que influirá y transformará su entorno. En tal sentido, (Rojas y Bermúdez, 1997) plantean que la integración intencionada involucra la superación de las percepciones mutuas de suspicacia entre los tres componentes, la priorización de la educación superior como instrumento del desarrollo, el establecimiento de una dirección bidireccional entre la universidad y su entorno y el incremento de la calidad del producto universitario, entre otros. Asimismo, se debe aceptar que hoy en día el trabajo de la universidad va más allá de sus funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión. Ella puede llegar a influir poderosamente en los modelos y en las orientaciones del desarrollo económico e industrial, social y cultural de las regiones donde está inserta (Martínez, 2000, citado por Martínez, 2006: 3).

Si se considera lo antes mencionado, los cambios generados en la sociedad, motivados por fenómenos como la globalización, presentan una realidad caracterizada por una altísima complejidad que amerita ser abordada con una visión completa. Las transformaciones que deberán producirse para lograr el progreso y desarrollo de la sociedad se fundamentan en el recurso organizacional más importante que es el conocimiento (Tunnermann, 2000). Bajo esta mirada, las universidades tienen como misión la generación y difusión de conocimientos para así poder cumplir la función social que se les ha encomendado. En atención a ello se requiere que las instituciones de ES inicien un proceso de cambio institucional para estar en sintonía con los cambios que han originado esta nueva época (Martínez et al., 2006). Sin embargo, siempre existirá el problema de cómo entiende cada casa de estudios lo que es la responsabilidad social, y cómo sus actores pueden influenciar e impactar en el desarrollo de la sociedad del siglo XXI. Ivancevich (1997) señala que la responsabilidad social se relaciona e impacta en la sociedad a través de sus prácticas, y a la influencia que la sociedad y las expectativas de los actores sociales tienen sobre esta. Asimismo, la ONU menciona que la responsabilidad social sigue siendo un desafío en la última década, dado que el concepto se ha constituido como una tendencia en crecimiento, reflejando, en definitiva, el resurgimiento de valores en la sociedad y la manifestación de las organizaciones en involucrarse a través de sus iniciativas con la sociedad civil (citado por Martínez, 2006).



### 3.4 Desarrollo del lenguaje en edades tempranas

Una de las etapas más importantes del desarrollo humano es la primera infancia entre los 0 a 6 años. Es aquí donde se producen cambios constantes en respuesta al desarrollo biológico, psicológico, cognitivo y motor de los niños correspondientes a una evolución. La palabra *infancia* proviene del latín *infans* que significa ‘sin lenguaje’. Pero, además del inicio del lenguaje, en la primera infancia se adquieren otras habilidades como la sonrisa, los primeros pasos, la reacción de angustia ante un extraño, diversas formas de comunicación, el juego, entre otras; una multitud de cambios que también son propios de esta etapa (Molina 2009). Es sabido que el lenguaje es un medio de comunicación a través de un sistema de símbolos y sonidos que sirve para relacionarse y comunicarse con otras personas. Sin embargo, se debe considerar, que al igual que en otras áreas del desarrollo humano, en las teorías sobre el desarrollo del lenguaje también ha habido debate sobre la importancia de los factores externos e internos en este proceso. Entre las influencias intrínsecas que se destacan encontramos las características físicas de cada niño, su estado de desarrollo y otros atributos determinados genéticamente. Por otra parte, las influencias extrínsecas durante la infancia están vehiculadas principalmente por la familia: las personalidades y estilos de cuidado de los padres y hermanos, el estatus socioeconómico de la familia y la cultura donde el niño ha nacido (Molina, 2009).

