LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

MAWIL

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

Beatriz Araceli Moreira Macías
Jhonny Saulo Villafuerte Holguín
Arturo Damián Rodríguez Zambrano
María Victoria Andrade Torres
María Rafaela Molina Rodríguez
Lewin José Pérez Plata
Gloria Anabel Alcívar Pincay
Karen Elisa Corral Joza
Yisela Elizabeth Pantaleón Cevallos
Ricardo Adrián Aray Arauz
Víctor Geovanny Zambrano Cedeño
Jharol Antonio Ormaza Sabando
Marícela del Rosario Zamora Bravo
Rosa Liduvina Cedeño Rengifo
Mónica García Matute
Adriana Elvira Vilela Guerrero
Mendoza Zambrano Washington Gerardo
Carmen Jained Lascano Cedeño
Lisbeth Estefanía Cabezas Anchundia
Karen Ponce Ocaña
Eliana Marilín Sánchez Vélez
Delgado López Jerime Josué
Rómulo Silvino López Farfán
Jordan Alexander Pérez Pérez
Marjorie Karina Alava Naranjo
Wilman Xavier Ramírez Rodríguez
María de los Ángeles Tomalá Vélez
Isabel de los Ángeles García Farfán
Lucy Janeth López Bermeo
Mercedes Elizabeth Vinces Quiroz
Johanna Patricia Rodríguez Estacio
Stalin Isaac Alvarado Morán
Jenny Palacios González
Jorge Medranda Rojas
Giorgio Campos Alcívar
Edys Galo Holguín Rangel
Luis Oliverio Cañarte Mantuano
Sonia Pico Benítez
Nixón Froylán García Sabando

EDICIONES **MAWIL**

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

AUTORES

Beatriz Araceli Moreira Macías
Magíster en Educación y Desarrollo Social;
Doctor en Ciencias Pedagógicas;
Especialista en Diseño Curricular por Competencias;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Computación,
Comercio y Administración;
Profesora de Segunda Enseñanza Especialidad Computación,
Comercio y Administración;
Doctora en Ciencias de la Educación Especialización Pedagogía;
Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
beatriz.moreira@uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-4062-3224

Jhonny Saulo Villafuerte Holguín
Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa;
Diplomado en Administración Empresarial;
Magíster en Educación Mención en Psicodidáctica;
Doctor Dentro del Programa de Doctorado Psicodidáctica:
Psicología de la Educación y Didácticas Específicas;
Ingeniero Comercial; Profesor Investigador de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-6053-6307

Arturo Damián Rodríguez Zambrano
Magíster en Educación Superior Investigación e Innovaciones Pedagógicas;
Ingeniero en Administración de Empresas Turísticas;
Docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
arturo.rodríguez@uleam.edu.ec;
https://orcid.org/0000-0002-7017-9443

María Victoria Andrade Torres
Magíster en Enseñanza del Idioma Inglés;
Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Inglés;
Docente Investigadora de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0002-3345-7344

María Rafaela Molina Rodríguez
Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Primaria;
Docente de la Unidad Educativa Particular Talentos de Manta; Manta

Lewin José Pérez Plata
Magíster en Educación Mención Enseñanza de la Educación Física;
Profesor Especialidad: Educación Física;
Docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0002-5279-6966

Gloria Anabel Alcívar Pincay
Magíster en Educación Especial con mención en
Educación de las Personas con Discapacidad Visual;
Ingeniera En Sistemas; Docente de la Carrera de
Educación Especial, en la Facultad Ciencias de la Educación;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0003-0302-4297

Karen Elisa Corral Joza
Diploma Superior en Pedagogías Innovadoras;
Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación;
Magíster en Educación mención en Psicodidáctica;
Especialista en Diagnóstico Intelectual;
Licenciada en Ciencias de la Salud Especialización Terapia Ocupacional;
Docente de la Carrera de Educación Especial en la
Facultad Ciencias de la Educación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0002-8209-4084

Yisela Elizabeth Pantaleón Cevallos
Magíster en Educación Superior;
Doctora en Psicología Jurídica;
Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0002-3732-6616

Ricardo Adrián Aray Arauz
Master Universitario en Comunicación y Educación Audiovisual;
Ingeniero en Sistemas;
Docente en los Procesos de Admisión y Nivelación
Universitario de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0003-2406-9486

Víctor Geovanny Zambrano Cedeño
Magíster en Docencia e Investigación Educativa;
Licenciado en Ciencias de la Educación Castellano y Literatura;
Profesor de Segunda Enseñanza Literatura y Castellano;
Docente en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0002-0959-0719

Jharol Antonio Ormaza Sabando
Ingeniero en Sistemas;
Responsable del Área de Admisión y Nivelación en la Dirección de Bienestar,
Cultura, Admisión y Nivelación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Marícela del Rosario Zamora Bravo
Ingeniera en Comercio Exterior y Negocios Internacionales;
Técnica de la Dirección de Admisión y Nivelación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Rosa Liduvina Cedeño Rengifo
Magíster en Gerencia Educativa;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Primaria;
Profesora de Segunda Enseñanza Especialidad Educación Primaria;
Directora de la Carrera de Educación Especial de la
Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Mónica García Matute
Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias;
Magíster en Educación Parvulario;

Psicóloga en Rehabilitación Educativa;
Docente Universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación;
Carrera de Educación Especial;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Adriana Elvira Vilela Guerrero
Estudiante de la Facultad Ciencias de la Educación de la carrera de Educación Básica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Mendoza Zambrano Washington Gerardo
Estudiante la Carrera de Educación Básica de la
Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Carmen Jained Lascano Cedeño
Estudiante de la carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Lisbeth Estefanía Cabezas Anchundia
Estudiante de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Karen Ponce Ocaña
Magíster en Educación Superior Investigación e Innovaciones Pedagógicas;
Economista; Docente en la Facultad de Educación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Eliana Marilín Sánchez Vélez
Master of Arts in Educational Leadership; Politics and Advocacy;
Licenciada en Ciencias de la Educación mención Ingles;
Vicerrectora Académica del Instituto Superior
Tecnológico Luis Arboleda Martínez; Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0002-1037-9857

Delgado López Jerime Josué
Estudiante de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Rómulo Silvino López Farfán
Magíster en Educación Superior;
Especialista en Diseño Curricular por Competencias;
Abogado de los Juzgados y Tribunales de la Republica;
Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Psicopedagogía y Técnicas – Enseñanza;

Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador

Jordan Alexander Pérez Pérez
Estudiante de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí de la
Carrera de Educación Básica; Manta, Ecuador

Marjorie Karina Alava Naranjo
Diploma Superior en Educacional Universitaria por Competencias;
Magíster en Gerencia Educativa;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Psicología y Orientación
Vocacional; Docente de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de
Ciencias de la Educación de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Wilman Xavier Ramírez Rodríguez
Magíster en Educación Mención en Psicodidáctica;
Magíster en Desarrollo Humano y Comunitario; Psicólogo Clínico;
Profesor de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas;
Esmeraldas, Ecuador

María de los Ángeles Tomalá Vélez
Psicóloga Clínica; Magíster en Psicología Forense;
Investigadora Independiente;
https://orcid.org/0000-0003-3439-0118

Isabel de los Ángeles García Farfán
Magíster en Docencia e Investigación Educativa;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Ingles;
Docente en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de
la Universidad Técnica de Manabí; Portoviejo, Ecuador

Lucy Janeth López Bermeo
Magíster en Educación Parvularia;
Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Parvularia; Do-
cente de la Carrera de Educación Inicial,
Facultad Ciencias de la Educación,
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0002-3597-0950

Mercedes Elizabeth Vinces Quiroz
Estudiante de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí de la

Facultad Ciencias de la Educación,
Carrera Educación Inicial; Manta, Ecuador

Johanna Patricia Rodriguez Estacio
Magíster en Gestion Ambiental; Diplomado Superior en Practica
Docente Universitaria; Licenciada En Administracion de Empresas Turisticas;
Docente en la Universidad Luís Vargas Tórres de Esmeraldas;
Esmeraldas, Ecuador

Stalin Isaac Alvarado Morán
Museólogo con Especialidad Museología;
Docente Investigador en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de
Esmeraldas; Esmeraldas, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0003-2704-4970

Jenny Palacios González
Magíster en Dirección de Comunicación Empresarial e Institucional;
Licenciada en Diseño Gráfico e Industrial;
Docente en la Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas;
Esmeraldas, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0002-4730-8905

Jorge Medranda Rojas
Master en Pedagogía del Deporte y la Cultura Física;
Especialista en Diseño Curricular por Competencias;
Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Cultura Física y Deportes;
Profesor en la Carrera Cultura Física y Deportes de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Giorgio Campos Alcívar
Estudiante de la Carrera Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador

Holguín Rangel Edys Galo
Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias;
Magíster en Educación y Desarrollo Social;
Licenciado en Ciencias de la Educación;
Doctor en Ciencias de la Educación Especialización Pedagogía;
Profesor de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0002-9123-4077

Luis Oliverio Cañarte Mantuano
Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias;
Doctor en Jurisprudencia; Magíster en Derecho Constitucional Político y Administrativo; Abogado de los Juzgados y Tribunales de la Republica;
Licenciado en Ciencias Sociales y Políticas;
Doctor en Ciencias de la Educación mención Investigación Educativa; Investigador Independiente; Manabí, Ecuador;
https://orcid.org/0000-0003-1666-7443

Sonia Pico Benítez
Especialista en Diseño Curricular por Competencias y Gestión del Conocimiento;
Doctora en Psicología Clínica; Investigadora Independiente; Manta, Ecuador

Nixón Froylán García Sabando
Master Universitario en Estudios Avanzados de Teatro; Abogado de los Juzgados I Tribunales de la Republica; Investigador Independiente; Manta, Ecuador

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

REVISORES

PhD. José María Lalama Aguirre
Doctor en Filosofía Psicología; Master en Artes;
Licenciado en Artes;
Esmeraldas, Ecuador;
Universidad Técnica Luis Vargas Torres
joelala12@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0373-8943

PhD. Baque Cantos Miguel Augusto
Doctor en Administración;
Magíster en Docencia mención
Gestión en Desarrollo del Currículo;
Diplomado en Autoevaluación y Acreditación Universitaria;
Ingeniero Comercial;
Docente de la Universidad Estatal del Sur de Manabí
miguel.baque@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1529-983X

DATOS DE CATALOGACIÓN

AUTORES:
Beatriz Araceli Moreira Macías
Jhonny Saulo Villafuerte Holguín
Arturo Damián Rodríguez Zambrano
María Victoria Andrade Torres
María Rafaela Molina Rodríguez
Lewin José Pérez Plata
Gloria Anabel Alcívar Pincay
Karen Elisa Corral Joza
Yisela Elizabeth Pantaleón Cevallos
Ricardo Adrián Aray Arauz
Víctor Geovanny Zambrano Cedeño
Jharol Antonio Ormaza Sabando
Marícela del Rosario Zamora Bravo
Rosa Liduvina Cedeño Rengifo
Mónica García Matute
Adriana Elvira Vilela Guerrero
Mendoza Zambrano Washington Gerardo
Carmen Jained Lascano Cedeño
Lisbeth Estefanía Cabezas Anchundia
Karen Ponce Ocaña
Eliana Marilín Sánchez Vélez
Delgado López Jerime Josué
Rómulo Silvino López Farfán
Jordan Alexander Pérez Pérez
Marjorie Karina Alava Naranjo
Wilman Xavier Ramírez Rodríguez
María de los Ángeles Tomalá Vélez
Isabel de los Angeles Garcia Farfan
Lucy Janeth López Bermeo
Mercedes Elizabeth Vinces Quiroz
Johanna Patricia Rodriguez Estacio
Stalin Isaac Alvarado Morán
Jenny Palacios González
Jorge Medranda Rojas
Giorgio Campos Alcívar
Edys Galo Holguín Rangel
Luis Oliverio Cañarte Mantuano
Sonia Pico Benítez
Nixón Froylán García Sabando

Título: Lectura y escritura académica y creativa: Instrumentos que aportan al desarrollo humano II

Descriptores: Técnicas de comunicación; Educación; Estrategia de desarrollo

Código UNESCO: 1207 Investigación Operativa

Clasificación Decimal Dewey/Cutter: 028/M8139

Área: Investigación

Edición: 1era

ISBN: 978-9942-602-42-8

Editorial: Mawil Publicaciones de Ecuador, 2022

Ciudad, País: Quito, Ecuador

Formato: 148 x 210 mm.

Páginas: 407

DOI: https://doi.org/10.26820/978-9942-602-42-8

Texto para docentes y estudiantes universitarios

El proyecto didáctico **Lectura y escritura académica y creativa: Instrumentos que aportan al desarrollo humano II**, es una obra colectiva escrita por varios autores y publicada por MAWIL; publicación revisada por el equipo profesional y editorial siguiendo los lineamientos y estructuras establecidos por el departamento de publicaciones de MAWIL de New Jersey.

© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.

Director Académico: Mg. Vanessa Pamela Quishpe Morocho
Dirección Central MAWIL: Office 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006
Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador: Alejandro Plúa
Editor de Arte y Diseño: Lic. Eduardo Flores, Arq. Alfredo Díaz
Corrector de estilo: Lic. Marcelo Acuña Cifuentes

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

ÍNDICE

PRÓLOGO..... 11

SECCIÓN 1.- SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Sistematización de experiencias: redacción del informe final.

**Beatriz Moreira Macías, Arturo Rodríguez Zambrano y Jhonny Villafuerte-Holguín*

Sistematización de las experiencias del proyecto de investigación socioeducativa: gamificación y equilibrio motriz de niños de educación básica del cantón Manta un ejemplo de informe final de sistematización de experiencia.

Jhonny Villafuerte-Holguín, Lewin Pérez Plata, y María Rafaela Molina

Intervenciones y prácticas educativas: Lecciones aprendidas de un proyecto de investigación socioeducativa.

Esther Ordoñez Valencia, Laura María Mena Sánchez y Jhonny Villafuerte-Holguín

Convivencia escolar en línea de una estudiante con déficit de comunicación auditivo durante el confinamiento.

Victoria Andrade y Jhonny Villafuerte Holguín

SECCIÓN 2.- ESTUDIOS DE CASO

Estudios de caso en la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Arturo Rodríguez Zambrano, Gloria Alcívar Pincay, Karen Corral Joza, Yisela Pantaleón Cevallos

Aplicación del modelo educativo del Aula Invertida para la modalidad online en el Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez.

Eliana Marilín Sánchez Vélez

Procesos y estrategias empleadas para favorecer la inclusión educativa en la nivelación universitaria.

Ricardo Aray Arauz, Víctor Zambrano Zambrano, Jharold Ormaza & Maricela Zamora

SECCIÓN 3.- HISTORIAS DE VIDA

Propuesta teórica y metodológica para la elaboración de una historia de vida y presentación de su aplicación en un caso de inclusión educativa en la discapacidad motriz.

Arturo Rodríguez Zambrano, Rosa Cedeño Rengifo, Mónica García Matute, Adriana Vilela Guerrero

Factores psicosociales y emocionales asociados al bajo rendimiento académico: Una historia de vida.

Lascano Cedeño Carmen Jained, Cabezas Anchundia Lisbeth Estefanía, Ponce Ocaña Karen & Álava Naranjo Karina

Contextos familiar, escolar y social de una prescolar con discapacidad auditiva en la educación especializada: una historia de vida.

Mendoza Zambrano Washington Gerardo, Rodríguez Zambrano Arturo Damiá

Análisis diagnóstico del desarrollo del agente de socialización; escuela, en los sujetos educativos en tiempos de covid-19 y su impacto.

Delgado López Jerime Josué & Rómulo Silvino López

Fobia escolar y su impacto en las relaciones sociales: una historia de vida.

Pérez Pérez Jordan Alexander, Ponce Ocaña Karen & Alava Naranjo Karina

SECCIÓN 4.- ESTUDIOS MULTIDISCIPLINARES

Didáctica en línea: Aprendizaje colaborativo, competencia digital y efectos psicológicos en la educación superior.

Wilman Xavier Ramírez Rodríguez & María de los Ángeles Tomalá Vélez

Enseñanza y aprendizaje del inglés; realia, tecnología educativa y metacognición.

Isabel de los Angeles García Farfan y Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín

Aproximación al análisis de la política pública en educación inicial en programas y servicios educativos. Caso de estudio: Institución educativa de la ciudad de Manta.

Lucy J. López y Mercedes E. Vinces

Universidad y vinculación con la comunidad: diseño de finca agroecológica, mediante la intervención y participación educativa.

Johanna Patricia Rodríguez Estacio, Stalin Isaac Alvarado Morán y Jenny Johanna Palacios González

El docente de educación física: su transformación en las competencias didácticas y comunicativas.

Lewin Pérez Plata, Beatriz Moreira Macías, Jorge Medranda Rojas y Giorgio Campos Alcivar

Pensamiento laico y proyecto de vida: aportes a la formación de los profesionales de Manabí.

Galo Holguín Rangel, Luis Cañarte Mantuano, Sonia Pico Benítez, Nixon García Sabando y Jhonny Villafuerte-Holguin

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

PRÓLOGO

Esta obra emerge de los proyectos investigativos y procesos de enseñanza aprendizaje que se suscitan en la academia de Ecuador. Los autores del presente libro tienen muchas cosas en común, pero entre las más relevantes están el ser docentes en niveles de educación superior y contar con la colaboración de estudiantes destacados. Además, todos ellos son apasionados por la investigación socioeducativa, el desarrollo sostenible y están en permanente búsqueda de superación de las problemáticas sociales que persisten. Como muestra de ello, nos encontramos con esta segunda entrega del libro **"Lectura y Escritura Académica y Creativa II: Instrumentos que aportan al desarrollo humano",** en el que se esquematizan los resultados de diversas investigaciones que atienden principalmente al cambo educativo.

Estos estudios han organizados en cuatro SECCIÓNes: Sistematizaciones de Experiencias, Estudios de Caso, Historias de Vida y Estudios Multidisciplinares.

En la primera sección se recuperan las voces y las lecciones aprendidas de experiencias relacionadas con las intervenciones educativas desde innovaciones con gamificación, desarrollo del equilibrio motriz y la convivencia escolar en casos de déficit comunicativo.

En la segunda sección, se presenta una guía metodológica para la elaboración de estudios de caso. Luego, se aplican para describir acciones inclusivas, intervenciones en casos de necesidades educativas especiales asociadas y una innovación con aula invertida.

La sección tercer se centra en historias de vida. Esta inicia con la presentación de una propuesta metodológica para su desarrollo y se presentan resultados de su aplicación en casos de inclusión educativa en la discapacidad motriz, discapacidad auditiva. Además, se examinan los factores psicosociales y emocionales y los contextos familiar, escolar y social en relación con el desempeño.

Para finalizar, en la sección cuarta que es sobre estudios multidisciplinares, se presentan estudios realizados sobre la enseñanza y aprendizaje en línea, innovaciones en las áreas de inglés y educación física, el análisis de políticas públicas en educación y se presentan resultados de la vinculación con la sociedad.

Los compiladores de este trabajo esperamos que este se constituya en un aporte al desarrollo sostenible y humano en Ecuador y en la región.
Los compiladores

Sección I.

Sistematización de experiencias

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

Capítulo 1

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: REDACCIÓN DEL INFORME FINAL

Beatriz Moreira Macías
Arturo Rodríguez Zambrano
Jhonny Villafuerte-Holguín
Profesores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Miembro de la Red LEA: Cambiando vidas

RESUMEN

La sistematización de experiencias es la reconstrucción participativa de procesos ejecutados o en fases avanzadas, durante un período de tiempo. La experiencia, generalmente, se ha desarrollado en un ámbito institucional. Por tal, la sistematización involucra a sus actores y toma en consideración el contexto socio-económico imperante. Tiene dos objetivos: (1) recuperar los aprendizajes que emergieron de su ejecución y (2) proponer mejoras para cuando se decida ejecutar su réplica. El presente capítulo sirve como guía de redacción de informes basados en sistematización de experiencias para el profesorado y alumnado. Se parte desde los procedimientos propuestos por la UNESCO en 2009 y 2016. Se reconocen las etapas de (1) selección de la experiencia a sistematizar, (2) planificación del proceso de sistematización de experiencia, (3) ejecución del proceso de sistematización, (4) elaboración del informe de sistematización, (5) restitución de los resultados a los implicados directos y (6) socialización y la difusión pública de los resultados. En el mismo, se ha incluido la sistematización de una experiencia acontecida en el contexto de un proyecto de investigación socioeducativa.

Palabras clave: instrumentos de investigación, educación y formación, gestión de la información, educación superior, profesorado.

ABSTRACT

The systematization of experiences is the participatory reconstruction of processes carried out or in advanced phases, during a period of time. The experience has generally been developed in an institutional setting. Therefore, systematization involves its actors and takes into account the prevailing socio-economic context. It has two objectives: (1) to recover the learnings that emerged from its execution and (2) to propose improvements for when it is decided to execute its replication. This chapter serves as a guide for writing reports based on the systematization of experiences for teachers and students. It starts from the procedures proposed by UNESCO in 2009 and 2016. The stages of (1) selection of the experience to be systematized, (2) planning of the experience systematization process, (3) execution of the systematization process, (4) preparation of the systematization report, (5) restitution of the results to those directly involved and (6) socialization and public dissemination of the results. In it, the systematization of an experience that occurred in the context of a socio-educational research project has been included.

Keywords: research instruments, education and training, information management, higher education, teachers.

Introducción

La sistematización de experiencias socioeducativas permite la recuperación de las voces de los actores relevantes que participan en un proyecto de vinculación social o investigativo, el que ha sido concluido o que se encuentra en fases avanzadas de ejecución. Se nutre de la práctica que le antecede. En ella se identifican los aprendizajes logrados en los procesos institucionales. El conocimiento acumulado por los participantes, el diálogo, la negociación del discurso, las teorías y construcciones culturales enriquecen una sistematización. Su valía se deriva tanto de la construcción como del producto final (Ruiz, 2001).

En el ámbito educativo, elementos como los fines, el tiempo y lugar, entre otros, dan significado a las experiencias. Todo proceso formativo se contextualiza en un medio cultural, social y político en concreto. Por tal, la sistematización reafirma los aprendizajes de todos los miembros de una comunidad educativa (Mogollón, 2016).

Las etapas de la sistematización de experiencia

1. **La selección de la experiencia a sistematizar**. - Existe diversidad de proyectos y procesos que pueden ser interesantes, pero de poca relevancia para que se justifique su sistematización. Por lo tanto, la selección del proyecto o proceso, entre sus condiciones, debe haber sido concluido, o estar en fases avanzadas de ejecución, tener significación y relevancia para el campo de conocimiento específico. Se le denomina también como objetivo de sistematización.
2. **Planificación del proceso de sistematización de experiencia. -** Se plantean la ruta que se seguirá para lograr culminar con éxito el proceso de la sistematización de experiencias. Incluye la determinación de los objetivos, participantes, tiempos, metodología y recursos necesarios. En esta etapa se diseñan o seleccionan los instrumentos de toma de información o recolección de datos.
3. **Ejecución del proceso de sistematización. -** Esta etapa consiste en la ejecución que según lo previsto en el plan. Para ello

se integran los equipos de sistematización y se efectúan y monitorean las actividades. Se prevé los ajustes del trabajo a partir de las barreras que se encuentren a medida que se ejecuta el proyecto. Su meta es contar con la mayor cantidad de información para lograr la reconstrucción más fiel posible a los hechos acontecidos. Esta etapa puede incluir la validación y organización cronológica de los resultados. También se determina la información faltante, para redireccionar su obtención.

4. **La elaboración del informe de sistematización**. - Esta etapa inicia con el análisis de la información y datos. Se procede a la redacción de los resultados y lecciones aprendidas siguiendo los formatos según sea el tipo de sistematización requerida.
5. **La restitución de los resultados a los implicados directos. -** Los resultados se presentan a los involucrados directos para conocer las reacciones y proceder con su validación, enmiendas o mejoras requeridas. La restitución puede ser realizada mediante un taller privado. En el mismo, el equipo sistematizador los expone siguiendo un orden que con frecuencia es cronológico. La otra posibilidad es presentar los hitos clave desde un enfoque preseleccionado, o que sea de interés de los actores institucionales e individuales. En todos los casos se acogen las aclaraciones de parte de los involucrados, se añaden datos o se eliminan otros. Las conclusiones son puestas a consideración.
6. **Socialización y la difusión pública de los resultados. -** Se realiza mediante productos educomunicacionales en revistas indexadas o la publicación de capítulos de libros, guías u otros sometidos a arbitraje. Si es el caso, en ella la autoría pertenecerá a estudiantes que ejecutan el proceso y la coautoría al profesorado que participe en la tutoría directa (guía del trabajo) e indirecta (revisión interna) de la sistematización de acuerdo con el tipo de producto elegido.

Tabla 1. Taller para la escritura

Taller para la escritura del plan de sistematización
La estructura del documento Plan del proceso de sistematización de experiencias podría contener los siguientes elementos mínimos.

Fuente: Mogollón, 2016

La redacción del plan de sistematización de experiencias

El tema.

La redacción del tema debe estar conectada con el objeto de la sistematización. Generalmente, las publicaciones académicas suelan proponer dentro del título la expresión "sistematización de una experiencia".

En ocasiones se plantea el título de manera conceptual. En el ejemplo de la tabla 2, se anuncia que se sistematiza una experiencia alrededor de un concepto específico, como lo es la formación del profesorado. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Tabla 2. Ejemplo 1. Título

"Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario"

Fuente: Álvarez & León (2011)

En otros casos, se enuncia un título con el nombre completo del proceso o proyecto sistematizado. En el ejemplo de la tabla 3, adicionalmente, se agrega un complemento espacial:

Tabla 3. Ejemplo 2. Título

"Programa de reducción del estrés basado en la atención plena (mindfulness): sistematización de una experiencia de su aplicación en un hospital público semi-rural del sur de Chile"

Fuente: Brito (2011)

Las líneas de investigación institucional:
El concepto de líneas de investigación suele no estar totalmente claro en la literatura académica. En palabras de Cerda (2004):

"muchas veces los propios encargados de desafiar y planear el trabajo investigativo (…) no están muy seguros sobre la naturaleza de un referente que parece tener significados muy diferentes entre los especialistas, y que muchas veces se usa indistintamente para destacar su direccionalidad, su carácter prioritario o simplemente para señalar una determinada tendencia temática en la investigaci6n (pp.21).

Según el mismo autor (Cerda, 2004), las líneas de investigación indican el rumbo a seguir para un "conjunto de temas, problemas y contenidos permanentes en torno al cuas se organiza sistemáticamente los proyectos de investigación" (pp.22) institucionales.

La idea central de una línea de investigación es que esta mantenga el sentido y la coherencia, justificada conceptualmente y metodológicamente para el cumplimiento de objetivos institucionales. Desafortunadamente, en muchas ocasiones se confunde una línea de investigación con los objetivos, planes o programas de investigación (Cerda, 2004). Para efectos de una sistematización de experiencias, se debe adoptar, idealemnte, la línea de investigación propuesta por la institución objeto. Pero, en la gran parte de los casos, dicha institución no contará con un documento donde esta se declare. Por tal, se puede optar por determinar líneas de investigación de instituciones que son referentes a nivel local, regional o nacional, tal como universidades y centros de desarrollo de investigación.

1. Los antecedentes de la sistematización
Los antecedentes de la sistematización incluyen las razones por las que se ha decidido sistematizar la experiencia. En esta sección se hace referencia a la base legal por la cual se fundamentó el proyecto, proceso o conjunto de eventos, etc. para su intervención. Se enuncian los prin-

cipales conocimientos generados durante su ejecución. Se mencionan de sus elementos contradictorios, tensiones, marchas y contramarcha. Adicionalmente, se resume las enseñanzas que puedan aportar tanto en la práctica como en la teoría y se ordenan los conocimientos que se dieron en la experiencia.

A continuación, se presenta un lista de preguntas sugeridas para guiar la redacción de los antecedentes (Adaptado de Mendoza y Sacoto, 2020):

1. ¿Cuál(es) es(son) la(s) razón(es) por las cuales ha decidido sistematizar la experiencia?
2. ¿Cuál es la relevancia local, regional y/o nacional de la experiencia?
3. ¿Cuál es la base legal por la cual se fundamentó el proyecto, proceso o acontecimiento para su intervención?
4. ¿Cuáles conocimientos fueron abordados durante la ejecución?
5. ¿Cuáles fueron los puntos de contradicción y tensión durante su ejecución?
6. ¿Cómo se ordenaron los conocimientos durante la experiencia?

2. Objeto y eje(s) de sistematización

El objeto de sistematización es la experiencia a sistematizar. El eje de sistematización es el concepto central o son los conceptos centrales en torno al cual gira la sistematización. El objeto es el centro del trabajo y los ejes son aspectos relevantes para la comprensión de la experiencia (Ruiz, 2001). Según Jara (2020), al determinar el objeto se responde a la pregunta sobre “qué experiencia(s) queremos sistematizar” y al determinar los ejes se responde a la pregunta sobre “qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar” (pp.7).

Delimitar el objeto implica escoger una experiencia concreta. Como se ha mencionado anteriormente, la experiencia a sistematizar debe ser un proyecto, proceso o acontecimiento concluido o en fases avanzadas de ejecución. La delimitación incluye sus complementos espacia-

les (lugar o espacio físico) y el temporal (período de tiempo). En cuanto a este último, el tiempo seleccionado no es necesariamente desde el principio hasta el final de la experiencia, sino aquel período que se considere relevante (Jara, 2020).

Para seleccionar la experiencia (el objeto) es necesario tomar en consideración criterios que resalten la contribución de la temática para al institucional o al profesional. De la misma forma, se deberían discutir aspectos relevantes para el desarrollo local, regional y nacional, en sintonía con las tendencias del conocimiento científico. En una institución educativa pueden existir una o más experiencias que se han implementado, pero se toma en consideración una en particular.

Según Ruiz (2001), es posible determinar el objeto de sistematización desde los siguientes aspectos del proceso, proyecto o acontecimiento: (1) los sujetos, (2) los contextos, (3) la intencionalidad, (4) los referentes (conceptuales, políticos o culturales), (5) los contenidos o (6) los resultados.

Los ejes de sistematización son hilos conductores a raíz de los cuales se explora la experiencia. Además de permitir centrarse en aspectos específicos de la experiencia para su análisis y reflexión, sin dispersarse, genera aportes a la teorización del conocimiento existente. Aunque en una sistematización se quisiera comprender la totalidad de la experiencia, la selección de ejes de sistematización aporta rigurosidad científica y metodológica al ser la guía del proceso (Unday & Valero, 2017).

A continuación, se presenta un ejemplo de objeto y ejes de sistematización:

Tabla 4. Ejemplo de Objeto y ejes de sistematización.

Objeto	Ejes
Practicas preprofesionales de la carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros durante el 2016-2020.	Evolución de las concepciones sobre la profesión.
	Fortalecimiento de competencias profesionales.
	Relaciones entre los actores educativos en los procesos de prácticas preprofesionales.

Fuente: Los autores

3. Justificación del estudio

La justificación se refiere a las razones por las que es importante realizar una investigación. Esto incluye también los beneficios a la población objetivo y los aportes que tiene el trabajo al conocimiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

A continuación, se presentan alternativas que podrían guiar la escritura de la justificación de un proceso de sistematización de experiencias en el campo educativo. El equipo sistematizador seleccionará la ruta que mejor se adapte al tema a trabajar. La intención de este apartado es orientar la justificación a través de preguntas guías de formato abierto. El propósito es promover el uso de la variedad de perspectivas e incluso como ejercicio cognitivo de enfoque. Posibles preguntas serían:

1. ¿Qué contribución teórica y/o práctica da la experiencia seleccionada?
2. ¿A quiénes (profesores, alumnos, autoridades, padres, otros) sería útil esta sistematización y por qué?
3. ¿A qué constructos o tendencias educativas de su campo de acción responde la experiencia seleccionada?
4. Objetivo de la sistematización.

El objetivo de la sistematización se refiere a la concreción de aquello a ser sistematizado, delimitando el lugar y el tiempo. El objetivo general y los objetivos específicos deben estar relacionados con el campo del saber de la carrera o institución que ejecuta el proceso sistematizador.

Regularmente, los objetivos de una sistematización estarían direccionados a:

a. Sistematizar la experiencia de todo un proyecto educativo público o privado.
b. Sistematizar una etapa de un proyecto educativo.
c. Sistematizar la relación generada con grupos específicos de interés respecto a una temática de interés socioeducativo.
d. Sistematizar la experiencia relacionada a un problema actual.
e. Sistematizar las experiencias de investigación, vinculación con la comunidad, y otras generadas durante la formación profesional en diversas carreras
f. Sistematizar la experiencia y avances en la implementación de una ley.

Objetivo general. - Su redacción sigue el estilo generalmente concreto que utiliza verbos que expresan la finalidad. Además, para facilitar medición se sugiere incluir el nivel de logro, lugar y tiempo.

Objetivos específicos. - El equipo sistematizador decide el número de objetivos específicos necesarios según la temática que se ha seleccionado. Se establece con claridad la jerarquía y articulación entre ellos para lograr el objetivo general que se ha establecido para llevar a cabo la sistematización.

5. Metodología de la sistematización

El equipo sistematizador tomará la decisión de agregar otras etapas según la naturaleza del objeto de sistematización. Algunas pautas de la metodología siguen:

- Presentación del equipo sistematizador.
- Distribución clara del uso de los tiempos de los materiales y de los recursos financieros requeridos en la ejecución de las tareas del proceso de sistematización.
- Las responsabilidades claras de los roles del equipo sistematizador.

- Cronograma de trabajo por momentos con sus respectivas responsabilidades en cada tarea a realizar.

Dentro de la metodología se deben declarar los siguientes aspectos.

a. Actores institucionales o personas naturales participantes del proceso de sistematización de experiencias.- Los actores institucionales son las personas que representan a una empresa, institución, corporación, fundación, centro escolar, etc. Por lo tanto, cuando participa no se limita a su posición personal sino a las implicaciones de la institución a la que representa. El equipo sistematizador puede hacer uso de diversos instrumentos para desarrollar esta parte que se detallan en el taller de redacción de informes de sistematización.

b. Hitos del Objeto de sistematización (Sucesos relevantes o sobresalientes). - Los hitos son los sucesos o hechos relevantes o sobresalientes que marcaron etapas diversas del objeto de sistematización durante su ejecución y que influyeron en su marcha de manera positiva o negativa. Para declarar los hitos se deben relacionar al qué, quién o quiénes participaron en la toma de decisiones y cuándo. Un hito se caracteriza por (1) ser fácil de identificar, (2) concretos con tiempo de inicio y final, y (3) dependientes (es decir que se articulan unos con otros).

Una declaración adecuada de los hitos del objeto de sistematización permitirá detallar de manera gráfica, matricial o narrativa el conjunto de sucesos relevantes y sobresalientes que formaron parte de la experiencia que se sistematiza.

A continuación, se presentan dos esquemas de una sistematización de experiencias. La primera corresponde a una adecuada para una innovación educativa planteada por Mogollón (2016). La segunda ha sido adaptada a partir de la propuesta de la UNESCO (Blanco, 2009).

I. Estructura del informe de sistematización de la experiencia usado por UNESCO (Mogollón, 2016) Tipo innovación educativa, intervención educativa.

Para la mejor comprensión de esta estructura se presentan los siguientes elementos:

Propósito del estudio: (Intervención educativa). Está dado por el proceso de implementación de un trabajo pedagógico en aula que se ejecutó en un periodo de tiempo ya transcurrido con intenciones de innovación. Lo componen programas educativos, proyectos educativos, eventos académicos, prácticas preprofesionales y otros elementos que se vinculan directamente a la gestión de proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier campo del conocimiento.

Información general del informe:

Incluye información respecto al proceso de sistematización actual. Lo componen el título, el eje y la línea de investigación de la ULEAM, otros elementos que el equipo sistematizador considere oportunos.

Título del documento:

Se refiere al nombre del proceso que se ejecuta en el *Segundo momento*. Sin embargo, en su redacción se enfoca en la innovación realizada, el lugar y la fecha cuando se ejecutó el *Primer momento* de la experiencia.

Eje de sistematización:

Los ejes de sistematización generalmente aplicados son: Realismo; Empirismo; Pragmatismo; Fenomenología; Criticismo, Etnografía y Deconstruccionismo. Del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española RAE (2019) se presenta las siguientes definiciones que podrían orientar la selección.

Linea de investigación:

Se relaciona a las líneas de investigación que poseen las instituciones que conforman los equipos que ejecutan el proceso de sistematización de experiencias.

1. Introdución

La redacción de la INTRODUCCIÓN suele iniciar con información respecto al -Primer momento (La experiencia -objeto de estudio-). Generalmente se describen los contextos geográfico, socioeconómico, socioeducativo, geopolítico, desarrollo tecnológico, etc., que resulten necesarios según el tema. Aspectos que se debería destacar son siempre con relación al -Primer momento (La experiencia -objeto de estudio-). Podrían ser:

a. El problema o situación que requería innovación
b. De ser necesario se indican los sucesos relevantes nacionales, internacionales, etc., que pudieron influir en la ejecución del -Primer momento-.

Hacia el final de la INTRODUCCIÓN se suele presentar información respecto al Segundo Momento (-Proceso de sistematización-), podrían ser:

a. Las motivaciones que tiene el equipo sistematizador para realizar este trabajo.
b. Un acercamiento a los instrumentos de recolección de información utilizados.
c. De ser necesario mencionar los actores institucionales que colaboran en el Segundo Momento (-Proceso de sistematización-).

Para su presentación se sugiere contar con evidencias tales como mapas, fotografías, leyes, artículos de prensa, informes de los proyectos ejecutados.

2. Involucrados en la experiencia

Información respecto a los participantes institucionales y personas naturales que tomaron parte de la experiencia de la sistematización (Proceso actual). Se sugiere incluir en anexos evidencias de la participación: cartas de invitación, registro de asistencia, fotografías, etc.

3. Componentes conceptuales de la experiencia

En esta parte se sugiere desarrollar una revisión conceptual sobre los elementos que caracterizan a la experiencia de innovación que se pretende sistematizar y articular su pertinencia a la Agenda 20 de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015), las Líneas de Investigación de ULEAM (2016), al campo del conocimiento innovado, etc.

Se presentan algunos ejemplos que podrían guiar su selección. Estos se articulan a Ej. La innovación educativa, innovación social, innovación tecnológica, cambios conductuales en la sociedad, patrimonio y fomento de la cultura, emprendimiento empresarial y social, fomento de nuevas competencias docentes, nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, seguridad y convivencia escolar, educación para el desarrollo sostenible, ambientales de aprendizaje, emergencias y crisis vinculadas a la educación, descubrimientos recientes de la ciencia considerados en el trabajo educativos, procesos de avanzada, entre otros.

El número de conceptos trabajados debe el necesario según cada tema, pero generalmente se trabajan mínimo tres.

4. Recuperación de la experiencia

Esta parte incluye generalmente tres componentes que se exponen a continuación, pero el equipo de sistematización puede agregar otros componentes que considere necesarios según las características del tema.

La situación encontrada (Diagnóstico participativo): Se describe el proceso que requiere ser innovado o mejorado. Para ello se resaltan los puntos débiles del proceso a innovar, los perjuicios o riesgos que causan, los beneficios que no se generan debido a la falta de innovación. Como evidencias de registro pueden aplicarse mapas de actores, planos, informes y reportes de gestión educativa, testimonios, etc. En este punto es imprescindible contar con la colaboración de actores

institucionales y personas naturales que fueron parte activa en el Primer momento: (La experiencia) (-objeto de estudio-).

La propuesta de innovación, transformación o mejoras: Describir el proceso de diseño, metas, metodología considerada, producción de los materiales, instrucciones o procedimientos, normas de seguridad y prevención de riesgos de ser el caso. Se registra la colaboración de terceros que han intervenido en el diseño, construcción de prototipos, desarrollo de muestras, recomendaciones para la implementación de las innovaciones, etc. Se evidencia con planos, guías de trabajo, muestrarios, etc. Se trata del aporte que emerge del proceso sistematizado. Cambiando la realidad: Narración de los hechos relevantes positivos o negativos acontecidos durante la implementación de la innovación. Puede incluir actividades de puesta a prueba de los prototipos, la valoración colectiva de los procesos, adaptación de las propuestas, el rediseño de ser el caso, etc. Siempre se procura comparar los cambios de la situación encontrada con la situación dejada al final del proceso.

5. Reflexiones y lecciones aprendidas

En esta sección se redactan las reflexiones que surgen tras el análisis participativo y la reconstrucción de los hechos o procesos innovados. Generalmente se acude a técnicas dialógicas como talleres, grupos focales, entrevistas, conversatorios, etc., Las evidencias comúnmente utilizadas son las fichas de capitalización de experiencias y lecciones aprendidas.

En la sistematización de innovaciones también se suele administrar clínicas de experiencias, comités de valoración de prototipos y otros tipos de estudios que ayuden a determinar la valía y aporte concreto de la innovación implementada. Algunas preguntas que según UNESCO (2016, p.35) podrían servir para la ejecución de esta parte son: ¿Cuáles fueron los factores que facilitaron el cambio? ¿Cuáles fueron los factores limitantes, debilidades, nudos críticos de la experiencia? ¿Qué aspectos necesitan modificarse, complementarse o cambiarse

para fortalecer la experiencia? ¿Qué aprendizajes ha generado en ustedes la experiencia? ¿Qué condiciones son necesarias para asegurar la sostenibilidad de la experiencia en la institución?

6. Referencias

7. Anexos. - Evidencias varias recuperadas del Primer momento: (La experiencia) (-objeto de estudio-) Evidencias generadas en Segundo momento: La sistematización de la experiencia (-proceso actual-)

II Estructura del informe de sistematización de la experiencia usado por UNESCO (Blanco, 2009). Tipo a: Estado de implementación de una política pública del sector educativo de Ecuador para un determinado periodo en el tiempo.

Para la mejor comprensión de esta estructura se presentan los siguientes elementos:

Objeto de estudio: (La política pública). Está dado por el proceso de implementación de una política pública en el campo de la educación que se ejecutó en un periodo de tiempo ya transcurrido. Lo componen leyes, programas, proyectos, eventos y otros elementos que se vinculan directamente a la política pública en estudio, los que se influyen sobre el territorio de la zona 4 provincias de Santo Domingo de los Tsáchilas y Manabí.

Información general:
Incluye información respecto al proceso de sistematización actual. Lo componen el título, el eje y la línea de investigación de la ULEAM, otros elementos que el equipo sistematizador considere oportunos.

Título del documento:
Se refiere al nombre del proceso de sistematización (Segundo momento). Sin embargo, en su redacción se consideran datos respecto a la política pública, el lugar y el periodo considerado.

Eje de sistematización:
El equipo sistematizador seleccionará el apropiado según el tema. Los ejes de sistematización generalmente aplicados son: Realismo; Empirismo; Pragmatismo; Fenomenología; Criticismo, Etnografía, Deconstruccionismo, entre otros.

Linea de investigación:
Para articular la carrera PINE al proceso de sistematización de experiencias, se sugiere mencionar en el informe la línea de investigación sobre la que se desarrolla el trabajo.

1.- Introducción

La redacción de la INTRODUCCIÓN suele iniciar con los antecedentes que originaron la promulgación de la política pública.

Generalmente se describen los contextos e implicaciones que la política pública ha detonado. Se sugiere plantear una delimitación geopolítica y periodo de tiempo a considerar en el proceso de sistematización. Seguidamente, conviene plantear los sucesos relevantes nacionales, internacionales, etc., que pudieron influir en la implementación de la política pública en estudio.

Hacia el final de la INTRODUCCIÓN se suele presentar información respecto a:

a. Las motivaciones que tiene el equipo sistematizador para realizar este trabajo.
b. Un acercamiento a los instrumentos de recolección de información que utilizan
c. Otros elementos que aporten a la calidad el documento.

d. Se sugiere contar con evidencias tales como registros de las leyes relacionadas; artículos de prensa; informes de los programas relacionados; programas, proyectos y eventos ejecutados; testimonios; videos de noticieros, etc.

2.- Involucrados en la experiencia:
Se incluye información respecto a los participantes institucionales y personas naturales que contribuyen en este proceso de sistematización. De ser necesario se indican en anexos evidencias de la participación tales como cartas de invitación, registros de asistencia, fotografías, entre otros.

3.- Revisión de la politica publica y conceptualización
En esta parte se sugiere desarrollar una revisión de las principales leyes, normativas, entre otros documentos relacionados a la política pública estudiada. También los conceptos fundamentales necesarios a considerar en el proceso de sistematización (2do. momento). El número de conceptos trabajados debe el necesario según cada tema, pero generalmente se trabajan cinco.

3.1. Para el análisis participativo de la política pública se sugiere iniciar por el nivel internacional: Declaración de los Derechos Humanos, Declaración de los Derechos de la niñez y la Infancia (derecho a la educación, entre otros); Agenda 30 para el Desarrollo Sostenible de UNESCO (2015); entre otros. Avanzar con el abordaje de normativas a nivel nacional: Constitución de la Republica de Ecuador (2008), Planes de Desarrollo Nacional vigentes, Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES), Ley Orgánica de la Educación Intercultural (LOEI), Currículo para la enseñanza del inglés en Ecuador, Planes de desarrollo cantonal y provincial, otras normativas relacionadas al tema.

4.- La experiencia sistematizada

Esta parte incluye tres componentes que se exponen a continuación, pero el equipo de sistematización puede agregar otros componentes que considere necesarios según las características del tema.

4.1. Diagnostico participativo del proceso de implementación de la política pública: Se describe los aspectos a favor o en contra que los participantes han identificado en los documentos de la política pública en concreto que se revisa. Como evidencias de registro pueden utilizarse nubes de palabras repetidas, matrices de análisis de tendencias, matrices de análisis categorial, entre otras herramientas desde multi perspectivas las características de la política pública estudiada. 4.2. Determinación del avance o el estado de implementación de la política pública: Describe el proceso de implementación de la política pública para ello se sugieren aplicar líneas del tiempo en el que se resaltan los aspectos relevantes suscitados en el periodo seleccionado.

4.3. Implicaciones, transformaciones y mejoras expresadas respecto a la política pública: Se describen los hechos vinculados a la implementación de la política pública estudiada a partir de usuarios que hicieron uso de los programas, proyectos, eventos, etc. ejecutados durante el periodo determinado. Para ello se recomiendo entrevistas, grupos focales, entre otras herramientas que permitan la recolección de información.

5.- Reflexiones y lecciones aprendidas

En esta sección se redactan las reflexiones que surgen durante el análisis participativo y la reconstrucción de los hechos y revisión de fuentes secundarias respecto a la política pública o problemática socioeducativa. Generalmente se acude a técnicas dialógicas como talleres, grupos focales, entrevistas, conversatorios, etc., Las evidencias comúnmente utilizadas son las fichas de capitalización de experiencias y lecciones aprendidas. Esta etapa se espera aporte en los siguientes aspectos:

5.1. Aporte de la política pública para el mejoramiento de la educación en el territorio.

5. 2. Reflexiones que aporten a la superación del problema socioeducativo estudiado.

6.- Reflexiones sobre los desafios pendientes en relación con la sistematización (proceso actual)

6.1. Descripción del aporte concreto de la experiencia (sea metodológico, didáctico, enfoque, sociopolítico, etc.).

6.2. Leyes, herramientas, eventos, etc., que se propone aplicar en el sistema educativo a partir de la experiencia sistematizada.

6.- Referencias

7.- Anexos. Documentos revisados y evidencias de los procesos participativos

Producto educomunicacional.

Taller de redacción de informes de sistematización:
Objetivos de aprendizaje: Desarrollar habilidades para la planificación y ejecución de proyectos de sistematización de experiencias. Competencias a desarrollar: Elaboración de informes de investigación a través de sistematización de experiencias.

Redacción del título del proceso de sistematización

Título del informe de la sistematización de experiencia en el ámbito de la Innovación educativa.

Título para una sistematización de la experiencia sobre innovación:

Innovación al proyecto integrador de saberes mediante el uso de los videos cortos para potenciar las destrezas de comunicación de los docentes de inglés en formación en la ULEAM, periodo 2016-2017.

Título del informe de la sistematización de experiencia en el ámbito de las Política pública

Se refiere al nombre del proceso de sistematización que se ejecuta. Se sugiere que su redacción resalte el vínculo entre la política pública estudiada y los ámbitos jurídicos de acción.

Ejemplo de título para una sistematización de la experiencia sobre política pública/problemática socioeducativa: La instrucción del inglés como segunda lengua a partir del segundo grado de educación básica en Ecuador: Implicaciones y la formación docente en ULEAM, 2017-2019.

Redacción del objetivo de sistematización

Su redacción sigue el estilo generalmente aplicado en la redacción de objetivos general y específicos. Así, se usan verbos que expresen logros.

Ejemplo de objetivo general para una sistematización de la experiencia para la innovación: Lograr / Contar con las lecciones aprendidas a partir del proceso de innovación del “Proyecto Integrador de Saberes” mediante el uso de TIC en la carrera PINE, periodo 2017. Lograr / Contar con las lecciones aprendidas a partir del proceso de implementación de la ley xyz, periodo 2017-2019.

Además, para facilitar medición se sugiere incluir agregar el lugar, tiempo, nivel de logro o mejora concreta del proceso ya existente.

Se resalta el estado de avance de la implementación de la política pública o impactos socioeducativos de la problemática a ser analizada a una fecha concreta. Así, se usan verbos que expresen logros, pero también se evidencian aspectos pendientes para superar.

Cuadro 1. Selección de técnicas de recuperación de la información

Técnica	Alcance
Observación externa o no participante	El observador participa de manera pasiva, toma distancia del grupo. Para la recopilación de los datos puede acudir a fuentes documentales u otras fuentes donde no participa en la obtención de éstos.
Observación interna o participante	El observador participa en la vida del grupo que estudia, establece un contacto directo y estrecho con sus miembros. Llega a comprender y explicar la experiencia desde sus propias reacciones, intenciones y motivos con los demás.
Historias de vida	Permiten obtener un retrato completo de los hechos que secuencian la vida de las personas con el fin de obtener un perfil de las mismas a lo largo del tiempo. La persona historiada forma parte del grupo y ha tenido una representación significativa en el desarrollo de la experiencia, a través del tiempo.
Entrevista a profundidad	Esta técnica permite que el entrevistado, con base en un tema o en el eje central de la sistematización, exprese sus vivencias, todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, espontánea y de manera conversacional. Se basa en la interacción entrevistador-entrevistado y puede llevarse a cabo con grupos focales o con varios informantes directos de la experiencia
Anecdotario o incidente crítico	Se trata de describir episodios o anécdotas significativas vinculadas con la experiencia, expresadas en la conducta y participación del grupo o sus miembros. La idea del anecdotario es registrar lo que se ve u oye, sin enunciados interpretativos.
Muestras de tiempo	Es un procedimiento descriptivo que fija la atención en aspectos ocurridos en determinados intervalos de tiempo. Puede representarse gráficamente a través de una línea del tiempo.
Representaciones gráficas	Las formas de representación pueden ser descriptivas (diagramas de contexto) o explicativas (diagramas de dispersión, esquema de flujo, diagrama causa-efecto).
Presentación de matrices	Intentan resumir los datos obtenidos. Se usan para presentar un análisis sintáctico de un episodio, situación o fenómeno observado. Igualmente sirven para poner al relieve los efectos o resultados de la experiencia y facilitan el ordenamiento de la información.

Fuente: Tomado de Pérez de Maza (2016) a partir de Pérez Serrano (2002).

Rutas para la redacción de lecciones aprendidas

La ruta que se sugiere desde sigue la estructura de "Reflection Wheel Journal". Este recurso se compone de cinco pasos que guían la reflexión de un evento importante:

1. **El(los) evento(s)**: el alumno enuncia qué le llamo la atención de una experiencia.
2. **Emociones**: el alumno lista tres emociones alrededor de este evento.
3. **Pensamientos**: Que procesos cognitivos (ideas) se generaron alrededor del evento. Este se vuelve el centro de la reflexión.
4. **Lo aprendido:** El alumno revela sus suposiciones o prejuicios previos, y sus momentos de descubrimiento posteriores (momentos ¡aha!). Y analiza qué lo llevo a esos prejuicios y qué influyo en la nueva postura o descubrimiento.
5. **Crecimiento personal y profesional:**
   a. ¿En qué formas esto me ha hecho un mejor ser humano y un mejor profesional?
   b. ¿Qué compromisos estoy dispuesto a asumir luego de esta experiencia?

A continuación, se presenta un ejemplo de informe de sistematización de experiencias:

Capítulo 11

SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA: GAMIFICACIÓN Y EQUILIBRIO MOTRIZ DE NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CANTÓN MANTA UN EJEMPLO DE INFORME FINAL DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA

Jhonny Villafuerte-Holguín[1]
Lewin Pérez Plata[1]
María Rafaela Molina[2]
[1]Profesores de Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
[2]Graduada de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Introducción a la experiencia

Este proyecto de investigación se originó en el marco del Programa Educación y Estilos de vida de la Facultad de Ciencias de la Educación periodo 2018-2021 de la ULEAM. El proyecto fue propuesto por la carrera de Educación Inicial en 2017, pero entre 2018-2021 se conformó un equipo multidisciplinario que integró a las carreras de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, Educación Especial y Educación Básica.

1. Hitos del proyecto:

Hito 1: Ajuste de los instrumentos de medición del equilibrio motriz y equilibrio estático para su utilización con niños (2018)
Hito 2: Intervención con estudiantes de de educación básica en una institución fiscomisional de Manta (2018-2019)
Hito 3: Intervención con estudiantes con síndrome de Down en una institución privada del cantón Manta (2019-2020)
Hito 4: Transferencia de conocimientos y difusión de los resultados del proyecto (2020).

2. Involucrados en la experiencia

Los actores que intervinieron en esta sistematización de experiencia fueron de tipo directo e indirecto. Véase tabla 1.

Tabla 1. Los participantes

Institución	Cant.	Actores indirectos	Cant.	Actores directos
Unidad Educativa Fiscomisional del cantón Manta	20	Padres de los estudiantes	60	Estudiantes, niños y niñas del plantel
	1	Director del plantel	4	Docentes
Unidad Educativa Particular del cantón Manta	2	Padres de los estudiantes	2	Estudiantes con NEE.
	1	Directora de escuela básica	1	Psicóloga de plantel
			1	Profesora sombra.

Universidad ULEAM	24 7	Estudiantes	3 3	Estudiantes titulación. Profesores investigadores del proyecto.
Ministerio de Educación	1	Supervisor del distrito		
Parcial	56		74	
Total	130			

Fuente: Construcción propia Oct./2020.

3. Componentes conceptuales de la experiencia

A continuación, se desarrolla los conceptos fundamentales requeridos para la mejor comprensión de esta temática.

Actividad física: Es toda actividad que requiere un grado de esfuerzo, desde lavarse los dientes hasta practicar un deporte de alto rendimiento. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2010 indica que la actividad física puede ser considerada como todo movimiento corporal capaz de generar un gasto energético por encima de la tasa de metabolismo basal. Para García-Molin, Carbonell y Delgado (2010) la actividad física es una de las principales estrategias no farmacológicas útiles para disminuir la posibilidad de infarto del miocardio o para evitar el desarrollar diabetes tipo II. Además, la actividad física ha mostrado ser eficaz en la prevención de cáncer, incrementa la densidad mineral ósea, reduce el riesgo de caídas, disminuye el dolor osteoarticular y mejora la función cognitiva, aspectos que aportan a la reducción de las posibilidades de adquirir demencia y Alzheimer.

Por su parte, Prieto (2011) diferencia el concepto de actividad física del de ejercicio físico definiendo al primero como toda actividad que las personas realizan a lo largo del día y que consumen energía a través del movimiento corporal (andar, limpiar, bailar, jugar, etcétera. etc.), mientras que el ejercicio físico es la actividad realizada intencionalmente (planificándolo y organizándolo) y repetidamente con el objetivo de mantener o mejorar la forma física.

Según Vidarte et al. (2011) el concepto de actividad física abarca cualquier movimiento corporal realizado por los músculos esqueléticos que provocan un gasto de energía, el que se encuentra presente en todo lo que una persona hace durante las 24 horas del día, salvo dormir o reposar; por lo tanto, se pueden distinguir las modalidades de actividades necesarias para el mantenimiento de la vida y actividades cuyo objetivo es divertirse, relacionarse, mejorar la salud o la forma física.

Equilibrio motriz: Los seres humanos tienen la necesidad de moverse desde el nacimiento, la misma que tiene un sentido progresivo y que debe estimularse para alcanzar ciertas habilidades motrices, como lo es el equilibrio. Los autores Castañer y Camerino (2001) afirman que el equilibrio es un elemento básico del funcionamiento perceptivo-motor y lo definen como la capacidad de controlar su propio cuerpo en el espacio que ayuda a la recuperación de la postura tras un factor desequilibrante. De hecho, cualquier movimiento deviene de un ejercicio de equilibrio cuando su ejecución requiere movimientos de reacción, bien de manera voluntaria, refleja o automática.

Según Villar (1985, p.57) “se llama gravedad a la fuerza centrípeta en virtud de la cual los cuerpos tienden hacia el centro de la tierra y el grado de estabilidad que mantiene los cuerpos de iguales características ante una fuerza de igual intensidad se llama equilibrio”. Lograr la estabilidad del cuerpo depende en gran medida de la estimulación motriz que este haya recibido, por ello el desarrollo motor de los niños menores de 5 años tiende a determinar habilidades que influyen en su postura y tonicidad muscular. A este punto, Según Félix y Báez (2019) manifiestan que es necesario que los niños y niñas, desarrollen su equilibrio motriz y construyan su corporeidad por medio del reconocimiento de la conciencia de sí mismos, proyectando su disponibilidad corporal; se acepten, descubran, aprecien su cuerpo y se expresen de diversas formas utilizando el juego motor como medio. En otro punto nos dice que propongan actividades que les permitan convivir en ambientes caracterizados por el buen trato, el respeto, el

interés, la seguridad y la confianza, afianzando sus valores a partir de la motricidad.

Discapacidad: La discapacidad es la condición bajo la que las personas presentan alguna deficiencia (física, mental, intelectual o sensorial) que a largo plazo afectan la forma de interactuar y participar plenamente en la sociedad. En este sentido, Palacios (2008) sostiene que la discapacidad es un fenómeno social que no debe ser abordado no solo desde lo caritativo sino desde la importancia de un ser humano con diferencias y diversidad funcional, y que este según la atención que se pueda aportar a la sociedad de igual manera que cualquier otro, siempre y cuando se valore sus potencialidades y posibilidades de desarrollo.

Para la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011) la discapacidad es un término muy discutido que se le define como un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. Así mismo, se concibe conceptualmente como las deficiencias que pueda tener un ser humano, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Por lo tanto, las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Para Hernández (2015) la discapacidad que tienen las personas (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resulta de una deficiencia. Las discapacidades son trastornos definidos en función de cómo afectan la vida de una persona; algunos ejemplos de discapacidades son las dificultades para ver, oír o hablar, para moverse o subir las escaleras.
Inclusión educativa: puede ser concebida como un proceso que permite abordar la diversidad, al mismo tiempo que se responde a las

necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje de actividades culturales y comunitarias. De esta manera se reduciría la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005). Por su parte, Booth y Ainscow (2002) han trabajado las dimensiones de las Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas como indicadores.

Según Wehmeyer (2009), la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, brindar apoyos como facilitadores de la acción en el sistema educativo. La educación inclusiva permite que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer los entornos de aprendizaje. Sin embargo, "la sostenibilidad de la inclusión educativa demanda de la colaboración del mayor número de miembros de una comunidad" (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011, p. 31). Así, las unidades educativas, deben determinar sus avances en las culturas, prácticas y políticas inclusivas para mejoramiento (López, 2011).

4. Recuperación de la experiencia

Los hechos recuperados destacados han sido organizados siguiendo los hitos cronológicos del proyecto.

Hito 1: *Ajuste de los instrumentos a la población infantil (2018)*

Los avances destacados en este hito responden también a la pregunta.

1. ¿Cuáles fueron los ajustes realizados al proyecto original para responder a las demandas de conocimiento de la comunidad?

La necesidad de ajustar las pruebas internacionalmente aplicadas (1) prueba de la barra de equilibrio dinámico y (2) prueba Eurofit para medir el equilibrio estático, requirió de un proceso de ajuste debido a que están diseñadas para el trabajo con adultos. Fue requerida la colaboración de profesionales del área de educación física para proponer

ajustes en los instrumentos para el trabajo con niños. Véase tablas 2. Tabla 2.a.

Tabla 2. a. Ajustes sugeridos a la prueba Flamenco

Ítems	**Adecuaciones realizadas para contextualizar al test**
Terreno liso y antideslizante.	Se mantiene
El evaluado estará sobre un pie en una barra de tamaño previamente determinado.	El niño o la niña se colocará desde la posición de pie con los pies juntos sobre la barra (tabla)
El evaluado se mantendrá en pie (equilibrio) Durante 1 minuto.	Se modifica a mantener el equilibrio Durante 30 segundos determinados por la edad.
Se contabiliza el número de ensayos que ha necesitado el ejecutante (no las caídas) para lograr mantener el equilibrio.	A la señal el evaluado deberá mantener el equilibrio por 30 segundos para contabilizar el número de intentos que necesita durante el tiempo establecido. Cada vez que el niño se cae se detiene el cronometro hasta que este sobre la tabla.
Se realiza 4 repeticiones y se registra un promedio de las anteriores	Se realiza 4 repeticiones y se registra un promedio de las anteriores. Se realizará una evaluación cada dos meses.

Fuente: Elaboración propia Feb/2018.

Tabla 2. b. Ajustes a la prueba de equilibrio dinámico.

Ítems	**Adecuaciones realizadas para contextualizar la prueba.**
Terreno liso y antideslizante. De pies sobre la barra de tamaño previamente determinado.	Se mantiene. El niño se colocará desde la posición de pie sobre la viga.
A la señal del controlador, el ejecutante comenzará a caminar sobre la viga hasta una marca situada a 2 metros de distancia. Una vez superada ésta, el examinando dará la vuelta para volver al punto de partida.	La prueba consiste en pasar caminando ida y vuelta por un riel (viga) de equilibrio, sin caerse o evitar caerse. Al llegar al final del riel puede ejecutar un giro para cambiar de dirección o continuar en sentido contrario.
Repetirá la acción de ejecución cuántas veces pueda hasta que pierda el equilibrio y caiga tocando el suelo u otras partes del banco.	Si el ejecutante se cae del riel deberá comenzar la prueba nuevamente.
Se medirá distancia recorrida por el ejecutante desde el inicio hasta el punto de bajada con exactitud de 5 cm. Si el sujeto realiza ininterrumpidamente el ejercicio, se concluirá la tentativa a los 45 “	Se registrará el mayor número de vueltas realizado de manera ininterrumpida en 30”.
Se realizarán tres intentos y se calculará el promedio de ellos. La prueba se realizará descalzo.	Se realizará 4 muestras, una evaluación cada dos meses.

Fuente: Elaboración propia Feb/2018

Hito 2: *Intervención con estudiantes del primer año de educación básica en una Unidad Educativa Fiscomisional del cantón Manta (2018-2019)*

La recuperación de los hechos del proyecto muestra como actividad a destacar la elaboración de la guía de juegos. El equipo técnico acudió a un diseñador gráfico para usar figuras que resulten más atractivas a los usuarios.

Otro punto relevante es la validación de la propuesta de juegos recreativos. De ese proceso se extrae los siguientes párrafos:

El proceso de evaluación aborda dos dimensiones que son: a) Aceptación de la herramienta por parte de los niños; y b) Efectividad de los resultados generados.
Tras el análisis de los resultados y el respectivo contraste con las percepciones de los niños y niñas, profesores y expertos, se argumenta que la guía metodológica contribuye positivamente a la superación del limitado desarrollo motor detectado en el grupo de alumnos entre 5 y 7 años, que accedieron a colaborar en este estudio.

El proceso ha considerado las condiciones de los centros educativos públicos caracterizados por el hacinamiento de las aulas; escasos materiales educativos y profesores con poca experiencia en el trabajo orientado al fortalecimiento de la motricidad.

Respecto a la aceptación de la herramienta: Los autores de este trabajo consideran que la variable -aceptación de la herramienta- es considerada como condición fundamental para el éxito o fracaso del proceso, ya que el reconocimiento del aporte de un instrumento, junto con su relevancia, accesibilidad y viabilidad, dependerán del nivel de aceptación que reciba.

La tendencia es positiva en cuanto a la implicación de los profesores participantes. (Delgado et al., 2019, p.120).

Socialización de avances del proyecto. – La socialización de los resultados del proyecto al 2018 se concretaron a inicios del 2019. Los profesores Víctor Delgado Zurita y Lewin Pérez Plata fue financiada por la ULEAM, como parte del presupuesto del proyecto. El evento “Cumbre Regional de la Asociación Internacional de la Educación Física y el Deporte para niñas y mujeres; Taller de la Asociación Internacional Deporte para todos; y Taller de Psicomotricidad y desarrollo infantil” se

ejecutaron en la Habana, Cuba en Feb./2019. El tema de la ponencia presentada fue: Los juegos recreativos para optimizar el desarrollo del equilibrio motriz en los niños y niñas del 1er año Básico.

En abril del 2019, el profesor Víctor Delgado como parte de su formación doctoral en Cuba, participó con la ponencia titulada: Socialización de los resultados de la primera fase del proyecto Juegos y equilibrio motriz en la sede de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Resultados del hito 2.

En respuesta a la pregunta ¿Cuál es la contribución de los juegos recreativos al equilibrio motriz de los participantes?

Se indica que los juegos recreativos aportan positivamente al equilibrio estático y dinámico de los niños y niñas participantes de este proyecto. Así, todos lograron mejorar el tiempo equilibrio dinámico, pasando de 2.5 vueltas / 3 min según el pretest a 4.5 vueltas / 3 min en el postest;
En respuesta a la pregunta 3 ¿*Qué limitaciones fueron para la implementación de los juegos recreativos que fortalecer el equilibrio de niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales*? Se indica que en el proceso se contó con la participación de 3 docentes y 1 directivo de la institución fiscomisional durante el año 2018. Del análisis colectivo se extrae las siguientes voces de los participantes:

T_JV_13:10 "*La participación de los docentes ha sido limitada en esta intervención. Aunque ellos han acudido a las reuniones, no participan de las prácticas. Han asumido una posición de observadores*".

T_VD_14:30 "*Pienso que se debe a que los docentes tienen como entendido de que todas las actividades de tipo deportivo y juegos recreativos deben ser ejecutadas por los docentes de deportes y no por los decentes de las asignaturas*".

T_LP_17:00 "*Esta posición de los docentes es contraria a las reformas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) que norma: los profesores de educación básica deberán asumir la cátedra de educación física, deportes y recreación junto a las otras como ciencias naturales, estudios sociales, lenguaje y matemáticas*".

Este hito concluye ratificando la necesidad que los profesores de educación básica tienen de capacitarse respecto a los retos que propone la política educativa de Ecuador. Además, es necesario trabajar las actitudes y apertura de todos los miembros de la comunidad educativa para asumir los programas y proyectos que se innoven. Los docentes de la institución educativa participaron poco de las actividades de planificación, ejecución y evaluación de la aplicación de los juegos recreativos para el fortalecimiento del equilibrio de los niños de educación básica.

Hito 3: Intervención con estudiantes con síndrome de Down (2019):
Entre los acontecimientos relevantes aparecer el giro estratégico del proyecto para atender a la población con síndrome de Down. Para ello el equipo técnico inició un proceso de reclutamiento de nuevos miembros del equipo que no se concretó debido al limitado personal especializado. El equipo técnico optó por la autoformación sobre el síndrome de Down. Estas actividades se suman a la respuesta de la pregunta 1 *¿Cuáles fueron los ajustes realizados al proyecto original para responder a las demandas de conocimiento de la comunidad?* Del taller de socialización y reflexión colectiva se extrae lo siguiente:

T1:7'00: LP "*En el Taller de Psicomotricidad y Desarrollo Infantil realizado en febrero en Cuba, los expertos invitados recomendaron a los representantes del proyecto, dirigir el trabajo del equilibrio a menores con síndrome de Down*"

T1:9'10: VD "*Efectivamente compañeros, los expertos recalcaron que debido a la hipotonía que se presenta como uno de los síntomas más*

claros del síndrome de Down, afecta la formación de manos y pies de las personas, lo que influye sobre el centro del equilibrio.

T1:16'30: JV "*Es un punto muy interesante. La debilidad del equipo es que no contamos con expertos en educación especial y se carece de formación en el trabajo con menores con síndrome de Down. Antes de avanzar debemos como equipo autoformarnos"*.

T1:18'00: VD "*Es necesario revisar y ajustar el proyecto de investigación para trabajar en esa importante línea de investigación"*

T1:21'30: LP "*Otra de las estrategias es que ampliemos el equipo técnico del proyecto para integrar la participación de docentes que conozcan de la temática. En la carrera de Educación Especial seguramente se cuenta con esas capacidades*"

La gestión del proyecto se ve afectada debido a que su líder solicita dejar la coordinación del proyecto por razones de salud. Para inicio del periodo lectivo en abril 2019 fue necesario que otro profesor apoye la ejecución de este proyecto.

Esta intervención educativa se ejecutó en un ambiente no competitivo. Los directivos del plantel y el equipo técnico mantuvieron tres reuniones de trabajo para conocer al detalle la metodología propuesta por este proyecto, antes de iniciar el contacto con los padres y los participantes. Una de las madres de familia participó únicamente en la reunión de inicial, mientras que la madre acompañó de cerca todo el proceso. Los participantes de esta intervención son una niña y un niño de 11 años. En la niña se observó un perfil artístico y disfrute de la danza; mientras que en el niño se observó un perfil tipo intelectual. Fue necesario motivar la participación mediante el lenguaje sugestivo para trabajar el temperamento afectivo y a veces impositivo que caracteriza a las personas con síndrome de Down.

Resultados del hito 3.

En respuesta a la pregunta *¿Cuál es la contribución de los juegos recreativos al equilibrio motriz de los participantes*?

Se indica que, los resultados mostraron avance sobresaliente en los dos casos estudiados. Así, el niño consiguió pasar de 2.0 vueltas demandando apoyo físico a 3.5 vueltas/3 min sin apoyo alguno; y la niña pasó de 2.2 vueltas a 4 vueltas/3 min alcanzando el estándar de niños sin síndrome de Down, resultado calificado como sobresaliente por el equipo técnico del proyecto.

Este hito concluye afirmando que los juegos recreativos aportan al fortalecimiento del equilibrio de forma relevante a niños con síndrome de Down. Además, se ha encontrado que los juegos estimulan la autoconfianza de los participantes que se mostraron nerviosos y temerosos de caídas al inicio de la intervención.

Hito 4: Transferencia de conocimientos y difusión de los resultados del proyecto a la comunidad educativa del cantón Manta (2020).

Los eventos en los que se realizó la transferencia de conocimientos tienen una etapa presencial ejecutada entre enero y marzo/2020 y la etapa entre abril y diciembre /2020, ejecutada mediante plataformas electrónicas debido al COVID19. Véase tabla 3.

Tabla 3. Actividades de transferencia y difusión de conocimientos ejecutadas.

Evento	Objetivo	Participantes
Actividades presenciales: enero a marzo/2020		
1era. Jornada Científica Ibero Americana de Diversidad, Interculturalidad, género y discapacidad. Transferencia conocimientos a docentes de la U.E.P. Isaac Newton, Manta. Intercambio de experiencias carreras de Pedagogía idiomas y Educación Física.	Presentar los trabajos de titulación relacionados a resultados del proyecto. Materiales usados en juegos recreativos. Resultados del proyecto. Experiencias estudiantes participantes	200 15 20
Actividades en línea: Abril a diciembre /2020		
Congreso Post COVID19, ULEAM, Jun./2020. 3er.Congreso Internacional de Educación, Ago./2020. Argentina. Semana de graduados de la Facultad Ciencias de la Educación. Oct./2020. Jornadas de Vinculación con la Sociedad e Investigación. Universidad San Gregorio. Oct./2020. Jornadas de Investigación, Innovación y Desarrollo, Nov./2020. Encuentro de Investigación: PUCESI Noc/2020	Proyecto juegos para optimizar el equilibrio motriz. Formas creativas en confinamiento en tiempos de pandemia Fortalecimiento del equilibrio en niños con síndrome de Down. Juegos recreativo y equilibrio de niños con síndrome de Down. Optimizar el equilibrio motriz. Sistematización Impactos juegos recreativos sobre equilibrio	150 400 150 150 450 125
Participantes de la transferencia de conocimientos	1.560	

Fuente: Construcción propia Dic./2020.

Hito 5. Reflexiones y aprendizajes a partir de la experiencia vivida.

Entre los aprendizajes que emergen tras el proceso reflexivo en el marco del proyecto de investigación titulado: Juegos Recreativos para Optimizar el Equilibrio Motriz de niños y niñas de Educación Básica del cantón Manta, 2018-2020, se expone:

1. Los conceptos revisados tales como equilibrio, inclusión educativa, actividad física, entre otros, permiten afirmar que los juegos recreativos pueden ser utilizados para beneficiar el equilibrio estático y dinámico de los niños de educación básica con y sin NEE. Los juegos aportan al desarrollo de aspectos fisiológicos y psicosociales de los estudiantes favoreciendo su integración escolar.
2. El proyecto atiende las demandas de la población respecto al trabajo con estudiantes con NEE. Así el proyecto acoge las recomendaciones de otros grupos de investigación a nivel internacional. Por lo tanto, este proyecto que se centró inicialmente en el equilibrio de niños de primer grado de educación básica se amplió posteriormente a casos de menores de otras edades y con síndrome de Down.
3. La experiencia al utilizar juegos recreativos para trabajar con menores con o sin NEE, permite ratificar que los juegos reducen las posibilidades de aislamiento, la depresión y la ansiedad del alumnado. Además, favorecen la autoestima y cohesión social cuando los juegos no tienen fines competitivos.
4. Persiste la necesidad de potenciar las actitudes, conocimientos y disposición de docentes para articular acciones con miras al mejoramiento del equilibrio de los niños y niñas del cantón Manta. De forma similar surge la necesidad de fortalecer en los docentes en formación las actitudes para la atención del desarrollo integral del alumnado.
5. La relación entre las instituciones educativas y los padres y madres de familia sigue siendo una dinámica en la que los padres de familia tienden a apoyarse en las normas y políticas públicas a partir del derecho de acceso para sus hijos a servicios

educativos de calidad. El profesorado expresa agobio ante los cambios en la política pública para la educación de Ecuador que avizora el total encargo a los docentes de grado de todas las asignaturas incluyendo la educación física.

6. Las percepciones respecto a la ejecución y resultados de este proyecto son positivas. Los funcionarios, autoridades de los centros escolares, docentes en ejercicio y docentes en formación, padres y madres de familia expresas sus expectativas de continuación de este proyecto. Sin embargo, el proyecto ha previsto su cierre en diciembre 2020.

Referencias

Álvarez, L. M. B., & León, M. I. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 36-50. Disponible en https://acortar.link/AjU5w

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Editorial: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Brito Pons, G. (2011). Programa de reducción del estrés basado en la atención plena (mindfulness): sistematización de una experiencia de su aplicación en un hospital público semi-rural del sur de Chile. *Psicoperspectivas,* 10(1), 221-242. Disponible en https://acortar.link/UZrla

Corral, K., García, M., Alcívar, M. & Reyes, A. (2018). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. Revista San Gregorio, 28(1), 94-105.

Delgado-Zurita, V., Pérez-Plata, L., Villafuerte-Holguín, J. & Bone-Cabeza, J.(2019). Los juegos recreativos en el desarrollo del equilibrio motriz de niños/as en manta, ecuador. Revista Deporvida, 16(40), 16-30

Cerda, H. C. (2004). *Hacia la construcción de una línea de investigación (Seminario-Taller).* Universidad Cooperativa de Colombia. Disponible en https://acortar.link/djRhg

Guía Didáctica. Federación Internacional de Fe y Alegría (2003). Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Italo Calvino. En www.feyalegria.org/archivos/file/Ciudades_Calvino.pdf Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA, 2004).

Guía Metodológica para la Sistematización de Experiencias. En: www.fao.org/3/aah474s.pdf ALBOAN, HEGOA, Universidad de Deusto (2004). La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social. En: www.alboan.org/archivos/Guia-Cast.pdf

Fundación Educación para el Desarrollo (2009). Guía para la Sistematización de Experiencias Innovadoras. En: www.oitcinterfor.org/sites/.../siste_expinn_fautapo.pdf

Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe (2005). Guía Práctica para la Sistematización de Proyectos y Programas de Cooperación Técnica. En: www.fao.org/3/a-ah474s.pdf

Programa FORTALECE MINEC/GTZ. Guía de Sistematización. En: www.postgrado.unesr.edu.ve/.../sp-sl-guia-de-sistemati…

Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular (2010). La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores. En:https://drive.google.com/file/d/0B8i_fahFU7.../edit?usp=sharing

Centro de Reflexión y Acción Social (2012). Guía de orientación para Sistematización de experiencias de Aprendizaje Servicio en la Universidad. Chile: Universidad Alberto Hurtado. En: http://creas.uahurtado.cl.

Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Orientaciones teórica-prácticas para la sistematización de experiencias, por Oscar Jara Holliday. En: www.biblioteca-virtual.info/.../Orientaciones_teorico-practicas_para_siste.

Pérez de Maza, T. (2016). Sistematizacion de Expereicnias en contextos universitarios. Universidad Nacional Abierta. Caracas.

Barnechea, M., González, E, y Morgan, M.L. (1992). *¿Y cómo lo hace? Propuesta de métodos de sistematización*. Perú: Ediciones Papeles de CEAAL No. 11

Blanco, R. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO, Chile. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186472

Consejo de Educación Superior (2016, junio), Carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Resolución RPC-SO-20-No.316-2016, Gaceta oficial, Ecuador.

Denzin, N., y, Lincoln, Y. (2013). Manual de investigación cualitativa Vol 3: Estrategias de investigación cualitativa. España: Editorial Gedisa.

Eizaguirre, M.; Urrutia, G.; y, Askunze, C. (2004). La sistematización, nuevas miradas, nuevas prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social. España: ALBOAN, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; y Hegoa.

Félix, N. F. y Báez, M. M. (2019). Estudios de Ciencias Sociales: la práctica y la investigación universitaria aplicada. Obregón. Sonora ITSON.

Francke, M; Morgan, M.L. (1994) La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. Lima: Colección Alboam.

García-Molina, V.A., Carbonell, A. & Delgado, M. (2010). Beneficios de la actividad física en personas mayores. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 10(40), 1-20.

Hernández, M.I. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos, Revista CES Derecho, 6(2), 46-59.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México, D.F. Editorial McGRAW-HILL.

Jara, Óscar. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.*

Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL. Costa Rica. https://www.kaidara.org/recursos/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21(1), 37-54.

Macías, Y. y Villafuerte, J. (2020). Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach. *Journal of Arts & Humanities*, 09, (2), 2020: 75-90. DOI: http://dx.doi.org/10.18533/journal.v9i2.1854

Mendoza, F., y, Sacoto, J. (2020). Guía para elaboración y desarrollo del trabajo de integración curricular de la carrera de Educación Básica. S/p.

Mogollón, L. (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras: Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. Perú: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007_spa

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.* Editorial. Suiza. OMS. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/97892?sequence=1&TS

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Acuerdos sobre discapacidad.* Suiza. OMS. En: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

Palacios, A. (2008). El Modelo Social de Discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación, en la Convención Internacional sobre los derechos de personas con Discapacidad. Editorial CINCA.

Palma, D. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Chile: Ediciones Papeles de CEAAL No. 3

Pérez de Maza, T. (2016). Sistematizacion de Expereicnias en contextos universitarios. Universidad Nacional Abierta. Caracas. http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/04/GUIA-DID%C3%81CTICA-SISTEMATIZACI%C3%94N-abril-2016.pdf

Prieto, M. Á. (2011). Actividad física y salud. Innovación y experiencias educativas, Revista Innovación y experiencias educativas, 42 (1), 1-6.

República de Ecuador. (2011). ***Educación Inclusiva y Especial Módulo I. Ministerio de Educación de Ecuador.*** Editorial: Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Ruiz, L. (2001). La sistematización de prácticas. Colombia: Ediciones Nacionales

Sacoto, J., Mendoza, F., y, Rezavala, N. (2018). El uso de grupos focales para el levantamiento de información en investigaciones cualitativas en el área de educación. En J. Villafuerte, F. Mendoza, N. Rezavala, y, B. Moreira, Educar desde la complejidad para la escuela del siglo XXI: enfoques, prácticas e instrumentos (págs. 9-17). Ecuador: Ediciones ULEAM.

Unday, D. E., & Valero, J. A. G. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación***. Gaceta Médica Espirituana,*** 19(2). Disponible en https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=75861

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (2016, mayo). Líneas de investigación Institucional. Departamento de Investigación de la ULEAM. En: https://departamentos.uleam.edu.ec/investigacion/files/2019/09/L%C3%ADneas-de-Investigaci%C3%B3n-Institucional.pdf

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (2016, junio), Resolución de aprobación de la Normativa de Ética en procesos de investigación científica, Resolución n RCU-SE-015-No. 047-2016., Consejo Universitario, Ecuador.

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (2020, febrero), Resolución de aprobación del Reglamento Interno de Régimen Académico, Resolución OCS-SE-002-No.013-2020, Consejo Universitario, Ecuador.

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (2020, junio), Manual de proceso para titulación mediante Trabajo de Integración Curricular, Dirección de Gestión y Aseguramiento de la Calidad, Ecuador.

Vidarte, J. A., Vélez, C., Sandoval, C. & Alfonso, M. L. (2011). Actividad física: estrategia de promoción de la salud. ***Revista Hacia la Promoción de la Salud***, 11 (2), 1-20.

Villafuerte, J., Pérez, L. & Delgado, V. (2019). Retos de la educación física, deportes y recreación en Ecuador: las competencias docentes***. Retos,*** 36(1), 327-335

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación,* 349 (1), 45-67.

Agradecimiento: Este trabajo se suscribe al proyecto de Investigación: Juegos recreativos para optimizar el equilibrio motriz de niños y niñas de educación básica del cantón Manta 2018-2020.
Se agradece al equipo ejecutor: Prof. Víctor Delgado Zurita.

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

Capítulo III

INTERVENCIONES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS: LECCIONES APRENDIDAS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Esther Ordoñez Valencia
Laura María Mena Sánchez
Jhonny Villafuerte-Holguín
Profesores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí,
Avenida Circunvalación vía San Mateo, Manta, Ecuador

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar las lecciones aprendidas del proyecto de investigación educativa. Desde el paradigma crítico-reflexivo se administra la sistematización de experiencias de UNESCO para ordenar y reconstruir los hitos relevantes vividos en el proyecto sistematizado. Fueron ciento dos los participantes directos e indirectos entre autoridades, docentes, representantes y estudiantes de instituciones educativas, funcionarios del Ministerio de Educación, estudiantes y profesores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Los resultados permitieron lograr los siguientes aprendizajes: (1) el equilibrio dinámico y estático en niños con o sin discapacidad pueden ser mejorados aplicando juegos recreativos, (2) los proyectos deben estar atentos a los requerimientos de la comunidad, y (3) la cultura inclusiva debe fortalecerse para potenciar la atención a la diversidad del alumnado. Se concluye que las intervenciones educativas aportan de forma relevante al proceso de formación de los futuros docentes indistintamente del campo de especialización que posean.

Palabras clave: equilibrio, desarrollo integral, diversidad, recreación, necesidades educativas.

ABSTRACT

This research aim is to present the lessons learned from the educational research project. From the critical-reflexive paradigm, the systematization of UNESCO experiences is administered to order and reconstruct the relevant milestones experienced in the systematized project. There were one hundred and two direct and indirect participants among authorities, teachers, representatives and students of educational institutions, officials of the Ministry of Education, students, and professors of the Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. The results allowed to achieve the following learning: (1) the dynamic and static balance in children with or without disabilities can be improved by applying recreational games, (2) the projects must be attentive to the requirements of the community, and (3) the culture inclusive must be strengthened to enhance attention to the diversity of students. It is concluded that educational interventions contribute in a relevant way to the training process of future teachers regardless of the field of specialization they possess.

Keywords: balance, integral education, integral development, recreation games, Down syndrome.

Introducción

El desarrollo integral de la población implica atender aspectos que aporten al bienestar de la población. Para ello se requiere ejecutar procesos de mejoramiento y la sistematización de las experiencias, las que se convierten en rutas que aportan al desarrollo educativo local.

Los procesos de inclusión social y educativa han tenido avances relevantes en Ecuador, los que son monitoreados mediante los indicadores que miden las políticas, prácticas y cultura inclusivas (Booth y Ainscow, 2000). Sin embargo, estudios previos respecto a inclusión educativa en Ecuador han detectado la necesidad de generar conocimiento e innovaciones para mejorar la atención de la diversidad en esta nación (Corral et al., 2018; Villafuerte et al., 2017). La meta es mejorar el perfil profesional y fortalecer las actitudes de los actuales y futuros docentes con la esperanza de aportar a la creación de sociedades más justas, equitativas y progresistas (Macias y Villafuerte, 2020).

Entre los retos del sistema de educación de Ecuador aparece identificar didácticas que favorezcan el desarrollo integral de los menores (Delgado et al., 2019). Por lo tanto, es pertinente analizar, reflexionar y aprender de las acciones ejecutadas en proyectos de investigación educativa que propongan mejoramiento de las intervenciones similares.

Este trabajo sistematiza las experiencias y aprendizajes obtenidos en un proyecto de investigación. En este documento se presentan los elementos que propone UNESCO (2016) para la reconstrucción de procesos socioeducativos en Latinoamérica. La relevancia de este trabajo radica en la oportunidad de aportar al fortalecimiento de las competencias investigativas y comunicativas de los docentes universitarios de Ecuador, quienes deben ejecutar y sistematizar practicas preprofesionales, proyectos de investigación educativa y proyectos de vinculación con la comunidad.

Las preguntas de investigación a responder en este trabajo son:

1. ¿Cuáles fueron los ajustes realizados al proyecto original para responder a las demandas de conocimiento de la comunidad?
2. ¿Cuál es la contribución de los juegos recreativos al equilibrio motriz de los participantes?
3. ¿Qué limitaciones fueron observadas en las comunidades educativas al implementar los juegos recreativos para fortalecer el equilibrio de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE)?

El objetivo de este trabajo es presentar las lecciones aprendidas del proyecto de investigación educativa ejecutado en el cantón Manta, Ecuador.

Metodología

Este trabajo se suscribe al paradigma critico reflexivo. Acude al enfoque de la investigación mixta. Se administra el proceso de sistematización de experiencias de UNESCO (2016) en el que se trabajan espacios reflexivos que fueron ejecutados con apoyo de Tecnologías de la Información y Comunicación siguiendo las medidas de distanciamiento social debido al COVID-19.

El objetivo de esta sistematización es presentar los principales aprendizajes respecto al proyecto Juegos Recreativos para Optimizar el Equilibrio Motriz de niños y niñas del primer grado de Educación Básica del cantón Manta, 2018-2020. De este objetivo se desprenden (a) el objetivo técnico que propone seleccionar los hitos de la intervención pedagógica organizándolos de forma cronológica; (2) el objetivo práctico es analizar la información primaria y secundaria recolectada en el marco de la sistematización; y (3) el objetivo de conocimiento es determinar la fundamentación conceptual en torno a las intervenciones ejecutadas.

Instrumentos. - Se administraron:

a. Guía de entrevista semiestructurada. – Explora las percepciones de los participantes directos e indirectos respecto a los hitos del

proyecto y los aportes de la gamificación al equilibrio motriz. La guía fue desarrollada ad. hoc, por el equipo investigador y tras la evaluación por panel de expertos en la que participaron docentes de ULEAM. Una vez realizadas las correcciones se aplicó el instrumento mediante la aplicación Zoom.

b. Guía de talleres de reflexión. – La meta es recuperar los aspectos clave de la ejecución del proyecto, los aportes de equipo ejecutor y determinar la participación de los docentes en las intervenciones realizadas. Las categorías trabajadas son: (1) participación de los docentes en las intervenciones del proyecto y (2) aportes de los juegos recreativos al fortalecimiento del equilibrio motriz.

Resultados

1. *Introducción a la experiencia*

Entre los antecedentes del proyecto, se indica que este se originó en el marco del Programa Educación y Estilos de vida de la Facultad de Ciencias de la Educación periodo 2018-2020 de la ULEAM. El proyecto fue propuesto por la carrera de Educación Inicial en 2017, pero entre 2018-2020 se conformó un equipo multidisciplinario que integró a las carreras de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, Educación Especial y Educación Básica.

Hitos del proyecto:

Hito 1: Ajuste de los instrumentos a la población infantil (2018)

Hito 2: Intervención con estudiantes de educación básica en una institución fiscomisional de Manta (2018-2019)

Hito 3: Intervención con estudiantes con síndrome de Down en una institución privada del cantón Manta (2019-2020)

Hito 4: Transferencia de conocimientos y difusión de los resultados del proyecto (2020).

2. Involucrados en la experiencia

Los actores que intervinieron en esta sistematización de experiencia fueron de tipo directo e indirecto. Véase tabla 1.

Tabla 1. Los participantes

Institución	Cantidad	Actores indirectos	Actores directos
Unidad Educativa Fiscomisional del cantón Manta	60	Padres de los estudiantes	Niños y niñas
	4		Docentes
	1	Director	
Unidad Educativa Particular del cantón Manta	2	Padres de los estudiantes	Estudiantes NEE.
	1		Psicóloga.
	1		Profesora sombra.
	1	Directora	
Universidad ULEAM	24 7	Estudiantes	Estudiantes titulación. Profesores.
Ministerio de Educación	1	Supervisor del distrito.	
Total	102		

Fuente: Construcción propia Oct./2020.

3. Componentes conceptuales de la experiencia. – A continuación, se desarrolla los conceptos fundamentales requeridos para la mejor comprensión de esta temática.

Actividad física: Es toda actividad que requiere un grado de esfuerzo, desde lavarse los dientes hasta practicar un deporte de alto rendimiento. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2010 indica que la actividad física puede ser considerada como todo movimiento corporal capaz de generar un gasto energético por encima de la tasa de metabolismo basal. Para García-Molin, Carbonell y Delgado (2010) la actividad física es una de las principales estrategias no farmacológicas útiles para disminuir la posibilidad de infarto del miocardio o para evitar el desarrollar diabetes tipo II. Además, la actividad física ha mos-

trado ser eficaz en la prevención de cáncer, incrementa la densidad mineral ósea, reduce el riesgo de caídas, disminuye el dolor osteoarticular y mejora la función cognitiva, aspectos que aportan a la reducción de las posibilidades de adquirir demencia y Alzheimer.

Por su parte, Prieto (2011) diferencia el concepto de actividad física del de ejercicio físico definiendo al primero como toda actividad que las personas realizan a lo largo del día y que consumen energía a través del movimiento corporal (andar, limpiar, bailar, jugar, etcétera. etc.), mientras que el ejercicio físico es la actividad realizada intencionalmente (planificándolo y organizándolo) y repetidamente con el objetivo de mantener o mejorar la forma física.

Según Vidarte et al. (2011) el concepto de actividad física abarca cualquier movimiento corporal realizado por los músculos esqueléticos que provocan un gasto de energía, el que se encuentra presente en todo lo que una persona hace durante las 24 horas del día, salvo dormir o reposar; por lo tanto, se pueden distinguir las modalidades de actividades necesarias para el mantenimiento de la vida y actividades cuyo objetivo es divertirse, relacionarse, mejorar la salud o la forma física.