Desde una mirada biológica y enfocándonos en las influencias internas de cada niño en el desarrollo del lenguaje, es importante situarnos en los postulados de la neuropsicología hacia el lenguaje. Cisnero y Silva (2008: 19) nos señalan: “Neuropsicología del lenguaje es el estudio de la relación entre las funciones cerebrales y el comportamiento lingüístico como usuarios de una lengua. Así la Neuropsicología del lenguaje, sin duda, constituye un campo interesante, con mucho poder explicativo, dentro de la perspectiva de las teorías explicativas del lenguaje”. Bajo esta nueva perspectiva, es importante considerar la hipótesis del cerebro, que plantea que este es la fuente de toda forma de conducta, y la hipótesis de la neurona, que considera a esta como la unidad básica de la estructura cerebral. Según esta hipótesis, la función de las neuronas, en sus redes de conexión o sinapsis, determinan las diversas formas de conducta, entre las que se encuentran las verbales, que se relacionan con los procesos de producción y comprensión de los mensajes verbales. Esta estructura estaría compuesta de unos 20 billones de neuronas que es lo comprende toda la estructura básica del correlato neurológico o cerebro (Cisnero y Silva, 2008). Desde esta representación simple de algunas de las funciones del cerebro vinculadas al lenguaje, es fundamental reconocer que el cerebro, según lo plantea Sydney Lamb (1999), es el órgano del conocimiento y organizador de nuestras habilidades; es nuestro medio que nos permite reconocer el rostro de una persona en una multitud; hablar sobre cualquier tema que imaginamos o experimentamos; es el medio para formar nuestros pensamientos y desarrollar ideas; es el medio que nos permite comprender cualquier discurso (oral o escrito) en una conversación o lectura rápida. Por tal motivo, aunque existan contextos complejos, el cerebro y su desarrollo determinarán el funcionamiento de nuestras capacidades (Cisnero y Silva, 2008). Si nos situamos específicamente en las áreas cerebrales vinculadas al funcionamiento y desarrollo del lenguaje, es indispensable reconocer los hallazgos —hasta hoy en día aceptados y divulgados— de Dax en 1836 y Broca en 1861, quienes descubrieron las relaciones entre el lóbulo frontal izquierdo y la pérdida de la palabra, lo que confirmó la hipótesis de la localización de funciones a nivel de la corteza. Asimismo, Broca concluyó que los hemisferios son asimétricos en cuanto a sus funcio-

nes, que el hemisferio izquierdo es el responsable del habla en la mayoría de los seres humanos y que ciertas funciones específicas podrían estar asignadas a zonas concretas del cerebro. Por otra parte, Wernicke, en 1874, descubrió que las lesiones a nivel posterior daban lugar a dificultades en la comprensión del lenguaje. Sin embargo, este investigador consideraba que las funciones y actividades complejas estaban determinadas por diferentes conexiones cerebrales. Señaló que la destrucción o alteración del centro auditivo verbal determinaba la afasia de recepción y que el déficit de esta zona, al suprimir el control auditivo del sujeto sobre su propio lenguaje, lo llevaba a la incoherencia de expresión (Cisnero y Silva, 2008). En consecuencia, Francis Joseph Gall, en cuanto a que la función del lenguaje se ubica en el lóbulo frontal, dio el ímpetu para que el estudio de las funciones cerebrales tomara un rumbo nuevo. En 1825 leyó un trabajo ante la Real Academia de Medicina de Francia y sostuvo allí que esta función se ubica en el neocórtex y específicamente que el habla se ubica en los lóbulos frontales. Los planteamientos de Jean Baptiste Bouillaud (1796-1881) confirmaron lo planteado por Gall. También dedujo que, como las actividades de escritura, el dibujo, y la pintura se realizan con la mano derecha, entonces es el hemisferio izquierdo el que controla estas acciones. Posteriormente, Marc Dax en 1836, sobre la base de casos clínicos, demostró que los “trastornos del habla” se asocian al hemisferio izquierdo. (Cisnero y Silva, 2008: 33)