Equilibrio motriz: Los seres humanos tienen la necesidad de moverse desde el nacimiento, la misma que tiene un sentido progresivo y que debe estimularse para alcanzar ciertas habilidades motrices, como lo es el equilibrio. Los autores Castañer y Camerino (2001) afirman que el equilibrio es un elemento básico del funcionamiento perceptivo-motor y lo definen como la capacidad de controlar su propio cuerpo en el espacio que ayuda a la recuperación de la postura tras un factor desequilibrante. De hecho, cualquier movimiento deviene de un ejercicio de equilibrio cuando su ejecución requiere movimientos de reacción, bien de manera voluntaria, refleja o automática.

Según Villar (1985, p.57) “se llama gravedad a la fuerza centrípeta en virtud de la cual los cuerpos tienden hacia el centro de la tierra y el

grado de estabilidad que mantiene los cuerpos de iguales características ante una fuerza de igual intensidad se llama equilibrio". Lograr la estabilidad del cuerpo depende en gran medida de la estimulación motriz que este haya recibido, por ello el desarrollo motor de los niños menores de 5 años tiende a determinar habilidades que influyen en su postura y tonicidad muscular. A este punto, Según Félix y Báez (2019) manifiestan que es necesario que los niños y niñas, desarrollen su equilibrio motriz y construyan su corporeidad por medio del reconocimiento de la conciencia de sí mismos, proyectando su disponibilidad corporal; se acepten, descubran, aprecien su cuerpo y se expresen de diversas formas utilizando el juego motor como medio. En otro punto nos dice que propongan actividades que les permitan convivir en ambientes caracterizados por el buen trato, el respeto, el interés, la seguridad y la confianza, afianzando sus valores a partir de la motricidad.

Discapacidad: La discapacidad es la condición bajo la que las personas presentan alguna deficiencia (física, mental, intelectual o sensorial) que a largo plazo afectan la forma de interactuar y participar plenamente en la sociedad. En este sentido, Palacios (2008) sostiene que la discapacidad es un fenómeno social que no debe ser abordado no solo desde lo caritativo sino desde la importancia de un ser humano con diferencias y diversidad funcional, y que este según la atención que se pueda aportar a la sociedad de igual manera que cualquier otro, siempre y cuando se valore sus potencialidades y posibilidades de desarrollo.

Para la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011) la discapacidad es un término muy discutido que se le define como un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. Así mismo, se concibe conceptualmente como las deficiencias que pueda tener un ser humano, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Por lo tanto, las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son

dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Para Hernández (2015) la discapacidad que tienen las personas (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resulta de una deficiencia. Las discapacidades son trastornos definidos en función de cómo afectan la vida de una persona; algunos ejemplos de discapacidades son las dificultades para ver, oír o hablar, para moverse o subir las escaleras.

Inclusión educativa: puede ser concebida como un proceso que permite abordar la diversidad, al mismo tiempo que se responde a las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje de actividades culturales y comunitarias. De esta manera se reduciría la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005). Por su parte, Booth y Ainscow (2002) han trabajado las dimensiones de las Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas como indicadores.

Según Wehmeyer (2009), la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, brindar apoyos como facilitadores de la acción en el sistema educativo. La educación inclusiva permite que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer los entornos de aprendizaje. Sin embargo, “la sostenibilidad de la inclusión educativa demanda de la colaboración del mayor número de miembros de una comunidad” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011, p. 31). Así, las unidades educativas, deben determinar sus avances en las culturas, prácticas y políticas inclusivas para mejoramiento (López, 2011).

4. Recuperación de la experiencia

Los hechos recuperados destacados han sido organizados siguiendo los hitos cronológicos del proyecto.

Hito 1: *Ajuste de los instrumentos a la población infantil (2018)*

Los avances destacados en este hito responden también a la pregunta *1. ¿Cuáles fueron los ajustes realizados al proyecto original para responder a las demandas de conocimiento de la comunidad?*

La necesidad de ajustar las pruebas internacionalmente aplicadas (1) prueba de la barra de equilibrio dinámico y (2) prueba Eurofit para medir el equilibrio estático, requirió de un proceso de ajuste debido a que están diseñadas para el trabajo con adultos. Fue requerida la colaboración de profesionales del área de educación física para proponer ajustes en los instrumentos para el trabajo con niños. Véase tablas 2.a y 2.b.

Tabla 2. a. Ajustes sugeridos a la prueba Flamenco.

Ítems	Adecuaciones realizadas para contextualizar al test
Terreno liso y antideslizante.	Se mantiene
El evaluado estará sobre un pie en una barra de tamaño previamente determinado.	El niño o la niña se colocará desde la posición de pie con los pies juntos sobre la barra (tabla)
El evaluado se mantendrá en pie (equilibrio) Durante 1 minuto.	Se modifica a mantener el equilibrio Durante 30 segundos determinados por la edad.
Se contabiliza el número de ensayos que ha necesitado el ejecutante (no las caídas) para lograr mantener el equilibrio.	A la señal el evaluado deberá mantener el equilibrio por 30 segundos para contabilizar el número de intentos que necesita durante el tiempo establecido. Cada vez que el niño se cae se detiene el cronometro hasta que este sobre la tabla.
Se realiza 4 repeticiones y se registra un promedio de las anteriores	Se realiza 4 repeticiones y se registra un promedio de las anteriores. Se realizará una evaluación cada dos meses.

Fuente: Elaboración propia Feb/2018.

Tabla 2. b. Ajustes a la prueba de equilibrio dinámico.

Ítems	Adecuaciones realizadas.
Terreno liso y antideslizante. De pies sobre la barra de tamaño previamente determinado.	Se mantiene. El niño se colocará desde la posición de pie sobre la viga.
A la señal del controlador, el ejecutante comenzará a caminar sobre la viga hasta una marca situada a 2 metros de distancia. Una vez superada ésta, el examinando dará la vuelta para volver al punto de partida.	La prueba consiste en pasar caminando ida y vuelta por un riel (viga) de equilibrio, sin caerse o evitar caerse. Al llegar al final del riel puede ejecutar un giro para cambiar de dirección o continuar en sentido contrario.
Repetirá la acción de ejecución cuántas veces pueda hasta que pierda el equilibrio y caiga tocando el suelo u otras partes del banco.	Si el ejecutante se cae del riel deberá comenzar la prueba nuevamente.
Se medirá distancia recorrida por el ejecutante desde el inicio hasta el punto de bajada con exactitud de 5 cm. Si el sujeto realiza ininterrumpidamente el ejercicio, se concluirá la tentativa a los 45 “	Se registrará el mayor número de vueltas realizado de manera ininterrumpida en 30”.
Se realizarán tres intentos y se calculará el promedio de ellos. La prueba se realizará descalzo.	Se realizará 4 muestras, una evaluación cada dos meses.

Fuente: Elaboración propia Feb/2018

Hito 2: *Intervención con estudiantes del primer año de educación básica en una Unidad Educativa Fiscomisional del cantón Manta (2018-2019)*

La recuperación de los hechos del proyecto muestra como actividad a destacar la elaboración de la guía de juegos. El equipo técnico acudió a un diseñador gráfico para usar figuras que resulten más atractivas a los usuarios.

Otro punto relevante es la validación de la propuesta de juegos recreativos. De ese proceso se extrae los siguientes párrafos:

El proceso de evaluación aborda dos dimensiones que son: a) Aceptación de la herramienta por parte de los niños; y b) Efectividad de los resultados generados.

Tras el análisis de los resultados y el respectivo contraste con las percepciones de los niños y niñas, profesores y expertos, se argumenta que la guía metodológica contribuye positivamente a la superación del limitado desarrollo motor detectado en el grupo de alumnos entre 5 y 7 años, que accedieron a colaborar en este estudio.

El proceso ha considerado las condiciones de los centros educativos públicos caracterizados por el hacinamiento de las aulas; escasos materiales educativos y profesores con poca experiencia en el trabajo orientado al fortalecimiento de la motricidad.

Respecto a la aceptación de la herramienta: Los autores de este trabajo consideran que la variable -aceptación de la herramienta- es considerada como condición fundamental para el éxito o fracaso del proceso, ya que el reconocimiento del aporte de un instrumento, junto con su relevancia, accesibilidad y viabilidad, dependerán del nivel de aceptación que reciba.

La tendencia es positiva en cuanto a la implicación de los profesores participantes. (Delgado et al., 2019, p.120-127).

Socialización de avances del proyecto. –
La socialización de los resultados del proyecto al 2018 se concretaron a inicios del 2019. Los profesores Víctor Delgado Zurita y Lewin Pérez Plata fue financiada por la ULEAM, como parte del presupuesto del proyecto. El evento “Cumbre Regional de la Asociación Internacional de la Educación Física y el Deporte para niñas y mujeres; Taller de la Asociación Internacional Deporte para todos; y Taller de Psicomotricidad y desarrollo infantil” se ejecutaron en la Habana, Cuba en Feb./2019. El tema de la ponencia presentada fue: Los juegos recreativos para

optimizar el desarrollo del equilibrio motriz en los niños y niñas del 1er año Básico.

En abril del 2019, el profesor Víctor Delgado como parte de su formación doctoral en Cuba, participó con la ponencia titulada: Socialización de los resultados de la primera fase del proyecto Juegos y equilibrio motriz en la sede de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Resultados del hito 2.-
En respuesta a la pregunta 2 ¿Cuál es la contribución de los juegos recreativos al equilibrio motriz de los participantes? Se indica que los juegos recreativos aportan positivamente al equilibrio estático y dinámico de los niños y niñas participantes de este proyecto. Así, todos lograron mejorar el tiempo equilibrio dinámico, pasando de 2.5 vueltas / 3 min según el pretest a 4.5 vueltas / 3 min en el postest;

En respuesta a la pregunta 3 ¿*Qué limitaciones fueron para la implementación de los juegos recreativos que fortalecer el equilibrio de niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales*? Se indica que en el proceso se contó con la participación de 3 docentes y 1 directivo de la institución fiscomisional durante el año 2018. Del análisis colectivo se extrae las siguientes voces de los participantes:

T_JV_13:10 "*La participación de los docentes ha sido limitada en esta intervención. Aunque ellos han acudido a las reuniones, no participan de las prácticas. Han asumido una posición de observadores*".

T_VD_14:30 "*Pienso que se debe a que los docentes tienen como entendido de que todas las actividades de tipo deportivo y juegos recreativos deben ser ejecutadas por los docentes de deportes y no por los decentes de las asignaturas*".

T_LP_17:00 "*Esta posición de los docentes es contraria a las reformas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) que norma: los profesores de educación básica deberán asumir la cátedra de educación física, deportes y recreación junto a las otras como ciencias naturales, estudios sociales, lenguaje y matemáticas*".

Este hito concluye ratificando la necesidad que los profesores de educación básica tienen de capacitarse respecto a los retos que propone la política educativa de Ecuador. Además, es necesario trabajar las actitudes y apertura de todos los miembros de la comunidad educativa para asumir los programas y proyectos que se innoven. Los docentes de la institución educativa participaron poco de las actividades de planificación, ejecución y evaluación de la aplicación de los juegos recreativos para el fortalecimiento del equilibrio de los niños de educación básica.

Hito 3: Intervención con estudiantes con síndrome de Down (2019):
Entre los acontecimientos relevantes aparecer el giro estratégico del proyecto para atender a la población con síndrome de Down. Para ello el equipo técnico inició un proceso de reclutamiento de nuevos miembros del equipo que no se concretó debido al limitado personal especializado. El equipo técnico optó por la autoformación sobre el síndrome de Down. Estas actividades se suman a la respuesta de la pregunta 1 *¿Cuáles fueron los ajustes realizados al proyecto original para responder a las demandas de conocimiento de la comunidad?* Del taller de socialización y reflexión colectiva se extrae lo siguiente:

T1:7'00: LP "*En el Taller de Psicomotricidad y Desarrollo Infantil realizado en febrero en Cuba, los expertos invitados recomendaron a los representantes del proyecto, dirigir el trabajo del equilibrio a menores con síndrome de Down*"

T1:9'10: VD "*Efectivamente compañeros, los expertos recalcaron que debido a la hipotonía que se presenta como uno de los síntomas más*

claros del síndrome de Down, afecta la formación de manos y pies de las personas, lo que influye sobre el centro del equilibrio.

T1:16'30: JV "*Es un punto muy interesante. La debilidad del equipo es que no contamos con expertos en educación especial y se carece de formación en el trabajo con menores con síndrome de Down. Antes de avanzar debemos como equipo autoformarnos"*.

T1:18'00: VD "*Es necesario revisar y ajustar el proyecto de investigación para trabajar en esa importante línea de investigación"*

T1:21'30: LP "*Otra de las estrategias es que ampliemos el equipo técnico del proyecto para integrar la participación de docentes que conozcan de la temática. En la carrera de Educación Especial seguramente se cuenta con esas capacidades*"

La gestión del proyecto se ve afectada debido a que su líder solicita dejar la coordinación del proyecto por razones de salud. Para inicio del periodo lectivo en abril 2019 fue necesario que el profesor Jhonny Villafuerte-Holguín asuma el liderazgo de este proyecto.

Hito 3: La intervención educativa en una institución educativa particular en Manta (2019-2020).

Esta intervención educativa se ejecutó en un ambiente no competitivo. Los directivos del plantel y el equipo técnico mantuvieron tres reuniones de trabajo para conocer al detalle la metodología propuesta por este proyecto, antes de iniciar el contacto con los padres y los participantes. Una de las madres de familia participó únicamente en la reunión de inicial, mientras que la madre acompañó de cerca todo el proceso.

Los participantes de esta intervención son una niña y un niño de 11 años. En la niña se observó un perfil artístico y disfrute de la danza; mientras que en el niño se observó un perfil tipo intelectual. Fue necesario motivar la participación mediante el lenguaje sugestivo para

trabajar el temperamento afectivo y a veces impositivo que caracteriza a las personas con síndrome de Down.

En respuesta a la pregunta 2 *¿Cuál es la contribución de los juegos recreativos al equilibrio motriz de los participantes*? Se indica que, los resultados mostraron avance sobresaliente en los dos casos estudiados. Así, el niño consiguió pasar de 2.0 vueltas demandando apoyo físico a 3.5 vueltas/3 min sin apoyo alguno; y la niña pasó de 2.2 vueltas a 4 vueltas/3 min alcanzando el estándar de niños sin síndrome de Down, resultado calificado como sobresaliente por el equipo técnico del proyecto.

Este hito concluye afirmando que los juegos recreativos aportan al fortalecimiento del equilibrio de forma relevante a niños con síndrome de Down. Además, se ha encontrado que los juegos estimulan la autoconfianza de los participantes que se mostraron nerviosos y temerosos de caídas al inicio de la intervención.

Hito 4: Transferencia de conocimientos y difusión de los resultados del proyecto a la comunidad educativa del cantón Manta (2020).

Los eventos en los que se realizó la transferencia de conocimientos tienen una etapa presencial ejecutada entre enero y marzo/2020 y la etapa entre abril y diciembre /2020, ejecutada mediante plataformas electrónicas debido al COVID19. Véase tabla 3.

Tabla 3. Actividades de transferencia y difusión de conocimientos ejecutadas.

Evento	Objetivo	Particip.
Actividades presenciales: enero a marzo/2020		
1era. Jornada Científica Ibero Americana de Diversidad, Interculturalidad, género y discapacidad.	Presentar los trabajos de titulación relacionados a resultados del proyecto.	200
Transferencia conocimientos a docentes de la U.E.P. Isaac Newton, Manta.	Materiales usados en juegos recreativos. Resultados del proyecto.	15
Intercambio de experiencias carreras de Pedagogía idiomas y Educación Física.	Experiencias estudiantes participantes	20

Actividades en línea: Abril a diciembre /2020		
Congreso Post COVID19, ULEAM, Jun./2020. 3er.Congreso Internacional de Educación, Ago./2020. Argentina. Semana de graduados de la Facultad Ciencias de la Educación. Oct./2020. Jornadas de Vinculación con la Sociedad e Investigación. Universidad San Gregorio. Oct./2020. Jornadas de Investigación, Innovación y Desarrollo, Nov./2020. Encuentro de Investigación: PUCESI Noc/2020	Proyecto juegos para optimizar el equilibrio motriz. Formas creativas en confinamiento en tiempos de pandemia Fortalecimiento del equilibrio en niños con síndrome de Down. Juegos recreativo y equilibrio de niños con síndrome de Down. Optimizar el equilibrio motriz. Sistematización Impactos juegos recreativos sobre equilibrio	150 400 150 150 450 125
Participantes de la transferencia de conocimientos	1.560	

Fuente: Construcción propia Dic./2020.

Hito 5. Reflexiones y aprendizajes a partir de la experiencia vivida.

Entre los aprendizajes que emergen tras el proceso reflexivo en el marco del proyecto de investigación titulado: Juegos Recreativos para Optimizar el Equilibrio Motriz de niños y niñas de Educación Básica del cantón Manta, 2018-2020, se expone:

1. Los conceptos revisados tales como equilibrio, inclusión educativa, actividad física, entre otros, permiten afirmar que los juegos recreativos pueden ser utilizados para beneficiar el equilibrio estático y dinámico de los niños de educación básica con y sin NEE. Los juegos aportan al desarrollo de aspectos fisiológicos y psicosociales de los estudiantes favoreciendo su integración escolar.
2. El proyecto atiende las demandas de la población respecto al trabajo con estudiantes con NEE. Así el proyecto acoge las recomendaciones de otros grupos de investigación a nivel internacional. Por lo tanto, este proyecto que se centró inicialmente en el equilibrio de niños de primer grado de educación básica se amplió posteriormente a casos de menores de otras edades y con síndrome de Down.
3. La experiencia al utilizar juegos recreativos para trabajar con

menores con o sin NEE, permite ratificar que los juegos reducen las posibilidades de aislamiento, la depresión y la ansiedad del alumnado. Además, favorecen la autoestima y cohesión social cuando los juegos no tienen fines competitivos.

4. La relación entre las instituciones educativas y los padres y madres de familia sigue siendo una dinámica en la que los padres de familia tienden a apoyarse en las normas y políticas públicas a partir del derecho de acceso para sus hijos a servicios educativos de calidad. El profesorado expresa agobio ante los cambios en la política pública para la educación de Ecuador que avizora el total encargo a los docentes de grado de todas las asignaturas incluyendo la educación física.
5. Persiste la necesidad de potenciar las actitudes, conocimientos y disposición de docentes para articular acciones con miras al mejoramiento del equilibrio de los niños y niñas del cantón Manta. De forma similar surge la necesidad de fortalecer en los docentes en formación las actitudes para la atención del desarrollo integral del alumnado.
6. Las percepciones respecto a la ejecución y resultados de este proyecto son positivas. Los funcionarios, autoridades de los centros escolares, docentes en ejercicio y docentes en formación, padres y madres de familia expresas sus expectativas de continuación de este proyecto. Sin embargo, el proyecto ha previsto su cierre en diciembre 2020.

Agradecimiento: Este trabajo se suscribe al proyecto de Investigación: Juegos recreativos para optimizar el equilibrio motriz de niños y niñas de educación básica del cantón Manta 2018-2020.

Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Editorial: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Corral, K., García, M., Alcívar, M. & Reyes, A. (2018). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. *Revista San Gregorio, 28*(1), 94-105.

Delgado-Zurita, V., Pérez-Plata, L., Villafuerte-Holguín, J. & Bone-Cabeza, J.(2019). Los juegos recreativos en el desarrollo del equilibrio motriz de niños/as en manta, ecuador. *Revista Deporvida, 16*(40), 16-30

Félix, N. F. y Báez, M. M. (2019). *Estudios de Ciencias Sociales: la práctica y la investigación universitaria aplicada*. Obregón. Sonora ITSON.

García-Molina, V.A., Carbonell, A. & Delgado, M. (2010). Beneficios de la actividad física en personas mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 10*(40), 1-20.

Hernández, M.I. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos, *Revista CES Derecho, 6*(2), 46-59.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa, 21*(1), 37-54.

Macías, Y. y Villafuerte, J. (2020). Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach. *Journal of Arts & Humanities, 09*, (2), 2020: 75-90. DOI: http://dx.doi.org/10.18533/journal.v9i2.1854

República de Ecuador. (2011). *Educación Inclusiva y Especial Módulo I.* Ministerio de Educación de Ecuador. Editorial: Ecuador.

https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Editorial*. Suiza. OMS. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/97892?sequence=1&TS

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Acuerdos sobre discapacidad.* Suiza. OMS. En: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación, en la Convención Internacional sobre los derechos de personas con Discapacidad*. Editorial CINCA.

Prieto, M. Á. (2011). Actividad física y salud. Innovación y experiencias educativas, *Revista Innovación y experiencias educativas, 42* (1), 1-6.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. Francia. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_eng

Vidarte, J. A., Vélez, C., Sandoval, C. & Alfonso, M. L. (2011). Actividad física: estrategia de promoción de la salud. *Revista Hacia la Promoción de la Salud, 11* (2), 1-20.

Villafuerte, J., Luzardo, L., Bravo, S. & Romero, A. (2017). Implicaciones y tensiones del proceso de inclusión educativa, los adolescentes con discapacidades físicas cuentan sus experiencias. *Revista Cumbres, 3*(2), 9-19.

Villafuerte, J., Pérez, L. & Delgado, V. (2019). Retos de la educación física, deportes y recreación en Ecuador: las competencias docentes. *Retos, 36*(1)*,* 327-335

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación, 349* (1), 45-67.

Capítulo IV

CONVIVENCIA ESCOLAR EN LÍNEA DE UNA ESTUDIANTE CON DÉFICIT DE COMUNICACIÓN AUDITIVO DURANTE EL CONFINAMIENTO

Victoria Andrade
Profesora de la carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, campus Chone
Jhonny Villafuerte Holguín
Profesor de la carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, campus Chone Manta

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo aportar al mejoramiento de la inclusión social y educativa de menores con déficit en la comunicación por razones auditivas. Se acude al modelo de sistematización de experiencias de UNESCO para describir los momentos críticos de la convivencia escolar y familiar durante el confinamiento requerido para reducir los contagios del COVID19 en Manabí, Ecuador. Las informantes son una estudiante de secundaria que recibió el implante coclear a la edad de 2 años y que cuando se ejecutó este estudio tenía déficit de la comunicación, y su madre una docente universitaria. Como resultado se presenta la reconstrucción de momentos clave que narran el proceso de ajuste a la convivencia escolar y familiar durante el confinamiento, la crisis acontecida por desgaste del dispositivo coclear y la adaptación a los cambios en el sistema educativo generados por la pandemia. Los aprendizajes que emergen se vinculan a la necesidad de repensar el proceso educativo debido el COVID-19, la inclusión educativa en un contexto de distanciamiento social, la reacción proactiva de los miembros de las comunidades educativas y de las familias ante el déficit de comunicación para potenciar la participación de estudiantes con déficit en la comunicación.

Palabras clave: adolescencia; confinamiento; déficit de la comunicación; educación en línea; hipoacusia.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the improvement of the social and educational inclusion of minors with communication deficits for auditory reasons. The UNESCO experience systematization model is used to describe the critical moments of school and family coexistence during the stages of confinement required to reduce COVID19 infections in Manabí, Ecuador. The informants are a high school student who received a cochlear implant at the age of 2 and who had a communication deficit when this study was carried out, and her mother a university professor. As a result, the reconstruction of key moments that narrate the process of adjustment to school and family coexistence during confinement, the crisis that occurred due to wear of the cochlear device, and adaptation to the changes in the educational system generated by the pandemic is presented. The learnings that emerge are linked to the need to rethink the educational process due to COVID-19, educational inclusion in a context of social distancing, the proactive reaction of members of educational communities, and families to the communication deficit to promote the participation of students with communication deficits.

Keywords: adolescence; lockdown; communication deficit; online education; hearing loss.

Nota: Este trabajo se suscribe al proyecto de investigación titulado "Propuesta de Adaptación Curricular en la enseñanza del idioma inglés para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales auditivas, de las unidades educativas de Chone" de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Introducción

El COVID19 es la mayor crisis mundial de salud pública que plantea a las naciones desafíos a nivel de la educación y protección social. La Organización Mundial de la Salud exhortó al confinamiento junto al distanciamiento social y el uso de mascarillas y alcohol gel como medidas de protección ante la pandemia (OMS, Mar 2020).

El confinamiento se implementó en Ecuador a partir del 17 de marzo 2020 mediante el decreto ejecutivo del Estado de Excepción (COIP, Art. 155). En este escenario, Villafuerte et al. (2020) consideran que es natural que los miembros de las comunidades educativas sientan temor, desesperanza o estrés al estar confinados en sus hogares ante los riesgos de contagio del COVID-19.

Ante los retos de la agenda 30 para el desarrollo sostenible global, el COVID 19 ha representado una fuerte amenaza que afecta al desarrollo socioeconómico, sanidad y educación de las naciones (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Ante este escenario incierto, los gobiernos hacen los giros estratégicos según sus posibilidades socioeconómicas, técnicas y políticas para mantener en marcha los procesos educativos (UNESCO, 2020).

La **inclusión social** implica, dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera, tanto en el ámbito educativo y social (Ortiz, citado en Ramírez, 2015). Mientras que la **Inclusión educativa** es el "proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos y alumnas, a través de la creciente participación en el

aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005, p.1).

La **hipoacusia según el** *Bureau International d´Audiophonologie* [BIAP] citado en FIAPAS (2010), puede ser entendida como la deficiencia auditiva neuro sensorial de grado variable, generalmente severa

El **déficit auditivo** es el conjunto de dificultades que experimenta una persona para oír, las que pueden ser leves o profundas. Esta situación tiene repercusiones sobre la comunicación y la complejidad de los vocabularios utilizados en el trabajo académico (Villafuerte, 2016).

El **implante coclear** es un dispositivo que transforma las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo. Las señales eléctricas son procesadas a través de las partes externas tales como el micrófono que sirve para recoger los sonidos, que pasan al procesador, el que selecciona y codifica los sonidos más útiles para la comprensión del lenguaje. El transmisor por su parte envía los sonidos codificados al receptor. Entre los componentes internos del implante coclear aparecen el receptor-estimulador que es implantado en el hueso mastoides, detrás del pabellón auricular. Este envía las señales eléctricas a los electrodos, los que a su vez introduce las vibraciones en el interior de la cóclea (oído interno), llegando a estimular las células nerviosas que aún funcionan y pasan por el nervio auditivo hasta el cerebro, donde se genera la sensación de oír (Federación de Asociaciones de implantados cocleares de España [FAICE], 2020).

METODOLOGÍA:

Este trabajo acude a la metodología sistematización de experiencia y aplica los protocolos sugeridos por UNESCO (2016). Se acude a herramientas de la investigación cualitativa para narrar las experiencias del dueto madre hija durante el confinamiento por el COVID-19; para ello a

acoge las recomendaciones metodológicas de Porta y Aguirre (2020) que consideran el uso de varios instrumentos de recolección de información para lograr describir de forma cercana los acontecimientos clave. La riqueza metodológica de reconstruir los procesos desde las narrativas de los actores implicados permite el alejamiento de la noción clásica del entender de las políticas públicas educativas de manera lineal, racional y meramente normativa. Así, los textos e interpretaciones creadas y recreadas por los implicados exponen dimensiones diversas que son examinadas y contrastados con la información presentada por la literatura disponible sobre los temas inclusión, enseñanza y pandemia.

Los informantes. – Los informantes son una estudiante de sexo femenino, edad 13 años a quien se denominara Valentina para proteger su identidad y su madre cuya edad es 43 años y estado civil divorciada. Ellas conviven con otras tres hermanas de Valentina en Chone.

Instrumentos. - Los instrumentos administrados en este estudio son explicados a continuación

Entrevista a profundidad. – La guía de entrevista administrada fue elaborada por el equipo investigador y validada por panel de expertos de las líneas de investigación Inclusión educativa, Psicodidáctica y Educación secundaria afiliados a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Las categorías que se abordan son: 1) Relaciones intrafamiliares y educación para la nueva normalidad; 2 Resiliencia a las limitaciones que impone el confinamiento; y 3) Educación para la inclusión social.
Historia de vida. – Mediante este instrumento se ha colectado información para la reconstrucción de acontecimientos del pasado de la vida de Valentina. Para su aplicación se solicitó a la madre de Valentina narrar los antecedentes desde el nacimiento de Valentina, la convivencia familiar y el contexto escolar.

RESULTADOS

Los resultados son expuestos siguiendo el siguiente orden: 1) antecedentes de la vida de Valentina; 2) experiencias vividas durante el confinamiento debido al COVID19 y 3) Las lecciones aprendidas durante esta experiencia de vida.

1) **Antecedentes de la vida de Valentina:**

Valentina nació a las 26 semanas de gestación con un peso corporal de 740 gr. El diagnóstico clínico indica: nacimiento prematuro extremo. Ella estuvo ingresada y tratada clínicamente por 5 meses con antibióticos por su condición biológica, reaccionaba a los sonidos de una caja musical que su madre acercaba a la incubadora.

Al ingresar al hogar, los controles de su madre se centraron solamente en el crecimiento y aumento del peso de la niña. Entonces, se sospechó de autismo, pero a los 3 1/2 años se detectó hipoacusia bilateral profunda, teniendo como única posibilidad de escuchar mediante el uso de un implante coclear.

Las gestiones para conseguir el implante coclear. – A pesar del alto costo de la cirugía y del dispositivo implante coclear, los padres de Valentina ejecutaron los procedimientos fisiológicos y pruebas psicológicas inicialmente en Quito. Sin embargo, debido a la priorización de un programa nacional de implantes del gobierno de Ecuador, este caso fue puesto en lista de espera.

Posteriormente, la madre de Valentina realizó nuevas gestiones en Guayaquil. Fue necesario realizar nuevos exámenes y hacer controles médicos para prevenir infecciones en el sistema auditivo de Valentina y para prepararla para la cirugía. Una vez cumplidas las condiciones anatómicas requeridas para la cirugía, se consiguió el implante coclear, mediante el Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social [IESS], después de 2 años de gestiones.

Situación familiar actual. - Valentina es la tercera hija de 4 hermanas. Tras la separación de sus padres, ella vive con sus hermanas y su madre. Ella es una chica de la generación Z, disfruta de series de televisión tales como 'Dragon Ball Zeta'. Es una chica muy dulce, pero desde el inicio de la adolescencia, ella prefiere pasar tiempo en su habitación tal cual, lo hacen otras niñas de su edad.

El déficit de comunicación. - Valentina presenta al año 2020, déficit en la comunicación. Ella logra oír gran cantidad de los sonidos generados a su alrededor, pero presenta dificultades para comunicarse eficientemente debido a que carece de buena pronunciación y de un limitado rango de vocabulario. Ella requiere tiempo para expresar sus ideas y persisten las fallas de vocalización. Ella se muestra frustrada anta situación.

Impactos del déficit de comunicación en el contexto escolar. – Ella cursa el 9no. Año de educación básica en una institución educativa privada localizada en el cantón Chone. Su déficit en la comunicación ha sido causa de dificultades de socialización con sus pares. Se sospecha que ha sufrido acoso de parte de sus compañeras pues, el año pasado expresó no querer ir mas a la escuela. Su madre indagó sobre esa situación, pero los compañeros de curso negaron conocer las razones de ese pedido.

2) experiencias vividas durante el confinamiento debido al COVID19

La reconstrucción de la experiencia vivida por la implicadas durante el confinamiento durante la pandemia es presentada a continuación en cinco momentos relevantes que se engranan cronológicamente a los tiempos del confinamiento durante la pandemia por el COVID19.

Momento 1: El inicio del confinamiento

"Día cuarto del confinamiento…según la placa de nuestro auto, hoy podemos salir de casa e ir a hacer compras. Invité a Valentina a que me acompañara … ella solo guardó silencio, pero cuando abrí la puerta

del garaje, mi sorpresa fue verla allí. Ella estaba colocándose la mascarilla nueva con mucho cuidado. Luego, ella guardó su desinfectante de manos en su bolsillo derecho y note que ella actuaba con precaución. Hacia pocos movimientos, pero con mucha confianza en sí misma.

Ella iba muy atenta observando hacia su alrededor. Fuimos hacia San Jacinto, la parroquia cercana al cajero del banco. Durante los días siguientes controlé la temperatura de Valentina y de todos en casa"M2.04.
Comentario: Explorar el medio es la mejor manera de que la persona con déficit auditivo y comunicativo logre la comprensión de los hechos difíciles de explicar con palabras y de asumir en la vida. Ante el panorama de la pandemia es decir ante situaciones de crisis social, no debería improvisarse. Se debe administrar los tiempos en los que se genere una situación es estable, prevención, plan de comunicación e imagen. Seguidamente, es necesario establecer acciones comunicativas que faciliten la gestión de la crisis para encontrarle una salida lo más rápidamente posible (Enrique, 2013) y para su implementación se debe considerar la población vulnerable.

Momento 2: Educación para la nueva normalidad
"*Yo pensé que valía la pena Valentina observara como todas las personas alrededor utilizan mascarillas y la distancia que guardan entre la una y la otra durante la pandemia.*

…seguimos luego nuestro recorrido. Ya frente al banco, Valentina mira que su madre baja al cajero. La madre le pidió que la espere dentro del vehículo poniendo el seguro a las puertas. Valentina obediente y con mucha disciplina, no se quitó en ningún momento su mascarilla y continuó observando a su alrededor.

…Ellas continuaron su viaje, la madre sigue indicando a la adolescente mediante el habla y el lenguaje de señas respecto a los cambios en el actuar de las personas durante la pandemia. Valentina muestra un gesto con su cara de estar de acuerdo con lo que su madre le explica".

Luego, ellas van a la farmacia y de igual manera la madre se baja a comprar las medicinas, mientras que la adolescente se mantiene en el vehículo, Valentina ya sabe que debe hacer.

"Ya de regreso a casa…Valentina debes tener cuidado al sacarte la mascarilla…luego debes de desecharla…y desinfectarte con alcohol o mejor lavarte las manos antes de ingresar a casa". M2.14.

"Está bien mamá. (muestra un gesto de agobio, pero obedece a la mamá)" M2.18.

"Nos sentamos en la sala a leer el periódico e indico nuevamente a Valentina respecto a las precauciones que se deben mantener para evitar el contagio con el covid-19. Me ayudo con figuras y puedo notar que ella comprende de manera mejor las medidas que se deben seguir" M2.21.

Comentario: La pandemia, las normas de bioseguridad, el distanciamiento social, requieren de explicaciones complicadas y al parecer, la mejor forma de explicarlos fue mediante el ejemplo.

Momento 3: Daño del cable del procesador del lenguaje del implante coclear

"Amanecimos muy contentas ese miércoles, el acercamiento entre mamá e hija se acentuaba cada día. después de haber estado algún tiempo distanciadas por desacuerdos respecto al uso excesivo del celular por parte de valentina, se había perdido el trato cariñoso diario entre nosotras

Yo comencé a arreglar el procesador de lenguaje para colocárselo a Valentina como todas las mañanas. Cuando se lo coloqué, ella comenzó a reaccionar con gestos de rechazo al aparato. El aparato emitía sonidos muy fuertes que solo Valentina podía oír. Ella explicó que se

sentía un chillido en su audición que no podía resistir. De inmediato se sacó el implante.

El cable del implante estaba desgastado por su uso permanente y ya no funcionaba, había cumplido su vida útil. Sentí mucha angustia pues Valentina reclamaba por su derecho de oír.

De inmediato llamé a los proveedores de los repuestos de implantes cocleares que se ubican en la ciudad de guayaquil (250 km de distancia). A partir de ese día hasta que llegó el cable de repuesto fueron días cargados de explicaciones pues Valentina no quería comprender que por razones de la emergencia sanitaría las entregas toman más días de lo acostumbrado." M3.14.

Comentario: La inclusión de dispositivos que puedan ser usados por los estudiantes con discapacidad auditiva es requerida con urgencia para mejorar su desenvolvimiento autónomo cotidiano (Luzardo et al., 2018).

Momento 4: Repensar la educación para la inclusión social de niños con necesidades educativas especiales.

"*Era el día cuarenta de confinamiento,* Valentina *se conecta a sus clases entre 07H00 a 10H00. Hasta ahora las clases van bien… yo le acompaño para ayudarle cuando ella no comprende algo. Quizás costó un poco levantarla temprano, pero cuando salía a clases presenciales también era toda una lucha levantarla. Ella recibe, además tutorías a las 14H00 por su déficit en la comunicación.*

Valentina disfruta usar los dispositivos tecnológicos…cada mañana ella revisa el periódico digital. Está muy interesada respecto a lo que sucede cada día con Mr. COVID-19.

Esta modalidad de estudios nos ha permitido tener mayor acercamiento entre madre e hija. Eso me alegra mucho. Pero, ella es muy independiente y hace sus trabajos de forma autónoma. Ella no quiere que su mamá aparezca en la pantalla cuando tiene clases en vivo." M4.10.

Comentario. - Las personas con déficit comunicativo destinan tiempo a actividades que no son relevantes para los demás, pero si para complementar en su formación y comprensión del mundo (Luzardo et al., 2018). Revisar el periódico por ejemplo es una señal de su interés por lo que sucede alrededor y demuestra su interés en el mundo. Es consciente que existe una pandemia. Ella está consciente que la forma de vivir, de estudiar y trabajar del ser humano ha cambiado. No ha sido necesario explicar cada detalle. Por su edad ella ya es capaz de darse cuenta de las cosas.

Momento 5: Adaptación a un nuevo horario de actividades.
"Valentina estaba muy reacia a los cambios. Ella prefería su rutina de vacaciones que tuvo hasta marzo. Pero ahora, ya iniciamos el nuevo año lectivo y había que distribuir el tiempo entre el disfrute, los estudios y los trabajos de la casa tales como lavar platos, barrer y limpiar la casa, limpiar las casas de las perras, lavar la ropa, recoger la mesa, entre otras cosas.

Valentina es la tercera de 4 hermanas. Las hermanas mayores ya conocen como realizar las actividades, pero ella aun requiere de ayuda e instrucciones. Al principio se enojaba mucho, pero al final si completaba su parte del trabajo.

Ese día llegaron los trabajadores que dejaron los trabajos de mejoras de la casa pendientes debido a la pandemia. En ese momento, Valentina estaba limpiando el patio con sus perritas. Los trabajadores llegaron, ella no quería abrir porque estaba advertida sobre el peligro de recibir personas extrañas, pero además de la situación de confinamiento que no permitía tener contacto con extraños. Lo primero que hizo Valentina

fue equiparse para recibir la visita. Se colocó su mascarilla y el gel de alcohol para las manos. Esa fue una lección para su madre quien había recibido a los trabajadores sin aplicar ninguna medida de precaución." M4.25.

Comentario: Este momento muestra que desde la capacidad de resiliencia es posible que las personas superen situaciones que afectan su cotidianidad (Suriá, 2015). En este sentido, Segers et al. (2018) sostienen que las personas con discapacidad desarrollan una mayor capacidad para afrontar los y superar aquellos avatares de la vida.

Momento 6: Regreso a la escuela con modalidad virtual.
"El regreso a la escuela con la modalidad virtual es un proceso diferente. *Valentina está en noveno año de básica, su vida en la escuela no ha sido fácil. Ella asiste a las clases virtuales todos los días en el horario de 07H00 a 10H00 aunque en realidad, ella disfruta más pintar y dibujar las figuras de sus series de televisión favoritas.*

Valentina asiste durante toda la semana a clases específicas de Lenguaje, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Ella tiene un horario especial en la tarde para trabajar una asignatura concreta. Las clases duran una hora. Al inicio ella rechazaba las clases de apoyo. Fue muy difícil adaptarse a un horario adicional, pero ella requiere ayuda para avanzar con los contenidos de las asignaturas y comprender los ejercicios estando de frente a un monitor.

La educación en línea no es la más adecuada para el trabajo con estudiantes con déficit de la comunicación. Sin embargo, con el apoyo de la mamá se ha logrado mejorar en la pronunciación de palabras nuevas. Esto ha hecho que ella se sienta confiada y feliz respecto a sus avances". M5.9.

Comentario: La comunicación entre los miembros de la comunidad educativa son clave para la atención de los estudiantes con y sin nece-

sidades educativas especiales. Según Dutaa et al. (2015) las instituciones requieren implementar procesos que mejoren la comprensión entre los miembros de una comunidad. Añade que se trata de las "formas específicas de recibir el mensaje, formas personales de interpretar los mensajes; formas específicas de expresar la respuesta" (p.1008). Así, el estilo de comunicación caracterizado por sencillo, empático y respetuoso entre los implicados es clave para construir una buena convivencia entre los docentes y los estudiantes y viceversa. Esto involucra la motivación tanto para el aprendizaje como para la enseñanza (Boyes y Villafuerte, 2018).

Momento 7: Evaluaciones y finalización del primer quimestre
"La evaluación es un reto para todo estudiante y la complejidad aumenta en el caso de menores con déficit en la comunicación, Ser evaluada mediante presentaciones orales respecto a los contenidos de las asignaturas al final del quimestre no ha sido fácil.

Las asignaturas Estudios Sociales y Ciencias Naturales exigieron exposiciones donde ella hablaba y explicaba lo que presentaba, Lenguaje le tomo dictado de palabras y pronunciarlas, y Matemáticas contar y sumar. Fue un reto más para Valentina, se llevó aproximadamente 1 mes de preparación. Todos los esfuerzos de ella y su madre valieron la pena, porque ella lo hizo excelente, pudo pronunciar y explicar lo que había elaborado." M5.30.

Comentario: Las personas actúan de manera nerviosa ante la posibilidad de ser evaluados. Es claro que los docentes y alumnado han debido adaptarse a nievas formas de evaluación de conocimiento y competencias desde las modalidades virtuales e hibridas. Persiste el viejo sentido de la evaluación como instrumento de medida que no logra expresar el verdadero conocimiento de los alumnos.

3) Las lecciones aprendidas durante esta experiencia de vida.
Ante el COVID-19 ha sido necesario repensar la educación y es ne-

cesario revolucionar la inclusión educativa en medio de la distancia social para apoyar los avances de los estudiantes y acompañamiento de docentes.

Los educadores, padres y madres de familia deben reaccionar proactivamente ante los cambios sociales, cambios de consumo, cambios en la libertad que emergen como efecto de la vida en confinamiento familiar.

El acceso universal a la educación debe ser atendido para evitar que los niños con necesidades educativas especiales sean alejados de la posibilidad de seguir sus estudios. Aquí hay una oportunidad de ser solidarios y constructores. Es otra manera de estar en la primera línea de batalla contra el COVID-19.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Boyes, E., & Villafuerte, J. (2018). Competencia comunicacional para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje en clínica odontológica. *Ciencia Odontológica, 15*(2), 35-50.

Dutaa, N., Panisoaraa, G. & Panisoaraa, O. (2015). The Effective Communication in Teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186*(1), 107–110. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.064

Enrique, A. (2013). La gestión de comunicación de crisis en las redes sociales Orbis. *Revista Científica Ciencias Humanas, 8*(24), 116-131.

Federación de Asociaciones de implantados cocleares de España [FAICE]. (2020). ¿Qué es un implante coclear? http://implantecoclear.org/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=82

FIAPAS (2010). Sordera infantil del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía Práctica para el abordaje interdisciplinar. Bureau International d´Audiophonologie [BIAP].

Porta, L. y Aguirre, J. (2017). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001). *Archivos de Ciencias de la Educación, 11*(12), 1-20. https://doi.org/10.24215/23468866e033

Organización Mundial de la Salud [OMS], (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005), *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All,* Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Sistematización de experiencias innovadoras*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020. Impacto del COVID en la educación. https://es.unesco.org/covid19/educationresponse

Porta, L, y Aguirre, J. (2017). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001). Archivos de Ciencias de la Educación, 11(12), e033. https://doi.org/10.24215/23468866e033

Ramírez, W. (2015). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 30*(1), 211-230. http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf

Segers, D., Bravo, S., & Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Revista profesorado,*

Suriá, R. (2015). Perfiles resilientes y calidad de vida en personas con discapacidad sobrevenida por accidentes de tráfico. *Revista Goc. Samit*, *29*(51), 55-59.

Villafuerte, J. (2016). Formación profesional en el campo del diseño gráfico de una estudiante con déficit auditivo. Trabajo de fin de master. PUCESE. Ecuador

Villafuerte, J., Bello., J., Pantaleón, Y. & Bermello, O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Refcale, 8*(1), 134-150.

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO.

SECCIÓN II

ESTUDIOS DE CASO

EDICIONES **MAWIL**

Estudios de caso en la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Arturo Rodríguez Zambrano, Gloria Alcívar Pincay, Karen Corral Joza, Yisela Pantaleón Cevallos
Docentes de la Carrera de Educación Especia de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Resumen
Los estudios de caso con intervención para la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad se convierten en muestras de las competencias adquiridas en el ámbito profesional desde una mirada compleja. Sus aportes al conocimiento científico se constituyen como fuentes de invaluable valor para el quehacer académico en educación. La naturaleza de la educación inclusiva se caracteriza por ser diverso y difícilmente generalizable. El modelo de atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad contempla las perspectivas de desarrollo, ecológica funcional, modelo multidimensional del funcionamiento humano, el paradigma de calidad de vida y el sistema de apoyos centrado en la persona. Por esta razón, los estudios de caso en esta área del saber se realizan de manera individualizada y priorizando los elementos del contexto del sujeto que aprende. Este trabajo tiene por objetivo presentar integralmente el proceso de construcción de un estudio de caso en la educación inclusiva. Se considera las etapas de planificación, ejecución y redacción del informe de estudios de caso. A pesar de que se desarrolla en el ámbito de la formación de profesionales de la educación especial e inclusiva en Ecuador, tiene un gran potencial de adaptación a otros campos y contextos. Se presenta adicionalmente un apartado marco referencial sobre la ontología y epistemología de la educación especial, como origen de la elaboración de estudios de caso en la atención educativa a la discapacidad.

Palabras clave: educación, educación especial, educación inclusiva, estudios de caso, inclusión, investigación educativa, intervención educativa

Abstract
The case studies in inclusion with educational intervention become samples of the competences acquired in the professional field from a complex point of view. Their contributions to scientific knowledge constitute sources of incalculable value for academic work in education. The nature of inclusive education is characterized by being diverse and difficult to generalize. Students with special educational needs associated with disability are cared for from a functional ecological perspective, through the participation of multidisciplinary teams. For this reason, case studies in this area of knowledge are carried out individually and prioritizing the elements of the context of the learner. The objective of this work is to present in a comprehensive manner the process of construction of a case study in inclusive education. The stages of planning, execution and writing of the case study report are considered. Although it is developed in the field of training professionals in special and inclusive education in Ecuador, it has great potential for adaptation to other fields and contexts.

Keywords: education, special education, inclusive education, case studies, inclusion, educational research, educational interventioncontexts.

Nota: Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación "Inclusión y respuesta educativa a las necesidades educativas especiales, en la zona 4 de Ecuador". Los autores agradecen a la Facultad de Ciencias de la Educación por facilitar los espacios y el tiempo requerido para culminar esta contribución.

Introducción

La escritura de informes de los 'estudios de caso en la atención a necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad (NEEAD)' se convierten en una muestra de las competencias adquiridas en el ámbito profesional. Sus aportes al conocimiento social y científico se constituyen como fuentes de invaluable valor para el quehacer académico en educación.

Para la mejor comprensión de este capítulo se indica que, este trabajo inicia con el abordaje de la metodología y aplicación práctica de la escritura del reporte de los estudios de caso desde una perspectiva más amplia. Posteriormente se centra en el ámbito de la educación especial, donde se revisa sus preceptos ontológicos y epistemológicos. Así, los autores plantean el desarrollo de estudios de caso desde la visión de la educación inclusiva como un enfoque transversal de todo el sistema educativo ecuatoriano.

Entre los elementos considerados está el Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de educación especializadas del Ministerio de Educación (2018). La meta es garantizar el acceso, permanencia y participación en igualdad (Consejo de Educación Superior, 2016; ULEAM, junio 2016; LOEI, 2011).

En este punto, vale la pena aclarar que los términos educación especial o especializada hacen referencia a la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes en instituciones creadas para facilitar y mediar los procesos de acceso, permanencia y culminación del ciclo escolar básico y bachillerato de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad (Acuerdo 295-13, LOEI, 2013). En estas instituciones se encuentran los estudiantes cuyas características le impiden desenvolverse en una institución regular. Por otro lado, a pesar de que suele denominarse como educación inclusiva al trabajo que realizan los profesionales de la educación dentro de las instituciones

de educación ordinaria o regular, en este texto se entiende por educación inclusiva al trabajo realizado tanto en instituciones de educación especial como en instituciones de educación ordinaria.

Finalmente, el lector experto y aficionado encontrará gran valor al presente trabajo que aborda una problemática que persiste en el sistema educativo ecuatoriano a pesar de los avances de su política pública para la educación de calidad.

Marco axiológico de los estudios de caso

El marco axiológico investigativo está representado por los valores morales, éticos, estéticos y espirituales.

La moral educativa determinada para la educación inclusiva se fundamenta en el principio de equidad en la diversidad, educación para el cambio, educación para la democracia, flexibilidad, acceso y permanencia. Las personas con discapacidad son seres humanos con algunas características que, dadas las barreras que ofrece el entorno, ven limitado su potencial de desarrollo. Sin embargo, un apoyo educativo adecuado, puede marcar una diferencia positiva en el camino del logro de la autorrealización y la autonomía (LOEI, 2011; Art. 2).

Respecto a la estética, la educación inclusiva es regida por el respeto a los valores y costumbres en las que se desarrolla el individuo. El profesional se rige por actividades basadas en el modelo ecológico funcional, enfocadas en el contexto. Las variables sociales, culturales y económicas de cada individuo son consideradas en su intervención. No se establecen juicios sobre aspectos estéticos que corresponden a las formas y estilos de manifestaciones de cada individuo (Asamblea, 2008).

En la dimensión espiritual, la formación planteada por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y el Consejo Nacional de Educación Superior se fundamenta en el laicismo y la libertad de culto. Ninguna prác-

tica investigativa o intervención debe verse sesgada por convicciones religiosas personales. No obstante, se respeta el derecho a las creencias y manifestaciones espirituales individuales, o a no tenerlas.

En el desarrollo de los estudios de caso en la atención de las NEEAD, la educación inclusiva reconoce la aplicación de la Normativa de Ética en Procesos de Investigación Científica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (mayo 2016; pág. 7-18) en los aspectos de:

a. Protección de la persona y los diferentes grupos étnicos y socio culturales;
b. Consentimiento informado y expreso (Apéndice 4);
c. Cuidado del medio ambiente y respeto a la biodiversidad;
d. Responsabilidad, rigor científico y veracidad;
e. Justicia y bien común;
f. Divulgación responsable de los resultados de la investigación;
g. Respeto a la normativa nacional e internacional
h. Normas de comportamiento de quienes investigan
i. Otros pertinentes

Marco metodológico de los estudios de caso.

Los estudios de caso han tenido una destacada evolución en cuanto a prestigio y desarrollo. Según Cháves & Weiler (2016), su origen se remonta a dos siglos atrás. Indudablemente, estos se han convertido en pivotes relevantes para la germinación de teorías en todos los ámbitos. A pesar de su nacimiento en áreas legales y su desarrollo en casos clínicos y administrativos, los estudios de caso han tenido también un importante impacto dentro de otras áreas sociales, y de manera particular en la educación (Molina, 2015; López, 2013).

Los estudios de caso se elaboran desde la concepción cualitativa, cuantitativa o mixta (Denzin & Lincoln, 2013). Para Stake (1998), se caracterizan por comprender de forma extensiva a la muestra, sea esta única o múltiple, mediante la experiencia. En el proceso, el investigador demuestra poco interés en hacer generalizaciones. Al contrario,

centra su atención en casos concretos, a través de los que estudia las particularidades de una parte del todo (Chaves, 2012). A diferencia de lo ocurrido en los métodos cuantitativos, los cuales desean conocer causas y efectos, estos buscan reconocer las características de los acontecimientos.

Según Chávez (2012), el estudio de caso es uno de los métodos más apropiados para explicar la realidad de una situación en con relaciones causales complejas. Estos permiten describir un perfil detallado del caso, generar teorías, aceptar o rechazar posturas teóricas explicativas, analizar procesos de cambios longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto (pág.143).

Los estudios de caso se constituyen como una forma de aprender sobre un fenómeno dentro de su contexto real cotidiano. Este tipo de investigación empírica es factible cuando resulta difícil diferenciar los límites o bordes entre el fenómeno y su contexto (Chávez, 2012). Por tanto, es totalmente aceptable la utilización de diversas fuentes de información. El investigador se acerca y reconoce un objeto del conocimiento en particular, en torno a las variables o eventos que se han desarrollado de forma inusual. En el camino se comparan con momentos o exposiciones de control, que pueden situarse antes, durante y después de la observación del investigador, o con otros individuos de la población (Martínez, 2011).

Este método puede aplicarse con un enfoque descriptivo o exploratorio. El acercamiento debe ser realizado por un profesional en el campo explorado. Esto permite entender alcances y límites, así como determinar la forma conveniente de intervenir (Estay-Niculcar, s/f). En resumen, los estudios de caso tienen el potencial de enseñar a ejercer la profesión del educador y a vivir en sociedad.

Limitaciones metodológicas.

El estudio de caso está directamente relacionado con el quehacer de

la profesión en educación inclusiva. Sin embargo, se deben reconocer las debilidades de los estudios de caso.

Salta a la vista que la comprobación de la validez y fiabilidad de los estudios de caso es cuestionada por la literatura académica, la cual suele brindarle un papel investigativo auxiliar dentro del conocimiento científico (Chávez & Weiter, 2016). Para paliar esta limitación, se hace énfasis en la necesidad de robustecer la calidad de la conceptualización de los trabajos. Es decir, fortalecer el cómo se relaciona el constructo propuesto teóricamente con los objetivos que se plantean para el estudio. La validez debe evaluarse en la puesta en marcha y la medición u observación de las variables, a través del uso de diferentes fuentes y múltiples evidencias en los estudios. Todo ello remarcado en la triangulación.

Otra debilidad de los estudios de caso es la imposibilidad de generalizar resultados. A través de los estudios de caso es poco factible partir de hipótesis deductivas. Sin embargo, esta limitación se ve contrapuesta ante la riqueza existente en la posibilidad de desarrollar innovaciones en cuanto a intervenciones didácticas, así como en la comprobación de supuestos teóricos de la Educación Inclusiva.

A manera de resumen, los estudios de caso se consideran relevantes por cuanto:

- Se interesan en características de casos particulares, por lo que pueden ser exploratorias o descriptivas.
- La teoría abordada en los estudios de caso madura a medida que el proceso se desarrolla.
- Hacen énfasis en la triangulación con el objetivo de reducir la incertidumbre y aumentar su validez.
- Puede darse la existencia de un objeto externo o muestra de control representativa que tenga exposición al factor evaluado dentro de la misma población de la que proceden los casos (Molina, 2015).

- El estudio de caso no entrega soluciones sino información y datos para la reflexión, el análisis y la discusión sobre la validez de las posibles soluciones a un problema (Tecnológico de Monterrey, 2014).

Aspectos metodológicos para la presentación de estudios de caso en la atención a necesidades educativas asociadas a la discapacidad.

Para la organización del trabajo, la presente propuesta ha determinado tres etapas:

1. Planificación del Diseño de investigación con estudio de caso.
2. Ejecución del diseño de investigación.
3. Informe de estudio de caso.

Las tres etapas responden a la siguiente estructura (Ver también Apéndice 1):

ETAPA 1: Planificación del diseño de investigación del estudio de caso.

El desarrollo del diseño de planificación de investigación con estudio de casos presentará los siguientes componentes:

A. Identificación del fenómeno.
B. Planteamiento y discusión de supuestos.
C. Delimitación de ejes de intervención.
D. Propuesta de plan de Intervención.

a) Identificación del fenómeno.

Se debe comprender que el estudio de casos en educación inclusiva se fundamenta en el individuo como parte de un fenómeno social educativo. Así, la identificación de un fenómeno se encuentra relacionada con su apreciación desde el marco del "empirismo, objetivismo, instrumentalismo u operacionalismo, en un metodologismo exacerbado por el estandarizado uso del método científico en la investigación social" (Gregori, 2001; pág. 89).

Dentro de este ámbito, una descripción se constituye como una forma

de expresar cómo es la persona, a partir de las categorías planteadas inicialmente para el estudio.

Los pasos para realizar la identificación del fenómeno son:

1. Observar el fenómeno
2. Desarrollar categorías de análisis
3. Recolectar, registrar y ordenar la información
4. Identificar y describir el fenómeno

b) Planteamiento y discusión de supuestos.

El planteamiento y discusión de supuestos corresponde a una explicación anticipada de las posibles causas y efectos del fenómeno observado, así como de las posibles soluciones. Se entiende por supuestos a los juicios, opiniones o conjeturas formados a partir de datos o información incompleta sobre las características, causas o efectos de un problema específico o planteamientos acerca de un fenómeno. Los supuestos se diferencian de las suposiciones especialmente porque que en estas últimas se cuenta con poca o ninguna información sobre el fenómeno. Esto, porque su planteamiento se fundamenta en la aplicación de una prueba empírica.

Cada supuesto debe ser discutido a luz de la teoría existente. En ese sentido, los supuestos deben ser validados desde la discusión tanto de trabajos que respaldan el supuesto, como de otros que lo contradicen. Para su comprensión se han clasificado en supuestos alrededor de las causas, o supuestos causales, y los de intervención, o supuestos de intervención, hipotéticos o predictivos.

Los supuestos pueden escribirse a manera de subtítulos. Cada uno debe incluir la revisión bibliográfica y redactarse en forma de afirmaciones, a pesar de que su significado intrínseco se derive de las siguientes proposiciones:

1. La causa de las características del fenómeno (supuesto causal de tipo descriptivo).

2. La intervención A incidiría en el mejoramiento de B (supuesto de intervención de tipo predictivo).

La redacción del planteamiento y la discusión de los supuestos debe hacer mayor énfasis en las implicaciones y valoraciones que en las conceptualizaciones.

c) Delimitación de ejes de intervención.
A partir del planteamiento de cada supuesto se decidirá un eje de intervención en particular, cuya aplicación comprobará o descartará el supuesto.

Delimitar significa determinar claramente los límites de un fenómeno. En este sentido, el proceso de delimitar los ejes de intervención hace alusión a la toma de decisiones basada sobre la pregunta: ¿en cuáles de los ejes planteados es factible intervenir? Esta decisión debe basarse en la fundamentación ontológica, epistemológica y metodológica del quehacer en educación inclusiva. De esta manera, la delimitación de ejes plantea, implícitamente, la adquisición de los conocimientos, actitudes y habilidades del futuro educador.

La delimitación de los ejes de intervención debe corresponder con algunos o todos los supuestos planteados y discutidos anteriormente. Se debe describir conceptualmente cada eje de intervención y justificar con razones teóricas, prácticas y/o metodológicas la decisión.

d) Propuesta de plan Intervención.
El plan de intervención se constituye como la herramienta que el profesional en el campo de la educación inclusiva utiliza para plantear la puesta a prueba de sus nociones y supuestos. Esta está limitada por su capacidad para plasmar en un régimen su visión profesional, manifestando también las implicaciones ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica.
En la Matriz del Plan de Intervención el investigador determinará los

ejes, objetivos, estrategias, actividades, tiempo, responsable y cronograma de la intervención (En el apéndice 3 se muestra un ejemplo de la matriz).

Ejes. - Es el ámbito más general de la intervención en educación inclusiva. Su establecimiento permite un campo de acción estratégica amplio. Pueden o no ser explicados a través de palabras claves (Por ejemplo: comunicación).

Objetivos. - Son enunciados que, de forma clara y concisa, manifiestan los propósitos de las acciones a realizar. Los objetivos se redactan empezando con un verbo en infinitivo y se plantean en el marco de un eje de intervención. Cada eje puede tener uno (1) o más objetivos.

Estrategias. - Corresponde a la agrupación de actividades a través de categorías conceptualmente coherentes con el campo de la educación inclusiva, que se aplican en correspondencia del cumplimiento de los objetivos de la intervención. Las estrategias pueden o no ser redactadas en forma de palabras claves (Por ejemplo: Gamificación) y pueden o no repetirse/compartirse en diferentes objetivos.

Actividades. - Son acciones explícitas a ser realizadas durante el proceso de intervención. Se plantean en correspondencia con las estrategias, los objetivos y los ejes, por lo que deben reflejar coherencia metodológica y práctica.

Participantes. - Son las personas identificadas dentro del entorno mediato e inmediato a quienes se les puede asignar responsabilidades en la intervención del caso de estudio. ya sean estas autónomas o en cooperación con el investigador. Aunque ciertas actividades pueden ser planteadas para una realización autónoma por parte de los participantes, se entenderá que el responsable del seguimiento y monitoreo es el investigador.

Periodicidad. - Tiene correspondencia única con las actividades plantea-

das. En la práctica, depende de la disponibilidad de los responsables o participantes. Se debe describir en forma de horas por (*) días o semanas (Por ejemplo: Dos horas al día).

Fechas de inicio y finalización. - Es el planteamiento específico de la fecha de inicio y de fin de las actividades y estrategias. Para su planteamiento se deben tomar en consideración los tiempos para la redacción del estudio de caso. Para su redacción se utilizan términos como "desde" y "hasta" (Por ejemplo: desde el 15 de enero hasta el 28 de febrero).

Tabla 1: *Matriz de propuesta de plan de intervención*

Ejes	Objetivos	Estrategias	Actividades	Responsables o participantes	Periodicidad	Fechas de inicio y finalización

ETAPA 2.- Ejecución del estudio de caso.

En términos generales, una de las principales tareas del investigador durante la Ejecución del plan de investigación es el de acceder intervenir y evidenciar los cambios a través de diferentes fuentes de datos e información y mantener ordenadamente los documentos como:

- Audios y transcripciones de entrevistas.
- Documentación educativa del sujeto que aprende.
- Documentos médicos, en la medida de la pertinencia y la ética.
- Resultados de la aplicación de técnicas y baterías.
- Historial fotográfico de la ejecución del proyecto.
- En los casos de intervención, matriz de seguimiento y justificación de cambios en la PPI.

En la etapa de ejecución del estudio de caso contempla los siguientes procesos:

a. **Acudir a múltiples fuentes de información.**

La riqueza del estudio de casos es esta. Se puede reconocer un fenómeno en educación inclusiva para luego intervenir. Pero este proceso no se limita a la aplicación de a-priori de instrumentos, sino que se debe acudir a la mirada variada tanto de especialistas como de perso-

nas del entorno.

Entre los especialistas se encuentran educadores especiales, psicólogos, terapeutas, médicos, trabajadores sociales, y otros afines. Las personas del entorno pueden ser familiares, amigos, cuidadores, profesores, compañeros, etc...

b. **Aplicación de técnicas y baterías.**
La aplicación constante de técnicas y baterías permite reconocer la evolución cualitativa en el tiempo del sujeto que aprende, con respecto a los ejes seleccionados.

Las técnicas aplicadas deben ser pertinentes con el caso y en tener correspondencia con el campo de intervención de la educación inclusiva. Esto significa que, de preferencia, se partirá desde técnicas e instrumentos estandarizados en los diversos campos afines a la educación inclusiva. Estos deberán ser pertinentes al contexto o en el entorno local.

En los casos de uso de técnicas e instrumentos ad-hoc, su desarrollo recurrirá a proceso de validación de constructos y/o contenido. Esto puede realizarse a través de una revisión por juicio de expertos de los instrumentos (Apéndice 2).

c. **Ejecución de Propuesta de Plan de Intervención.**
En esta etapa, el investigador se convierte en una especie de coordinador de la intervención. Él se encarga de aplicar, monitorear y acompañar. Debe involucrar la participación de los actores educativos en los contextos familiar, social y escolar.

Sin embargo, dada la naturaleza cambiante del plan durante el proceso de intervención y seguimiento, el investigador debe registrar y justificar los cambios efectuados. Para este efecto, se plantea la matriz de cumplimiento y ajuste al plan de intervención, la cual agrega a la

matriz de la PPI los componentes de (1) ajuste, (2) cumplimiento y (3) justificación, definidos como sigue:

Ajuste. - Es la declaración del acuerdo realizado al plan inicial de intervención, en función de las particularidades presentadas en el proceso de ejecución. Se debe redactar en términos efectos del eje, más la redacción del resultado del ajuste (Por ejemplo: Se aumentó el tiempo de aplicación a 4 horas al día, lo cual aceleró la mejoría).

Cumplimiento relativo. - Corresponde a la declaración del estado actual de la ejecución de cada eje y actividad. Para las acciones de tipo periódico, se debe redactar en términos de escala de cumplimento (1) total, (2) casi total, (3) parcial, (4) casi nulo Y (5) nulo. Para las actividades de tipo transversal se debe redactar en términos de (1) Realizado y (2) No realizado.

Justificación. - Se remite a las razones por las cuales se efectuó el ajuste. La justificación debe atender a razones metodológicas, epistemológicas, más que a cuestiones prácticas.Por ejemplo: Se encontró en la literatura académica que la aplicación de la estrategia ABC no es adecuada para los casos de trastorno del espectro autista (Alcívar, 2017). Los resultados de la estrategia planteada demostraban mejoras poco relevantes. Se consultó con el experto XYZ, quien sugirió la utilizar DFG.

Tabla 2: *Matriz de cumplimiento y ajuste de la propuesta de plan intervención.*

Objetivo	Estrategia	Actividad	Ajuste	Cumplimiento relativo	Justificación

ETAPA 3.- Informe de estudio de caso e intervención educativa.

A continuación, se establece la estructura del informe de estudio de caso:

a. **Título.**

El título debe expresar claramente problema del conocimiento central del trabajo y hacer explícita la expresión "estudio de casos". Por ejemplo: El desarrollo de la autonomía en la atención a la discapacidad intelectual: un estudio de caso. Dependiendo del mismo, los títulos propuestos pueden o no llevar explícitos un complemento temporal y un complemento espacial. Por ejemplo: Aplicación del método Teacch para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con autismo en Manta 2022: un estudio de caso.

El título no debe exceder las 24 palabras, aunque se recomienda solo 14.

b. **Resumen y abstract.**

Una vez terminado el informe de estudio de caso se desarrolla el resumen en sus versiones en español e inglés. Esta sección se redactará en un rango de entre 200 a 250 palabras y deberá contener explicíta e implícitamente extractos que llevan a la comprensión de los objetivos, métodos, técnicas, instrumentos aplicados, resultados y discusión del trabajo.

c. **Palabras clave.**

Se desarrollan entre 4 a 5 palabras claves las cuales permiten la comprensión sintetizada de los aspectos educativos más relevantes del informe. Estas se presentan en versión en español e inglés. Las palabras claves facilitan el acceso al archivo en motores de búsqueda. Puede estar conformada un solo término (Por ejemplo: educación) o por un conjunto mínimo o frase corta. Una palabra clave hace referencia a un concepto real y aceptado en la literatura científica de la educación y, especialmente, de la carrera. Las palabras claves se escriben en español e inglés con minúscula, separadas con coma y en orden alfabético.

d. **Introducción.**

La introducción explica, el por qué, cómo, dónde y cuándo de la investigación. Es decir que menciona de manera general la construcción teórica, empírica y analítica del informe. Dentro de ella se manifiestan explícitamente los objetivos del trabajo.

La introducción se organiza de la siguiente forma:

- Sección introductoria
- Objetivo general
- Objetivos específicos
- Marco referencial del estudio de caso

En la sección introductoria se explica el caso de estudio, su importancia y actualidad.

El objetivo general es el propósito principal del estudio de caso y está asociado a los supuestos teóricos de la misma. En palabras de Luna & Rodríguez (2011), el objetivo general es "el para qué del Estudio de Caso, (…) en función de los aprendizajes que se desean extraer del mismo, del contexto, y de los posibles destinatarios y usos de esa información" (Pág. 3).

Un objetivo general debe ser planteado claramente y debe ser el referente principal para el desarrollo de todo el informe. Debe ser alcanzable.

Para el planteamiento del objetivo puede partir desde una innovación educativa la fórmula:

Modalidad descriptiva:

Verbo en infinitivo + (3) problema educativo a solucionar + (4) necesidad educativa especial + (5) enfoque + (6) complemento espacial + (7) complemento temporal (opcional)

Ejemplo:

- Describir los contextos familiar, social y educativo en casos de

discapacidad intelectual desde un enfoque ecológico funcional.

Modalidad de Intervención

Verbo en infinitivo + (2) tipo de intervención educativa + (3) problema educativo a solucionar + (4) necesidad educativa especial + (5) complemento espacial (opcional) + (6) complemento temporal (opcional)

Ejemplos:

- Aplicar el método TEACCH para el desarrollo de la autonomía en un estudiante con autismo en escuelas especializadas.
- Aplicar el método TEACCH para el desarrollo de la autonomía en un estudiante con autismo en escuelas especializadas de Manta durante el 2020.

Los objetivos específicos corresponden a metas parciales que se derivan del objetivo general. No deben abarcar asuntos más amplios que los remarcados por el objetivo general, ni tampoco pueden desviar o contradecirlo. Los objetivos generales deben ser concisos, medibles, alcanzables, relevantes, organizados cronológicamente y escritos con un verbo en forma infinitiva. Los objetivos específicos no pueden ser más de 5.

Para efetos de la elaboración del informe de estudio de caso, los objetivos deberán incluir, mínimamente, un (1) objetivo de caracterización y un (1) objetivo propositivo.

El marco referencial del estudio de caso corresponde, en otras palabras, a la presentación y discusión de los supuestos teóricos desarrollados en la etapa de planificación, pero con algunas diferencias: En primer lugar, el marco referencial del estudio de caso en la etapa de informe es fortalecida con otras teorías encontradas durante sus etapas previas. En segundo lugar, en su redacción excluye los supuestos no considerados para la intervención. Finalmente, estos no deben ser desarrollados en orden de supuestos, sino que debe plantearse desde los aspectos teóricos esenciales al estudio de caso.

e. **Metodología.**
En la sección de metodología se plantea el proceso metodológico desarrollado y aplicado para el estudio de caso. La metodología debe contener explícita o implícitamente los siguientes aspectos:

Método(s) seleccionado(s). – Describe la selección y el significado de cada uno de los métodos utilizados, incluyendo el caso de estudio que parte desde un enfoque cualitativo. También se hace mención a los esquemas a los que se acude para la intervención.

Técnicas e instrumentos utilizados. - Se describen las técnicas e instrumentos utilizados para recoger datos relevantes durante la investigación. En el caso de instrumentos creados ad-hoc, se describe el proceso de creación, las categorías seleccionadas para cada instrumento y su proceso de validación. En el caso de instrumentos adaptados, se cita el trabajo académico de base y, de manera general, se describen las principales adaptaciones realizadas y su proceso de validación.

Procedimiento o protocolo de investigación e intervención. – El procedimiento o protocolo de la investigación describe en etapas o pasos del trabajo. Este proceso puede ser descrito de forma narrativa o a través de numeración y/o viñetas. Tanto las actividades de investigación como las intervenciones deben ser claras.

Categorías y técnicas de análisis de los resultados. - Finalmente, se describirán las principales técnicas y esquemas de análisis de la información y los datos. En casos de utilización de software, se hará mención a ellos.

f. **Resultados.**
Los resultados corresponden al resumen de los datos recolectados a través de las técnicas e instrumentos de investigación. Se puede presentar en forma narrativa, acompañada de tablas de análisis de variables o categorías o gráficos. La información no ser repetida en el texto, por lo que las tablas y gráficos deben ser comprensibles por sí mismas.

g. **Discusión.**
Se examinan e interpretan los resultados. Estos son contrastados lo expuesto en el marco conceptual. Se deben discutir los resultados del estudio de caso con los de otros autores. Se deben considerar, en ses sentido, otra experiencia empírica, experiencias sistematizadas en la práctica social, económica, empresarial, académica u otras. Se discuten las coherencias y contradicciones evidenciadas, Argumenta criterios coincidencias y discrepancias.

En esta sección se realizan las explicaciones de forma clara y precisa y se establecen los vínculos y las respuestas encontradas.

h. **Propuesta de Intervención.**
El esquema de la propuesta de intervención tiene correspondencia con el plan de investigación desarrollado en la etapa de planificación (ver tabla 1). Sin embargo, la misma debe evidenciar cambios los cuales deberán ser justificados por la interacción del investigador con el objeto de su investigación durante el trabajo investigativo (ver tabla 2).

Un marco de referencia para los estudios de caso en la atención educativa a la discapacidad: ontología, epistemología y axiología desde la educación especial.
En el siguiente apartado se ha considerado necesario desarrollar el marco de referencia alrededor del cual se ha planteado el desarrollo de estudios de caso. A los lectores interesados en el campo de la educación especial les será muy útil reconocer cómo su ontología y epistemología es base para la creación de estudios de caso en la atención educativa a la discapacidad de la discapacidad. Por otro lado, quienes buscan únicamente reconocer cómo redactar estudios de caso en cualquier campo, los apartados anteriores serán suficientes.

Marco ontológico de la educación especial

El trabajo del educador especial se manifiesta en la práctica centrada en el individuo. Las necesidades de los estudiantes están asociadas o no la discapacidad. Por su gran diversidad, las intervenciones no pueden tener una naturaleza generalizada. Cada caso se atiende en su especificidad. El profesional tiene la responsabilidad de plantear soluciones con el objetivo central de mejorar integralmente de la calidad de vida de cada estudiante. Esto solo es posible desde un enfoque ecológico funcional y multidimensional.

En este sentido, se podría decir que, la base de su trabajo está en tres postulados:

En primer lugar, el postulado sobre el propósito o razón de ser del educador especial (Moreno & Aguilar, 2019), el cual se direcciona a lograr la transición de estudiantes con discapacidad hacia las instituciones regulares. Por tal, las intervenciones se enfocan en crear habilidades para la vida, en correspondencia con lo que manifiesta el Ministerio de Educación (2018). En el acuerdo 295-13 se especifica que "la educación especializada (es) aquella que brinda atención a niños, niñas y/o adolescentes con discapacidad sensorial (…) motora, intelectual, autismo o multidiscapacidad (sic)". Además, manifiesta que "el objetivo de la educación especial (…) radica en el desarrollo de habilidades para una vida de calidad y lo más independiente posible y no en el déficit ni a la evaluación psicopedagógica" (pág. 12).

En segundo lugar, el postulado humano de la Educación Especial. En este, se considera al individuo como un ser bio-psico-social, cuyo desarrollo se ve influido por sus propias condiciones genéticas, ambientales, así como sus atributos físicos y psicológicos. Por lo tanto, sus conocimientos, actitudes y habilidades se construyen cuando hay un acuerdo entre sus necesidades, condicionadas por sus características individuales, y el contexto que lo circunda. Es decir que el individuo se desarrolla en concordancia con los estímulos que recibe de su entorno y la reflexión e interiorización que realiza en el proceso. En la práctica,

este postulado se manifiesta en la forma de enfoque multidisciplinario. En él se requiere la participación de todos los actores interesados en el desarrollo integral de una persona con discapacidad. Esto incluye los ámbitos cognitivo, socioafectivo y sociocultural.

Un tercer postulado, consecuencia de los anteriores. La pedagogía en la educación especial parte desde el reconocimiento del sujeto. Todas las acciones realizadas son la base para la obtención de los logros de aprendizaje. Las actividades didácticas se enmarcan en el abordaje del currículo nacional, pero lo hacen desde el enfoque ecológico funcional y la cognición situada. Los individuos con discapacidad se consideran, en primer lugar, como personas. En una segunda instancia se reconoce los retos de su situación. Por último, la comunidad educativa trabaja para que el individuo se desenvuelva autónomamente y alcance calidad de vida.

Así, los estudios de caso con intervención educativa se convierten en muestras de las competencias adquiridas en el ámbito profesional desde una mirada compleja. Sus aportes al conocimiento científico se constituyen como fuentes de invaluable valor para el quehacer académico en educación.

Marco epistemológico

La Educación Especial se centra en el individuo, al intentar desarrollar competencias para la vida de quienes afrontan retos en su inclusión en la sociedad. Esto es posible desde una mirada constructivista, humanista e inter-subjetivista.

Se entiende por constructivismo a la noción de que el conocimiento es una construcción social, pero también, a que su desarrollo se encuentra condicionado por la interacción entre los individuos (Gómez & Ramos, 1994). De esta manera se determina que la persona con discapacidad no cuenta con una estructura mental “inacabada”. Al contrario, sus aprendizajes “son producto de una integración particular

que se realiza de acuerdo con los ritmos propios, determinados por las características de cada persona" (Gómes & Ramos, 1994; pág. 27). La educación especial, desde sus aspectos temporal y espacial, busca lograr la inclusión efectiva dentro de los contextos del sujeto.

El humanismo es una corriente que, en palabras de López (2018), "se centra (…) en el ser ... como objetivo principal con los pilares del amor y la espiritualidad, que conllevan a crear su propia personalidad" (pág. 303). Esta visión considera que el hombre es el creador de su historia. Su propósito y sus límites se relacionan con la ética, la libertad y la dignidad. Esta perspectiva le resta importancia al origen del conocimiento y da mayor valor a su objetivo (Carañana, 2016). Se constituye, entonces, una visión antropocéntrica, práctica e interdisciplinar de las ciencias, como una alternativa a la epistemología (Baraona, Guzmán & Muñoz, 2020).

El inter-subjetivismo se comprende, en palabras de Gross (2018), como "una aproximación trascendental al problema del otro" (Gross, 2018; pág. 293). En términos epistemológicos, la perspectiva inter-subjetivista afirma que, para que un objeto del conocimiento exista, el mismo también debe ser parte de la experiencia de "otros". Esta visión pone de manifiesto la necesidad de un acercamiento empático hacia los objetos y sujetos en tanto a realidad y percepción, no solo por la acción moral, sino por la validación del conocimiento que tiene el individuo (Gross, 2018).

De la misma manera, se reconoce la perspectiva de desarrollo; los enfoques holístico, universal, ecológico funcional, multidimensional; y el uso de sistemas de apoyo y calidad de vida de los individuos, tal como lo establece el Ministerio de Educación (2018).

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo 295-13, LOEI. (2013). Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf

Asamblea, Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf

Baraona, M., Guzmán, W. C., & Muñoz, D. (2020). Catorce principios pedagógicos que dimanan del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo. ***Revista Nuevo Humanismo,*** 8(1). https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/13968

Carañana, J. P. (2016). Hacia un enfoque epistemológico pluralista en los estudios de comunicación y cambio:: humanismo, ciencia y ecologismo. ***OBETS: Revista de Ciencias Sociales***, 11(1), 129-164. https://revistaobets.ua.es/article/view/2016-v11-n1-hacia-un-enfoque-epistemologico-pluralista-en-los-estudios-de-comunicacion-y-cambio-humanismo-ciencia-y-ecologismo

Chaves, V. E. J., & Weiler, C. C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. ***ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades***, ***3***(2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749

Consejo de Educación Superior (2016, junio), Carrera Educación Especial presentada por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Resolución RPC-SO-20-No.316-2016, Gaceta oficial, Ecuador.

Denzin, N., y, Lincoln, Y. (2013). Manual de investigación cualitativa Vol 3: Estrategias de investigación cualitativa. España: Editorial Gedisa. http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf

Estay-Niculcar, Christian A. (s/f). ***Investigación Cualitativa en Sistemas de Información (B): Instrumentos de investigación (3/5): métodos de investigación: Estudio de caso,Teoría Fundamentada en Datos (grounded theory), Investigación-Acción (Action-Research) y Etnografía. Christian A. Estay-Niculcar's research blog***. https://cestay.wordpress.com/2010/09/02/investigacion-cualitativa-en-sistemas-de-informacion-instrumentos-de-investigacion-35-metodos-de-investigacion-es-

tudio-de-caso-teoria-fundamentada-en-datos-grounded-theory-investigacion-acci/#:~:text=en%20la%20ICSI.-,Estudio%20de%20Caso,requieren%20m%C3%BAltiples%20fuentes%20de%20evidencia
Gómez Patiño, J., & Ramos Cruz, S. (1994). La Educación Especial y el Constructivismo (una aproximación inicial). ***Pedagogía y saberes***. (5), 25-30 https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5730
Gregorio, V. V. (2001). La explicación de los fenómenos sociales: algunas implicaciones epistemológicas y metodológicas. Fermentum. ***Revista Venezolana de Sociología y Antropología,*** 11(30), 87-114. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/204803
Gros, A. E. (2018). La intersubjetividad como dato del mundo de la vida una reconstrucción sistemática de la crítica de Alfred Schutz a la "quinta meditación cartesiana" de husserl***. Ideas y valores***, 67(168), 289-317. https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/61125
LOEI, Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf
López Arrillaga, C. E. (2018). La educación holística desde una perspectiva humanista. ***Revista scientific***, 3(8), 301-318. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/222
López, G. W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa ***Educere***, vol. 17, núm. 56, enero-abril, pp. 139-144. https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf
Luna, E., & Rodríguez, L. (2011). Pautas para la elaboración de Estudios de Caso. ***Sector conocimiento y aprendizaje-BID-Vicepresidencia de Sectores y Conocimiento***, 10. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Pautas-para-la-elaboraci%C3%B3n-de-estudios-de-caso.pdf
Ministerio de Educación (2018). ***Modelo Nacional de Gestión y Atención para estudiantes con Necesidades Educacitivas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializada.*** https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf

Molina Arias, M. (2015). Estudios de casos cruzados. *Pediatría Atención Primaria*, 17(68), 373-376.

Moreno Guaicha, J. A., & Aguilar Gordón, F. D. R. (2019). Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación,* (27), 237-268.

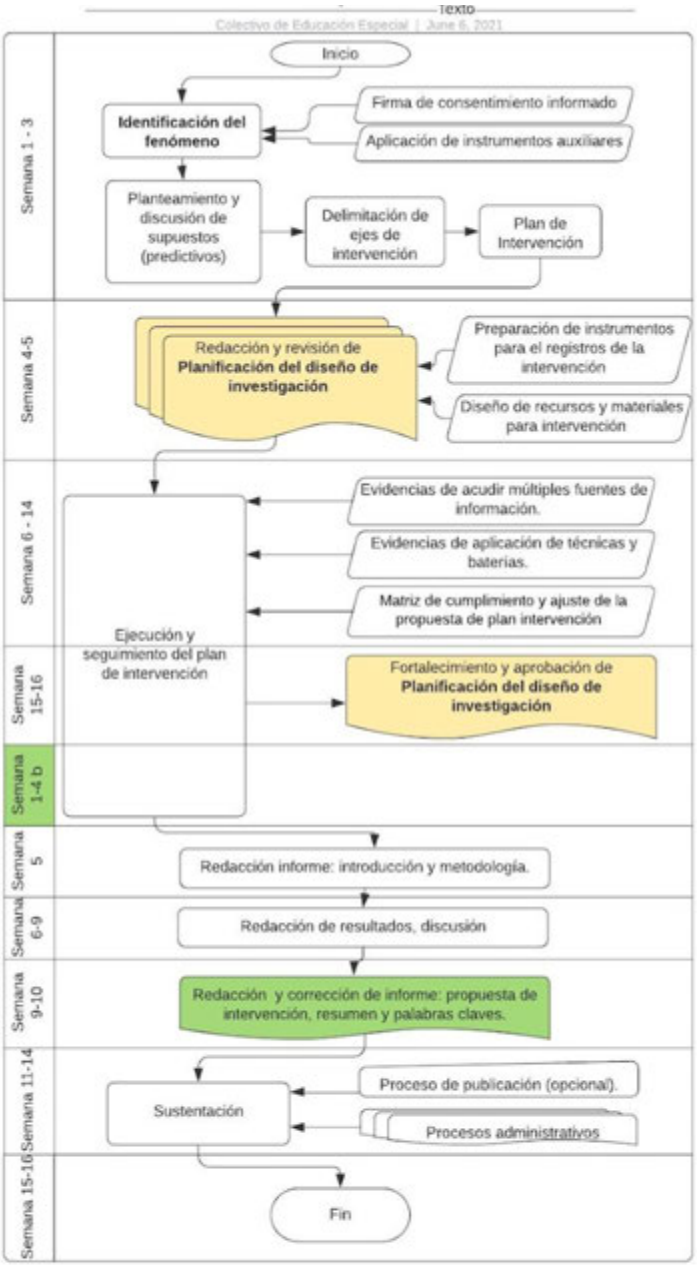
Stake, R. (1998). Investigación con casos de estudio. *Argentina: Morata*.

Tecnológico de Monterrey (2014). El estudio de casos como técnica didáctica (en LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO). *Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.* http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf

Uleam, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Mayo, 2016). *Normativa de Ética en Procesos de Investigación Científica.* Departamento Central de Investigación. Pág. 7-10. Consultado el 16 de marzo del 2021. Disponible en https://carreras.uleam.edu.ec/ciencias-administrativas/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Normativa-Institucional-de-%C3%89tica.pdf

Uleam, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (2016, junio), Resolución de aprobación de la Normativa de Ética en procesos de investigación científica, Resolución n RCU-SE- 015-No. 047-2016., Consejo Universitario, Ecuador.

Apéndice 1. Flujograma de la elaboración de informes de estudios de caso en la atención a necesidades educativas asociadas a la discapacidad.



Apéndice 2. FORMATO PARA VALIDAR EL INSTRUMENTO

Objetivo de la investigación:

5=Excelente 4= Muy Bueno 3= Bueno 2= regular 1= Mejorable

CRITERIOS DE EVALUACIÓN																
N° Item	Redacción					Congruencia					Pertinencia					Observaciones
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	11	

Apéndice 3. Ejemplo de matriz de horizontalidad construida para un estudio de caso

Generalidades del Proyecto		**Planteamiento del Diseño**		**Plan de Intervención**	
Identificación del fenómeno (Máx. .100 palabras)	**Supuestos que guían es estudio**	**Ejes de intervención**	**Objetivo del eje**	**Estrategias**	**Actividades (¿Qué y quién?**
El sujeto de estudio es un niño de 6 años. A los 4 años fue diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Actualmente comprende la función simbólica y no ha desarrollado un lenguaje verbal, presentando así mismo dificultades en las habilidades comunicativas.	Las personas con TEA presentan esta capacidad alterada del nivel comunicativo (Hervás, 2017; Autisme la Garriga 2016).	Nivel y funciones comunicativas.	Evaluar o caracterizar el nivel comunicativo del estudiante con TEA.	Utilizar la matriz de comunicación, del autor Charity Rowland Ph. D.	1. Entrevista a padres o cuidadores. 2. Observación directa y observación participativa. 3. Cumplimentar la matriz de comunicación. 4. Determinación del nivel comunicativo a partir de los resultados.

	Antes de implantar un SAAC será necesario hacer una evaluación para determinar las funciones que están afectadas y la gravedad que ello implique. Después, podemos empezar la implantación del sistema SPC, de forma que se adapte a las características de la persona (Echeguia, 2016).	SPC como SAAC para niños con TEA.	Aplicar el SPC como Sistema Alternativo y aumentativo de comunicación para estudiante con Tea.	Implementación de SPC para el desarrollo de intención comunicativa.	1. Definir los objetivos 2. comunicativos a trabajar. 3. Identificar el vocabulario núcleo. 4. Gestión de pictogramas. (Descarga e impresión y plastificación) 5. Familiarizar los pictogramas de acuerdo a las necesidades básicas del sujeto 6. Adaptabilidad de las dificultades de los recursos.
	Debe evaluarse la habilidad comunicativa en el ambiente natural (Reyes, 2012).	Eficacia del SPC en niños con Tea.	Evaluar la eficacia del SPC para mejorar la intención comunicativa.	Medir la eficacia, a través de la matriz de comunicación.	1. Entrevista a padres o cuidadores. 2. Observación directa y observación participativa. 3. Aplicar la matriz de comunicación como evaluación final luego de la intervención realizada durante el proceso.

Matriz elaborada por autores. Ejemplo desarrollado por estudiante de la Carrera de Educación Especia de la ULEAM.

Apéndice 4. FORMATO DE CONSTATACIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, …… estudiante de la carrera de XXXX de la Facultad de XXXXX de la Universidad XXXXX, con cédula de identidad número ……., he solicitado al Sr……., cédula de identidad número ……., apoderado legal del estudiante ……, cédula de identidad número ……, el permiso para el desarrollo del Estudio de Caso del apoderado, siendo este menor de edad. Para este efecto, me he comprometido a:

1. Mantener el sigilo y la confidencialidad sobre los datos personales de las personas quienes participan de la investigación.
2. Socializar y discutir los resultados de manera permanente con el apoderado y otros interesados cuando sea solicitado.

Por su lado, el apoderado:

Consiente que se elabore el estudio de caso del apoderado, comprendiendo que la información se gestionará de manera confidencial. Consiente también que, para efectos de este proceso de investigación e intervención, se utilicen técnicas como la evaluación de habilidades, entrevistas, entre otras y con la existencia de un respaldo físico digital de dicha información, también de gestión confidencial.

Solicita, de la misma manera, ser copartícipe de la construcción de informes y notas que estén relacionadas con la construcción del estudio de caso del apoderado.

Declara tener potestad legal de permitir o restringir la participación de mi apoderado en el estudio de caso.

Todo lo anteriormente dicho corresponde a la realidad.

Firma Apoderados	Firma Investigador
Nombre:	Nombre:
Número de Cédula:	Número de cédula:

online en el Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez.

Eliana Marilín Sánchez Vélez,
Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez, Mgs. eliana.sanchezvelez@gmail.com

Resumen:
El 25 de marzo de 2020, el Consejo de Educación Superior (CES) expide la "Normativa transitoria para el desarrollo de actividades académicas en las Instituciones de Educación Superior, debido al estado de excepción decretado por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19", misma que autoriza el cambio de modalidad de estudios. El presente artículo, a través del método de sistematización de experiencias apoyado de una investigación documental y básica, expone el proceso desarrollado por el Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez (ISTLAM), para trasladar su currículo a modalidad online aplicando el modelo de aula invertida para la enseñanza; comenzando con la fase preparatoria y estructural, para luego llegar a la organización del diseño curricular y la creación de recursos educativos, alcanzando a bosquejar cómo fue la ejecución del primer periodo académico en esta modalidad, exteriorizando los aprendizajes institucionales ganados, haciendo énfasis en los aspectos de mejora y en las buenas prácticas.

Palabras clave: educación superior, aula invertida, educación online, educación técnica tecnológica, Ecuador

Application of the Flipped Classroom Model for online education at

Higher Institute of Technology Luis Arboleda Martínez

Abstract:
On March 26, 2020, the Higher Education Council issued the "Temporary Act for the development of academic activities in Higher Education Institutions, in the context of the state of emergency decree due to the health alert by COVID-19 pandemic", in which the change of learning modalities was authorized. This article, by means of the systematization of experiences method and documentary and basic research, exposes the process the Higher Institute of Technology Luis Arboleda Martínez developed in order to convert its curriculum to the online learning modality through the application of the flipped classroom model, starting by the preparatory and structural phase, continuing with the organization for curricular design and the creation of educational resources, and addressing an outline about the implementation of this new modality in an academic term for the first time, and conclusively, externalizing the institutional learnings that were gained, placing an emphasis on the areas of improvement and the good practices.

Keywords: higher education, flipped classroom, online education, technical and technological education, Ecuador

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud, durante rueda de prensa del 11 de marzo de 2020, reconoce al COVID-19 como pandemia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). En tal contexto, el 11 de marzo de 2020, la Ministra de Salud Pública del Ecuador declaró el estado de emergencia sanitaria para impedir la propagación del COVID-19 (Acuerdo Ministerial 00126-2020). Subsecuentemente, mediante Decreto Ejecutivo N° 107 del 16 de marzo de 2020, el Presidente de la República del Ecuador decretó ; (…) el estado de excepción por calamidad pública en todo el territorio nacional, por los casos de coronavirus confirmados y la declaratoria de pandemia de COVID-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud, que representan un alto riesgo de contagio para toda la ciudadanía y generan afectación a los derechos a la salud y convivencia pacífica del Estado, a fin de controlar la situación de emergencia sanitaria para garantizar los derechos de las personas ante la inminente presencia del virus COVID-19 en Ecuador (…) (Artículo 1).