Ahora bien, hemos podido resumir desde la mirada de la neuropsicología el desarrollo del lenguaje; sin embargo, para comprender aún mejor su funcionamiento, es relevante conocer el proceso neurofisiológico del lenguaje. Este comienza con la emisión de sonidos y requiere, al espirar, de una vibración particular de las cuerdas vocales acompañada de una ubicación adecuada de las diferentes piezas del aparato bucofaringeo. Como es de imaginar, estos músculos y cavidades son controlados a nivel cerebral a través de los nervios que provienen del encéfalo (nos volvemos a vincular con la neuropsicología). Asimismo, la orden motriz parte, por lo tanto, del córtex cerebral a nivel del área motriz primaria (área de Broca). Una vez dada la orden, el sonido emitido por las cuerdas vocales tras la exhalación del aire se caracteriza por la intensidad, el timbre y la altura. Por su parte, la boca y la faringe actúan de cajas de resonancia y permiten la formación de los fonemas. Esto sería lo que formaría lo que conocemos por lenguaje expresivo, es decir la producción del lenguaje o el habla. La conducta de expresión oral es constantemente reajustada en función de informaciones auditivas. Es importante reconocer la existencia del lenguaje receptivo, el cual se refiere a como captamos y comprendemos la señal hablada. El habla como hemos podido comprobar anteriormente consiste en una vibración del aire ambiental. Este produce una movilización (estímulo) del tímpano (oído) que, al provocar la movilización de los huesecillos del oído medio, transforma el mensaje al oído interno e inducen en él la movilización de los líquidos. Esta señal supone un desplazamiento de diferentes membranas, así como de las células ciliadas. Es en este estadio que la información deviene neuronal. Posteriormente, tras el paso por el área de Wernicke, habrá una comprensión del mensaje emitido por el interlocutor (Molina, 2009).

Luego de entender los componentes cerebrales y fisiológicos del lenguaje, se hace indispensable reconocer el desarrollo normal de este. Sin embargo, se debe diferenciar entre dos etapas macros, es decir, la prelingüística y la lingüística. En la primera de ella, no podemos hablar del lenguaje propiamente tal, sino más bien de aspectos comunicativos que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y posteriormente escrito. Es sabido que esta primera etapa ocurre entre los 18 y los 24 meses, desde el nacimiento y la etapa lingüística va desde los 2 a los 7 años aproximadamente; al finalizar esta edad, se espera que los niños adquieran en su to-

talidad el lenguaje.

Mediante un desarrollo normal del lenguaje, es posible usar los signos arbitrarios (sonidos articulados en el caso del lenguaje oral, configuraciones manuales en el caso del lenguaje de signos); podemos expresar y compartir ideas, conceptos, creencias, sentimientos, deseos, etc. No obstante, el lenguaje no consiste en la mera traducción de contenidos del pensamiento a un código lingüístico del conocimiento. Por tal motivo, es necesario que los niños adquieran e integren habilidades de dominios muy diferentes, tales como: a) Conocimientos generales acerca del mundo físico y social. Este tipo de conocimientos va proporcionando a los niños los contenidos de los mensajes (aquellos de lo que va hablar). A ese proceso de adquisición de los significados, que pueden expresarse a través de palabras u oraciones en una lengua concreta, se le conoce como desarrollo léxico-semántico; b) Reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas que regulan la construcción de los mensajes en su lengua, es decir, la gramática (cómo tiene que estructurar los contenidos); y c) Uso del lenguaje, la pragmática, para qué construye una oración (para comentar, pedir, rechazar, engañar, etc). Esto implica conocer a los destinatarios del mensaje, sus intereses, sus intenciones, sus creencias, entre otros aspectos (Brioso y Pozo, 2012).

Todos los procesos mencionados con anterioridad, bajo la mirada de la neuropsicología y la neurofisiología, son aspectos a considerar; sin embargo, es importante recalcar que todo el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje es el resultado de múltiples factores lingüísticos (fonético, fonológico, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos) y no lingüísticos (interactivos, cognitivos y contextuales). Cada uno de ellos dependerá del otro; el lenguaje no se dará de forma idónea si uno de estos sentidos falla en el camino y en su proceso avance. Por tal motivo se considera que el lenguaje es un proceso complejo, que integra diversos componentes, tanto cognitivos, comunicativos, sociales, entre otros.

Kamiloff y Kamiloff-Smith (2001) plantean que en la adquisición del lenguaje se da un proceso de modularización progresiva, es decir, conforme al avance que logra un niño en su proceso de adquisición del lenguaje va construyendo un tipo de conocimiento cada vez más específico que va a exigir sistemas de procesamiento altamente especializados. Asimismo, las autoras sostienen que la modularización o la especialización es una consecuencia del desarrollo, no una condición este (citado por Brioso y Pozo, 2012). De tal forma, queda en evidencia que la adquisición y desarrollo idóneo del lenguaje dependerá tanto de los procesos evolutivos y de maduración, como de factores sociales, culturales, y cognitivos en que se vea inserto el niño.

### 3.5 Influencia del contexto en el desarrollo del lenguaje

Los factores sociales y culturales son aspectos fundamentales en el desarrollo normal cognitivo de todo niño y niña. Por tal motivo, es sabido que aquellos contextos poco enriquecedores repercutirán negativamente en el progreso de las funciones cognitivas, donde se encuentra el lenguaje, considerado un aspecto primitivo del ser humano, el cual ha sido utilizado para la comunicación y sociabilización. Sin embargo, el desarrollo normal de las funciones cognitivas, entre ellas el lenguaje como se mencionó con anterioridad, se ve afectada directamente por factores de riesgos externos e internos provocado por diversas circunstancias que alteran el curso normativo que pueda vivir y percibir cada persona. Rutter (1985) define el factor de ries-

go como aquello que aumenta la probabilidad de que aparezca un trastorno y factor de protección como lo que reduce el impacto negativo del factor de riesgo (citado por Brioso y Pozo, 2012). Por su parte, Ezpeleta (2005) señala diversos tipos de factores de riesgos y protección, con el fin de disminuir los factores de riesgo. Obsérvese la siguiente tabla:

Factor	Biológicos	Psicológicos	Contextuales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• De riesgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vulnerabilidad genética.</li> <li>• Complicaciones pre-pe-ri-postnatales.</li> <li>• Recién nacido con bajo peso.</li> <li>• Neuro-metabolopatías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso en el desarrollo psicomotor.</li> <li>• Nivel intelectual bajo.</li> <li>• Temperamento difícil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades en el vínculo.</li> <li>• Falta de estimulación.</li> <li>• Estilos educativos autoritarios, permisivos o negligencias.</li> <li>• Problemas psicológicos en los padres.</li> <li>• Desorganización familiar.</li> <li>• Desventajas sociales, crianza en instituciones.</li> <li>• Educación formal orientada en los resultados.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• De protección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buena salud física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo psicológico adecuado a la edad cronológica en las diferentes áreas.</li> <li>• Temperamento fácil.</li> <li>• Buena integración al contexto escolar.</li> <li>• Autoestima alta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo afectivo seguro.</li> <li>• Expectativas adecuadas sobre el desarrollo.</li> <li>• Estilo educativo democrático.</li> <li>• Educación formal orientada a los procesos de aprendizajes.</li> </ul>

**Recuadro 1.** Factores de riesgo y factores de protección.

Fuente: Brioso y poso, 2012, p. 28.

Es así como queda en evidencia que los aspectos psicológicos (internos) y el contexto social y cultural (externos) son las mayores influencias para un desarrollo negativo o positivo de cada niño o niña. Bajo esta perspectiva, existen diversos factores que se interrelacionan entre sí; por ejemplo, aquel educando cuyo entorno familiar le entrega un vínculo afectivo seguro tendrá una autoestima alta, lo que repercutirá en una buena integración en el contexto escolar. Asimismo, si esto ocurre de forma inversa, las funciones cognitivas se verán disminuidas, lo que perjudicará a la integración en el contexto escolar.

Igualmente, existen factores negativos que afectaran directamente a un desarrollo normal, como la desnutrición, la mala alimentación, las bajas expectativas, las horas extenuantes de estudios escolares y tareas que no permiten que los niños y niñas tengan tiempos de ocio, pocas horas de actividad física y —según es-

tudios recientes— el uso excesivo de internet como fuente espontánea de saberes.