En el marco del decreto, las distintas instituciones públicas adoptaron medidas para adecuar sus actividades al Estado de Excepción, entre ellas las del ámbito educativo, para las cuales representaba un reto sin precedente el trasladar la enseñanza tradicionalmente presencial, a medios, metodologías y modalidades alternativas haciendo uso de la tecnología y el internet. Para regular las actividades académicas de las instituciones de educación superior (IES), con Resolución RPC-SE-03-No.046-2020 del 25 de marzo de 2020, el Consejo de Educación Superior expidió la **Normativa transitoria para el desarrollo de actividades académicas en las Instituciones de Educación Superior, debido al estado de excepción decretado por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19**, en cuyo Artículo 4 se menciona que “Las IES, para dar continuidad a las actividades académicas planificadas, podrán ejecutar las carreras o programas aprobados en modalidad presencial o semipresencial a través de otras modalidades de estudios” (p. 3). A partir de la publicación y difusión de la referida normativa, las IES del país se volcaron a un proceso de revisión y aná-

lisis para poder adaptar y trasladar sus currículos a modalidad online, principalmente. Entre ellas, el Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez (ISTLAM).

El Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez, desde su inicio en 1979 como Colegio experimental Luis Arboleda Martínez y luego con su reconocimiento por el Consejo de Educación Superior en 2003 (Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez [ISTLAM], 2020, p. 6), ha poseído una vocación de carácter práctico experimental, contando en la actualidad con 12 carreras vigentes que engloban todos los quehaceres de su pertinencia territorial.

Su territorio engloba los cantones de Manta (matriz) y de Jaramijó (extensión), en cuyos establecimientos se ofertan ocho (8) y cuatro (4) carreras respectivamente:

1. Matriz Manta. - Técnico Superior en Mecánica y Operación de Máquinas, Tecnología Superior en: Electricidad, Electrónica, Logística Multimodal, Logística Portuaria, Mecánica Automotriz, Mecánica Industrial, Refrigeración y Aire Acondicionado
2. Extensión Jaramijó. - Tecnología Superior en: Acuicultura, Mecánica Naval, Procesamiento de Alimentos, Seguridad y Prevención de Riesgos Laborales

La vocación práctico-experimental de las carreras del ISTLAM con sus currículos eminentemente técnicos, traían consigo una particular complejidad sobre la viabilidad de modificar temporalmente todo el aparataje educativo a modalidad online de estudios.

Frente al reto, la Institución adelantó un proceso que se tenía planificado: la instauración de ambientes virtuales a través de la herramienta de gestión de aprendizaje Moodle. Y con ello, se inició un proceso de aprendizaje a través de capacitación y entrenamiento técnico, para poder comprender cómo enseñar e instruir a través de medios virtuales.
En esa curva de aprendizaje, es que el Modelo Educativo del Aula In-

vertida se presentó

como la guía y el paso lógico que circundó todo el proceso en sus distintas fases.

MARCO CONCEPTUAL

Desde el sentido más tradicional, la educación formal ha sido un proceso manejado, principalmente, por el docente: los estudiantes llegan a las aulas, el docente presenta el tema del día y procede a enseñarlo por medio de diversas técnicas y, en casa, el estudiante refuerza el conocimiento adquirido en el aula, a través de la realización de las actividades autónomas enviadas por el docente.

En 1998, en el libro "Effective grading: A tool for learning and assessment" (Calificación Efectiva: Una herramienta para el aprendizaje y la evaluación), Walvoord y Johnson Anderson, exponen una idea innovadora sobre el proceso educativo: los estudiantes, antes de la clase, tienen un primer acercamiento con el contenido. Luego, en la clase se fomenta la comprensión del contenido (sintetizar, analizar, resolver problemas) a través de un aprendizaje activo. Con el objetivo de asegurar que los estudiantes realicen la preparación necesaria para el trabajo en el aula, éstos debían llevar a cabo una serie de actividades (ensayos, cuestionarios, etc.) antes de la clase" (Olaizola, 2014, p.2).

La noción de que el estudiante entrara contacto con el contenido de estudio antes de llegar al aula de clases, tuvo su primer acercamiento con la tecnología en 2004, cuando Salman Khan ayudó a su prima con clases de matemáticas vía telefónica y usando Yahoo Doodle, debido a que se encontraban en ciudades distintas. Este apoyo remoto resultó tan efectivo que otros miembros de la familia de Khan solicitaron su ayuda. Por tanto, Khan comenzó a grabar videos y a publicarlos en YouTube en 2006, de tal forma que sus familiares pudieran verlos cuando ellos quisieran. En 2008, bajo esa premisa, Salman Khan fundó Khan Academy (Khan Academy, 2018).

La idea innovadora de Walvoord y Johnson Anderson, y la premisa de los tutoriales de Khan, en 2007 se comenzaría a llamar Aula Invertida (del inglés "Flipped Clasroom"), luego de que dos profesores de química, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, del Colegio Woodland Park en Estados Unidos, comenzaron a grabar presentaciones para los alumnos que no podían asistir a clase (Competencias del Siglo 21, 2017).

Sin embargo, poco a poco se dieron cuenta de que las grabaciones no sólo las utilizaban aquellos que no habían podido ir a clase, sino la generalidad de sus estudiantes. De este modo comenzaron a invertir su método de enseñanza remitiendo vídeos de las lecciones para que las visualizaran en casa antes de la clase y reservando las horas presenciales para realizar proyectos con los que poner en práctica los conocimientos adquiridos y resolver dudas relacionadas con la materia explicada (Berenguer-Albaladejo, 2016, p. 1468).

Bergmann y Sams son reconocidos como los pioneros del Modelo del Aula Invertida, y han publicado una vasta cantidad de libros y artículos académicos donde ahondan sobre el tema. En 2010, el Colegio Clintondale de Estados Unidos, se convirtió en la primera institución del mundo en aplicar el aula invertida como su modelo educativo. En vista del creciente porcentaje de fracaso escolar y bajo rendimiento académico de sus estudiantes, decidieron hacer una transformación radical a su sistema tradicional. La idea provino del director del colegio, quien realizaba videos explicativos de béisbol en YouTube para el equipo de su hijo. El modelo fue implementado de esta manera: los alumnos estudiaban los contenidos de las clases en casa y en el aula el profesor trabajaba con ellos de forma práctica y personalizada, con trabajos, tareas y ejercicios. El propósito esencial era que: Al realizar el análisis, la profundización y la comprensión de los conceptos en clase, el alumno tenía el apoyo directo de su profesor ante cualquier problema. Probaron primero con un aula y, al ver los buenos resultados, se lanzaron a dar la vuelta a toda la escuela y crear una flipped school (Aula Planeta,

2015).

A nivel de habla hispana, el Colegio San Gabriel, en el año lectivo 2014-2015 se convirtió en la primera institución educativa de España en aplicar el Aula Invertida como su modelo educativo (The Flipped Classroom, 2016).

El Aula Invertida desde su concepción, se define como el modelo que invierte los roles de las personas involucradas en el proceso educativo: la clase que tradicionalmente impartía el docente, se reemplaza por tutoriales multimedia que los estudiantes revisan fuera del aula. Las tareas que comúnmente se realizaban en casa, se transforman en actividades para ser desarrolladas en el aula con apoyo del profesor y aplicando metodologías activas de aprendizaje (Martínez Olvera, Esquivel Gámez & Martínez, 2015): "La idea de esta inversión del lugar se basa en aprovechar la coincidencia espacial y temporal del alumnado y profesorado para trabajar de forma más activa, participativa y cooperativa" (Fidalgo Blanco, García Peñalvo & Sein-Echaluce, 2015, sección de Introducción).

El modelo de Aula Invertida se fundamenta en varias corrientes pedagógicas que ayudan a comprender su significatividad y su relevancia en el proceso cognitivo de enseñanza y aprendizaje.

Entre esas corrientes, para el objeto de este estudio, se destacan el Constructivismo Cognitivo de Piaget, la Zona de desarrollo próximo de Vygotsky, y el Conectivismo de Downes y Siemens:

[…] para Piaget, efectivamente, la construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y

diferenciación de esas representaciones. Ahora bien, aunque el aprendizaje es un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que "los otros" son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar" (Serrano & Pons, 2011, p. 6).

La teoría de Piaget guarda correspondencia con el principio fundamental del Aula Invertida: el contacto con los recursos de estudio antes de trabajar en el aula con el docente, induce a un proceso individual y personal de construcción del conocimiento en los estudiantes, construcción que luego se ve contrastada y enriquecida por la interrelación con sus compañeros y por el acompañamiento del profesor.

La zona de desarrollo próximo se define como "el espacio dinámico entre el nivel de ejecución de una persona de forma individual, denominado nivel de desarrollo real, y la calidad de la ejecución cuando esa misma persona recibe la ayuda de un compañero más capaz, denominada nivel de desarrollo potencial" (Coll, C., 1995, como se citó en Padilla Partida, S., 2006, p. 11).

En este sentido, la ZDP fundamenta la esencia del Aula Invertida: cada estudiante posee la capacidad para adquirir conocimientos de forma autónoma, luego, a través del trabajo áulico y de la aplicación de diferentes técnicas y metodologías, el conocimiento se profundiza y se crean más oportunidades de aprendizaje significativo.

El conectivismo Es llamada la teoría del aprendizaje para la era digital y trata de explicar el aprendizaje complejo en un mundo digital en rápida evolución. En la teoría del conectivismo el aprendizaje se produce a través de las conexiones dentro de las redes. Este modelo utiliza el concepto de una red con nodos y conexiones para definir lo que es el aprendizaje. […] Esta nueva teoría del aprendizaje está influenciada por las nuevas tecnologías y la era de Internet. Es preciso que sepamos ver que la educación al igual que la sociedad está cambiando y en las

aulas el aprendizaje está experimentando cambios necesarios" (Martín-Caro Díaz, 2017).

Ciertamente, el aula invertida es por esencia Conectivista, puesto que su premisa se desarrolla en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desarrollo de los recursos a los cuales los estudiantes accederán: este modelo hace uso de los recursos digitales de software, hardware e internet para la creación y masificación de material educativo que será el primer contacto de los estudiantes con los temas objeto de estudio. Sin embargo, eso no limita que las TIC se empleen en el trabajo del alumnado en contacto con el docente.

Aunque el aula invertida, en su sentido original, combina el proceso educativo haciendo uso de medios digitales, la presencialidad en las aulas, el contacto y guía con el docente y la interacción con otros estudiantes (**Clase invertida estándar**); existen otras formas de llevar a cabo este modelo: **Clase invertida orientada al debate** (los videos sirven para desarrollar debates y reflexión)**, Clase invertida orientada a la experimentación** (los videos sirven para recordar o repetir aprendizajes experimentales)**, Clase invertida como aproximación** (los videos se observan en clase, luego el profesor resuelve dudas), **Clase invertida basada en grupos** (combina la clase invertida como aproximación con el trabajo en grupo entre estudiantes)**, Clase invertida doble** (el alumno ocupa el papel del docente, al grabar sus propios videos para demostrar dominio y nuevas competencias), **Clase invertida virtual** (los alumnos no asisten al aula y todo se hace por internet, se hace uso de plataformas online de gestión de aprendizaje y se interactúa con el docente a través de sesiones síncronas) (Regala Cuento, 2018; The Flipped Classroom, 2016; uPlanner, 2017).

En el contexto de la educación superior, la **Clase invertida virtual**, representa un potencial sobresaliente, especialmente para los estudios en modalidad a distancia y en modalidad online. Puesto que, a pesar

de los avances tecnológicos y el auge de prácticas pedagógicas innovadoras, en las aulas de las instituciones de educación superior han proseguido las lecciones del tipo magistral-expositiva. La aplicación del modelo del aula invertida en la educación superior puede constituir una oportunidad para destinar una instrucción enfocada en profundizar el desarrollo integral de competencias (The Flipped Classroom, 2013). En el artículo denominado "Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior", González Fernández y Huerta Gaytán (2019) describen su experiencia con la implementación del Aula Invertida en la carrera Ingeniería en Computación de la Universidad de Guadalajara:

- El modelo incidió positivamente en el aprendizaje del estudiante, "según la premisa implícita del aula invertida donde se precisa que el alumno con antelación a la clase presencial, debe haber estudiado los contenidos de la unidad de aprendizaje, mediante materiales disponibles en línea, especialmente videos"(p. 258).
- "Se pudo comprobar un incremento en cuanto a los valores de la evaluación general del desempeño y el promedio grupal" (p. 258).
- El modelo permitió al estudiante ajustarse a su propio ritmo para comprender mejor los conceptos. "Al mismo tiempo que la metodología permite a los alumnos mayores posibilidades de participar en la resolución de problemas y desarrollar su pensamiento crítico" (p. 258).
- Se evidenció que existe:
- la necesidad de que las instituciones de educación superior fomenten políticas educativas para la incorporación de herramientas web 2.0 donde el docente motive a sus estudiantes a explorar diferentes herramientas con una intencionalidad educativa, además de que el mismo docente sea mediador en la creación de hábitos de consumo y participación en la producción de contenidos educativos (p. 259).
- El desarrollo de cátedra por medio del Aula Invertida, "pudo demostrar el sustento constructivista desde la percepción del estu-

diante, porque al colocarlo como productor de sus conocimientos y de contenidos, asumió un rol activo, al consultar, resolver y producir productos educativos" (p. 259).

-

En el artículo "Docencia universitaria mediante el enfoque del Aula Invertida" (Antúnez et al., 2019), se describe la experiencia de la Universidad de Barcelona en varios programas de tercer y cuarto nivel en las áreas de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud. En esta institución de educación superior se aplicó el aula invertida haciendo uso de diversas estrategias: Enseñanza entre pares, el Aprendizaje basado en Grupos y la Enseñanza a Tiempo.

La Enseñanza a tiempo (Just in time teaching) destaca por hacer uso de la técnica ***feedforward*** (prealimentación o avance), que difiere del ***feedback*** (retroalimentación), porque genera información anticipada a los resultados de determinada acción o proceso. Mediante esta metodología, días previos al estudio de determinado tema, el docente indica a los estudiantes qué documentos multimedia del campus virtual deben revisarse, y deberán responder un cuestionario en línea que le permitirá al profesor recabar información sobre el nivel de comprensión del tema objeto de estudio. Las respuestas del cuestionario, brindan al docente datos para determinar en qué aspectos del tema necesita enfocarse y profundizar en la clase áulica (Antúnez, et al., 2019).

Habiendo transcurrido poco más de siete meses desde la declaratoria del COVID-19 como pandemia por parte de la OMS, es posible encontrar bibliografía donde se analiza y revela al aula invertida como un modelo adecuado para la modalidad online.

En un artículo denominado "Aula invertida, el esquema ideal para la educación durante el confinamiento", Sánchez (2020) menciona que
Es necesario que aprendamos a ver a las tecnologías educativas y sistemas alternos de aprendizaje, incluyendo al Aula Invertida, como verdaderas herramientas amplificadoras de modelos de enseñanza de

ayer y de hoy para preparar la respuesta ante retos de enormes dimensiones, como el que nos presenta el Covid-19. […] Las tecnologías digitales y esquemas alternos de aprendizaje como el Aula Invertida ya no deben ser vistas como complemento, sino que deben estar presentes permanentemente en las universidades con criterio y coherencia (s.p). Pérez Martínez (2020) asevera que los principios del Aula Invertida "pueden ser trasladados al contexto actual de confinamiento que nos impone el «estado de alarma» por el COVID-19. La presencialidad en el aula se puede sustituir con la telepresencialidad o la tutorización en línea.

En ese contexto, la revisión de la literatura demuestra que existen casos específicos acerca de la implementación del Aula Invertida como modelo educativo para la educación online en el contexto de la pandemia, a continuación, se mencionan tres de ellos:

1. La Universidad Tres de Febrero de Argentina, manifiesta que este modelo les ha permitido "reordenar los ambientes de aprendizaje para dar lugar a aprendizajes más activos, más dinámicos, más interactivos y más motivadores para los estudiantes […] posibilitó en la práctica interactuar durante la cursada en proyectos con atención al trabajo remoto, su flexibilidad y el uso de múltiples dispositivos y herramientas digitales" (Amor, Fusani, & Pizzichini,2020).
2. Para la Universidad del Magdalena de Colombia (2020), la realidad del COVID los impulsó a cambiar paradigmas que, durante años, pensaron que eran imposibles de modificar, lo cual los conllevó a "dotar a los docentes de herramientas basadas no solo en la tecnología, sino en las metodologías activas de aprendizaje para que seamos capaces de enseñar de otra manera porque nuestros estudiantes están aprendiendo de otra manera"; en ese contexto, el aula invertida les ha permitido hacer "una modificación al aula tradicional, le da la posibilidad al docente de hacer uso de la tecnología para condensar el conocimiento en videos, infografías, podcast, fotos o presentaciones, las cuales le permi-

tan al estudiante adquirir el conocimiento a su ritmo desde casa, y así, la clase será el espacio para resolver dudas, hacer tareas, trabajar en proyectos y aprovechar al máximo el tiempo sincrónico en presencia del docente, creando un espacio académico más dinámico".

3. En Ecuador, para Espinoza Correa y Sánchez Mendieta (2020) de la Universidad Técnica de Machala, el Aula Invertida "consiste en reordenar el trabajo planificado en el aula, mediante el apoyo de videos, textos o guías de aprendizaje preparados por el docente con la finalidad de mejorar el aprendizaje personal o individual y, con el trabajo colaborativo, la práctica de aplicación" (p. 22). Adicionalmente, los autores proponen cuatro momentos o pasos para la ejecución de este modelo (p. 24):
   - Antes de la clase; revisión y análisis de videos, textos o guías de aprendizaje con evaluación por medio de foros, encuestas o cuestionarios
   - La tutoría virtual, en clase en vivo, donde el docente resolverá las dudas y afianzará conceptos del tema de la clase.
   - Práctico-experimental, se podrá realizar haciendo uso de recursos virtuales, o de manera semipresencial cuando la situación lo amerite.
   - Después de la clase, el estudiante aplicará los conocimientos adquiridos haciendo uso de recursos virtuales, y el docente podrá ofrecer refuerzo complementario, y revisará los trabajos asignados a los alumnos y evaluará mediante las rúbricas establecidas.

Si bien es cierto que la emergencia sanitaria por el COVID-19 ha originado cambios abruptos en todas las esferas sociales y económicas, es innegable que esto representa una oportunidad y un reto extraordinarios para reinventar los sistemas educativos, para realmente volver al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje y para hacer uso efectivo de las TIC para la educación, en ese sentido, el Aula Invertida se constituye en un modelo que, no solamente contribuye a la

reorganización del aprendizaje y la enseñanza, sino que también trae consigo una serie de técnicas y metodologías activas que es necesario aplicar para lograr el éxito de este modelo.

Por lo tanto, el Aula Invertida representa un enfoque holístico que, bien implementado a través de un proceso analizado, planificado y consciente, traerá como resultados que el estudiante adquiera habilidades blandas como la autonomía, manejo del tiempo, y la autorregulación, que el proceso educativo se vuelva más completo y al día al hacer uso de las tecnologías y de metodologías actuales; y, por ende, no solamente el rendimiento académico mejoraría, sino que también se lograrían aprendizajes profundos, significativos y relevantes.

METODOLOGÍA

El enfoque predominante utilizado en este trabajo proviene del método sistematización de experiencias, el cual se fundamenta en las vivencias del autor en el ISTLAM durante el proceso de implementación de la modalidad online, efectuado en un lapso estimado de seis meses, a partir de su ordenamiento y reconstrucción. Se apoya de una investigación de carácter documental, puesto que se sustenta en diversas fuentes bibliográficas que respaldan la teoría y práctica del aula invertida; y se combina con una investigación básica por su alineación constante con el marco conceptual y a los principios fundamentales y universales ahí expuestos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La suspensión de clases a nivel nacional como disposición luego de la expedición del Decreto Ejecutivo N° 107, ocurrió cuando había transcurrido alrededor del 70% del periodo académico correspondiente al Segundo Semestre de 2019 (2S-2019), en todos los Institutos

Superiores Tecnológicos del país.
En el caso del ISTLAM, el proceso de traslado del currículo a modalidad online se efectuó en dos momentos o fases:

Fase 1 – Culminación del periodo académico del Segundo Semestre de 2019 (2S-2019): A principios del año 2020, por iniciativa institucional, el ISTLAM realizó la adquisición de una licencia de Moodle como herramienta de gestión de aprendizaje, con el objetivo de crear un campus virtual que se combinara con el trabajo presencial de sus carreras.

Sin embargo, no fue sino hasta la declaratoria del estado de emergencia que el proceso de estructuración, implementación y uso del Moodle se concretó, respaldado por la Normativa transitoria para el desarrollo de actividades académicas en las Instituciones de Educación Superior, debido al estado de excepción decretado por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19. El proceso realizado fue el siguiente:

Figura 1:
Proceso ejecutado durante el 2S-2019 en el ISTLAM para la modalidad online

El proceso se desarrolló con las mejores intenciones y contemplando la experticia técnica y pedagógica de los departamentos directamente involucrados; sin embargo, es pertinente dejar en manifiesto que, para ese momento, hubo dos aspectos que dificultaban el proceso:

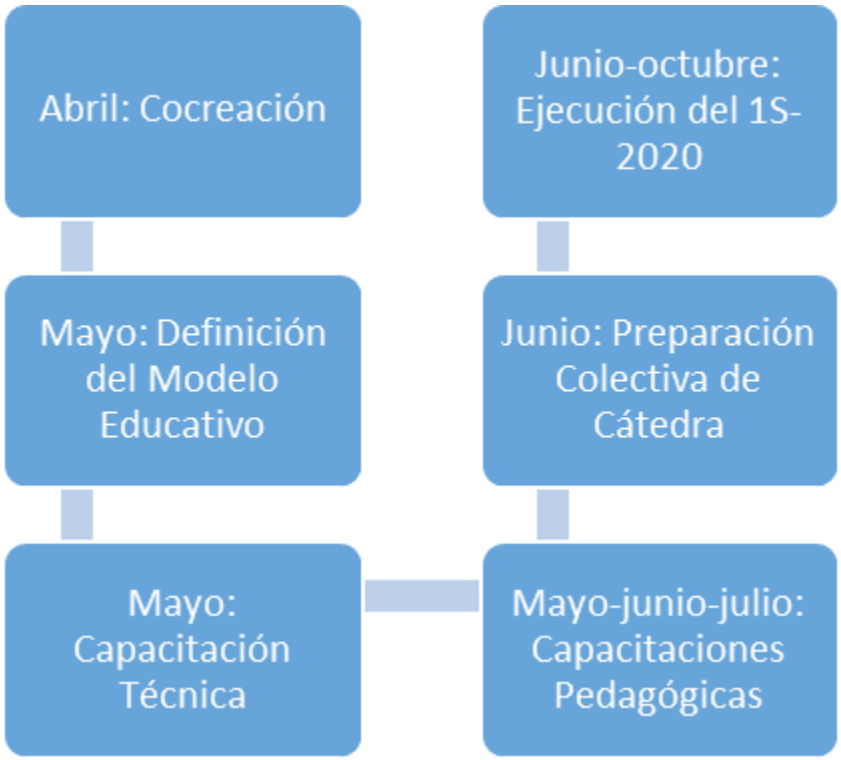
1. Ninguna persona del ISTLAM era experto en educación en modalidad online ni en tecnopedagogía.
2. Se tenía como plazo hasta el 30 de abril de 2020 para culminar

el periodo académico, es decir, 45 días contados desde la fecha de emisión del Decreto Ejecutivo N° 107. Esto limitaba el espacio y tiempo para la realización de un proceso planificado, analizado y organizado para trasladar el currículo a modalidad online.

No obstante, ese apresurado proceso fue la línea base para la preparación del Primer Semestre de 2020.

Fase 2 – Preparación para el periodo académico del Primer Semestre de 2020 (1S- 2020):
Posterior a las primeras semanas de modalidad online del 2S-2019, el ISTLAM arrancó un proceso de preparación exhaustivo para el 1S-2010. Este proceso conllevó los siguientes ejes:

Figura 2
Proceso ejecutado durante el 1S-2020 en el ISTLAM para la modalidad online



Eje 1: Cocreación. - En abril de 2020 se realizó un proceso de cocreación institucional que involucró un equipo multidisciplinario compuesto de: Rectorado, Vicerrectorado Académicos, Coordinadores de Carrera, miembros del Departamento de TIC y miembros de la Comisión Académica.

Dicho proceso se conformó, en primer lugar, de la retroalimentación de la modalidad online que implementada en el 2S-2019, se analizaron temas técnicos de la plataforma Moodle, temas procedimentales en relación a la pedagogía empleada, temas de aplicación en referencia al manejo de la plataforma por parte de los docentes, y temas de accesibilidad, adaptación y aceptación de parte de los estudiantes.

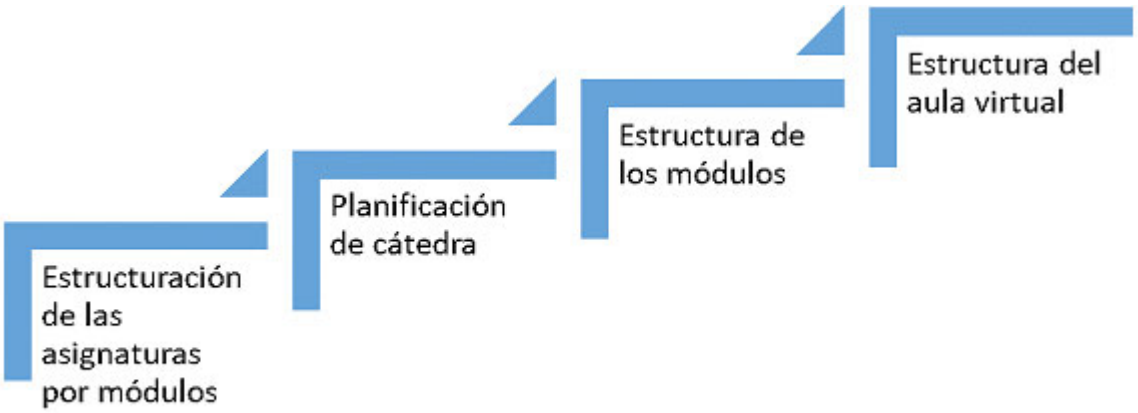
Seguidamente, se recabó la opinión del equipo multidisciplinario acerca de: necesidades de capacitación técnica y pedagógica, manejo y estructura del Moodle, uso de herramientas digitales para complementar la experiencia educativa, metodologías que podrían utilizarse

para la enseñanza online, técnicas para la motivación y permanencia del estudiantado.

Eje 2: Definición del Modelo Educativo. – Posterior al proceso de cocreación, en mayo de 2020, desde Vicerrectorado Académico se analizaron los resultados y se elaboró una propuesta de gestión para la educación online, la que consistía en implementar el Modelo Educativo del Aula Invertida para guiar y configurar la modalidad online en el ISTLAM. Dicha propuesta se plasmó en la Guía para la Planificación Académica en Modalidad Online, y contenía las siguientes etapas:

Figura3

Etapas del Proceso de implementación del Aula Invertida en modalidad online en el ISTLAM



La implementación del Modelo de Aula Invertida, incorporaba dos modalidades de aprendizaje (Cisnado Torres, 2019):

- Aprendizaje Asincrónico: El alumno desarrolla su propio proceso de aprendizaje por medio de los recursos preparados por el docente; planifica su ritmo y su tiempo de dedicación al estudio y la realización de tareas o actividades individuales o en grupo, sin necesidad de sostener una conexión directa con el docente y/o sus compañeros.
- Aprendizaje Sincrónico: El aprendizaje del alumno guiado por el docente se realiza en tiempo real, es decir que interactúan directamente como en una clase presencial; sin embargo, no es necesario que se encuentren en el mismo espacio físico.

La combinación de los principios y pilares del Aula Invertida conjuntamente con las modalidades de aprendizaje Asincrónico (A) y Sincrónico (S), produjo el siguiente flujo del proceso educativo en el ISTLAM, con un doble propósito:

Figura 4:
Flujo del proceso educativo en el ISTLAM por unidad de estudio aplicando el Aula Invertida

El flujo del proceso educativo, no solamente guiaba al docente en cuanto a la estructuración de su cátedra, sino que también se constituyó en la estructura de las aulas virtuales y, por ende, mostraba al estudiante el orden que debía seguir en su proceso autónomo de estudio.

Eje 3: Capacitación técnica. – En mayo de 2020, con el objetivo de formar al personal docente en cuanto a las habilidades digitales necesarias para el proceso educativo en modalidad online, a través del Organismo de Capacitación Calificado se desarrolló el curso de Administración y Gestión del Docente en Moodle con una duración de 40 horas.

El curso se conformó de las siguientes unidades: Métodos de matriculación, Asignaciones de tareas, Gestión de recursos educativos, Métodos de Evaluación. Es importante señalar que el curso se estructuró bajo los principios del Aula Invertida y haciendo uso de recursos sincrónicos y asincrónicos.

Eje 4: Capacitaciones Pedagógicas. - En mayo, junio y julio, se llevaron a

cabo una serie de capacitaciones para reforzar las habilidades pedagógicas de los docentes frente al reto de implementar el Aula Invertida en el proceso educativo.

Se inicio con una capacitación denominada “Aula invertida como modelo educativo para la educación online”, la cual se complementó con la capacitación llamada “Metodologías activas para la enseñanza”.

Posteriormente, se realizaron capacitaciones tipo taller, las cuales abordaban la temática “Atención a las necesidades educativas especiales (NEE)”, mismas fueron dictadas por representantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, a un 45% del personal docente.

Más adelante, se ejecutaron las capacitaciones réplica de la temática “Atención a las necesidades educativas especiales (NEE)”, dictadas por cuatro docentes que recibieron las capacitaciones originales, y fueron dirigidas al 55% de docentes que faltaba por capacitarse en el tema.

Eje 5: Preparación de cátedra colectiva. – Contando con las herramientas de los Ejes 1, 2, 3 y 4, en junio de 2020 se desarrolló un proceso de construcción colectiva de la cátedra y sus recursos.

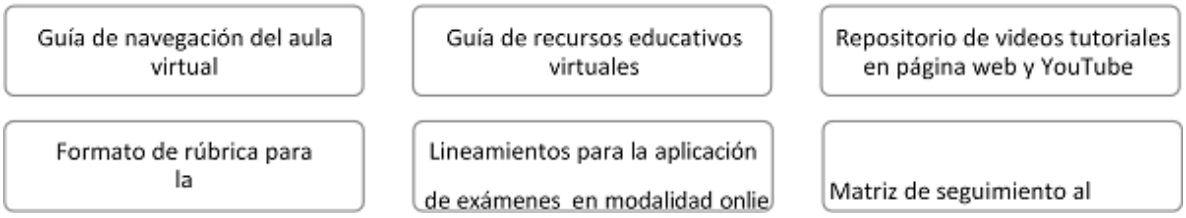
Vicerrectorado Académico, en función al perfil, experiencia y materias asignadas, organizó grupos de trabajo que se dividieron en dos áreas: asignaturas de tronco común y asignaturas profesionalizantes, con el objetivo de que los docentes que conformaran los colectivos de las áreas, se apoyaran mutuamente en la creación de recursos educativos multimedia, estructuración de las aulas virtuales, y apoyo emocional y profesional.

Este trabajo en colectivos se baso en la premisa del método de Comu-

nidad Profesional de Aprendizaje, cuyo objetivo principal es "*aprender colectivamente para mejorar la propia práctica educativa en las organizaciones en que trabajan, con el propósito de incidir en los aprendizajes de los estudiantes"* (Bolívar Ruano, 2013, p.1).

Eje 6: Ejecución del 2S-2020. – Con el objetivo de guiar la práctica educativa alrededor de la modalidad online con el modelo de Aula Invertida, se crearon instrumentos de seguimiento, acompañamiento y supervisión:

Figura 5:
Instrumentos para el seguimiento, acompañamiento y supervisión de la ejecución del Aula Invertida en el ISTLAM



Instauración de las juntas académicas por carrera para la reflexión del rendimiento estudiantil y de la práctica docente.

Estos instrumentos fueron guía complementaria durante todo el periodo académico tanto para los docentes en su práctica, y para Vicerrectorado Académico respecto a la efectividad con que se desarrollaba el proceso.

CONCLUSIONES

Aunque aún es prematuro determinar resultados específicos de la aplicación del Aula Invertida durante el 1S-2020 y su efectividad en el aprendizaje, luego de varios meses en modalidad de online de estudios, es posible reflexionar sobre el proceso implementado en el ISTLAM.

En un principio se percibió mucha resistencia y estrés en el accionar docente frente al nuevo y desconocido reto que se estaba asumiendo abruptamente. Sin embargo, alrededor de un mes después del inicio de clases, se pudo apreciar que el proceso fluía con mayor confianza y, aunque, surgían inconvenientes menores, generalmente se sintió una apropiación del docente frente al nuevo modelo y modalidad. Lo cual puede demostrar que es positivo la formación continua del docente a través de capacitaciones técnicas y pedagógicas de manera continua. Los instrumentos de seguimiento y acompañamiento, sirvieron para disminuir la incertidumbre del docente frente al manejo de situaciones inesperadas o nuevas. También, contribuyeron como herramienta para conocer si estaban ocurriendo situaciones adversas, con el fin de que sean abordadas oportunamente entre Rectorado, Vicerrectorado Académico y Coordinadores de Carrera.

La capacitación técnica de Moodle tuvo un impacto visible en las destrezas computacionales de los docentes, y ha ayudado a reducir la renuencia de algunos en cuanto al uso de la tecnología.

Existen situaciones que el ISTLAM no puede controlar, específicamente la accesibilidad a internet y a equipos de computación por parte de los estudiantes. No obstante, a través de las experiencias de los docentes, se ha podido comprobar que se está generando hábitos en el estudiante que hacen posible su aprendizaje a través del Aula Invertida en la modalidad online.

Es primordial seguir profundizando en el modelo del Aula Invertida, a través de capacitaciones en técnicas y metodologías para su ejecución. Esto con el objetivo de que su aplicación se vuelva natural en el proceso educativo.

Luego de dos fases muy marcadas, es vital que el ISTLAM pase a una tercera fase que involucre a los estudiantes en el entendimiento de su

propio proceso educativo para que sean conscientes de cómo y por qué este se esta llevando a cabo haciendo uso del Aula Invertida. En general, aun cuando queda un camino largo por recorrer, la experiencia en modalidad online ha impulsado al ISTLAM a innovar en cuanto a tendencias educativas actuales y, aunque quizás en la práctica del día a día no haya sido muy explícito, ha sido el modelo de Aula Invertida y sus principios lo que ha guiado este proceso innovativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo Ministerial 00126-2020 de 2020 [Ministerio de Salud Pública

del Ecuador]. Declárese el Estado de Emergencia Sanitaria en todos los establecimientos del Sistema Nacional de Salud, en los servicios de laboratorio, unidades de epidemiología y control, ambulancias aéreas, servicios de médicos y paramédicos, hospitalización y consulta externa por la inminente posibilidad del efecto provocado por el Coronavirus Covid-19, y prevenir un posible contagio masivo en la población. 11 de marzo de 2020.

Amor, N., Fusani, A., & Pizzichini, A. (2020). La Educación presencial es irremplazable, pero nos estamos preparando para todos los escenarios posibles frente a la pandemia. La importancia de la metodología educacional denominada "aula invertida". Universida Nacional Tres de Febrero. https://www.innovaruntref.com.ar/la- educacion-presencial-es-irremplazable-pero-nos-estamos-preparando-para-todos- los-escenarios-posibles-frente-a-la-pandemia-la-importancia-de-la-metodologia- educacional-denominada-aula/

Antunez, S., Aránega, S., Carnicero Duque, P., Castro, L., Imbernon, F., Jarauta, B., Medina, J., Mentado T. & Montané, A., & Serrat, N. (2019). Docencia universitaria mediante el enfoque del "Aula Invertida". En Buenas prácticas en educación superior (pp. 36- 37, 44-47). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.

Aula Planeta (2015). Clintondale High School: la primera escuela en poner todas sus clases del revés con la flipped classroom. https://www.aulaplaneta.com/2015/03/26/educacion-y-tic/clintondale-high-school-la-primera-escuela-en-poner-todas-sus-clases-del-reves-con-la-flipped- classroom/#:~:text=Clintondale%20High%20School%20es%20un,todos%20sus%2 0niveles%20y%20clases.

Berenguer-Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. ***XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria***. (p. 1468). Alicante: Universidad de Alicante.

Bolívar Ruano, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. ***Revista Iberoamericana De Educación***, ***62***(1), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie621893

Cisnado Torres, X. (2017). e-Learning Asincrónico y Sincrónico. Contraloría General de la República: Unidad del Centro de Capacitación,

CGR, Area de Desarrollo e-Learning. https://campus.cgr.go.cr/capacitacion/Induccion/e- Learning/15_elearning_asincrnico_y_sincrnico.html

Competencias del Siglo 21 (2018). Aula Invertida o Flipped Classroom. https://competenciasdelsiglo21.com/aula-invertida-o-flipped-classroom/

Consejo de Educación Superior. (2020). Normativa transitoria para el desarrollo de actividades académicas en las Instituciones de Educación Superior, debido al estado de excepción decretado por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19 (p. 3). Quito.

Decreto Ejecutivo N° 107 de 2020. Art. 1, 16 de marzo de 2020 (Ecuador)

Espinoza Correa, J., & Sánchez Mendieta, C. (2020). Aula invertida: aplicabilidad en tiempos de pandemia. Memorias del encuentro Academia Online. Nuevas formas de hacer academia, investigación y vinculación en tiempos de distanciamiento social (pp.22, 24). Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Fidalgo Blanco, A., García-Peñalvo, F. & Sein-Echaluce, M. (2020). Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom. Laboratorio de Innovación en Tecnologías de la Información. https://blogs.upm.es/liti/2020/01/27/ventajas-reales-en-la-aplicacion-del-metodo-de- aula-invertida-flipped-classroom/

González Fernández, M. O., y Huerta Gaytán, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. ***RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22***(2) (pp. 258-259)***.*** http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23065

Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez (2020). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) del Instituto Superior Tecnológico Luis Arboleda Martínez (p. 6). http://istlam.edu.ec/repositorio/PEDI_ISTLAM_2020-2024.pdf

Khan Academy (2018). ¿Cuál es la historia de Khan Academy? https://support.khanacademy.org/hc/es/articles/202483180--Cu%C3%A1l-es-la- historia-de-Khan-Academy-

Martín-Caro Díaz, L. (2017). ¿Qué es el conectivismo? Revista Digital El Recreo. https://revistaMagísterioelrecreo.blogspot.com/2017/05/que-es-el-conectivismo.html

Martínez Olvera, W., Esquivel Gámez, I., & Martínez Castillo, J. (2015). II Congreso Internacional de Transformación Educativa, Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas, Libro 10. Integración Sistémica del Conocimiento (p.160). Consejo de Transformación Educativa. https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/161/Libro%2010%20-%20Integraci%C3%B3n%20sist%C3%A9mica%20del%20conocimiento.pdf

Olaizola, A. (2014). La clase invertida: usar las TIC para "dar vuelta" a la clase. ***X Jornadas De Material Didáctico Y Experiencias Innovadoras En Educación Superior***. (p. 2). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening- remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19_11-march-2020

Padilla Partida, S. (2006). Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo. Apertura, 6(5), (p. 8). ISSN: 1665-6180.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68800502

Pérez Martínez, V. (2020). El aula invertida, metodología en tiempos de "alarma". Aragón Digital. https://www.aragondigital.es/2020/04/01/el-aula-invertida-metodologia-en- tiempos-de-alarma/

Regala Cuento (2018). Tipos de aula invertida: el concepto que cambia los colegios. https://regalacuento.com/regala-un-cuento/tipos-aula-invertida/

Sánchez, M. (2020). Aula invertida, el esquema ideal para la educación durante el confinamiento. Desire2Learn. https://www.d2l.com/es/blog/aula-invertida-el- esquema-ideal-para-la-educacion-durante-el-confinamiento/

Serrano, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: en-

foques constructivistas en educación. Revista Electrónica De Investigación Educativa (p. 6). https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/268
The Flipped Classroom (2013). 'Flipped Classroom': una oportunidad para profundizar en el EEES. https://www.theflippedclassroom.es/flipped-classroom-una-oportunidad- para-profundizar-en-el-eees/
The Flipped Classroom (2016). Colegio San Gabriel en Zuera ¿primer colegio flipped en España? www.theflippedclassroom.es/colegio-san-gabriel-en-zuera-primer-colegio- flipped/
The Flipped Classroom (2016). Los siete modelos de flipped classroom: ¿Con cuál te quedas? https://www.theflippedclassroom.es/los-siete-modelos-de-flipped-classroom-con- cual-te-quedas/
Universidad del Magdalena (2020) Aula invertida: nueva metodología implementada por UNIMAGDALENA para optimizar clases virtuales. https://www.unimagdalena.edu.co/presentacionPublicacion/VerNoticia/95184
uPlanner (2017). 6 tipos de aula invertida para innovación en Educación Superior. https://www.u-planner.com/es/blog/aula-invertida-6-tipos/

Procesos y estrategias empleadas para favorecer la inclusión educativa en la nivelación universitaria.

Ricardo Aray Arauz, Víctor Zambrano Zambrano, Jharold Ormaza & Maricela Zamora
Dirección de Admisión y Nivelación (DAN) de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM).

RESUMEN
Para la inclusión, no es suficiente que el estudiante con discapacidad sea parte de un salón de clases regular, es necesario emplear acciones que garanticen no sólo la integración, sino la misma inclusión, en un mundo que por naturaleza ha sido excluyente. El acceso, la participación efectiva y el éxito académico de los estudiantes con discapacidad, son parte de la visión de una universidad inclusiva y que respeta el enfoque de derecho recogido en la Constitución y los operativiza en su modelo educativo y estatutos. Este trabajo presenta la experiencia de creación del Equipo de Inclusión Educativa de la Dirección de Admisión y Nivelación, en el proceso 2020-1, para fortalecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Se utilizó un enfoque de investigación acción participativa (I). Se desarrolló siguiendo un proceso de fases en espiral. Cursaron la nivelación de carrera 3167 estudiantes, con 30 beneficiaros directos que corresponden a estudiantes con discapacidad. Se desarrolló durante los meses de junio a septiembre del periodo lectivo 2020-1 e incorporó la variable de educación virtual en contexto de crisis asociada al COVID-19. Los resultados fueron pertinentes con los objetivos planificados. Las estrategias empleadas fueron acordes a los consensos investigativos que procuran identificar lo que abarca la verdadera inclusión. El trabajo efectuado permite marcar un precedente y un punto de partida para continuar con las actividades a favor de la inclusión educativa que enmarcan la visión de la misma universidad.

Palabras clave: inclusión; nivelación; estrategias académicas; educación superior

PROCESSES AND STRATEGIES USED TO PROMOTE EDUCATIONAL INCLUSION IN UNIVERSITY LEVELING

ABSTRACT

For inclusion, it is not enough for the student with disabilities to be part of a regular classroom, it is necessary to employ actions that guarantee not only integration, but also inclusion itself, in a world that by nature has been exclusive. Access, effective participation and academic success of students with disabilities are part of the vision of an inclusive university that respects the right approach set forth in the Constitution and makes them operational in its educational model and statutes. This paper presents the experience of creating the Educational Inclusion Team of the Admission and Leveling Directorate, in the 2020-1 process, to strengthen the inclusion of students with disabilities at the Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. A participatory action research approach (I) was used. It was developed following a spiral phase process. 3167 students attended career leveling, with 30 direct beneficiaries corresponding to students with disabilities. It was developed during the months of June to September of the 2020-1 school period and incorporated the virtual education variable in the context of crisis associated with COVID-19. The results were relevant to the planned objectives. The strategies used were in accordance with the research consensus that seeks to identify what is encompassed by true inclusion. The work carried out allows setting a precedent and a starting point to continue with the activities in favor of educational inclusion that frame the vision of the same university.

Keywords: inclusion; university leveling; academic strategies; higher education

INTRODUCCIÓN

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth & Ainscow, 2015). Cuando se habla de inclusión educativa, no es posible asegurar que, si un estudiante accede a un salón de clases, se encuentre "incluido" en el mismo. Y es que, de acuerdo con Rubio (2019), aunque la semántica de las palabras: incluir e integrar, poseen significados similares, bajo el enfoque social, representan acepciones diferentes; es posible integrar -permitir el acceso- al estudiante a un salón de clases, sin que ello implique plena inclusión.

En los últimos años, la población de estudiantes con discapacidad ha aumentado en los diferentes niveles educativos, y de allí la importancia de buscar estrategias para fortalecer los procesos de inclusión y goce pleno del derecho de educación en condiciones de equidad y calidad. La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo (Booth & Ainscow, 2015). De acuerdo con Florence, Sass y Operti (2017), los dirigentes educativos son los responsables de gestionar escenarios que favorezcan la inclusión y hacerle frente a la discriminación y a las injusticias a lo que esta población ha sido sometida a lo largo de la historia.

MARCO TEÓRICO

El trabajar a favor de la inclusión obedece más a un tema de derecho que de principio, existe una importantísima base legal que lo ampara. En el país, tal como lo recoge la misma Constitución de la República de Ecuador en sus artículos 27, 28 y 347 mencionan que la educación se centrará en el ser humano y que ésta será incluyente y que es responsabilidad del Estado garantizar el acceso. La Ley Orgánica de Educación Superior, mediante el artículo 71 menciona que debe de existir el principio de igualdad de oportunidades, garantizando el acceso a todos, así como su permanencia sin discriminación alguna. Además de las bases legales mencionadas anteriormente, los mismos estatutos de la universidad objeto del estudio, lo establecen mediante los artículos 8 y 220, en la que se menciona que la Universidad desarrollará una política de acceso para todos y aplicará políticas públicas inclusivas.
Garantizar la inclusión sigue estando entre los objetivos pendientes de diversas organizaciones que trabajan por la educación. La Unesco por su parte, para sumar esfuerzos, crea acuerdos entre naciones que compartan el mismo sentir por la inclusión, y lo hace por medio de la llamada "Agenda Mundial de Educación 2030" (UNESCO, 2019). Y como lo plantea Álvarez y López (2015), es necesario asumir el reto de la inclusión en la educación superior y no limitar las oportunidades formativas a los estudiantes con discapacidad en los niveles de educación básica y bachillerato.