Por tal motivo, se puede inferir que el objetivo central de la Atención Temprana es disminuir los factores de riesgo, proporcionando y potenciando el desarrollo de aquellos educandos que presenten o no un trastorno. En ella se deben considerar para su intervención, aparte del educando, a la familia, el contexto social y el contexto escolar.

## **4 Marco metodológico y descripción de datos**

### **4.1 Enfoque de la investigación y paradigma**

Esta investigación se basa en un paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, es así como el investigador puede observar una realidad de manera holística para ser interpretada y analizada. La investigación cualitativa es una actividad que focaliza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, pues “la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo” (Denzin y Lincoln, 2005: 3 citado por Rodríguez y Valldeoriola, 2009:6). Se puede entender entonces que bajo este paradigma se pretende conocer la realidad de una situación en particular, teniendo en cuenta la observación de la situación como un todo. Para ello se toma en cuenta los actores involucrados, el lugar donde ocurren las acciones o hechos sociales, y la situación en concreto que se desea analizar. Por su parte, Sandín (2003:12) nos entrega una definición más exhaustiva del paradigma mencionado: “La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, sobre la investigación en tanto se está en el campo de estudio”. Además, la autora señala que “es una forma de observar donde los autores enfatizan en la investigación cualitativa entendiendo la realidad en forma holística, es decir, observando el contexto en su forma natural y entendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas. Esto exige la autorización de diversas técnicas interrogativas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan” (Sandín, 2003: 125).

Para que se haga efectiva la investigación cualitativa, el investigar debe aplicar o formular diversas técnicas de recogida de información, como pueden ser la observación no estructurada, la revisión de documentos, las entrevistas abiertas, la evaluación de experiencias personales, los registros de historias de vida, la interacción e introspección con grupos o comunidad y las discusiones en grupos (Hernández et al., 1995).

### **4.2 Fundamentación y descripción del diseño**

Bajo el paradigma cualitativo de esta investigación, nos centraremos en la investigación acción para re-

flexionar sobre las acciones tomadas en la formación inicial del profesorado en educación diferencial, como a su vez en la implementación del proyecto de acción comunitaria y cómo sus herramientas son generadoras de aprendizajes sólidos y duraderos que potencien la formación de habilidades y competencias necesarias para el campo laboral en futuro. Elliot (2000) entiende que la investigación-acción es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma; estas acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. Por su parte, Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción que aún son vigentes y utilizadas por los investigadores. Estas señalan que el proceso investigativo debe: ser participativo (las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas); seguir una espiral introspectiva (una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión); ser colaborativo (se realiza en grupo por las personas implicadas); crear comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación; ser un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida); inducir a teorizar sobre la práctica; someter a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones; implicar registros, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre (exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones); ser un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas; realizar análisis críticos de las situaciones; proceder progresivamente a cambios más amplios; y Empezar con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas (Muriillo, 2011:5). La investigación-acción genera conocimientos frente a las acciones tomadas; esta generación de conocimientos no se busca de forma explícita, sino que se va dando de manera más bien implícita con la finalidad de reflexionar y conocer en profundidad prácticas sociales de toda índole, para ser explicados posteriormente desde diversas aristas.

### 4.3 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos

La investigación recaba información relevante mediante diversos tipos de instrumentos de recogida de la información, como la entrevista y la observación participante por parte de los monitos de cargo de la acción-comunitaria. La observación como primera técnica escogida permite desde el mismo quehacer pedagógico observar la práctica educativa del estudiantado de la carrera de Educación Diferencial dentro de la Responsabilidad Social Universitaria para analizar cómo es su trabajo y manejo en el uso de habilidades para potenciar el área del lenguaje en niños y niñas en edad preescolar. Al observar directamente el quehacer pedagógico es posible “más allá”, si existe o no relación entre la experiencia y la adquisición de conocimientos. Cerda (1991:237) nos señala brevemente y de forma exacta que “para los psicólogos e investigadores, la observación necesariamente implica el análisis y la síntesis, la actuación del de la percepción y la interpretación de lo percibido. O sea, la capacidad para descomponer o identificar las partes de un todo y reunificarlas para reconstruir este todo”. La interpretación que menciona Cerda se logrará a través del instrumento de las notas de campos, las cuales son parte de la técnica de la observación participativa escogida para el desarrollo de la

investigación. Si bien la observación es una técnica que proporciona una nutrida información, no sería totalmente válida para tomar decisiones posteriormente; es por ello que deseamos profundizar en la temática realizando entrevistas a profundidad al estudiantado que participó de esta iniciativa de Responsabilidad Social Universitaria, así como a los monitores a cargo con el fin de conocer sus perspectivas. Considérese que la entrevista es una conversación que tiene un propósito definido, y este propósito se da en función del tema que se investiga. En general se plantea como un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta-respuesta, de emisor receptor, hasta alcanzar los objetivos que se propongan los investigadores (Cerdeña, 1991:259). La técnica de la entrevista como fuente importante para recabar información toma gran peso al tratar de recabar una mayor cantidad de información, como antes se ha mencionado. Por tal motivo, las entrevistas dirigidas a las autoridades serán profundas de manera que se logre conseguir el foco de la investigación. Es así como el tipo de entrevistas a utilizar será la focalizada, lo que nos permitirá realizar preguntas al entrevistado guiadas directamente con la problemática planteada. El instrumento que guiará nuestra entrevista focalizada serán las preguntas abiertas, de tal modo que el guión creado no encasille al entrevistado en una sola respuesta, sino más bien que le dé la libertad de explayarse en la temática planteada.

#### 4 Análisis de datos

El tipo de entrevista que se utilizó en la recolección de datos para su posterior análisis fue una entrevista semiestructurada individual con preguntas abiertas. Para el análisis de la información, se agrupó la indagación en una triangulación múltiple, donde las respuestas otorgadas por los entrevistados serán fundamentadas y complementada a través de los registros de observación. Este tipo de triangulación permite realizar un tipo cuadro que involucre los diversos instrumentos de recogida de información y una organización dada por el investigador, es decir, se puede utilizar una triangulación metodológica en conjunto de una teórica, como es el caso de esta investigación.

<b>Estudiante 1</b>	<b>: CPE1</b>
<b>Estudiante 2</b>	<b>: CLAE2</b>
<b>Estudiante 3</b>	<b>: DLE3</b>
<b>Estudiante 4</b>	<b>: EE4</b>
<b>Estudiante 5</b>	<b>: EME5</b>
<b>Estudiante 6</b>	<b>: ITE6</b>
<b>Monitor 1</b>	<b>: MHD1</b>
<b>Monitor 2</b>	<b>: MSO2</b>
<b>Monitor 3</b>	<b>: MDS3</b>

**Recuadro 2.** Estudiantado y monitores participantes con siglas de identificación.



Centro	Pregunta / respuesta	Registro de observación	Análisis por pregunta
En este apartado se evidenciará el centro o institución donde se llevó a cabo el proyecto RSU desarrollado por Carrera de Educación Diferencial.	En este espacio se plasmarán las preguntas realizadas en cada entrevista y las respuestas otorgadas por cada estudiante que participó en el proyecto RSU.	En este espacio se plasmarán las preguntas realizadas en cada entrevista y las respuestas otorgadas por cada monitor que participó en el proyecto RSU.	Posteriormente, luego de cada pregunta realizada a cada estudiante y monitor, se efectuará un análisis a nivel de respuesta tratando de encontrar puntos concordantes o en desconformidad.