Ahora, bien, ¿cómo garantizar que un sistema de educación sea inclusivo? En realidad, no existe un único camino para conseguirlo, y de acuerdo con Climent (2009), uno de los puntos necesarios para hacerle frente a las amenazas en la instauración de un sistema inclusivo, es la de emplear acciones que tomen en cuenta las diferencias y dar el lugar correspondiente a cada estudiante. Durán y Giné (2012) señalan que los centros de estudios deben de emplear acciones enfocadas a satisfacer las necesidades que presenten los estudiantes, entre ellos los colectivos con necesidades educativas especiales a la discapacidad. Es necesario que los centros educativos busquen de manera perma-

nente eliminar todas las formas de exclusión y marginación, así como las disparidades y desigualdades en los procesos y resultados de acceso, participación y aprendizaje (Alcívar & Rodríguez-Hidalgo, 2019). La universidad desde la responsabilidad social y la dinámica de sus funciones sustantivas - docencia, investigación y vinculación con la comunidad- debe ser un ente gestor de desarrollo social, económico, político y cultural (Corral, García, Alcívar, & Reyes, 2018). Para cumplir con aquello, la Dirección de Admisión y Nivelación -en adelante DAN- dispone la creación de un equipo de apoyo docente y estudiantil para favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad que ingresan al programa de admisión y nivelación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. El presente trabajo recoge la experiencia y el proceso desarrollado para tal fin.

METODOLOGÍA

Para efectuar la investigación en el presente proyecto, se empleó el enfoque de una investigación acción participativa, que, desde su naturaleza y tal como lo señala Colmenares (2012), permite el acercamiento al objeto de estudio desde un diagnóstico inicial y así como el permitir la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambio. Según Martínez (2009) en las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigaciones acerca de un problema, antes que investigar para solucionar un problema, y agrega que la investigación-acción permite cumplir ambos propósitos (2009); lo que es ratificado por Cifuentes (2011) quien señala que la investigación acción participativa mezcla el conocimiento con la acción. La investigación acción participativa, ofrece un método en el que intervienen los procesos: conocer y el de actuar; permitiendo en primer lugar: conocer una realidad, para luego emplear un análisis que posibilite entender de mejor manera la realidad, y así poder planificar y ejecutar acciones a favor de esa realidad -contribuir a la solución del problema- (Colmenares, 2012). Y siguiendo la propuesta de este

autor, las fases empleadas fueron la de diagnóstico, análisis, acción y reflexión de manera recursiva hasta cumplir los objetivos esperados.
La población fue de 3167 estudiantes que cursaron la nivelación de carrera que se desarrolló durante los meses de junio a septiembre del periodo lectivo 2020-1, en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador; la muestra -beneficiaros directos- corresponden a 30 estudiantes con discapacidad en la nivelación, con edad promedio de 17 años; 14 corresponden a discapacidad física entre un 37% a un 75% de discapacidad, 6 con discapacidad intelectual entre un 30% a un 72% de discapacidad, 1 con discapacidad psicosocial con un 35% de discapacidad, 4 con discapacidad visual entre un 30% a un 68% de discapacidad, 5 con discapacidad auditiva entre un 27% a un 95% de discapacidad; siendo 14 de género masculino y 16 de género femenino.

Dentro del equipo profesional vinculado, se contó con un responsable de la inclusión educativa en la DAN, quien en conjunto con el docente tutor en inclusión educativa, bajo los lineamientos de la dirección y la coordinación académica, planearon acciones para favorecer el proceso de nivelación de carrera del colectivo de estudiantes con discapacidad. Dentro del proceso, 27 docentes participaron de manera directa del proceso de inclusión.

Fase de diagnóstico: incluyó recolección de información detallada de los estudiantes con discapacidad, asociada a las variables de: características de aprendizaje, requerimientos específicos de apoyo -necesidades educativas especiales-, preferencias en formas -escrita, oral, LS, etc- y vías de comunicación y participación en las actividades académicas, variables de salud y socioeconómicas que condicionen la participación, entre otras.

Se utilizó como técnicas de recolección de datos en esta fase la entrevista semiestructurada y fue realizada por medios virtuales a cada estudiante con discapacidad, quien según su preferencia o necesidad

podía estar acompañado con sus padres o algún tutor de apoyo en casa. Con esta información se complementó la matriz base que disponía la dirección de nivelación universitaria inicialmente y se pudo levantar una línea base con información funcional para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fase de análisis: en esta fase los responsables de inclusión en DAN analizaron cada caso y de forma minuciosa la información de las variables que en la fase de diagnóstico se recogió. Se organizó una propuesta de intervención individualizada para cada estudiante que incluyó las acciones académicas para favorecer su proceso de inclusión educativa. Se realizó sesiones de trabajo donde se presentó a los docentes los casos de los estudiantes con discapacidad desde el análisis que se había realizado hasta el momento y la propuesta para la respuesta educativa. Posteriormente, a través de grupos focales, se analizaron temores, expectativas, necesidades de formación específica del profesorado que participaría de manera directa con los estudiantes con discapacidad, en relación con las estrategias a utilizar para el desarrollo de las cátedras desde el enfoque de la inclusión.

Fase de acción: para facilitar la comprensión se presenta en dos momentos:

- **De las acciones antes del periodo académico:** se inició con el fortalecimiento de las competencias docentes para la inclusión mediante una inducción con la participación de una experta en inclusión educativa. Previo al inicio del proceso de clases, el equipo en inclusión tuvo un acercamiento por medios virtuales con los estudiantes con discapacidad, para presentarse, socializar detalles del programa e identificar requerimientos específicos -nuevos o antes no identificados-. Una vez más, con el grupo de docentes relacionado con cada caso de los estudiantes con discapacidad, se revisó la propuesta individualizada para la respuesta educativa, se dieron orientaciones específicas según las asignaturas y las sugerencias de cómo abordar las clases y

fomentar la participación del estudiante con discapacidad. Se retroalimentó la propuesta con los aportes de los docentes desde sus experticias en la metodología de cada asignatura, su experiencia, las ideas que habían surgido desde la inducción en inclusión educativa y la entrevista con los estudiantes.

- **De las acciones durante el periodo académico:** Como se ha insistido fue un proceso recursivo en todo momento, sin embargo, con fines ilustrativos se detallan en esta sección algunas de las actividades recurrentes, siendo esta la fase de puesta en marcha del proceso de inclusión propiamente dicho, periodo en el que desarrolló la nivelación y se operativizó a través de los docentes la respuesta educativa inclusiva:
- Seguimiento del tutor de inclusión, encargado de brindar apoyo académico (mediante la ejecución de tutorías con la participación del docente de la asignatura, etc.) y apoyo técnico (resolviendo dudas sobre el uso de la plataforma, entre otros) a los estudiantes con discapacidad y de dar seguimiento al proceso.
- Reuniones periódicas con los docentes participantes, para analizar inquietudes, incidencias, evaluar y retroalimentar el proceso.
- Informes continuos -verbales y escritos- generados por los docentes al equipo responsable de inclusión, con detalles del proceso, efectividad de las estrategias planteadas en la propuesta para la respuesta educativa de cada estudiante con discapacidad.
- Feedback y acompañamiento del equipo responsable al docente para solventar dudas o dificultades en el proceso.
- Levantamiento de nuevas estrategias en caso de identificación de dificultades de los estudiantes en la participación o los resultados de aprendizaje.
- Reuniones periódicas del responsable de inclusión, tutor de inclusión, director y coordinador académico,

Fase de reflexión, la reflexión fue una constante de cada reunión y momento de evaluación del proceso**,** en función de los resultados obtenidos se ponía en marcha la recursividad (ciclo espiral) de la investigación acción participativa. Momentos de especial reflexión fueron las reuniones del colectivo docente y el equipo responsable de inclusión de estudiante con discapacidad, realizadas previo al inicio del ciclo, al finalizar cada parcial -dos- y al finalizar el proceso de nivelación.

En la vía de la percepción de los estudiantes con discapacidad sobre la respuesta educativa inclusiva, destacan los reportes de satisfacción de los estudiantes y sus padres o tutores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Partiendo del antecedente, que el trabajo se desarrolló en contexto de crisis por la pandemia del COVID-19, y que esto planteó grandes retos a la educación a nivel mundial y de forma particular a los fines de inclusión; se pueden presentar resultados que evidencian el cumplimiento de los objetivos del proceso que este trabajo describe.

Entre los principales resultados medibles se pueden distinguir:
El 95% de los estudiantes con discapacidad pudieron cursar el programa de nivelación con éxito. El 5% restante, no lo pudo concluir por temas ajenos a los procesos de inclusión.

Las acciones a favor de la inclusión efectuadas respondieron en el marco de la inclusión esperado. Como se lo conoce, es muy difícil -además de poco acertado- poder aplicar estrategias estandarizadas que cumplan con el causal de la inclusión, ya que saldrían de su sentido de atender la diversidad. Por ello, se destacan parte de las acciones más notables y palpables en resultados. Una de ellas lo fue al emplear tutorías de refuerzo en dos estudiantes con discapacidad intelectual que, debido a los reportes presentados por sus docentes, presentaban problemas académicos en relación con las evaluaciones y en la presentación de trabajos. En dichas tutorías, organizadas por el tutor en

inclusión, se planificaron y se ejecutaron las sesiones con la participación del docente que impartía la asignatura y con la asistencia planificada del estudiante. Las mejores fueron constantes y la participación de los estudiantes de manera acertada. Después de cada tutoría, se realizaba un análisis entre el tutor en inclusión y el docente para analizar la pertinencia de la tutoría con las metas inclusivas esperadas. Por reporte general de los docentes, se manifestaron mejoras en la presentación de trabajos, como en la misma participación de los estudiantes en los procesos académicos. Otra de las acciones consensuadas y ejecutadas, fue la de impartir material de avance de contenidos con los estudiantes que en base al análisis lo podrían requerir, permitiendo que la explicación en las clases de los docentes fuese mucho más práctica para los estudiantes, sobre todo los estudiantes que poseían discapacidad intelectual. Aquella estrategia, les permitió participar en las clases sin mayor distinción.

Con los estudiantes con discapacidad auditiva, las recomendaciones iniciales de usar una pronunciación pausada y articulada en las explicaciones del docente (ya que, en la exploración inicial de las realidades del estudiante, algunos manifestaron que parte del mensaje lo recibían por lectura de labios), así como fortalecer las explicaciones con material visual, permitió que el mensaje a los estudiantes llegase con mayor claridad. Aquella estrategia aplicada, pudo ser evaluada en el seguimiento a estudiantes efectuado por el docente tutor en inclusión a quien los estudiantes manifestaron la pertinencia de las explicaciones y en caso puntuales se pudo identificar las observaciones a aplicarse con los docentes. Como resultado general de la acción, los estudiantes con discapacidad auditiva no presentaron problemas en su inclusión educativa al cursar la nivelación sin inconvenientes.

Existieron acciones individuales aplicadas para situaciones y problemas reportados mucho más específicos dentro del proceso. Se dio la situación de que estudiantes, debido a su discapacidad, presentaron otro tipo de dificultades que afectaban su proceso académico. El

docente tutor, en conjunto con el responsable, gestionaron acciones ante el reporte de los estudiantes que dificultaban problemas. En los estudiantes que requirieron atención médica relacionado a su discapacidad, se extendieron los plazos de presentación en los trabajos, así como en aquellos estudiantes que manifestaron problemas para asistir por situaciones similares de contexto. Una vez superada algunas de esas situaciones, la participación y empoderamiento de los estudiantes en el proceso se mantuvo.

Cabe destacar que la asignación del equipo de inclusión dentro del proceso permitió crear un espacio de consulta entre estudiantes y docentes, quienes manifestaron diversas situaciones al equipo que planteó acciones socializadas con sus interventores bajo el marco y las directrices de la coordinación académica de la DAN y de su dirección. La pertinencia del proceso permitió incluso identificar otro tipo de necesidades de estudiantes no reportados con discapacidad y a los que se pudo tratar de acuerdo con las premisas presentadas.

Para cumplir con los procesos inclusivos, fue fundamental contar con el compromiso y empoderamiento del docente. Todo el personal docente que participó de los procesos de inclusión, bajo las reuniones y los informes a presentarse, dieron a conocer la realidad y rendimiento académico de los estudiantes en el proceso. Si bien es cierto, no todo el personal al iniciar la nivelación académica conocía el marco de las acciones a favor de la inclusión (sólo un 10% había participado en instituciones que buscaban la inclusión o que conocía el entorno educativo y enfoque inclusivo, los demás, de existir, emplearon acciones personales para procurar la inclusión), aunque después de emplear las acciones, manifestaron sentirse respaldados por el proceso y que las acciones emprendidas dieron firmeza y solidez a las acciones a favor de la inclusión efectuados además de sentirse mucho más capacitados para futuros procesos. Dentro de los conversatorios, así como en la reunión reflexiva final efectuada con el personal de la DAN participante en la inclusión educativa del proceso, cerca del 90% de los que men-

cionaron reflexiones de las acciones empleadas, también manifestaron sentirse satisfechos por el trabajo que marca un presente, así como el de mencionar una enorme satisfacción de participar en los procesos que procuran mitigar las desigualdades y diversas necesidades educativas en las clases regulares.

En las entrevistas efectuadas a docentes, padres y estudiantes con discapacidad que participaron del proceso, fueron acorde a los objetivos planteados al mencionar que, en determinados casos, recibieron el apoyo que en los niveles de educación inferiores no han recibido y que ha sobrepasado las expectativas iniciales. Los padres entrevistados al final del proceso, en su totalidad manifestaron que las acciones fueron superiores a las expectativas generadas al comenzar, además de sentirse agradecidos por los procesos que buscan una educación mucho más justa, mucho más inclusiva.

CONCLUSIONES

Es importante destacar, que la experiencia se desarrolló en el contexto de Educación Virtual por la emergencia asociada al COVID-19. Lo que incorporó elementos que actuaron como facilitadores y algunos otros como limitantes, pero que ambos casos fueron asumidos desde la responsabilidad social y el compromiso de garantizar el derecho de educación para todos.

La educación inclusiva es, “una oportunidad de sentar las bases de una sociedad inclusiva, así como de reinterpretar y revitalizar el sistema educativo” (UNESCO, 2019). El trabajo efectuado permite marcar un precedente y un punto de partida para continuar con las actividades a favor de la inclusión educativa en el ámbito de la educación superior. Para alcanzar los objetivos de acceso, permanencia, participación y éxito académico es necesario sintonizar y operativizar esfuerzos en una misma visión institucional.

La aplicación de las diversas estrategias confirma que el camino para la inclusión puede ser variado, pero siempre acompañado de aprendizajes y nuevos retos que deben de solventarse con nuevas y variadas estrategias.

Es necesario mantener acciones constantes que favorezcan la inclusión desde una respuesta educativa con indicios de pertinencia e individualización ya que las necesidades presentadas por cada estudiante son diversas y no es posible crear una solución estandarizada, ignorar este principio supone riesgos a la intencionalidad de la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcívar, A., & Rodríguez-Hidalgo, A. (2019). “Bullying”: una amenaza para la inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales. In Cultura, ciudadanía, participación (p. 275). Amsterdan: Pangea.

Álvarez, P. y López, D. (2013) «La tutoría académica personalizada para estudiantes universitarios deportistas de alto nivel,» evista Brasileña de Orientación Profesional, 14.

Asamblea Nacional del Ecuador, «Constitución del Ecuador,» 2008. [En línea]. Available: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf. [Último acceso: 1 junio 2019].

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación. Educational Management Administration and Leadership (Tercera, Vol. 46). Retrieved from https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160

CES, (2010) «Ley Orgánica de Educación Superior - Ecuador (LOES),» [En línea]. Available: http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley- organica-de-educacion-superior&Itemid=137. [Último acceso: 20 junio 2019].

Corral, K., García, M., Alcívar, A., & Reyes, A. (2018). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. Revista San, 28, 94–105. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v0i28.777

Colmenares, A. (2012). «Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción,» Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115, 2012.

Cifuentes, R.(2011) «Diseño de proyectos de investigación cualitativa,» Noveduc, Buenos Aires. Argentina.

Durán, D y Giné,C (2011) «La formación del profesorado para la educación enclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad,».

Florence, J. Sassy R. Opertti, «Unesco,» 2017. [En línea]. Available: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000259592&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_4a9a67ea-c91b- 4f1f-b37c-e9e-

f7360510b%3F_%3D259592spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p.pdf
Giné, C. (2009). «Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos,» Barcelona,
Martinez, M. (2009) «Ciencia y arte en la metodología cualitativa,» Trillas, México.
Rubio Jurado. (2020) [En línea]. Available: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf. [Último acceso: 3 Octubre 2020].
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, (2019). Esatturo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Available: https://www.uleam.edu.ec/wp-content/uploads/2019/03/ULEAM001-ESTATUTO-ULEAM- OFICIAL-1.pdf. [Último acceso: 4 octubre 2020].
UNESCO, «Inclusión en la Educación,» 2019. [En línea]. Available: https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion. [Último acceso: 1 junio 2019].
UNESCO. (2019). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? In Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan», Cali, Colombia (pp. 1–44).

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO.

SECCIÓN III

HISTORIAS DE VIDA

EDICIONES **MAWIL**

Propuesta teórica y metodológica para la elaboración de una historia de vida y presentación de su aplicación en un caso de inclusión educativa en la discapacidad motriz.

Arturo Rodríguez Zambrano, Rosa Cedeño Rengifo, Mónica García Matute*, Adriana Vilela Guerrero **

(*) Docentes y (**) Estudiante de la carrera de Educación Básica
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Resumen.

Las historias de vida son reconstrucciones de las experiencias desde una perspectiva subjetiva, longitudinal y retrospectiva. Se fundamentan en el relato de vida contado en primera persona y los controles cruzados orales y escritos. Su desarrollo tiene como objetivo reconocer problemas de la estructura social o contrastar postulados teóricos. En el presente capítulo se presenta una propuesta teórica y metodológica para la elaboración de informes de historias de vida. Se inicia desde el paradigma naturalista, conformado por el nominalismo, la intersubjetividad y la interpretación. Se adopta una perspectiva metodológica cualitativa y la posibilidad del uso de esquemas IDMyR y IMRyD. Adicionalmente, se presenta un ejemplo aplicado al ámbito de la inclusión educativa de un estudiante con discapacidad motriz. De esta manera se demuestra la pertinencia de la generación de historias de vida en el campo de las ciencias sociales.

Palabras clave: historias de vida, investigación cualitativa, paradigma naturalista, discapacidad motriz.

Theoretical and methodological proposal for the elaboration of a life history and presentation of its application in a case of educational inclusion in motor disability.

Abstract.

Life stories are reconstructions of experiences from a subjective, longitudinal and retrospective perspective. They are based on the life story told in the first person and the oral and written cross-checks. Its development aims to recognize problems of the social structure or to contrast theoretical postulates. This chapter presents a theoretical and methodological proposal for the preparation of life history reports. It starts from the naturalistic paradigm, made up of nominalism, intersubjectivity and interpretation. A qualitative methodological perspective is adopted and the possibility of using IDMyR and IMRD schemes. Additionally, an example applied to the field of educational inclusion of a student with a motor disability is showed. In this way, the relevance of the generation of life stories in the field of social sciences is demonstrated.

Keywords: life stories, qualitative research, naturalistic paradigm, motor disability.

INTRODUCCIÓN

En el pasado no se tenía el acceso existía a tanto conocimiento disponible y a criterios tan disimiles para la comprensión de la investigación. La era de la información por un lado ha masificado y generalizado su difusión y, por otro, ha dado un lugar relevante a la subjetividad dentro del estudio, la investigación y la toma de decisiones.

Enmarcado en el paradigma cualitativo, el método biográfico tiene el potencial de convertirse en fuente académica de conocimientos fiables para el desarrollo de las ciencias. Presenta un carácter de accesible e inagotable. Mientras, al observador experto le permite develar profundamente los problemas de la estructura social, a través del individuo, el novato puede maravillarse con las revelaciones de la investigación científica.

El origen del método biográfico o narrativo-biográfico se remonta, a lo menos, a más de cien años atrás. Ante la modernización que imperaba a inicios del siglo XX, con los consecuentes procesos de migración mundial, la corriente que buscaba salvaguardar el legado cultural dio gran énfasis a la oralidad. El método empezó a legitimizarse a raíz de una primera publicación de Thomas y Znaniecki. La misma recogía relatos de campesinos polacos, contrastados con documentos y otras entrevistas. A este tipo de archivo se le denominó life history (Piñero & Rivera, 2013). A pesar del aparente acuerdo sobre su origen epistemológico, existen tendencias disimiles que plantean nuevas formas de interpretar dichos conceptos.

El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar la escritura de informes de investigación realizada con el método de historias de vida. La misma es parte del proceso del currículo universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

En primera instancia, se busca esquematizar los diferentes conceptos necesarios para su comprensión. Luego, se propone un esquema diferenciado en la enseñanza práctica del módulo de Investigación educativa: historias de vida. Se presenta un ejemplo de informe desde el ámbito de la educación inclusiva. En su más alto fin, el capítulo puede visualizar la posibilidad de convertirse en una nueva modalidad de generación de recursos para la investigación.

MARCO CONCEPTUAL

Del paradigma naturalista de las historias de vida

En 1962, el término paradigma empezó a cobrar relevancia dentro del campo de la investigación. Kuhn manifiesta que "son las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1976, pág. 13). Esto, en su publicación "estructuras de las Revoluciones Científicas". Según Sosa (2003) los paradigmas científicos se relacionan con creencias, actitudes y visiones teóricas y metodológicas compartidas alrededor de la ciencia. Para Ramírez (2006), los paradigmas se constituyen como "modelos mentales" (pp. 2) en los que se enmarcan las percepciones personales y los pensamientos. A partir de ellos, se interpreta la realidad.Si se parte desde los postulados de Bassi (2014), ee puede decir que las historias de vida nacen desde la metodología cualitativa con el método investigación-acción-participativa.

Al igual que otras formas de investigar, las historias de vida deben enmarcarse en un paradigma. Sosa (2003) las organiza dentro del naturalista. Este marco es uno bastante complejo. Abarca la construcción sociohistórica "desde el interior del sujeto" quien es constructor de lo existente. Su naturaleza es inductiva. En el positivismo, en cambio, la realidad exterior es aceptada como verdad, independientemente del sujeto. Por tal, la medición de sus características fundamenta su descripción.

Dentro del paradigma naturalista se desarrollan escuelas de pensamiento como la fenomenológica, hermenéutica, constructivista y sociocrítica (Sosa, 2003).

En esta visión, las historias de vida son ontológicamente nominalista, epistemológicamente subjetivistas y metodológicamente interpretativas. El nominalismo se identifica como constante construcción – deconstrucción – reconstrucción intersubjetiva de los fenómenos. El subjetivismo involucra y elige la subjetividad como esencia de lo que es en sí, la realidad. Finalmente, la interpretación redefine constantemente las cosas y sucesos desde la perspectiva de la persona, quien es su intérprete (Sosa, 2003).

Tabla 1.
Paradigma naturalista de las historias de vida

¿En qué consiste la realidad?	**Ontología nominalista** Realidad es intersubjetiva. Se construye en la interacción sujeto-objeto y sujeto-sujeto.
¿Cómo se relacionan el objeto y el sujeto de investigación?	**Epistemología subjetivista** La subjetividad es el origen del conocimiento.
¿Cómo se procede para generar conocimiento?	**Metodología interpretativa** El investigador interpreta el fenómeno en su contexto, adoptando una postura personal de la realidad.

Tomado de Sosa (2003; pp. 29).

Las historias de vida parten del método cualitativo.

Tras un largo tiempo de tener una privilegiada aceptación, la clasificación tripartita de los métodos de investigación, se discute. Según la literatura, la investigación de corte cualitativa es interpretativo. La cuantitativa, positivista. Y los mixtos, sociocríticos (Corona, 2016). Mientras algunos investigadores consideran métodos, otros lo consideran enfoques o paradigmas (Behar, 2011; Gurdián, 2007).

Sin un acuerdo común, para poder comprender, es importante adoptar una postura, en el sentido más práctico: en función de la situación y el problema específico (Rivero, 2011; Cuenya, 2010). Haciendo esta

aclaración, se entenderá a lo cualitativo como método.

La investigación cualitativa no se fundamenta en un diseño prestablecido. Gurdián (2007) explica que, además del problema de investigación, existe “el mundo del conocimiento” (p.52), constituido por la realidad histórica y cultural tanto del objeto (fenómeno) como del sujeto de investigación (investigador). Su ideal es la búsqueda de argumentos de fondo, cuyas aproximaciones sucesivas permiten el reconocimiento de la realidad. En este método, no se considera al hombre como una fuente de datos, sino en un fenómeno o ser en proceso de construcción, que interactúa con su contexto. El resultado es la historicidad que da cuentas sobre vinculación y evolución del texto, su ambiente y su propia interpretación (Cordero, 2012; Ferraroti, 2007).

A diferencia del método cuantitativo, el cualitativo no busca de partida de la comprobación de hipótesis. Es ahí donde se marcan las diferencias entre un método y el otro. Mientras lo cuantitativo atiende a la situación o fenómeno desde la objetivación, lo cualitativo parte de la multiplicidad del criterio del o de los individuos. Con ello, aparece el problema tan discutido sobre la reproducibilidad y falsabilidad que las ciencias fácticas demandan.

En investigación cualitativa los datos corresponden a los significados expresados por los sujetos actuantes. Por este motivo, es que se debe estar atento a escuchar e interpretar el todo y sus partes, reconociendo patrones, categorías e indicadores. Una de las principales particularidades que tiene la investigación cualitativa es que, en ella, el número o tipo de informantes no se especifica de antemano. A pesar de ello, mientras mayor sea, la construcción teórica será más contundente. Una vez que los resultados se vuelven repetitivos, se puede concluir que la comprensión está clara.

Diversidad terminológica: Método narrativo, método biográfico o las historias de vida

Tras el ejercicio de una revisión bibliográfica, la determinación de una definición de historia de vida se torna difícil. Para iniciar, términos como relatos biográficos, documento biográfico, narraciones biográficas, entre otros, suelen referirse al mismo concepto (Huchim, Donaldo & Reyes, 2013). En algunos casos, la literatura se refiere a las historias de vida como un método, mientras para otros es una técnica (Capriati, 2016; Veras, 2010). También, suelen utilizarse los términos "método biográfico" e "historias de vida" de manera indistinta (Capriati, 2016).

La diversidad de términos y conceptos existentes alrededor de los métodos narrativo, biográfico y las historias de vida hacen difícil la comprensión de su posición dentro del paradigma cualitativo (Huchim, Donaldo & Reyes, 2013).

En este trabajo se entiende por *método narrativo* al utilizado para comprender los acontecimientos vividos en un ambiente por una persona o un grupo en particular. Las interacciones manifiestan una secuencia de eventos que permiten entender y representar las experiencias desde la recolección de testimonios (Sarasola & Hornillo, 2003).

En cuanto al *método biográfico,* es el que permite conocer los contextos de una sociedad, basando sus resultados en las narraciones de personas que los reconocen. Capriati (2016), explica que históricamente el método ha permitido reconocer "los acontecimientos que precarizan la vida de las personas" (pp. 319). Para el autor, la técnica tuvo una transición entre un estilo representacional, con títulos como "Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana de 1964" (Citando a Lewis) a un enfoque actual más centrado en el individuo.

Se reconoce también el método ***narrativo-biográfico***. Según Landín & Sánchez (2019):

…se focaliza en la experiencia de los sujetos. La experiencia (..) es narrativa. Su relato permite viajar por los pasajes de la memoria en tiempo y espacio. La narrativa, la experiencia y el tiempo están estrechamente relacionados pues dan cuenta del sujeto, de su existencia y su interacción con su mundo que permite conocer los contextos de una sociedad, basando sus resultados en las narraciones de personas que reconocen dichos contextos (pp. 233).

Estos tres elementos forman parta de la narrativa biográfica. El tiempo da un sentido lógico. La experiencia reconoce la sucesión de los hechos y sus aprendizajes. Finalmente, la memoria, e incluso el olvido, es la herramienta que convoca los recuerdos de los acontecimientos (Landín & Sánchez, 2019).

Entonces, ¿qué son las historias de vida?

Las historias de vida son reconstrucciones de las experiencias desde una perspectiva subjetiva, longitudinal y retrospectiva. Se fundamenta 1) el relato de vida contado en primera persona y 2) los controles cruzados orales y escritos. Las historias de vida son contribuciones esenciales a la memoria histórica del contexto y al campo de las ciencias sociales (Ferraroti, 2007; pp 28). Su riqueza se manifiesta al construirse desde una visión ecológica funciona, multidisciplinar y multidimensional. No se construyen como fragmentos integrados de manera inconexa, sino desde la historicidad de un ámbito problémico.

Una historia de vida no se construye pensando en lo interesante, raro o diferente de un individuo. En palabras de Veras (2010), el objeto de estudio "…no es un ciudadano común, sino alguien especial y particular, distinto de todos los otros, de los cuales se destaca" (pp. 145). Pero la historia de vida no se basa en reconocer aquellas características que son especiales. Esta se elabora para reconocer un problema de la estructura social o contrastar postulados teóricos. El investigador debe

tener claro que el objeto de estudio devela rasgos de la colectividad que resultan importantes de ser examinados. Las experiencias individuales se relacionan a las características personales y colectivas alrededor de un problema de investigación (Capriati, 2017). De lo contario, el ejercicio se convierte únicamente en una inquietud personal (Bassi, 2014). En otras palabras, quien elabora una historia de vida no es un biógrafo (Veras, 2010).

Tabla 2
Elementos de una Historia de Vida

El relato individuo	Estrategias orales	Controles cruzados
Situaciones experimentadas Realidad de su contexto Relación con la realidad social	Narración Conversación Relatos de vida múltiple	Entrevistas a familiares, amigos y especialistas Grabaciones Visitas a escenarios diversos Documentos personales Autobiografías Diarios Correspondencia Fotografías Relatos de vida analizados previamente Biogramas

Fuente: Piñero & Rivera, 2013. Elaboración: Los autores

Para Saltalamacchia, Colón, & Rodríguez (1983) las historias de vida tienen como propósito la (1) puesta a prueba y refutación de teorías, (2) la formulación de hipótesis y (3) la captación de lo subjetivo. En el primero, al aceptar una muestra reducida de personas cuyos casos "no corresponden a las explicaciones teóricas (…) la recopilación de varios registros biográficos con esas características puede llegar a servir para refutar a una determinada teoría" (pp.321). El segundo propósito se evidencia porque sus resultados permiten reconocer nuevas áreas a investigar. Por último, en cumplimiento del tercer propósito se reconocen las opiniones, motivación, aspiraciones y juicios que tiene el individuo sobre lo acontecido.

En cambio, Piñero & Rivera (2013) consideran que las historias de vida tienen por objetivos (1) rescatar la subjetividad de las historias individuales, (2), dar voz a aquello no lo tiene y (3) leer a la sociedad a través del individuo.

Las "áreas problemáticas" o categorías de una historia de vida buscan caracterizar los contextos familiar, social, escolar, entre otros, del individuo (Rodríguez, Mera, Alcívar Pincay & Cedeño, 2020; Rodríguez, Castaño, Corral & García, 2020). Pero también pueden tratar aspectos específicos como la sexualidad (Rodríguez, Villafuerte, Quijije, & Zambrano, 2021), inclusión educativa (Rodríguez, Plaza, Villafuerte & Rodríguez, 2021; Rodríguez, Toala & Álava, 2020), el empleo, las relaciones (Ferraroti, 2007), prostitución, drogas, la inmigración (Piñero & Rivera, 2013), entre otros.

Un acuerdo que sí se encuentra en la literatura, es la diferencia entre relato de vida (life story) e historia de vida (life history); mientras el primer término hace referencia al relato contado por la persona que lo ha vivido, al segundo se le suman los componentes de interpretación, tanto orales como escritos. Estos componentes sirven de elementos de contraste y son resultados de las diferentes técnicas de recolección y análisis aplicados.

De la misma forma se reconoce la existencia de tres tipos de historias de vida: (1) de caso único, (2) paralelas y (3) cruzadas. En el primer tipo, implica la narración de la historia de vida de una sola persona, desde la visión de ella misma. El segundo, relata la historia de vida de varios actores que tengan características en común, de interés para el estudio, en paralelo. El último tipo implica la historia de vida de una persona desde la visión de otras (Pujadas, 1992).

PROPUESTA METODOLÓGICA

La investigación cualitativa, especialmente con historias de vida, no se realiza necesariamente en un formato IDMy R (Introducción, Desarrollo, Metodología y Resultados) o IMRyD (Introducción, metodología, resultados y discusión). Dado que las narraciones e interpretaciones son la base de la elaboración de informes con historias de vida, en ocasiones presentan la forma de ensayo (Introducción, desarrollo y conclusión) (Moreira, 2018), o incluyen otros elementos como supuestos, preguntas de investigación, sustento teórico (Guel, 2018) y otros.

A pesar de ello, la presente propuesta considerada pertinente, incluye apartados de metodología y los resultados, dado que este ejercicio permite mostrar rigurosidad científica. Su enriquecimiento en este estilo se observa en trabajos como los de Delgado, Llamas & Carreño (2018), entre otros (Rodríguez, Mera, Alcívar Pincay & Cedeño, 2020; Rodríguez, Castaño, Corral & García, 2020; Rodríguez, Villafuerte, Quijije, & Zambrano, 2021; Rodríguez, Plaza, Villafuerte & Rodríguez, 2021; Rodríguez, Toala & Álava, 2020).

Introducción y sustentos teóricos

La introducción puede presentar diferentes componentes. Para esta propuesta se consideran tres (3) posibles esquemas (ver tabla 3):

Tabla 3. Elementos de tres esquemas para la elaboración de una introducción en Historias de Vida.

Esquema 1 – Exploratorio	**Esquema 2 – Contraste teórico**	**Esquema 3 – Descriptivo**
Identificación del fenómeno	Presentación del caso	Presentación del caso
Áreas problemáticas: objetivos, preguntas o categorías de investigación.	Marco teórico	Supuestos de investigación

Elaboración: los autores

El *esquema 1* es aplicable cuando el investigador no intenta enmarcarse desde un paradigma teórico. También es factible cuando el objeto de investigación representa muestra de un problema poco estudiado en la literatura académica, por lo que tiene un enfoque exploratorio (Ramos, 2020). En este esquema se intenta "hacer camino al andar"[1] a partir de unas líneas generales. En el camino, la experiencia contada en primera persona se examina y se discute a la luz de las teorías existentes. La introducción inicia identificando de manera general el fenómeno. Luego se presentan las áreas problemáticas, las cuales pueden estar planteadas en la forma de objetivos específicos, preguntas de investigación o a través de la mención de un sistema de categorías y subcategorías que guían la revisión de la historia de vida (Ver un ejemplo en el Apéndice 1).

En el *esquema 2* se presenta el caso, de manera general, para luego sustentar teóricamente la investigación. Se formula como tal, cuando la principal intención del investigador es examinar las teorías existentes a partir de la historia de vida. En este esbozo se desarrolla una revisión bibliográfica o marco teórico de los principales conceptos o teorías a contrastar.

El *esquema 3* es similar al anterior, con la diferencia de que, luego de la presentación del caso, se plantea supuestos de investigación. Se comprende por supuestos a aquellos indicios que ya tiene el investigador sobre el caso. Este ejercicio requiere de una aproximación previa más profunda que en los esquemas anteriores. El investigador

1 Referencia al poema Proverbios y cantares (XXIX) de Antonio Machado.

ha seleccionado al objeto de investigación basado en el conocimiento que tiene del mismo, adquirido a partir de una relación con el sujeto de investigación. Se plantea teórica y empíricamente un estado inicial de causas, efectos y posibles soluciones. Esto lo consigue a través de la aplicación previa de observaciones, la revisión bibliográfica y la discusión profunda de estudios realizados en el campo escogido. El objetivo de este esquema es describir, debatir, contrastar o contextualizar el cómo se aplican, o no, los postulados existentes.

Declaración metodológica.

En la metodología se deberán expresar los métodos, técnicas e instrumentos que forman parte de su diseño. Además, se debe informar sobre los participantes y los elementos de contraste utilizados (revisión de documentos, biogramas, entre otros). Finalmente se puede mencionar el procedimiento de ejecución del proceso y la forma en que se analizó la información.

Cabe recalcar que, tal como lo mencionan Hernández, Fernández & Baptista (2014), los estudios cualitativos rescatan la validez y fiabilidad mediante la aplicación de múltiples y diversas fuentes, técnicas e instrumentos de investigación.

En la elaboración de historias de vida se podría declarar los métodos: cualitativo, narrativo, biográfico, historias de vida e inductivo. Como técnicas, generalmente se utilizará la observación participante, el mapeo, grupo focal, entrevista en profundidad y, en algunos casos, la aplicación de evaluaciones psicométricas. Como instrumentos se declararán, dependiendo del caso, guías de observación, diarios de campo, cuestionarios de entrevista y reactivos de los test psicométrico utilizados. Otros métodos, técnicas e instrumentos que el investigador considere son susceptibles de ser declarados.

Es importante hacer mención de los participantes de la investigación, con características generales de los mismos, así como los criterios de

inclusión y/o exclusión.

Finalmente, el procedimiento de la investigación es abierto. Sin embargo, unas líneas generales son referenciadas en trabajos como el de Cordero (2012); el autor expresa la existencia de cuatro momentos: en el preliminar, el investigador escoge el tema y lo examina teóricamente. En el segundo, se escoge y se realiza el acercamiento a los participantes, considerando requisitos éticos de la investigación, como la firma el consentimiento informado. En el tercer espacio se recogen los relatos mediante técnicas como la entrevista y la transcripción. Un último, lo constituye el análisis de la información.

Otro esquema del proceso o procedimiento de investigación con historias de vida ha sido adaptado desde el planteamiento de Yuni & Urbano (2006). Los autores hablan del *Momento epistemológico*, en el que la aproximación al individuo o los individuos, para determinar cuál será el fenómeno que se quiere situar y se relaciona hipotéticamente el fenómeno con los contextos, dependiendo del tipo de estudio (En el caso de Educación, estos pueden ser los evidenciados en el Apéndice 1). Aquí también se generan las preguntas de investigación, se identifican los antecedentes bibliográficos. Luego el *momento metodológico*, en el que se selecciona el diseño y enfoque, se elaboran las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información y se define el procedimiento. Finalmente, en el *momento procedimental* se realiza el trabajo de campo, se codifica, analiza e interpreta la información, y se sistematizan y presentan los conocimientos obtenidos.

Resultados y reflexiones finales.

La presentación de resultados (junto a su discusión) suelen considerarse el elemento más importante de los trabajos de investigación. Los productos de los estudios cualitativos son aportes a la reconfiguración teórica en torno al estudio de un fenómeno (Espinoza, 2020).

La calidad de los productos depende, en gran medida, de la consistencia que estos presentan con otros apartados que guían la misma. Resultados que no dan respuesta a los objetivos, preguntas, que no están en línea con los supuesto y fundamentos teóricos, y que no dan fe del diseño metodológico, resultan poco relevantes al conocimiento científico. El apropiado desarrollo de los resultados, permite confirmar que la investigación es justificada y que cumplió los objetivos de la investigación (Norteña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo, 2012).

Se debe tener en consideración que los resultados de una investigación cualitativa no son generalizables. Sin embargo, sus métodos y resultados pueden ser aplicados a una realidad contextualizada. Para esto se requiere descripciones detalladas de los participantes y el contexto.

En la elaboración de un informe de historias de vida, los resultados se pueden presentar de forma narrativa, pero también a través de la esquematización de sus productos a través del uso de herramientas como tablas e interpretaciones (Ejemplo disponible en este capítulo de libro; Otro ejemplo en el apéndice 1). Estos últimos casos son muy particulares al desarrollo que se ha planteado desde la experiencia de los autores, cuya finalidad ha sido la formación del profesorado.

Finalmente es importante mencionar que un estudio con un informe de historias de vida no es conclusivo. La historia no ha terminado. Por ello, se recomienda que el apartado final esté relacionado con la reflexión, a manera de conclusión. En esta sección se valorarán las implicaciones y recomendaciones que parten desde lo aprendido en el desarrollo del producto final.

A continuación, se presenta un ejemplo de un trabajo elaborado en el contexto de la formación de docentes de educación básica en el ámbito de la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz. El esquema planteado es el IDMyR, cuyos resultados se presentan a partir de las

categorías y subcategorías de los contextos familiar, escolar y social (Apéndice 1).

Se advierte así que, en ningún caso se busca presentar esta estructura como única y viable para la elaboración de todo tipo de historias de vida. Sin embargo, al lector indagador le resultará útil.

Historia de vida sobre un adolescente con discapacidad motriz – un ejemplo de historia de vida

Resumen:
Existen situaciones decisivas que interfieren en la calidad de vida de quienes padecen discapacidad. Estos casos deben ser atendidos desde el paradigma de la inclusión y así lograr erradicar la exclusión. El presente trabajo se centra en el desarrollo de una historia de vida de un estudiante con discapacidad motriz. La investigación buscó reconocer cómo influye esta condición en los contextos del sujeto que aprende: un estudiante de diecisiete (17) años de edad, quien cursa el noveno año de educación básica. Se identifican los contextos familiar, escolar y social. Se utilizó el método cualitativo, empleando el método de historia de vida. Se aplicaron las técnicas de entrevistas y grupo focal. Se evidencia un ambiente familiar que le brinda seguridad y confianza. EL sujeto que aprende y sus apoderados manifiestan que en la escuela hace falta mayor formación de docentes en temas de atención a la discapacidad. En el contexto social demuestra estar respaldado por diversas organizaciones, pero no tener espacios adecuados de ocio y esparcimiento.

INTRODUCCIÓN

La discapacidad es considerada como la deficiencia, limitación o restricción que tiene el ser humano al realizar algún tipo de actividad física o psicológica. Organismos tales como la OMS manifiestan la existencia de más de mil millones de personas en todo el mundo con algún tipo de discapacidad. Son ellos quienes presentan el rendimiento más bajo en actividades académicas, financieras. Es decir, son parte de la

población con mayor índice de pobreza (Organización Mundial de la Salud, 2004).

La Legislación Ecuatoriana ampara el derecho de todas las personas con discapacidad a una educación inclusiva (Asamblea Nacional, 2008). La Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional, 2011) establece el acceso gratuito a la educación, salud, e identidad de todas las personas con discapacidad y ser atendidos en cualquier establecimiento, ya sea público o privado; siempre y cuando los apoderados consideren que sea de su preferencia y estabilidad. En el 2016 había un aproximado de 62.432 estudiantes con discapacidad en el sistema de educación, involucrando a los pupilos con discapacidad motriz (Ministerio de Educación, 2016). De acuerdo con los datos actualizados del Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades en 2018 existen 401.538 individuos con discapacidad, siendo incluido un total de 3.366 en el sistema educativo. La provincia de Manabí presenta un aproximado de 191.384 personas con diferentes tipos de discapacidad (Física-motriz, de lenguaje, visual, intelectual, auditiva y múltiple) (Consejo de Discapacidad, 2018, enero).

El presenta trabajo explora los contextos familiar, escolar y social de un adolescente de diecisiete (17) años que presenta discapacidad física-motriz desde su nacimiento. La discapacidad ha interferido en su rendimiento académico, se ha sentido imposibilitado para realizar actividades físicas escolares, dando paso a momentos de baja autoestima. La discriminación ha sido de constante reincidencia en su escuela.

MARCO TEÓRICO

Parra y Luque (2013) reconocen la discapacidad motriz como la falta de capacidad para llevar a cabo una actividad en el entorno o ambiente físico. Se conoce a esta discapacidad con diferentes términos (motriz, motórica) pero en el presente estudio de investigación se hará alusión a esta como “discapacidad motriz”. En la actualidad, el presentar esta condición, no quiere decir que sea algo definitivo. Han existido muchos

casos de personas que sufrieron algunas anomalías después de algún accidente y lograron superar su situación con medios apropiados y ayuda profesional de terapistas.

Las personas con este tipo de discapacidad presentan dificultades en su autonomía. Suelen presentar alteraciones en el aparato motor, debido a anomalías del funcionamiento en sus sistemas: nervioso, muscular, óseo. Según, Acosta y Arráez (2014) los principales problemas que puede generar este tipo de discapacidad son los siguientes: movimientos incontrolados, dificultad en la motricidad fina y gruesa, fuerza reducida, entre otros. Pueden requerir ayuda, dependiendo de la extremidad afectada, para realizar actividades como ir de compras solos, realizar deportes, usar servicios higiénicos, vestirse, bañarse o alimentarse.

Quienes sufren esta condición deben recibir apoyo social; es decir, la ayuda que puede acceder por los diferentes lazos sociales de personas cercanas (familia, amigos, vecinos, compañeros). Cariño, amor, afecto, confianza, seguridad, comprensión; todo esto ayudará a enfrentar la situación, haciéndolos sentir seguros ante la imposibilidad de poder moverse y jugar como el resto. Sin embargo, quienes sufren discapacidad motriz, muchas veces no pueden relacionarse bien con otras personas; lo hacen solo con su núcleo familiar debido a las restricciones por la sobreprotección que sus apoderados suelen tener hacia ellos, ante el miedo a enfrentarse al rechazo por parte de la sociedad (Morales, Cerezo, Fernández, Infante y Trianes, 2009; Hurtado, 2008).

Las personas con discapacidad motriz reciben más ayuda o apoyo que las personas que presentan otro tipo de incapacidad; de hecho, la visual es menos visible que las demás (Suriá, 2013).