**Recuadro 3.** Ejemplo de triangulación múltiple.

## 5 Presentación de resultados y discusión

En relación con las entrevistas realizadas como una primera fase de investigación, llevada a cabo a estudiantes y monitoras del proyecto de Responsabilidad Social Universitaria bajo la metodología de Aprendizaje-Servicio, según lo comentado por ambas partes, la experiencia del proyecto ha sido enriquecedora, dado que les permitió conocer otra realidad educativa, trabajar en equipo y conocer sus habilidades como futuras profesionales de la educación. Asimismo, expresan que el proyecto potencia la empatía, el respeto y el compromiso de cada uno de los participantes.

Por otra parte, se reconoce que existieron desafíos relacionados con la ubicación y acceso a los sectores donde se encontraban los establecimientos. Asimismo, los mayores desafíos expresados son aquellos relacionados con el trabajo con niños y niñas que presentan vulnerabilidad social, ya que esto requiere de habilidades de contención. Asimismo, un desafío no menor expresado es mejorar las estrategias metodológicas empleadas en los centros educativos, con el fin de prevenir posibles y futuras dificultades en el desarrollo de cada discente.

Con relación a las herramientas reconocidas por estudiantes y monitores para la implementación del proyecto de Acción Comunitaria, fueron los apoyos materiales y humanos entregados tanto por la Dirección de Escuela de Educación Diferencial, como a su vez los otorgados por cada centro educativo. Esto favoreció la realización y materialización de las actividades planificadas para las intervenciones propuestas a nivel del lenguaje.

Entre los mayores aspectos a mejorar del proyecto y de esta metodología, se considera que es relevante proponer mayor coordinación y encuentros entre monitores y estudiantes, con la finalidad de potenciar el desarrollo y mejora de cada plan de intervención. De igual modo, se cree fundamental mejorar la distribución de materiales para la realización de las intervenciones con los educandos, así como la idoneidad de este.

De este modo, queda en evidencia que la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad de Las Américas (UDLA), con la implementación del Proyecto de Responsabilidad Social Universitaria bajo la metodología del Aprendizaje-Servicio, planteado en el año 2014 dentro de su Plan de Estudios, busca contribuir

a la formación integral del estudiantado de la carrera de Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa, aportando de manera efectiva demandas urgentes de organismos gubernamentales de protección a la infancia.

Por tal motivo, y con el fin de mejorar esta instancia de vinculación con el medio, se realiza la primera fase de investigación de la implementación del proyecto con la intención de recabar información proveniente del estudiantado y de monitores de la Escuela de Educación Diferencial que participaron en la implementación del Proyecto de Responsabilidad Social Universitaria. Cabe destacar que quienes ejercen el rol de monitor son egresados destacados de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Las Américas, y que reciben una remuneración por este trabajo. Los monitores afirman que estas instancias potencian su quehacer pedagógico y les permiten trabajar en diversos centros educativos, siendo este elemento sumamente significativo en la primera etapa del ejercicio de la profesión.

Asimismo, queda en evidencia la importancia del proyecto que reconoce el estudiantado, quien solicita mayor cantidad de centros educativos y que el proyecto permita que una mayor cantidad de alumnado participe en él. Sin embargo, no quedan fuera grandes desafíos para estudiantes y monitores en su acción directa en las entidades beneficiadas, que se relacionan con el trabajo hacia los propios niños y niñas que presentan vulnerabilidad social, ya que esto requiere de habilidades de contención, como se ha señalado, así como de la lucha constante por mejorar las estrategias metodológicas que se realizaban en el quehacer pedagógico de cada profesional con el fin de prevenir posibles y futuras dificultades en el desarrollo de cada discente.