Los estudiantes con discapacidad motriz pueden presentar inconvenientes en su rendimiento académico. Muchas veces son victimizados con bullying, recibiendo desprecios y apodos, logrando que esto afec-

te en su aprendizaje e interacción con los demás (Rosa, Martín & Montero, 2012).

La educación inclusiva implica un cambio total y de transformaciones en todos los aspectos; ya sean físicos, estructurales y estratégicos. El sistema de educación tiene la obligación de educar a todas las personas con o sin discapacidad; una escuela pública debe dar respuesta a su alumnado, según lo establecido en la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) debe establecer métodos o estrategias en sus adaptaciones curriculares (LOEI, 2011). Es decir, llevar recursos didácticos de acuerdo al tipo de discapacidad que presenten los alumnos. El personal docente debe identificar y eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de sus estudiantes dentro y fuera de la institución y generar métodos que permitan atender sus necesidades educativas (Acosta y Arráez, 2014).

Por tal razón, la condición motriz no debe implicar ninguna barrera para acceder a la educación porque todas las personas son diferentes; unos con mayor habilidad que otros. Todo centro educativo debe estar preparado para atender a todas las personas con o sin discapacidad, para promover el desarrollo y el aprendizaje a través de habilidades y destrezas del alumnado. El profesor juega un papel muy importante en la vida de los niños, jóvenes y adolescentes.

METODOLOGÍA

En esta investigación se utilizaron los métodos del paradigma cualitativo y la historia de vida como método biográfico que facilitó información relevante para el estudio del caso.

Fueron utilizadas entrevistas en profundidad y un grupo focal. Se realizaron observaciones en la infraestructura de la vivienda y lugar de estudio. Para ello se utilizaron dos instrumentos: la ficha de observación y el cuestionario de preguntas a profundidad hechas a tres participantes que contribuyeron con la información y así poder completar la historia

de vida.

Abuela materna (abu).- convive con el sujeto que aprende y tiene 65 años de edad.
Madre (Ma.).- convive con el sujeto que aprende y tiene 44 años de edad.
Profesor (Prof.)- Da clases actualmente al sujeto que aprende. Tiene 8 años de experiencia docente y 33 años de edad.

RESULTADOS

En las siguientes tablas se especificarán las causas y consecuencias, que ha tenido que atravesar el sujeto que aprende, desde la concepción hasta la actualidad, según los diferentes contextos para esta investigación.

Se observa un grado de irresponsabilidad paternal debido a la poca información recibida sobre los riesgos que podían enfrentar durante el embarazo y las consecuencias que estas provocarían. Tras el nacimiento, se evidencia escaso apoyo profesional.

TABLA 1
Desarrollo evolutivo del sujeto que aprende

Categoría	Subcategoría	Lo observado y lo dicho	Significado
Embarazo, concepción y parto	Situación parental	Ma: y no planificamos nada… E2, 0:01:59Ma: yo era peladita, tenía 16 años y mi esposo casi los 18... E2, 00:02:13	Sin planificación familiar Menores de edad
	Tipo de embarazo	Ab: El bebé nació a los 9 meses, igual mi hija era madre primeriza... E1: 0:08:03	Embarazo intrauterino
	Incidentes durante el embarazo	Ma: claro que sí, me dio preclamsia, tuve muchas infecciones vaginales. E2, 00:03:15	Frecuentes complicaciones gestacionales
	Tipo de Nacimiento	Ma: yo di a luz normal, en el Forma de parto: subcentro por parto vaginal de Cojimíes… E2, 00:04:06	Parto normal

	Situaciones de Discapacidad o vulnerabilidad	Ma: y el doctor si nos dijo que lleváramos al bebé donde un Su historial especialista del oído… Clínica E2:00:06:01	No detectada durante el parto.

Fuente: Entrevistas en profundidad

En el contexto familiar, el adolescente sigue demostrando su afectividad a sus seres queridos y personas cercanas. En sus primeros años, sus padres tuvieron que emigrar a la ciudad de Quito para buscar mejores ingresos económicos. Ha tenido que vivir desde sus primeros meses de vida con su abuela materna. La causa de la emigración provocó que el niño sienta mayor afecto por su abuela materna que por sus padres, los cuales cubren las necesidades económicas del adolescente.

TABLA II.
Contexto familiar

Subcategoría	**Lo observado y lo dicho**	**Significado**
Situación socioeconómica	Ma: con el trabajo que tenemos acá no hay como tenerlo… E2:00:07:39	Padres migraron por necesidades económicas
Relaciones con sus padres	Ab: …ellos migraron desde el nacimiento por trabajo y lo dejaron. Yo contenta. Ellos envían la plata para mantenerlo… Ma: pero cuando yo he ido a Cojimíes… E2: 00:10:58	Son el soporte económico
Relaciones con su Abuela materna	Ab: verá, mi muchachito es tranquilo, él pasa aquí conmigo... E1:00:14:45	Es responsable del niño. Le brinda afectiva y salud.
Relaciones con otros miembros de la familiar	Ab: a veces saben venir mis otros nietos y ahí hermano menor saben jugar con él, sin pelear… E1:00:15:07	Escaza interacción con pares familiares

Fuente: Entrevistas en profundidad

Dentro del contexto escolar se observa que los docentes suelen no sentirse aptos para educar a este grupo poblacional. Su familia ha manifestado tristeza porque su apoderado recibe estas muestras de exclusión. Dentro de su historial escolar se manifestaron que sus habilidades preescolares no se desarrollaron dentro de una institución educativa. Tuvieron dificultades en el acceso a la educación en su

edad escolar. Como consecuencia de ello, a sus diecisiete (17) años de edad, aún se encuentra cursando el noveno (9°) año de educación básica, por lo que se afirma que existe retraso académico.

TABLA III.
Historial escolar

Subcategoría	Lo observado y lo dicho	Significado
Educación Inicial	Ab: no niña, cuando ya estaba ya grandecito fui hablar con la señorita… E1:00:12:49	Sin preparación
Básica Elemental	Ab: para que me lo deje estudiar y ahí me lo mandaron a jardín... E1:00:13	Edad no apropiada
Básica Media	Ab: gracias a diosito ya terminó su escuelita… E1:00:13:09	Finalizó escolarización
Básica Superior	Prof.: Desafortunadamente el adolescente está muy atrasado con sus estudios. EL ya debería estar saliendo del colegio. E7:00:03	Educación no realizada

Fuente: Entrevistas en profundidad

En cuanto a la inclusión educativa contexto escolar el sujeto que aprende manifiesta haber sido víctima de bullying y rechazo por parte de sus pares y algunos profesores. En ocasiones esto ha repercutido en el desinterés por ir a la escuela y en el bajo rendimiento. Durante su vida estudiantil el principal problema lo experimentó por falta de atención. Según los actores, hace falta la capacitación de docentes en este ámbito. Por otro lado, ha sido beneficioso el recibir terapias de lenguaje y física en las instituciones educativas.

TABLA IV.
Contexto escolar

Subcategoría	Lo observado y lo dicho	Significado
Atención a sus necesidades educativas especiales	Prof.: ---y a pesar de que a veces no lo hacía bien, yo siempre lo estimulaba. ¡Muy bien Danny, vamos bien!, y eso lo hace sentir bien… E3:00:06:27	Metodologías y técnicas
Relación con la docente	Prof. parece que la Lic. Teresa le está dando clases… E3:00:14:57	Una nueva docente
Relación con sus pares académicos	Prof.: yo incluía al niño en todas las actividades y trabajaban con Danny, claro menos los días que él no iba… E3:00:15:46	Buen Compañerismo afectivo

Buen rendimiento académico	Prof. El rendimiento no fue el mismo, y usted debe saber que todo… E1:00:12:03	Regular desempeño académico

Fuente: Entrevistas en profundidad

En el contexto social, el estudiante cuenta con carnet de discapacidad otorgado por la institución nacional competente. Como consecuencia a esta valoración, el adolescente recibe el bono de desarrollo humano por su porcentaje de discapacidad que es 85% y con esto puede cubrir sus gastos, además del soporte parental. También conserva una silla de ruedas que recibió de una fundación a los catorce (14) años de edad. Las relaciones sociales se limitan a la interacción con sus compañeros en la escuela y sus primos.

TABLA V.

Contexto social

Categoría	**Subcategoría**	**Lo observado y lo dicho**
Dinámica del contexto social	Situación socioeconómica	Discapacidad Motriz (Poliomielitis)85% E1:00:17:50
	Estilo parental	Buena relación con sus padres E1:00:15:18
	Relaciones con pares iguales	Ab. Como le dije, aquí saben venir mis otros nietos con sus amiguitos aquí a la casa y allí el niño juega también con ellos… E1:00:14:39
	Respuesta institucional	Revisión de documento de MSP-CONADIS E1:00:18:46
	Otras instituciones	Fundación privada llamada…. E1:00:19:04

Fuente: Entrevistas en profundidad

REFLEXIONES FINALES

El joven con discapacidad motriz presenta necesidades especiales desde sus diferentes contextos. Se considera que el desarrollo del individuo no fue el adecuado desde la etapa gestacional. La madre presentó complicaciones durante el embarazo que posiblemente fueron causantes de la discapacidad. Un adecuado ambiente familiar es indispensable para su desarrollo. A pesar de no tener la cercanía parental, una abuela y el contacto eventual de pares familiares le puede brindar seguridad y confianza. Por otro lado, para que el ambiente escolar sea óptimo, se requieren mejoras. Se debe prevenir y sancionar el bullying y la exclusión. Eso en aras de garantizar la equidad e inclusión, según los artículos establecidos en la LOEI (2011) y el código de la niñez y adolescencia (2003). Finalmente, las personas que padecen discapacidad motriz necesitan de la inclusión en actividades de ocio y esparcimiento, fuera de su núcleo familiar y educativo. Además de la ayuda que recibe de diversas instituciones públicas y privadas, el estudiante requiere participar en un club, asociación u organización. Esto es parte del desarrollo de la identidad, la autonomía y el fortalecimiento de la autoestima.

La discapacidad motriz es un problema visible en una sociedad que mira a quienes lo tienen de forma invisible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional. (2008). Constitución de la república del Ecuador.

Asamblea Nacional. (2011). *La Ley Orgánica De Educación Intercultural (Ecuador).* Quito: Registro Oficial Suplemento, 754. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

Acosta, A. y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación,* 38 (83), 135-154. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300008

Bassi Follari, J. (2014). Hacer una historia de vida. Decisiones clave en el proceso de investigación. . *Athenea Digital. Revista De Pensamiento e Investigación Social,* , 14(3), 129-170. doi: https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1315

Behar Rivero, Daniel Salomón (2011). Dilema entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo de la investigación. Necesidad de una visión distinta. *MEDISAN*, 15(1),145-149.[fecha de Consulta 14 de Junio de 2021]. ISSN: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368445226019

Capriati, A. (2017). Tensiones y desafíos en el uso del método biográfico. *Cinta de moebio,* (60), 316-327. Disponible en https://www.redalyc.org/jatsRepo/101/10155005007/index.html

Código de la niñez y la adolescencia. (2003). Registro Oficial 737 de 03-ene.-2003. Disponible en https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-09/Documento_C%C3%B3digo-Ni%C3%B1ez-Adolescencia.pdf

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2015). Agenda Nacional para la igualdad de Discapacidades. Obtenido de http://www.planificacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2018/08/AgendaNacional-para-Discapacidades.pdf

Consejo Nacional de Discapacidad. (2018, enero). Estadísticas de la Discapacidad. Recuperado el 15 de enero del 2020. Disponible en https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapaci-

dad/.
Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. Revista Griot, 5(1), 50-67. Disponible en: http://136.145.11.86/index.php/griot/article/view/1775
Corona Lisboa, José (2016). Apuntes sobre métodos de investigación. *MediSur,* 14(1),87-88.[fecha de Consulta 14 de Junio de 2021]. ISSN: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180044014017
Cuenya, Lucas, & Ruetti, Eliana (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. Revista Colombiana de Psicología, 19(2),271-277.[fecha de Consulta 14 de Junio de 2021]. ISSN: 0121-5469. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415435009
Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. Convergencia, 14(44), 15-40. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v14n44/v14n44a2.pdf
Guel, R. J. M. (2018). Género y empoderamiento: una historia de vida contada desde el Magísterio potosino. *Diálogos sobre educación,* (18). Disponible en http://revistadialogos.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/486
Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa.* Costa Rica: Colección : Investigación y Desarrollo Educativo Regional. Disponible en http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393
Huchim Aguilar, Donaldo, & Reyes Chávez, Rafael. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación,* 13(3), 392-419. Retrieved June 10, 2021, from http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300017&lng=en&tlng=es.
Hurtado, M.J. (2008). Propuestas educativas ante el alumno con discapacidad motora. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 14. Disponible en https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20JOSE_HURTADO_2.pdf
Kuhn, T. S. (1976). *La estructura de las revoluciones científicas.* México:

FCE.
Landín Miranda, Ma. Del Rosario, & Sánchez Trejo, Sandra Ivonne. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. ***Educación,*** 28(54), 227-242. https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011
LOEI, Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Quito: ***Registro Oficial, 417***, segundo suplemento, 02 de septiembre del 2020. Recuperado de http://www.educar.ec/servicios/regla_loei-6.html.
Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). ***Instructivo: evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales.*** Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva.
Morales, F.M., Cerezo, M.T., Fernández, F.J., Infante, L. y Trianes, M.V. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. ***Revista Latinoamericana de Psicología,*** 41 (1), 141-150.
Moreira, M. A. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. ***Revista de Educación a Distancia*** (RED), (56). Disponible en https://revistas.um.es/red/article/view/320691
Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. ***CHÍA, COLOMBIA***, 12(3), 263-274. Disponible en http://www.jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf
Organización Mundial de la Salud (2004). ***Family and community practices that promote child survival, growth and development: review of the evidence.*** Ginebra, Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 20 de enero del 2021. Disponible en https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/9241591501/en/
Piñero, M., & Rivera, M. (2013). ***Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales.*** Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Pujadas, Juan José (1992): ***El método biográfico.*** Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid. Disponible en http://8.242.217.84:8080/

jspui/handle/123456789/25285
Sosa, J. R. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. ***Investigación educativa***, 7(12), 23-40. Disponible en https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177
Suriá, R. (2013). Análisis comparativo de la fortaleza en padres de hijos con discapacidad en función de la tipología y la etapa en la que se adquiere la discapacidad. ***Anuario de Psicología,*** 43 (1), 23-37.
Ramírez, M. S. (2016). Paradigma, modelo, método, técnica y estrategia. En: ***Modelos de enseñanza con la técnica de casos.*** Editorial Conocimiento S.A. Disponible en https://n9.cl/irua
Ramos, G. C. A. (2020) Los Alcances de una investigación***. CienciAmérica,*** [S.l.], v. 9, n. 3, p. 1-6, Disponible en: http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/336
Rodríguez, A. D., Mera Medranda, M. N., Alcívar Pincay, G. A., & Cedeño Rengifo, R. (2020). Influencia de la Beta talasemia en el Rendimiento Escolar: una Historia de vida. ***Universidad y Sociedad***, 12(2), 318-324. Disponible en http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n2/2218-3620-rus-12-02-318.pdf
Rodríguez, A., Toala, M. y Álava, K. (2020): "Incidencia de la epilepsia del lóbulo temporal: una historia de vida en la escuela". ***Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*** (enero 2020). En línea: https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/01/epilepsia-lobulo-temporal.html
Rodríguez, A., Villafuerte, J., Quijije, N. & Zambrano, C. (2021). Entornos sociales y emocionales de un adolescente con síndrome de Down; La historia de vida de Mateo. MODULEMA. ***Revista Científica sobre Diversidad Cultural***, 5, 37-56. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17797
Rodríguez Zambrano, A. D., Castaño Moreira, J. C., Corral Joza, K. E., & Mónica Mercedes Jacquelin, G. M. (2020). Familia, escuela y sociedad: estrategias para los problemas de comportamiento académico en instituciones de educación básica. ***Revista Venezolana De Gerencia***, 25(3), 437-447. https://doi.org/10.37960/rvg.v25i3.33382
Rodríguez Zambrano, Arturo, Plaza Moreira, John, Villafuerte Holguín,

Jhonny & Rodríguez Zambrano. Félix. (2021) ***Una historia de vida sobre la influencia del diagnóstico en la inclusión educativa de un niño con atrofia cerebral.*** En: Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva (pp. 803-825). Editorial Dykinson S.L. Disponible en https://www.dykinson.com/libros/nuevas-formas-de-aprendizaje-en-la-era-digital-en-busca-de-una-educacion-inclusiva/9788413773216/

Rosa, A., Martín-Caro, L. y Montero, I. (2012). Deficiencia y discapacidad motora. Caracterización. En J.N. García Sánchez (Coord.). ***Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo,*** 459-473. Madrid: Pirámide.

Saltalamacchia, H. R., Colón, H., & Rodríguez, J. (1983). Historias de vida y movimientos sociales: propuesta para el uso de la técnica. Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(09), 321-338. Disponible en: https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/download/847/998

Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., & Hornillo Araujo, M. E. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. Portularia: ***Revista de Trabajo Social,*** 3, 373-382. Disponible en https://idus.us.es/handle/11441/16383

Veras, Eliane. (2010). Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales?. ***Cinta de moebio,*** (39), 142-152. Disponible en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/veras.pdf

Yuni, J., & Urbano, C. (2006). ***Técnicas para investigar.*** Córdoba: Editorial Brujas.

Apéndice 1.- Sistema de categorías y subcategorías de los contextos del sujeto de que aprende para la elaboración de una historia de vida.

Categoría	**Subcategoría**
Concepción, embarazo y parto	Concepción
	Situación parental durante embarazo
	Tipo de embarazo
	Incidentes durante el embrazo
	Tipo de Nacimiento
Situaciones de vulnerabilidad enfrentadas	(Poner nombre de subcategoría, si lo hubiera)
	(Poner nombre de subcategoría, si lo hubiera)
Primera infancia	Acontecimientos relevantes
Educación Inicial	Educación Inicial
Educación Primaria	Básica Elemental
	Básica Media
	Básica Superior
Contexto familiar	Convivencia
	Situación socioeconómica
	Estilo parental
	Relaciones con madre
	Relaciones con padre
	Relaciones con hermanos
	Relaciones con otros familiares
Contextos escolares	Atención a sus necesidades educativas especiales
	Relación con la autoridad
	Relación con la docente
	Relación con sus pares académicos
	Buen rendimiento académico
	Mal rendimiento académico
Dinámica del contexto social	Situación socioeconómica del contexto social
	Relaciones con pares iguales
	Otras instituciones

Factores psicosociales y emocionales asociados al bajo rendimiento académico: Una historia de vida.

Lascano Cedeño Carmen Jained, Cabezas Anchundia Lisbeth Estefanía, Ponce Ocaña Karen & Álava Naranjo Karina
Facultad de Ciencias de la Educación, carrera de Educación Básica. Universidad Laica
Eloy Alfaro de Manabí.

Resumen
Esta investigación muestra el caso de un adolescente de 15 años con déficit de atención y problemas emocionales producto de su entorno familiar, cursa el nivel básico superior (10mo EGB) en una institución fiscal ubicada en la ciudad Manta. Los factores psicosociales y emocionales dentro del contexto educativo son aquellos que intervienen en el aprovechamiento escolar, es decir en todas las agrupaciones que se dan en el aprendizaje entre alumnos y docentes incidiendo en el rendimiento académico. Asimismo, como resultado la revolución educativa actual con los procesos cognitivos, psicosociales y emocionales, generados a partir del impacto de la teoría de las inteligencias múltiples, se consideró el papel de las emociones en la formación integral del estudiante. El objetivo de esta investigación es indagar los factores psicosociales y emocionales asociados al poco interés del niño. Se utilizó el enfoque cualitativo con un diseño narrativo, con la intencionalidad de conocer los contextos donde se desarrolla el sujeto que aprende, tomando en consideración el contexto escolar, familiar, social e histórico. Para obtener información se utilizó las técnicas de entrevista, observación y la encuesta. Se observó que, durante su etapa escolar, sufrió de bullying y no recibió ningún tipo de ayuda por parte de las instituciones educativas, lo que influyó en su rendimiento académico, además de los problemas familiares por los que pasaba. Los factores psicosociales y emocionales definitivamente intervienen en el rendimiento académico, generando grandes consecuencias en la salud emocional y en el desempeño escolar del niño

Palabras clave: factores psicosociales, factores emocionales, rendimiento académico, ambiente escolar, problemas familiares.

Psychosocial and emotional factors associated with poor academic performance: A life story.

ABSTRACT:

This research shows the case of a 15-year-old adolescent with attention deficit and emotional problems because of his family environment, attends the upper basic level (10th EGB) in a fiscal institution located in the city of Manta. Theoretical framework: The psychosocial and emotional factors within the educational context are those that intervene in school achievement, that is, in all the groups that occur in learning between students and teachers, influencing academic performance. Likewise, because of the current educational revolution with the cognitive, psychosocial and emotional processes, generated from the impact of the theory of multiple intelligences, the role of emotions in the integral formation of the student was considered. The objective of this research is to investigate the psychosocial and emotional factors associated with the little interest of the child. The qualitative approach was used with a narrative design, with the intention of knowing the contexts where the learner develops, taking into consideration the school, family, social and historical context. To obtain information, interview, observation and survey techniques were used. It was observed that during his school years, he suffered from bullying and did not receive any type of help from educational institutions, which influenced his academic performance, in addition to the family problems he went through. Psychosocial and emotional factors definitely intervene in academic performance, generating great consequences in the emotional health and in the child's school performance.

Keywords: Psychosocial factors, emotional factors, academic performance, school climate, family problems.

INTRODUCCIÓN

Los factores psicosociales y emocionales que intervienen en el desarrollo dentro de la personalidad de los jóvenes, están asociados al bajo rendimiento académico; tema esencial por su alarmante incidencia en las escuelas y colegios a nivel mundial, nacional y local, ya que actualmente se ignoran las causas que se articulan en los procesos de aprendizaje, dado que se suelen basar solo en el promedio académico, obviando el orden cognitivo, psicosocial y emocional.

Por esta razón, este trabajo hace una visión general a los factores asociados como el entorno familiar y escolar, los procesos pedagógicos, la relación con los padres, entre otros. Abordados desde los diferentes factores psicosociales, debido a que inciden en la conducta individual, además de situaciones donde el estudiante debe interrelacionarse con distintas personas y participar activamente dentro de la sociedad.

La investigación realizada se llevó a cabo en base a la historia de vida de un adolescente de quince años quien presenta déficit de atención y problemas emocionales producto de su entorno familiar, es estudiante de una institución fiscal ubicada en la ciudad de Manta, donde cursa el nivel básico superior (10mo EGB). El objetivo del caso es indagar los factores psicosociales y emocionales asociados al bajo rendimiento académico, de esta manera analizar los posibles factores que estén enfocados en las categorías: motivacional, familiar, social, educativo, entre otros, para demostrar y determinar cómo afectan los diversos problemas en los cambios de conducta, en el rendimiento académico y las emociones, de esta manera poder argumentar el porqué del inicio de ciertas variaciones negativas en la vida del estudiante.

Todo ello basándose en la hipótesis de que los diferentes contextos pueden afectar directa e indirectamente al rendimiento académico de los estudiantes. Por su parte, una de las limitaciones que presentó dicha investigación, fueron las prácticas experimentales, dado a la pandemia que se está viviendo a nivel mundial; pero, a pesar de ello, la

información recolectada no sufrió ninguna alteración.

MARCO REFERENCIAL

Factores psicosociales

Son todos aquellos factores presentes en diversas situaciones y se relacionan con la organización, el contenido y la forma en que se realiza una determinada actividad, teniendo en cuenta que esta puede afectar el bienestar, la salud y el desarrollo de la persona. “Los factores psicosociales consisten en interacciones entre, por una parte, el trabajo, el medio ambiente y las condiciones de organización, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, pueden influir en la salud, el rendimiento y la satisfacción en el trabajo” (Comité Mixto OIT/OMS, 2018).

En el contexto educativo son aquellos factores que intervienen en el aprovechamiento escolar, es decir, todas las agrupaciones que se dan en el aprendizaje, tales como las planificaciones didácticas, planeamiento de estrategias, relaciones entre alumnos y docente, entre otras. “Sin embargo, la mayoría de los estudios hacen referencia al medio rural/urbano como factor determinante del rendimiento académico y no se presentan otro tipo de indicadores que permitan mediar las características de localización de la escuela” (González, 2003). Marchesi (2003) afirma que el contexto socio cultural no sólo influye en los resultados que obtenga el alumnado sino que también influirá en la cultura, las relaciones profesores y familia con los alumnos e incluso en la organización y funcionamiento del centro.

En el contexto educativo, los factores psicosociales son el conjunto de condiciones que se presentan en los ambientes de aprendizaje, las cuales están relacionadas con los contenidos, las estrategias didácticas y pedagógicas, las actitudes y las relaciones afectivas entre docentes y discentes, que pueden favorecer o entorpecer la adquisición de conocimientos dentro y fuera de las aulas.

La desmotivación: "La desmotivación se caracteriza por la falta de vigor o de energía que guíe, encauce o dirija las acciones del estudiante hacia el logro de sus aprendizajes" Real Academia Española (RAE, 2014, p.768).

La indiferencia del estudiante: "La indiferencia estudiantil con respecto a los contenidos de la clase es un problema mayor, pues será difícil mantener el clima de trabajo necesario y adecuado para la comunicación con los alumnos. La indiferencia genera apatía, desgano, desinterés e incluso desorden en el aula" RAE (2014 p.1232, T.2).

Falta de apoyo de la escuela: Los factores de riesgo de la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, la inhabilidad para modificar el currículo, la falta de recursos y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar.

Bullying en el aula. "Refiere conductas relacionadas con intimidades, aislamiento, insultos y amenazas sobre una víctima o víctimas" (Soto, 2011).

Factores emocionales

Son todos aquellos factores que condicionarán el desarrollo humano relacionado a las diversas emociones que se puedan sentir o tener ante un problema, inconveniente o en el diario vivir. "Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)" Vallés, A. y Vallés, C (2000).

Wallon H. (s.f.) afirma que el desarrollo humano está dado por una serie de estadios, así el primer estadio corresponderá a todas las emociones básicas (dolor, frío, calor, saciedad, insatisfacción, placer, etc.), que se modelan según nuestras experiencias personales.

Rendimiento académico

Caballero, Abello y Palacio (2007) afirma "El rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos".

En el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno (Martí, 2003, p. 376).

Factores determinantes del bajo rendimiento académico

Izar, Ynzunza y López, referencian el estudio de Durón y Oropeza (1999) en el cual se menciona la presencia de cuatro factores, los cuales son: *Factores pedagógicos.* Son aquellos aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos están el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes.

Factores psicológicos. Entre estos se cuentan algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje. El rendimiento académico es el resultado de la combinación de una serie de factores psicológicos que son los responsables de la actitud concreta con la que se enfrenta a los retos de su formación.

Factores sociológicos. Son aquellos que incluyen las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, tales como la posición económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del ambiente que rodea al estudiante.

Inteligencias múltiples

Las inteligencias múltiples es una teoría propuesta por Howard Gardner

específicamente enfocada en el área de la educación; en los procesos de aprendizaje del alumnado. Según Howard Gardner (1983) las inteligencias predominantes son ocho y cada una de ellas se caracteriza por diferentes habilidades o capacidades:

1. Inteligencia lingüística. - corresponde a la capacidad para usar el lenguaje en todas sus expresiones y manifestaciones.
2. Inteligencia musical. - Es la habilidad de percibir y expresarse en diferentes maneras musicales.
3. Inteligencia lógico-matemática. - En esta influye mayormente el razonamiento lógico, debido a que se tiene la habilidad de resolver problemas matemáticos o numéricos.
4. Inteligencia corporal cinestésica. - Capacidad para expresar ideas, emociones o sentimientos, a través del movimiento corporal (cuerpo).
5. Inteligencia espacial. - Facilidad en percibir el entorno visual y espacial. Esta inteligencia se aplica en la navegación, en el uso de mapas, la percepción de un objeto desde una perspectiva diferente, en juegos como el ajedrez, además de las artes visuales que también se ven implicada.
6. Inteligencia intrapersonal. - Es la capacidad para desarrollar un conocimiento profundo de uno mismo.
7. Inteligencia interpersonal. - Corresponde a la habilidad para relacionarse con las demás personas, utilizando usualmente la empatía y la interacción social.
8. Inteligencia naturalista. - Capacidad de observar, analizar y estudiar todos y cada uno de los elementos que componen la naturaleza.

MÉTODOS Y MATERIALES

Este estudio se basó en un enfoque cualitativo, un diseño narrativo y su alcance será descriptivo. La técnica usada son la entrevista y la observación, se enfocó en la observación de los espacios y de las actitudes de los participantes. Los instrumentos utilizados fueron la ficha de observación, además de las entrevistas a profundidad.

En toda la investigación intervinieron tres participantes; el sujeto de estudio, su tía paterna y su madre, quienes permitieron determinar, a través de los instrumentos aplicados datos relevantes del individuo, lo cual sirvió de apoyo para obtener información veraz.

Hallazgos

Participante	Sigla	Rol den la Historia de Vida
Ariel	S	Sujeto que aprende (en quien se desarrolla la historia de vida)
Familiar	M	Madre del sujeto que aprende
Familiar	T	Tía del sujeto que aprende

Tabla I.

Desarrollo evolutivo del sujeto que aprende

Categoría	Subcategorías	Lo observado y lo dicho	Significado
Concepción, embarazo y parto	Incidentes durante el embrazo	M: Mi embarazo fue muy complicado… tuve muchas complicaciones, presenté placenta previa… con cuidados y reposo tuve un parto sin complicaciones. (00:32)	Problemas únicamente en el embarazo
Primera infancia	Acontecimientos relevantes	S: El incidente que marcó mi infancia fue la separación de mis padres y la pérdida de un familiar. (00:19)	Separación de padres y muerte de un ser querido

Interpretación. - Se presentaron inconvenientes en el embarazo y en sus primeros años de vida su salud emocional se vio afectada por la muerte de un familiar, además de la separación de sus padres, estas pueden ser las causas de un bajo rendimiento académico, falta de confianza, el desarrollo de comportamientos agresivos, distanciamiento social.

Tabla II.

Historial escolar

Categoría	Subcategorías	Lo observado y lo dicho	Significado
Educación Inicial	Educación Inicial	S: Cuando era pequeño, pasé la situación que mi mamá se fuera a trabajar todo el tiempo... me dejara solo. Eso me ponía muy triste. (00:34)	Niñez con poca supervisión y apoyo
Educación Primaria	Básica Elemental Básica Media Básica Superior	S: Mi desenvolvimiento en la educación básica fue muy bueno, me llevan muy bien con mis compañeros y con los docentes. (00:49) T: El desenvolvimiento que tuvo en el colegio no fue exitoso, perdió 2 años. (02:29) T: El desenvolvimiento en la educación superior ha sido igual, pasa mucho tiempo solo en casa, no hay quien lo controle… (02:58)	Adecuado desempeño escolar Bajo desempeño académico Poco empeño académico

Interpretación.- Dado que la madre del sujeto que aprende debía ir a trabajar, él tenía poca supervisión adulta, generando que iniciara su proceso escolar antes de lo que debería; todo esto puede ser la causa para que su rendimiento escolar haya ido en declive.

Tabla III.

Contexto familiar

Categoría	Subcategorías	Lo observado y lo dicho	Significado
Contexto familiar	Convivencia Situación socioeconómica Relaciones con su madre Relaciones con su padrastro Relaciones con su hermano menor Relaciones con su abuela	S: La convivencia dentro de mi hogar en la época escolar era un poco complicada, debido a que siempre se presentaban desacuerdos familiares. Claro, en ese tiempo convivía con tíos, primos y demás familiares. (02:10) S: Gracias a Dios en lo que recuerdo, nunca se tuvieron esos problemas económicos. (02:41) M: La relación con mi hijo es buena, nos contamos problemas o las cosas que nos pasa…pero a veces si hemos tenido problemas… por el tema del estudio. (04:31) T: La confianza con mi sobrino es buena, me cuenta cuando tiene problemas y trato de aconsejarlo de la mejor manera. (04:53)	Inadecuada convivencia familiar Positiva situación socio-económica Favorable relación y comunicación con familiares cercanos

Interpretación. - La relación que el sujeto que aprende tiene con su madre y su tía paterna, es favorable. Pero, con el resto de la familia, con quienes habita en su hogar, su relación no es buena, esto puede traer grandes consecuencias en su estado de ánimo y comportamiento.

Tabla IV.

Contexto escolar

Subcategorías	Lo observado y lo dicho	Significado
Atención a sus necesidades educativas especiales	M: No tanto de parte de la escuela…más bien yo lo he tenido en tratamiento psicológico, he buscado profesionales que me puedan ayudar con el niño desde pequeño .(7:02)	Tratamiento psicológico infantil y adolescente.
Relación con la autoridad	S: No he tenido ningún tipo de problema con nadie. (5:44)	Disciplina escolar
Relación con la docente	S: Mi relación con mis compañeros no era buena, ellos me buscaban problemas. (6:32)	Buena relación con docentes de la institución educativa
Relación con sus pares académicos	S: Sí, tengo mucha falta de concentración, me distraigo con cualquier cosa. (8:41)	Problemas de convivencia escolar
Rendimiento académico	S: Sí, fui víctima de bullying y agresión escolar, de ninguna institución recibí apoyo, no había vigilancia. (11:51)	Desempeño académico satisfactorio
Ambiente escolar		Falta de concentración y atención.
		Bullying y violencia escolar.
		Despreocupación de las autoridades escolares.

Interpretación. - El sujeto que aprende ha recibido desde temprana edad tratamiento psicológico, debido a los inconvenientes que ha venido enfrentando en el contexto escolar (bullying y agresión), también los problemas familiares.

Tabla V.

Contexto social

Categoría	Subcategorías	Lo observado y lo dicho	Significado
Contexto social	Relaciones con pares iguales Respuesta institucional Otras instituciones	S: Si, tuve muchos amigos cercanos, mi relación con ellos es estable. (12:15) S: Sí, asistí a un grupo religioso, donde se cursaba la catequesis, termine el primero de comunión y el primero de confirma. (15:55)	Buena relación interpersonal Participación en grupo religioso.

Interpretación. - El sujeto que aprende presenta sólidas relaciones sociales, tanto en su barrio como en cualquier otro grupo.

Tabla VI.

Contexto personal

Categoría	Subcategorías	Lo observado y lo dicho	Significado
Contexto personal	Problemas emocionales Problemas de conducta	S: Realizo dibujos, juego, escucho música, ayudo a ordenar cosas. (14:07) S: Sí, carezco de mucha paciencia, porque no sé cómo manejarla. (14:57)	Adicción a la tecnología. Falta de control de sus impulsos.

Interpretación. - El pasar mucho tiempo solo lo llevo a refugiarse en los juegos, mostrando depresión, aislamiento, ansiedad, pérdida del placer y disfrute de las actividades diarias. Sin embargo, ha desarrollado habilidades que las practica en su tiempo de ocio, ayudando a evitar o disminuir la ansiedad y el estrés.

Respuesta a aplicación de estrategias pedagógicas

Resultados de la aplicación del cuadernillo para la estimulación cognitiva.

La capacidad de conocimiento del sujeto de estudio es satisfactoria y a través de los ejercicios de estimulación cognitiva se trató de analizar el desarrollo experimentado en su tránsito por la adolescencia, su capacidad de pensar, razonar y entregar una respuesta. A continuación se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del cuadernillo.

Tiene buen pensamiento abstracto, realiza representaciones simbólicas, en cuanto a los ejercicios de clasificación y categoría, no presentó dificultad alguna, los resolvió con facilidad y agilidad al mismo tiempo. En las actividades de lenguaje en donde se trabaja la capacidad de concentración y percepción, presentó un poco de dificultad por ejemplo: en la sopa de letras, en la formación de nuevas palabras, dando a notar que su nivel de atención no es tan bueno. En los ejercicios de memoria presentó inconvenientes; pero, presenta mayor grado de dificultad en los cálculos y procesos matemáticos.

Resultados de la aplicación del cuestionario sobre el desarrollo de habilidades sociales

En cuanto a la aplicación del cuadernillo de las habilidades sociales, los resultados fueron satisfactorios, teniendo en cuenta que esta habilidad es fundamental, tratándose de una dimensión básica que ayuda a desarrollar la inteligencia emocional.

Dentro de las actividades que realizó, se destacan tres: asertividad, resolución de conflictos y presión de grupo. En cuanto a la asertividad, en la primera ficha, había representaciones gráficas, las interpretó e identifico el tipo de comportamiento que adoptaba cada individuo en la imagen, realizando su interpretación de manera correcta. La segunda ficha se destaca y hace énfasis en cómo es su comportamiento con otras personas, él es comunicativo, le gusta expresarse y tiene una buena relación con sus amigos o personas exteriores.

Los resultados de ficha de resolución de conflictos, es buena, aunque debe aprender a controlar más sus emociones, él tolera muchas cosas, pero hay situaciones que lo rebasan y no sabe cómo reaccionar, sin embargo esto no quiere decir que sea una persona violenta, porque entre cualquier dificultad o problema aunque le cueste, trata de buscar una solución y arreglar las cosas, de tal manera que nadie salga perjudicado. En la ficha que se le realizó sobre la presión de grupo, se ha notado que ha tenido imposición en ciertas ocasiones; sin embargo,

nunca ha cedido, no se ha dejado llevar por amistades, vicios, o malos hábitos que lleguen a perjudicarlo.

CONCLUSIONES

En definitiva, las situaciones por las que ha atravesado el sujeto que aprende desde su infancia lo han marcado mucho, comenzando por la separación de sus padres, la falta de atención, comunicación, afectividad, etc. Estos factores traen consigo grandes consecuencias, generando sentimientos negativos como la culpa, la ansiedad y problemas emocionales. Su contexto familiar y escolar no han sido los mejores, siendo víctima de situaciones desagradables que lo han llevado a perder el equilibrio y control en su vida.

La aportación de la familia es muy importante para niños y adolescentes, es el primer espacio donde los infantes se desarrollan, es el ambiente en el que crecen y concretan elementos fundamentales como: la construcción y escala de valores, el fortalecimiento de su desarrollo social, ayuda a desarrollar su personalidad y lo más significativo es que el calor familiar brinda apoyo emocional y afectividad.

Por otra parte, la institución educativa donde el niño lleva a cabo su vida estudiantil debe ser un espacio organizado, estructurado, sobre todo saludable es decir crear relaciones positivas entre todos los integrantes, un espacio armónico e inclusivo, donde no haya lugar para las agresiones, ni actos de violencia. Como autoridades responsables de los planteles educativos deben tener la mejor predisposición de brindar el apoyo necesario cuando el estudiante lo requiera evitando de tal manera incidentes que pueden ser perjudicial. Es muy valioso recalcar que todos los chicos en formación merecen una educación de calidad y calidez, respetando su integridad y la de los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. Avances en Psicología Latinoamericana, 25(2), 98-111. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf

Comité Mixto OIT/OMS. (2018). Prevención de riesgos específicos en centros educativos.

Gardner, H. (1983). Inteligencias Múltiples. En U. I. (UNIR).

González, C. (2003) Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria. Tesis Doctoral Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Izar, Ynzunza y López, (2011) Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes, Revista de Investigación Educativa.

Marchesi, A. (2003) El fracaso escolar en España. Documento de trabajo del laboratorio nº 11. Fundación Alternativas

Real Academia Española (2014). Diccionario de la Lengua Española, Tomo I, vigésimo-tercera edición, México, Editorial Planeta. Recuperado: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2335/Trabajo.pdf?sequence=1.

Soto, R. M. (2011). Bullying Enseña a tu hijo a confiar en ti. México D.F: Delfín Editorial.

Vallés, A. y Vallés, C (2000). Inteligencia emocional: aplicaciones educativas. Madrid. Eos.

Wallon, H. (s.f.). El factor emocional. Obtenido de https://redsoleido.com.ar/Matriz%20Soleido/4.3factoremoc.htm

Contextos familiar, escolar y social de una prescolar con discapacidad auditiva en la educación especializada: una historia de vida.

Mendoza Zambrano Washington Gerardo, Rodríguez Zambrano Arturo Damián
*Estudiante y ** Docente Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Resumen: La discapacidad auditiva es considerada como la pérdida parcial o profunda de la audición, se ha desarrollado formas de comunicación como el lenguaje de señas y la oralización. La aparición de la discapacidad en la primera infancia implica procesos como las etapas de duelo de los padres, y la inclusión del individuo a contextos como el escolar y el social. En el trabajo se presenta la historia de vida de una niña de cuatro (4) años de edad de la ciudad de Manta, quien nació con discapacidad auditiva diagnosticada al 75%, en el oído izquierdo, y del 95%, en el derecho, además de la prevalencia de laringomalacia y disfonía. Ella acude a la Unidad Educativa Especial en donde, en la actualidad por el COVID-19, recibe tutorías virtuales. Se utilizó el método cualitativo e inductivo, con el propósito de conocer lo particular a lo general, describiendo las diferentes situaciones de la vida del sujeto que aprende. Se analizan los contextos familiar, educativo y social, estos aspectos pueden influir y dar datos importantes sobre hechos de relevancia. Entre los hallazgos se evidencia situaciones familiares que afectan el crecimiento y el desarrollo cognitivo, de manera particular, desde la inestabilidad conyugal. Se muestra un grado de satisfacción en cuanto al sus áreas de desarrollo y una adaptación adecuada al sistema de educación especializada. Se confirma que los niños con discapacidad auditiva pueden ser atendidos de manera efectiva por el sistema educativo, siempre y cuando el proceso inicia a temprana edad. Los conflictos intrafamiliares repercuten en el desarrollo integral, especialmente en casos de discapacidad. Por tal, en los procesos de inclusión en la discapacidad, es necesario el trabajo de equipos multidisciplinarios en los que participe toda la comunidad educativa.

Palabras clave: discapacidad auditiva, desarrollo cognitivo, educación especial, familia, historia de vida.

FAMILY, SCHOOL AND SOCIAL CONTEXTS OF A PRESCHOOL SCHOOL WITH HEARING DISABILITY IN SPECIALIZED EDUCATION: A LIFE STORY

Abstract: Hearing disability is considered a partial or profound loss of hearing and others forms of communication such as sign language and oralization. The appearance of disability in early childhood implies processes such as the stages of parental grief, and the inclusion of the individual in contexts such as school and social. The work presents the life story of a four (4) year old girl from the city of Manta, who was born with a hearing impairment diagnosed at 75% in the left ear, and 95% in the right ear, in addition to the prevalence of laryngomalacia. She goes to the Special Educational Unit where, currently due to COVID-19; she receives virtual tutorials. The qualitative and inductive method was used, with the purpose of knowing the particular to the general, describing the different situations in the life of the learner. Family, educational and social contexts are analyzed, these aspects can influence and give important data on relevant facts. The findings include family situations that affect growth and cognitive development, in a particular way, from marital instability. A degree of satisfaction is shown in terms of their areas of development and an adequate adaptation to the specialized education system. It is confirmed that children with hearing disabilities can be cared for effectively by the educational system, as long as the process begins at an early age. Intra-family conflicts have an impact on integral development, especially in cases of disability. Therefore, in the processes of inclusion in disability, the work of multidisciplinary teams in which the entire educational community participates is necessary.

Keywords: hearing impairment, cognitive development, special education, family, life history.

Nota: Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación "Inclusión y respuesta educativa a las necesidades educativas especiales, en la zona 4 de Ecuador". Los autores agradecen a la Facultad de Ciencias de la Educación por facilitar los espacios y el tiempo requerido para culminar esta contribución.

INTRODUCCIÓN:

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), más del 5% de la población mundial, es decir 360 millones de personas, padece pérdida de audición discapacitante. Entre ellos, 328 millones son adultos y 32 millones niños. La mayoría de las personas con pérdida de audición discapacitante viven en países de ingresos bajos y medianos. En Ecuador existe a nivel nacional 55.020 personas con discapacidad auditiva. De ellos, 54,34% son hombres, 45,65%, mujeres y 0,01% son GLBTI. Según el Censo de población y vivienda INEC año 2010, en el cantón Manta existen un total de 12.532 personas con discapacidad, el 10,49% corresponde a niños y niñas de 0 a 11 años de edad, de los cuales el 3,78% tienen discapacidad Física-motora, el 2,39% tienen discapacidad visual, el 2,27% tienen discapacidad intelectual, el 1,05% tienen discapacidad auditiva y el 1,01% tienen discapacidad mental (Consejo Nacional para la Igualdad en las Discapacidades, 2020).

La pérdida total o parcial de la audición que ocurre al nacer o durante los primeros tres años de edad tiene graves consecuencias para el futuro de estos niños y de sus familias. Este tipo de déficit provoca graves trastornos en la adquisición del lenguaje, dificulta el desarrollo cognitivo e interfiere con el progreso escolar. Según las investigaciones se ha demostrado que entre más temprano se realiza el diagnóstico y se inicia el tratamiento e intervención psicopedagógica, mejores resultados pueden esperarse en el cuidado y desarrollo de estos niños, debido a que al realizar las pruebas de repercusión de sonido se puede verificar cuanto de porcentaje de captación tiene cada oído, y existe mayor probabilidad de mejoras a través del uso de dispositivos auditivos, necesarios para el desarrollo cognitivo y, en general, la mejora de la calidad de vida. Al no ser tratados a tiempo, según su gravedad, causa y edad de aparición, se producen efectos negativos a largo plazo que se evidencian como un retraso en el lenguaje y desarrollo intelectual del niño. (Pérez, Gaya, Savío, Ponce de León, Perrera, Reigosa, 2005)

La política educativa actual orienta a estos niños con discapacidad auditiva asistan a escuela ordinaria, junto a sus compañeros de audición normal, con el objetivo de que sea más adecuado para su desarrollo, pero también reconoce que habría niños que se beneficiarán poco de su paso por las aulas regulares, e incluso puedan verse perjudicados. Existen casos que, acorde a las determinaciones del Ministerio de Educación en conjunto al Ministerio de Salud, necesitan de una educación especial.