Por otra parte, queda esbozado que la realización de intervenciones vinculadas al lenguaje requiere de una planificación, aplicación, seguimiento y toma de decisiones, lo cual se ha visto favorecido dentro del Proyecto de Acción Comunitaria, gracias al apoyo constante que la Escuela de Educación Diferencial entregó a monitores y estudiantes mediante recursos materiales y humanos para la realización de las actividades previamente planificadas para la intervención del lenguaje. No obstante, igualmente existen mejoras a implementar para futuros proyectos de esta índole, los cuales radican en potenciar los vínculos de comunicación entre monitores, docentes y estudiantes. Asimismo, se cree fundamental mejorar la distribución de materiales para la realización del trabajo de acompañamiento con los niños y niñas, así como la idoneidad de este. Respecto a los objetivos planteados dentro del Proyecto de Responsabilidad Social Universitaria, queda en evidencia que el objetivo general se está cumpliendo, puesto que propone aportar a organismos gubernamentales de protección de la infancia planes de atención temprana del lenguaje para niños en edad de 0 a 3 años, con el fin de disminuir posibles dificultades que pudiesen presentar debido a la vulnerabilidad social por la que han pasado o se encuentran. Los centros que se han visto beneficiados por el proyecto llevado a cabo por la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad de Las Américas son el Centro Educativo Cultural para la Infancia CECI “Escuela la Hermandad” y la sala cuna “Sonrisitas de San José”, ambos de Viña del Mar (V Región); la “Casa Nacional del Niño” del SENAME, en Santiago (Región Metropolitana); y el CESFAM Sta. Sabina y CESFAM Lorenzo Arenas (en Chile Crece Contigo), ambos de Concepción (VIII Región).

Con relación a los objetivos específicos planteados, relacionados con la prevención de posibles alteraciones en el área del lenguaje, van quedando cubiertos semestralmente en el marco de este proyecto mediante la planificación de cada plan de atención temprana (que se relaciona con potenciar los niveles del lenguaje

mediante diversas actividades y el desarrollo de actividades entre pares, con la finalidad de potenciar el desarrollo social y emocional de cada educando).

Finalmente, tendiendo a proyectar esta iniciativa, se avanza en la realización de una nueva fase —segunda— de investigación, para incorporar y sistematizar los aportes que pueden hacer los organismos gubernamentales de protección a la infancia y docentes de la carrera en las asignaturas claves involucradas en la metodología de Aprendizaje-Servicio.

## Referencias bibliográficas

- A.M. Y LORENTE J. (2004). “Trastornos Específicos del Lenguaje”. *Pediatr Integral*, 8, 675-691.
- BATLLE (2013). *Guía básica de Aprendizaje y Servicio*. Proyecto de intervención comunitaria intercultural. Obra social de Caixa. España.
- BRIOSO, Á. Y POZO, P. (2012). “El enfoque evolutivo en los trastornos del desarrollo”, en Á. Brioso (ed.), *Alteraciones del desarrollo y discapacidad. Trastornos del desarrollo*. Madrid: UNED, Sanz y Torres, pp. 3-42.
- (2012). “Trastornos en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje”, en Á. Brioso (ed.), *Alteraciones del desarrollo y discapacidad. Trastornos del desarrollo*. Madrid: UNED, Sanz y Torres, pp. 47-90.
- CERDA, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho.
- CHANTAL, J., SALAS, M. & CONTRERAS, M. (2013). “Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral”. *Calidad en la educación*, 39, 197-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- CISTENERO, M. Y SILVA, O. (2008). *Aproximación a la neuropsicología y trastornos del lenguaje*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación – acción en la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- EYLER, J. (2001) “Creating your reflection map”, en *New directions for higher education*, Issue 114, Summer, doi: 10.1002/he.11. Eyler, J. (2009) “The power of experiential education”, en *Liberal Education*, 95(4), 24-31.
- FERRÁN, A. Y GUINOT, C. (2012). “Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias”. *Revista Portuaria*, 12 (nº Extra), pp 187-195. Universidad de Deusto, España.
- HANSEN, K. (2012) “A practical guide for designing a course with a ServiceLearning component in higher education”, en *The Journal of Faculty Development*, 26(1), 29-36.
- MARTÍNEZ, C. ET AL. (2006). “La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-entorno social”, ponencia presentada en I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS-I, México.
- MURILLO (2011). “Investigación acción”. Documento de trabajo, Universidad Autónoma de Madrid, 32 pp. Recurso electrónico disponible en: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf)
- VALLAEYS, F. (2014). “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (2), 105-117.