La presente investigación se realiza en el marco de las prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Las estadísticas muestran un 10,85% de personas con discapacidad auditiva según el Consejo Nacional para la Igualdad en las Discapacidades. Se presenta la historia de vida de una niña de cuatro (4) años de edad quien acude a la educación especializada al haber sido diagnosticada con un 75% de discapacidad auditiva en el lado izquierdo y 95%, en el derecho. La niña padece también de además laringomalacia y disfonía.

MARCO REFERENCIAL

Según Holguín, Paniagua, Higuita López, (2020) la discapacidad auditiva es considerada como la pérdida parcial o profunda de la audición. Esta se divide de dos tipos: hipoacusia que se refiere a una deficiencia auditiva la cual se puede tratar con dispositivos auditivos como son los audífonos o implante coclear, y la sordera que es la pérdida total de la audición. Para este último grupo de personas se han desarrollado formas de comunicación como el lenguaje de señas y la oralización, conocida como lectura de labios.

La discapacidad auditiva se reconoce como un problema educativo dado que influye en el desarrollo cognitivo relacionados con las fallas en la adquisición del lenguaje, o su falta parcial.

La aparición de la discapacidad conlleva a retos en el ámbito familiar. Los cambios que enfrenta la familia en el momento que un miembro de la familia es diagnosticado con discapacidad auditiva se desarrollan alrededor de un proceso de duelo. Al final de este proceso, si la familia no ha aceptado la condición de discapacidad de uno de sus miembros se pueden generar conflictos que puede llegar a incluir la desintegración del sistema familiar.

Mientras más temprano se de la detección y el diagnóstico de la discapacidad en un individuo, más oportunidades tendrá este de lograr autonomía y ser incluido en la sociedad. Los diferentes métodos de realización de tratamiento o intervención para curar o reducir las consecuencias perjudiciales o complicaciones son solo posible en el trabajo interdisciplinario, a partir de la aplicación de políticas públicas y la firme decisión familiar.

Existen varias alternativas de tratamiento para los trastornos auditivos. Uno de ellos se basa en el uso de prótesis audiofónicas. Por otro lado, los tratamiento médicos o quirúrgicos requieren de exámenes que verifiquen el tipo y la gravedad del trastorno auditivo. Como resultado de este tipo de intervenciones, las prácticas educativas mediadas por las instituciones de educación general o educación especializada tienen acceso a la enseñanza del lenguaje hablado, o el lenguaje de señas. En cualquier caso, estos tratamientos resultan más eficientes mientras más temprano se diagnostiquen y se inicien. (Pérez, Gaya, Savío, Ponce de León, Perrera, Reigosa, 2005)

La laringomalacia es un ablandamiento congénito de los tejidos de la laringe (laringe) por encima de las cuerdas vocales. Ésta es la causa más común de respiración ruidosa en la infancia. La estructura laríngea está deformada y flácida, lo que hace que los tejidos caigan sobre la abertura de las vías respiratorias y la bloqueen parcialmente. En la mayoría de los casos, la laringomalacia en los bebés no es una afección grave; tienen una respiración ruidosa, pero pueden comer y crecer.

Para estos bebés, la laringomalacia se resolverá sin cirugía para cuando tengan entre 18 y 20 meses de edad. Sin embargo, un pequeño porcentaje de bebés con laringomalacia tienen dificultades para respirar, comer y aumentar de peso. Estos síntomas requieren atención inmediata (Cabrera, Sánchez Perales, 2015).

El término disfonía hace referencia refiere a la prevalencia de una voz anormal. También se conoce como ronquera. La disfonía tiene muchas causas que se detallan a continuación. Los cambios en la voz pueden ocurrir repentinamente o gradualmente con el tiempo. La voz se puede describir como ronca, áspera, áspera, tensa, débil, entrecortada o grave. Puede haber interrupciones en la voz donde la voz se detiene o se corta por completo, así como cambios de tono, más altos o más bajos para el sujeto. El individuo también puede tener una pérdida total de la voz durante un período de tiempo, o presentar dolor al hablar, cantar al momento de proyectar la voz. Más comúnmente, la disfonía es causada por una anomalía en las cuerdas vocales, pero puede haber otras causas por problemas con el flujo de aire desde los pulmones o anomalías en las estructuras de la garganta cerca de las cuerdas vocales (Jiménez, 2009).

MÉTODOS Y MATERIALES

Se escogió el método cualitativo e inductivo, con el propósito de conocer lo particular a lo general sobre la vida de la niña, al describir los diferentes contextos de la vida del sujeto que aprende: el entorno familiar, educativo y social. Estos aspectos pueden influir y dar datos importantes sobre hechos de relevancia en la vida de una persona con discapacidad auditiva, situados en un contexto en particular.

Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas (E), una encuesta y un proceso de observación de campo. Para ello se elaboraron cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, y se utilizaron grabaciones y notas de campo.

A continuación, se enlistan y describen quienes participaron de la historia de vida:

- Padre (Pa). - Señor de 23 años, padre de dos niñas, desempleado, convive con el sujeto que aprende.
- Abuela (Ab). - Convive en la misma casa con el sujeto que aprende, y es su nieta consentida. La complace en todo lo que puede.
- Tía (T). - Lcda. En enfermería, edad 35 años, convive con el sujeto que aprende, en la misma casa, pero en pisos diferentes. Ella como profesional está pendiente de la sobrina.

El análisis de datos se realizó a partir de las categorías: (1) desarrollo evolutivo, (2) contexto familiar, (3) contexto escolar y (4) contexto social. Dentro de cada categoría existen subcategorías de que atendieron a lo desarrollado durante las prácticas experimentales en el campo de formación de docentes de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados en torno a cada una de las categorías de análisis de la historia de vida.

En la tabla 1 se analizan hechos del desarrollo evolutivo de la niña. Los padres tuvieron una edad adecuada en el momento de la concepción. No existieron indicios de problemas durante el embarazo. Hasta la primera infancia el sujeto que aprende no recibió atención. Esto se debió a la poca información o conocimiento de la discapacidad auditiva. Se infiere también que, durante sus primeros años, la disfuncionalidad en la relación conyugal de los padres ha influido en las actividades relacionadas con el apoyo a las áreas de desarrollo del sujeto que aprende.

TABLA 1.
Desarrollo evolutivo del sujeto que aprende

Categoría	Subcategoría	Lo observado y lo dicho	Significado
Concepción, embarazo y parto	Concepción	T.: No, el embarazo no fue planificado. E3'00'03'95 Pa.: Creo que, a los 23años de edad, no me acuerdo muy bien. E1'00'04'35	Embrazo no planificado.
	Situación parental durante embarazo	Ab.: Bueno, Al principio fue estable, pero después hubo problemas en pareja ya que la madre es muy celosa. E2'00'07'11	Problemas durante embarazo.
	Incidentes durante el embrazo	Pa.: Un día se cayó por las escaleras. E1'00'03'07 Pa.: Si, nació sietemesina y el cordón umbilical tenía enredado en el cuello: E1'00'05'90	Accidente durante embarazo.
Situaciones de vulnerabilidad	Tipo de discapacidad	Pa.: Cada vez que cumplía meses nos dimos cuenta que la niña no crecía normal, ya que cuando le decíamos o hacíamos algo para llamar su atención no respondía ni hacia señas de que escuchara. E1'00'11'56	Discapacidad auditiva
	Separación de sus progenitores	Ab.: No, ellos cuando recién se unieron parecía estar todo bien pero después que nació su primera hija se volvieron más problemáticos, ambos. E2'00'08'57	Pareja disfuncional

Fuente: Entrevistas y encuesta realizada

De lo observado en la tabla 2 se evidencia que el sujeto que, a pesar de la existencia de buenas relaciones familiares con primas, su hermana, tía y su abuelo, esta armonía no es complementada por la relación conyugal de sus padres, la cual es conflictiva.

TABLA II.
Contexto familiar

Subcategoría	Lo observado y lo dicho	Significado
Convivencia	Pa.: Se lleva muy bien con todos, con las primas de su edad comparten y juegan. E1'00'04'79	Relación familiar
Situación socioeconómica	Pa.: Se evidencia que la situación de la familia es de clase media.	Clase social familiar
Relaciones conyugales	Ab: Su relación es muy inestable porque nunca llegan a un acuerdo, la verdad es que mi hijo como mi nuera tienen sus problemas uno, como madre los apoya, pero cada vez los problemas se vuelven peor porque han llegado al extremo de los golpes. E2'00'14'80 T.: Si porque muchas veces no estoy de acuerdo con ellos y en especial con la madre porque a veces cuando discute con mi hermano deja botada a las niñas y después que se arrepiente se acerca como si nada. Después de insultar de golpearse y de dañar cosas y eso lo hace en presencia de las niñas. E3'00'16'75	Matrimonio disfuncional
Estilo parental	Ab.: Es muy buena por ser la más chiquita le doy más atención que los demás niños, además pienso que por los múltiples problemas que tienen como pareja los padres no les dan el cariño y la atención a las niñas. E2'00'13'60 T.: Una cosa que de verdad sucede que a veces tratan a la niña como normal, le gritan la castigan con golpes cuando no hace caso o se pelea con la hermana, pero para mi opinión personal es algo normal ya que todo niño es así. E3'00'14'55	Estilo autocrático

Relaciones con su hermano menor	Pa.: Tiene su hermana de 5 años y ambas se cuidan, cuando las primas o los primos no le entienden lo que dice a veces su hermana le ayuda a comunicarse con los demás. E1'00'10'35	Apoyo de hermana
Relaciones con su abuela	Pa.: Con los abuelos se lleva muy bien, como es la más pequeña es la más consentida. E1'00'06'05	Apoyo incondicional
Situación socioeconómica	Pa.: Pues actualmente estoy desempleado, pero gracias a Dios mi madre me ayuda a comprar las cosas para las niñas y a veces me sale cualquier trabajo. E1'00'08'34	
Estilo parental	Ab.: Realmente es muy poca, como abuela de las niñas paso más tiempo con ellas porque ciertamente no tienen más apoyo, porque por los problemas de ambos nadie se quiere meter o compartir con mi nuera ya que ella ve cosas donde no las hay. Me da mucha pena por mis nietas ya que ahora los padres están separados. E2'00'21'30	
Relaciones con pares iguales	T.: Muy poco amigos tienen en el barrio. E3'00'02'50	

Fuente: Entrevistas y encuesta realizada

En la tabla 3 se observa que el sujeto que aprende no recibió estimulación temprana, por lo que demuestra un leve retraso en el desarrollo cognitivo y social. A pesar de ello, se han logrado muchos avances y cambios con la interacción con sus compañeros y docentes implicados tras su ingreso a una institución educativa especial.

TABLA III.
Contexto escolar y social

Subcategoría	Lo observado y lo dicho	Significado
Educación Inicial	Pa.: Se asustó ya que nunca se había quedado con desconocidos y mucho menos estar con otros niños de diferente discapacidad, porque a la escuela que asiste también hay niños con síndrome de Down. E1'00'12'33 Ab.: Si, se divierte mucho en sus presentaciones además es muy creativa. E2'00'04'90	Carencia desarrollo social
Atención a sus necesidades educativas especiales	Se pudo observar que la niña aún utilizaba pañal por lo que se pudo notar que desde pequeña no tuvo atención a sus necesidades educativas especiales, en esta etapa seria la estimulación temprana	Falta estimulación temprana
Relación con la docente	Pa.: Con la profesora si se ganado la confianza y si la trata bien. E1'00'04'84 Ab.: La profesora cuando he ido a ver a la niña a la escuela me dice que a pesar de que no ha tenido terapia de lenguaje ha aprendido rápido algunas señales. E1'00'09'05	Desarrollo cognitivo favorable
Relación con sus pares académicos	Pa.: Con sus compañeros igual juega con ellos a pesar que a veces como que no le entienden. E1'00'04'86	Relaciones escolares favorables
Respuesta institucional	Pa.: No de ninguna, nadie ayuda con nada. E1'00'02'98	Padres no consideran la educación especializada

Fuente: Entrevistas y encuesta realizada

CONCLUSIONES

Un niño con discapacidad auditiva que ha sido diagnosticado de manera oportuna en un contexto como el de la ciudad de Manta, tiene mayores probabilidades en el desarrollo de las áreas cognitiva, social y emocional. El paso de una niña con discapacidad auditiva tiene como objetivo la creación de conocimientos y habilidades básica para su inserción en una escuela regular, pero este proceso se ve limitado por el avance obtenido en aquellos logros de aprendizaje relacionados a su autonomía.

La historia de vida del sujeto que aprende con discapacidad auditiva demuestras que, a pesar de su diagnóstico temprano y su inclusión en la educación especializada, no desarrolló sus habilidades cognitivas y conductuales en la etapa prescolar. En este sentido, cabe reflexionar sobre la posible influencia que ha tenido la disfuncionalidad de los cónyuges parentales o la posibilidad de escases de información u oportunidades durante esta etapa.

Se ve con optimismo el trabajo que se viene realizando en el caso presentado, sin embargo, se deja un campo abierto para futuros estudios relacionados con el diagnóstico y la intervención temprana para facilitar la estimulación temprano y otras estrategias que faciliten la anhelada inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación regular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Nacional para la Igualdad en las Discapacidades, (2020 octubre). *Estadísticas Discapacidad*. Disponible en https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/l

Comín Cabrera, C., & Sánchez Perales, F. (2015). Causas de estridor. Laringomalacia: dos formas de presentación poco habituales. Pediatría Atención Primaria, XVII(68),e271-e278.[fecha de Consulta 18 de Julio de 2020]. ISSN: 1139-7632. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3666/366643506015

Holguín Moreno, M. C., Paniagua Bedoya, A. Y., & Higuita López, L. Y. (2020). La discapacidad auditiva en niños (as). Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/La%20dicapacidad%20auditiva.pdf

JIMÉNEZ, A. M. L. 2009 TRASTORNOS DEL LENGUAJE. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANA%20MARIA_LUQUE_1.pdf

Pérez-Abalo, M. C., Gaya, J. A., Savío, G., Ponce de León, M., Perrera, M., & Reigosa, V. (2005). Diagnóstico e intervención temprana de los trastornos de la audición: una experiencia cubana de 20 años. *Rev Neurol*, *41*(9), 556-563.

Disponible en: http://files.psicocurriculum.webnode.es/200001082-6ec0a6fbaa/pesquisje_auditivo._experiencia_de_20_anos.pdf

Ramos, V., Veiga, M., Alonso Álvarez, M. L., Gómez Sáez, F., Oyágüez Ugidos, P. P., del Blanco Gómez, I., & Navazo Eguía, A. (2016). Conocimientos de los pediatras sobre la laringomalacia: ¿siempre es un proceso banal? Pediatría Atención Primaria, 18(70), 63-72.

Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322016000200004&lang=es

Análisis diagnóstico del desarrollo del agente de socialización; escuela, en los sujetos educativos en tiempos de covid-19 y su impacto.

Delgado López Jerime Josué & Rómulo Silvino López
Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Resumen
En el presente trabajo se realizó el relato de dos historias de vida con enfoque cualitativo en el barrio "La época" en el cantón Manta, en el que se basó el planteamiento de resolver la incógnita referente al impacto y obligaciones de la escuela como agente de socialización en tiempos de clases virtuales. Cómo estas impactaban y se desenvolvían conjuntamente haciendo uso de diversas fuentes y análisis de lo que está sucediendo en la educación actual en la época de la crisis sanitaria, como una reflexión de las consecuencias y repercusiones de la actual educación como la desmotivación de los niños y las carencias de los beneficios únicos que brinda la escuela, no solo en lo académico sino en el desarrollo de la identidad de un niño. Todo pudo ser redactado a través de una serie de fichas de observaciones, entrevistas y otros métodos para recolectar información.

Palabras claves: Escuela agente de socialización, análisis, reflexión, crisis sanitaria, repercusiones

Abstract
In the present work, two life stories were told with a qualitative approach in the neighborhood “La época” in the canton of Manta, on which was based the approach of solving the unknown regarding the impact and obligations of the school as an agent of socialization in times of virtual classes. How these impacted and developed together making use of diverse sources and analysis of what is happening in current education at the time of the health crisis, as a reflection of the consequences and repercussions of current education such as the lack of motivation of children and the lack of the unique benefits that school provides, not only in the academic but also in the development of a child’s identity. Everything could be written through a series of observation sheets, interviews and other methods to collect information.

Key words: School as an agent of socialization, analysis, reflection, health crisis, repercussions

INTROUCCIÓN

El transcurso del presente escrito se desarrolló entorno al sector denominado “La época” sector situado muy cerca de la Matriz principal de la ULEAM en Manta, enfocado a su vez en la perspectiva de dos estudiantes pertenecientes al grado de educación escolar en la Unidad Educativa Fiscomisional “Juan Montalvo”, misma que funciona y se desarrolla dentro de las instalaciones de esta Matriz en la ciudad de Manta-Ecuador.

La razón de inspirar la siguiente investigación entorno a la técnica investigativa enfocada en la historia de vida es debido a la perspectiva de Jones (1983) que, en resumidas palabras, resalta la utilidad de este modelo investigativo entorno al manejo y reflexión de construcción de juicios sociales del mundo que rodea a los sujetos de estudios basándose en su neta perspectiva y asimilación, todo esto reflejado en una doble interpretación realizada por el sujeto de estudio y el investigador, técnica y naturaleza imprescindible en este tipo de investigaciones de historias de vida tal y como resalta Ricoeur.

Así como también esta técnica emplea el análisis de el impacto y repercusión de factores sociológicos entre otros en la vida del sujeto de estudio y sus partes, basándose este análisis de la información recogida al momento de la recolección de datos durante un mes para la presente investigación de este informe.

Desde hace ya varios años, la escuela y lo que conlleva esta institución, ha sido reconocida como pilar fundamental en la sociedad y más en el ámbito sociológico como una de las instituciones fundamentales en la vida de las personas por su carácter de agente de socialización, al igual que la familia, la iglesia, los medios de comunicación y los pares, pues esta es fundamental dentro del proceso de aprendizaje que realizan estos agentes de socialización por la educación de las conductas sociales asimiladas como adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo, así como también la educación de

las normas y valores que rigen esos patrones conductuales.

Si bien Ecuador ha tenido mejoras en la educación y las escuelas en comparación con los modelos anteriores, este todavía le falta mucho por mejor por la descompensación existente entre regiones. Pues es en esta Zona 4 de educación de la Provincia de Manabí hay todavía rezagos.

Es imperante resaltar la forma en que la Escuela trabaja es con factores estructurales y de convivencia dentro de las mismas que conllevan y marcan situaciones claves de esta institución. Por motivos de la crisis sanitaria esta estructura y convivencia se ha puesto en cambio a prueba para adaptarse a las nuevas necesidades y formatos posibles dentro del sistema de clases virtuales para que llegue a la calidad de las clases presenciales.

Y es lo su citado en el anterior párrafo lo que resulta interesante analizar en esta investigación, sobre todo qué tan exitoso está siendo ese cumplimiento de lo que enseña la escuela, no solo en lo académico, sino más bien en su incidencia en la formación y desarrollo de los niños, así como la construcción de la identidad de ellos. Teniendo claro las áreas de incidencia encargadas por este agente de socialización: escuela. Manteniendo un nivel crítico y comparativo con el alcance en las clases presenciales y lo que se logra y perciben los sujetos de estudio en esta investigación.

Es por ello que el propósito que se plantea esta investigación es el de responder la incógnita central que guía al presente trabajo y es de analizar ¿Hasta qué punto se desenvuelve exitosamente el cumplimiento de las directrices intrínsecas y explícitas por parte del agente de socialización Escuela en tiempos de clases virtuales por covid-19? En el que se analizarán por medio del análisis de diseño hermenéutico y análisis de diversas fuentes el impacto de áreas de influencias características de la escuela como agente de socialización, tales como: el desenvol-

vimiento del curriculum oculto, el impacto de los uniformes y su actual ausencia, los trabajos grupales, impacto y actual ausencia de los ambientes de aprendizaje empezando por la falta de salones de clases estándar e idóneos, analizar el desempeño de estas clases entorno al impartir la herencia cultural como pilar fundamental en la formación de identidad de un niño y analizando el impacto y la forma en la que se llevan a cabo las normas y disposiciones oficiales de la estructura de la escuela.

Tomando en cuenta siempre analizar la importancia para la escuela cumplir con los requisitos establecidos como agente de socialización y una comparación crítica entre lo que vivían los sujetos de estudios dentro del plantel educativo en el que estudian. Enlazada la preocupación del desarrollo de identidad y aprendizaje que han percibido los niños con los modelos presentados dentro de su institución en antes y ahora en el formato virtual.

Las razones por las que se justifica el presente trabajo investigativo son diversas, la primera en un inicio fue constituidas para ser una crítica a las TICS inspirado tras la lectura de un artículo de Bronya Calderón en torno a la alfabetización con la tecnología y la necesidad de implementarla lo más posible, lo cual llamó mi atención pues el modelo de aprendizaje actual depende al 100% de la tecnología y sin embargo los resultados de aprendizaje son menos enriquecedores de conocimientos en su apariencia académica y de nutrición y formación de personalidad en niños.

La segunda razón viene como crítica hacía el ministerio de educación, sustentando el valor de mi trabajo en terminologías y cognición de Juan Pujadas (1992) en su libro “El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales” para contradecir con esta investigación cualitativa el “éxito” que ellos enmarcan en el programa y gestión de las clases virtuales al sector escolar a través de los promedios y notas de los estudiantes. Es este sistema y conclusión tendencial y cuanti-

tativo por parte de las autoridades el que molestaba a Pujadas y con los resultados obtenidos en mi investigación, me molesta a mí. Porque claramente se basa en una conclusión de un modelo apriorista que es inaceptable para un ámbito en el que lo empírico y sociológico tiene mucho peso y no toman en cuenta el lado cualitativo del tema de la escuela en ámbitos de clases virtuales. Además, me inspira este modelo de historia de vida debido a ser pionero en cambios significativos en nuestra sociedad como Anaa Faas expuso como en el siglo XIX e inicios del siglo XX las historias de vida de los hijos de W. Preyer, Darwin y Priget lograron transformar, corregir y empezar una mejor perspectiva de los niños y derrumbando conceptos erróneos. Quizás esta investigación sea hincapié a una reforma o mejor planificación ahora que existe esta nueva modalidad de clases online.

Y por último, se basa con el fin de demostrar con justificaciones científicas las necesidades de impartir de manera correcta las directrices de la escuela como agente de socialización puesto que actualmente se educa sin alma, es decir que se basa solo en lo académico y el temario más no en priorizar el desarrollo sociológico que la escuela y los docentes deben cumplir para con los estudiantes, repercutiendo seriamente no solo en la forma de pensar del infante, sino también en su interés por el estudio.

Los beneficiarios serían todos los que cursan esta modalidad en el Ecuador, debido a que se plantean a su vez la importancia que los agentes de socialización en las escuelas son muy imperantes sobre todo en los infantes y las carencias previas a las clases virtuales y a lo que vive el estudiantado hoy por hoy por lo planteado en la modalidad virtual al no cumplir con las expectativas, por lo que finalmente se va a sugerir una estrategia para lograr el buen aprendizaje y desarrollo de la personalidad de un infante en esta “crisis silenciosa” que diversos autores apoyan en torno a la educación.

La metodología aplicada fue llevada a cabo a través de un mes de trabajo para la definición del tema, los objetivos, preguntas claves y conocimientos necesarios para sustentar la investigación, así como la recolección de datos enmarcados en la observación, la convivencia con los sujetos de estudio y la entrevista. Características metodológicas recurrentes y primordiales dentro de la investigación de carácter cualitativo. Todo esto permite recolectar la información acerca de la importancia e impacto que tienen muchos aspectos en la escuela desde la perspectiva hermenéutica y existencial llevada a cabo.

Si bien poco se comenta o se habla de los beneficios sociológicos de la escuela como agente de socialización, estos existen y son muchos. Descartes y Toto (nombres de anonimato por decisión de sus padres debido a la conexión de la escuela con la facultad de la universidad) son dos alumnos que cursan la escuela dentro de una institución educativa, desde su perspectiva e historia de vida académica ambos brindaron su opinión acerca de temas sobre la educación virtual en tiempos de covid-19, en el que se pudo reconocer falencias, cambios e impactos dentro de su educación y desarrollo de identidad y en preguntas con respuestas de carácter intrínseco se logró conseguir la información para respaldar lo presente en esta investigación donde se logró concluir la importancia de una reforma académica de enseñanza en el ámbito virtual y una necesaria mejora para la escuela presencial y virtual para llegar a cabo en su totalidad todas las áreas que debe cumplir la escuela como agente de socialización tras compararlas entre ellas y con lo que se espera de ellas.

DESAROLLO

La manera y enfoque procedentes en esta investigación es netamente cualitativo, donde se abarcan temas, estrategias y procederes inspirados y guiados a las recomendaciones de Sampieri en su libro "Metodología de la investigación" en el que se basa en guiar la forma de recolección de datos priorizando la encuesta y las entrevistas, la última implementada en el trabajo para interpretarla y relacionarla con la información consultada en las fuentes y lo encontrado con los sujetos de estudio. Es también gracias a esta guía que se entiende que la investigación cualitativa es la más idónea para el trabajo, debido a su naturaleza que puede ir allegada a diferentes puntos de vistas analizando la información obtenida en el campo, sobre todo por el diseño hermenéutico de esta investigación de doble interpretación por parte de los sujetos de estudio y yo como investigador.

Algo que vale la pena resaltar de esta técnica de historia de vida es que sus investigaciones se construyen a través de las voces de sus protagonistas lo que hace crecer el enriquecimiento de manera empírica y desde diferentes perspectivas, sobre como la de este proyecto es algo enriquecedor pues como lo resalta Cortés "Podríamos denominarlo como unproceso de emancipación del conocimiento social (Freire, 1984, 1988), donde la interpretación juega un papel importante a la hora de construir lo que entendemos por realidad social" (Cortés, pág. 70) y es esta interpretación lo que enriquece el valor de la investigación. A su vez este trabajo conceptualmente se solventa a través de registros bibliográficos, información obtenidas con la entrevista y convivencia con los sujetos de estudios y fuentes científicas.

Entrando al tema, si bien como objetivo de estudio este se basa en la Escuela como agente de socialización, hay que profundizar acerca de la misma y sobre cómo repercute la socialización en el ámbito académico y por ende resaltar la relevancia para salvaguardar el mejor de los procederes y administración de la misma. Y es que esta institución actúa en la enseñanza de las conductas sociales adecuadas dentro de

una sociedad, así como los valores y normas que esta misma considera pertinentes para desenvolverse correctamente en la que se desenvuelve el individuo.

Aunque existan tres tipos de perspectivas acerca de los procesos de socialización, que se desenvuelve socialización escuela, es la tercera perspectiva llevada a cabo por Bugental y Goodnow (1998) la que se enmarca con la información y objetivos de este trabajo, la de perspectiva socio-cultural y es que en términos de Durkheim la escuela como proceso de socialización es "de suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto, como el ambiente particular al que está destinado de manera específica". (Yubero, 2018, págs. 8-9) La entrada y adaptación de la persona a la comunidad es la base del proceso y para ello, es necesario que la persona aprenda tanto los significados como las costumbres del grupo al que pertenece aceptando su modelo cultural todo esto también se ve reflejado en la herencia cultural del sector en el que te radicas.

Ese es una de los primeros parámetros a enfocarse al momento. El proceso de enseñanza de la herencia cultural se torna necesaria en la socialización escolar pues si bien este debería empezar con sus familias y la escuela solo sería un complementando de la misma, en mis sujetos de estudios sucede que no tienen ninguna idea acerca de la cultura de su nacimiento y en general, lo cual es preocupante si bien los padres son una variable que puede fallar, la escuela no debería hacerlo. Esta ausencia de conocimientos de enculturación con su tierra afecta enormemente la creación de la personalidad de los jóvenes y su identidad, el escaso conocimiento cultural de mis sujetos de estudios fue de solo auto reconocerse como ecuatorianos lo que me hace interrogarme, ¿será estas carencias lo que hacen débil y escaso al patriotismo en Ecuador? Y es que en las clases virtuales todo esto tampoco ha sido motivo de cambio hacia la enculturación de los niños lo que genera adultos con ausencia de identificación cultural. Lo irónico de todo esto

es que fue el mismo Juan Montalvo el que alguna vez dijo "¡Hay una mano que enciende la antorcha de la cultura! Esa es la del maestro…" y ahora ni en la unidad que porta su nombra, enfatiza en eso.

Por la tanto podemos hablar de la vida o la experiencia de las personas como un constante desarrollo de identidad y de interacción con medios, personas, situaciones, cultura y culturas... es lo que hace única cada experiencia, pero al mismo tiempo es lo que hace rico a todo el complejo mundo de las relaciones sociales.

Ismael Sanz un 19 de marzo de 2020 dijo: "Si el cierre de los centros educativos se alargase por más de dos semanas, entonces podría tener repercusiones negativas en el aprendizaje de más largo plazo" (Sanz, 2020) y es este `largo plazo´ fue después de tres meses de ese comentario que un primero de junio se habló de una "crisis silenciosa" de la que habla Emanuela di Gropello, experta en Educación del Banco Mundial. Que, si bien las personas ven y sienten las crisis políticas, medicas y económicas poco se habla y se percibe de la crisis en la educación. Todo este formato de clases virtuales afecta directamente la educación de los niños y es que estos funcionan en su aprendizaje y desarrollo personal con la teoría socio histórica de Lev Vigotsky que hace referencia a que "los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) se originan en la vida social, o sea, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otras personas." Que todo este alcance se logra por medio de la interacción o cooperación social, actividad y hecho que no es posible tras un computador y es algo que mis sujetos de estudios resaltaron.

Y es que esto se ve presente en el desarrollo y convivencia con los pares y esto debido a que, los niños, en interacción con sus compañeros, desarrollan las destrezas necesarias para su socialización y para el logro de su independencia social. Y esto se refleja en el segundo modelo de socialización la 'aculturación' es aquel que se realiza dentro de los grupos secundarios: amigos, medios de comunicación, asociaciones,

grupos de ocio, comunidades religiosas, etc. (Yubero, 2018) con el fin de identificar su lugar en el mundo e ir poco a poco recortando su propia identidad. Los sujetos de estudios respondieron a la entrevista afirmando que ellos extrañaban a sus compañeros, que las clases virtuales eran complicadas sin ellos, además, logré inferir que ya estaban desarrollando parte de su personalidad puesto que no se juntaban con niños que consideraban "malcriados o irrespetuosos" más aún por la ausencia del receso y es que aunque parezca mentira o una exageración, estudios afirman que una de las características es la socialización por medio del juego, donde los niños no necesitan atenerse a más reglas que las impuestas por ellos mismos. El juego favorece el proceso de socialización escolar y estos están influenciados por los estímulos del medio ambiente. (Flores, 2010, pág.50) es por este motivo que la estructura de una escuela tiene como necesidad áreas recreativas para que se den estos sucesos de desarrollo de la personalidad entre los infantes en una institución, hecho que no se puede llevar a cabo tras un computador para lograr ese estado orgánico y de convivencia presente en la educación presencial.

Es este tipo de convivencias con pares y colectivos lo que marca más el desarrollo de la identidad del menor porque "La socialización coopera al proceso de personalización, porque el «yo» se «recrea» en la confrontación con los otros y construye la «personalidad social»" (Flores, 2010, pág. 53) además esta necesidad se ve más ejemplificada en niños de 5 a 7 años donde la actividad de estudio, en esta etapa es esencial el juego. El papel del juego consiste en dar oportunidades de aprendizajes, Esta última en particular también podría asimilarse como actividades dinámicas al impartir la clase, hecho que según mis sujetos de estudio acontecía muy a menudo en clases presenciales, pero que a ahora solo se delimita a ser una clase netamente hablada volviendo a los estudiantes pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje cosa que no se busca ese modelo educativo y actualmente este mismo genera que los sujetos de estudios se duerman o pasen aburridos frente al computador escuchando la clase. Por lo que una vez más resaltada

la necesidad de este tipo de espacios, así como lo resaltan los sujetos de estudio que desean volver lo antes posible a clases, aunque el cubrebocas sea un obstáculo para su respiración.

Pero, ¿será solamente la falta de presenciar al maestro y actividades dinámicas? Sí, hay mucho peso por ambas partes más sin embargo todas estas se deben desarrollar un buen ambiente de aprendizaje que fue la siguiente área que examiné.

Y es que en esta parte es tan importante mencionar y analizar los ambientes escolares puesto que según el estudio de la UNESCO Análisis del Clima Escolar el aprendizaje en América Latina y El Caribe, se establece en el buen clima escolar (Educativa, 2015) este no solo envuelve el trato de maestro a estudiantes, sino también mantiene perenne la convivencia entre todo el grupo y la influencia de un salón de clases donde enmarca decoración del curso, Iluminación, ventilación, ubicación de las bancas entre otras, características claramente ausentes en la educación virtual desde la ausencia de un salón de clase que rodee y mantenga concentrado a los estudiantes, mis sujetos de estudio expresaron gran amor y encanto con su ambiente escolar en su unidad educativa. Sin embargo, las clases virtuales carecen de muchos de estos enriquecimientos de un verdadero salón de clase lo que, como dijeron ellos, “hace más fácil la desconcentración y nos olvidamos lo que dice el profesor”. Y son estos beneficios de un salón de clase para el aprendizaje lo que las clases virtuales nunca lograrían por la naturaleza de la misma, son estos momentos en los que me doy cuenta que el exceso de tecnología en la educación no es tan beneficioso para la misma, por lo que las escuelas y salones de clases siguen siendo tan importantes para el aprendizaje más aún si se basa en niños.

Por último, vale analizar la forma en la que en antes las clases presenciales tenían sus normativas y disposiciones lo que comparten antes y ahora en la modalidad virtual como es el respeto al habla del compañero y la puntualidad. Más sin embargo en las clases presenciales hay

muchas más normativas; mis sujetos de estudios mencionaron algunas como: “no pelear y notificar a la maestra en caso de golpes de otro alumno, portar bien el uniforme, no saltar las escaleras, no correr en los pasillos si están trapeados” cosa que por cuestiones de convivencia y estructura de modalidad las clases virtuales no necesitan, ellos resaltan que las nuevas normativas son “No escribir en el chat, no activar el micrófono de no ser necesario y no apagar nunca la cámara” y es la forma en la que cada formato de educación se adapta.

La elaboración del estudio de historia de vida fue llevada a cabo en el sector del barrio “la época” la misma fue llevada a cabo mediante la ejecución de una serie de fichas de observación y entrevista las cuales concluyeron en las 17 horas que duró el estudio, además con una observación detallada y analítica a los sujetos de estudio que se realizó en la casa de ellos, con la finalidad de recolectar los datos e información que se relacione con todo lo que convive el sujeto de estudio, una de sus características fue que si uno de ellos mentía, el otro lo delataba, esta forma de actuar en ambos me hizo tomar la decisión que al momento de entrevistarlos fuese juntos para así estar seguro de la fiabilidad de sus respuestas para no dañar la muestra de resultados. Además de analizar como estos se sienten y cuáles son sus cualidades que definen sus respectivas personalidades actuales, pero no solo estudiarlo a ellos, sino a los demás miembros que conformen su entorno como lo es su familia, aunque a ala final solo pude conocer a la mamá y en ciertos períodos de tiempo pues ambos progenitores de ese hogar laburan. Estuve presente durante una de sus clases virtuales y me percaté de actitudes que en la entrevista estructurada terminé de confirmar por sus testimonios sobre las clases virtuales. En base a lo mencionado se procederá a definir de qué manera se llevó a cabo este proceso el estudio tuvo inició el 10 de agosto del 2020, con el proceso de observación en el lugar de convivencia familiar del sujeto de estudio. Consecutivamente, se observó semanalmente el comportamiento, actitudes, cualidades, personalidad y relaciones sociales y familiar que ambos sostienen diariamente en su vida culminando así el 5 de sep-

tiembre del 2020.

Para proceder a esto previo al acercamiento de campo con los sujetos de estudió, me basé en el capítulo 12 de Sampieri, para definir pasos previos antes de ir a campo, cosa que también es parte de la clasificación según Latorre (1996) la fase 1 que es exploratoria y de reflexión: (ubicarlas como el previo inicio de la elaboración del tema.) y la fase 2 de planificación que medio el tiempo suficiente para poder definir el objetivo de estudio, temas subyacentes y demás formas de proceder en el campo investigativo.

La primera visita que tuve con ellos fue exploratoria, realizada el 13 de Agosto aproveché para la recolección de los datos personales de los sujetos de estudio para registrarla a través de las fichas biográficas las cuales permitió un estudio más profundo y detallado para insertarme y entender su mundo de cada aspecto que posee o rodee a los dos sujetos de estudio, aunque al principio fue difícil lograr que ellos cooperaran pues medios electrónicos como la tv y dispositivos móviles hacían difícil las convivencias, no quería hacer que se prohibiesen puesto me podría generar una pared entre ambos así que hice todo lo posible por entablar conversaciones con ellos, pues a su mamá ya tenía tiempo conociéndola.

Esta primera semana también realicé una entrevista informal, por la naturaleza de la misma no hay un anexo, y tracé los primeros pasos para trazar una confianza entre nosotros para que se sientan libres de hablar de lo que les gusta y demás. Así no dañar las respuestas y el muestreo como dice el libro de los niños en acogidas.

La segunda semana transcurrió en 17 de agosto de 2020 y en esta transcurrió la ficha de observación y completé la ficha de observación según mi convivencia con los sujetos de estudios, en dicha ficha la letra ‘D’ representa a uno y la letra ‘T’ rpresenta al otro y los grados fueron calculados como ‘4’ (muy poco/malo) a 1 (excelente/frecuente) ciertos

datos de la ficha fueron ayudados por su mamá y su abuela pues había datos personales pero importantes si se hablase de influencia escolar. Esta semana fue vital porque también realicé una entrevista no estructurada, otra vez por la naturaleza de esta entrevista no hay fuente, pues esta no fue una charla de pensamientos diversos sino más bien de estuvo repleta de preguntas un tanto concreta para poder definir en definitiva mi tema de evaluación de investigación pues previo a seleccionar el tema del presente escrito había considerado temas como "ambiente familiar y su influencia en la educación" o las "comunidades educativas en la formación de la identidad del niño" pero viendo mi interés por el tema y la alegría de los niños de ser portadores de lo que sucede actualmente por medio de un documento logró que esto sucediese y definiese ya netamente el tema y a preparar los objetivos y fuentes y preguntas para hacerlas la siguiente semana en la entrevista. La tercera semana transcurrida el 28 de agosto, fue la entrevista a su mamá **(Anexo 4)** y esto debido a que fue el único día que ella estuvo libre en la tarde para poder hacerla, de todas formas, la entrevista fue muy corta y con preguntas concretas, si bien la incidencia de las familias es un pilar importante en el educación y presentes en la escuela, solo necesita sus aportes empíricos y de cogniciones para resaltar ciertas problemáticas en el tema y las posibles respuestas. Hay que enfatizar que la entrevista fue grabada con la nota de audios de mi dispositivo móvil, esto por mantener constante esta conversación Y en los anexos se presenta es una transcripción después de escucharla y anotar respuestas concretas. En la entrevista de la mamá de mi sujeto de estudio donde ella señaló su nulo conocimiento e impartición de la cultura manteña y que ella confía que es la escuela la que la imparte porque ella aprendió ahí. Mencionó que todo este proceso de las clases virtuales ha sido duro para ella pues ambos progenitores trabajan y que sus hijos deben ir a la oficina con ella, le pregunté qué pasaría sino hubiesen permitido la presencia de los niños allá y mencionó que sería un pago extra y preocupación. También resaltó que sus hijos tenían muchos problemas para aprender en este servicio virtual, por lo que ella tiene la obligación de suplantar al maestro en casa y eso le molesta

mucho. Aproveché y jugué un poco con los niños.

La entrevista con los hermanos se dio en la cuarta el 5 de septiembre de 2020, esta al igual que la mamá sucedió por medio de la grabadora de mi teléfono para no perder ningún detalle y ser exacto en sus respuestas sin tener que sacrificar la atmósfera de la entrevista pues eran muchas interrogantes y yo tengo la mala costumbre de hablar con mucho tecnicismo por lo que tuve que modular mucha terminología para dialogar con ellos y entendiesen las preguntas. En esta entrevista ellos se portaron muy amables y abiertos, empecé la entrevista recalcando que no había respuestas ni correctas, ni erróneas, solo su opinión y experiencia, porque uno de ellos resaltó estar nervioso. Las respuestas fueron satisfactorias cuando las entendían. La confianza que habíamos construido llegó al punto que 'D' en la pregunta respecto a los pares manifestó una de sus experiencias dándome a notar que él sufre de marginación escolar, que es un fenómeno muy visto y de los más duros en esta etapa, porque él era consciente de este hecho y soledad, pero gracias a la presencia de su hermano lograron hacerle frente debido a que como a él si lo incluían lo incluía a 'D' a la fuerza pero lo incluía. Me conmovió mucho esa situación.

Descartes y Toto no son realmente sus nombres, son nombres inventados por mí para salvaguardar su privacidad debido a que son niños y su escuela unidad educativa "Juan Montalvo" en la que estudian también radica en la universidad en la que me desenvuelvo en estudios también. Así que por petición de su mamá fue escogido así. Ambos habitantes del barrio "La época" en las cercanías del plantel

Ambos niños tienen 10 años de edad y aunque en apariencia son sanos yalegres tienen a verse implicados y afectados por todos los factores que la Escuela como agente de socialización conlleva y ahora con las clases virtuales valió la pena analizar cada una de estas situaciones como se desenvuelven ahora y cómo se desenvolvían antes remarcando su impacto e importancia de las mismas. Viven una vida estable,

ambos apasionados y educados para ser serviciales con otros y respetuosos con sus mayores.

Viven con sus padres y otros hermanos, comparten casa con otra familia en un segundo piso, ambos padres con trabajos fuera de casa siendo su madre de una oficina y de su padre como obrero, por motivos de su padre ellos tienen una morfología rellenita y este se adecua al estilo de vida del papá.

Como se mencionó con anterioridad ellos presentan muchas características que la escuela suele repercutir y formar en la sociedad, sin embargo, ellos se ven igual de afectados tanto en lo académico como en el desarrollo personal.

CONCLUSIONES

Los sujetos de estudios son evidencia clara de lo que la Escuela repercute como agente de socialización en su desarrollo y la importancia y beneficios que tienen con lo evidenciado en sus testimonios y las fuentes citadas y usadas de respaldo en la investigación.

Es claro que las clases virtuales no podrían llegar a cumplir y suplir las necesidades que la modalidad presencial cumple, con aspectos como los ambientes de aprendizaje, la convivencia de los pares y maneras más cercanas con el profesor pues estas promueven la forma unilateral y por su modalidad carece de las otras características.

Ninguno de los temas planteados y analizados deben menospreciarse pues son parte necesaria de la investigación y la institución de la escuela.

La incidencia de la tecnología en la educación es importante, pero jamás podría remplazar lo que son las incidencias presenciales y de convivencia, por lo que pude concluir a través de los testimonios de estos niños que las clases virtuales son algo con lo que faltan mucho

por trabajar, tanto así que vale la pena tenerlas de apoyo más no como medio general para todas las actividades pues la educación (logro de aprendizaje) es deficiente y no brinda las demás directrices que debe cumplir la institución de la escuela.

Así como la misma escuela presencial debería darle también gran importancia a los procesos de socialización y el desenvolvimiento idóneo de estos mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial. (01 de Junio de 2020). *"La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente"*. Obtenido de Banco Mundial: https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus- educacion-america-latina

Cortés, P. (s.f.). El sentido de las historias de vida en investigaciones. En F. H. Sancho, *Historia de vida en contexto educativo* (pág. 70). Málaga: Esbrina.

Educativa, M. e. (2015). *El clima escolar y su influencia en el proceso enseñanza – aprendizaje*. Recuperado el 2020, de Universidad Andina Simón Bolívar: http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6352/1/T2698-MGE-Anchundia- El%20clima.pdf

Flores, D. (2010). *La escuela como agente de socialización en los niños*. Recuperado el Agosto de 2020, de FACULTAD DE PSICOLOGÍA: http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/2349/1/tps647.pdf

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación sexta edici.* México: Mc Graw Hill Education. Recuperado el 01 de Agosto de 2020, de https://aulavirtual.uleam.edu.ec/xisce/docs/cursos/1-1597692953.-%20METODOLOGIA%20DE%20INVESTIGACI%C3%93N%206TA%20EDISION%20SAMPIERI

Sanz, I. (19 de Marzo de 2020). ***Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación***. Obtenido de Magísterio: https://www.magisnet.com/2020/03/efectos-de-la-crisis-del- coronavirus-sobre-la-educacion/
TeleSurHD. (Marzo de 2020). ***Covid-19 problema sanitario: Crisis en la educación***. Obtenido de TeleSurHD: https://www.telesurtv.net/telesuragenda/covid-problema- sanitario-crisis-educacion-20200720-0063.html
Yubero, S. (2018). ***CAPÍTULO XXIV SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE SOCIAL***. Recuperado el Agosto de 2020, de https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf

Fobia escolar y su impacto en las relaciones sociales: una historia de vida. Pérez Pérez Jordan Alexander, Ponce Ocaña Karen & Alava Naranjo Karina

Facultad de Ciencias de la Educación, carrera de Educación Básica. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Resumen:
Esta investigación presenta el caso de una adolescente de 19 años de edad que sufrió el trastorno de la ansiedad durante su etapa escolar básica, manifestándose como fobia escolar y repercutiendo en las habilidades sociales. Marco teórico: El trastorno de la ansiedad y el temor relacionado con la fobia escolar, está impidiendo a muchos niños a asistir a los centros educativos con regularidad y mantener una interacción entre sus pares y docentes, provocando en gran medida el abandono escolar e impidiendo el desarrollo de conocimientos y habilidades sociales. El objetivo de esta investigación es dar a conocer las manifestaciones fóbicas y su impacto en las relaciones sociales, sostenida por una Historia de vida de una adolescente. Se utilizó el enfoque cualitativo con un diseño narrativo, con la intencionalidad de conocer los contextos donde se desarrolla el sujeto que aprende, tomando en consideración el contexto escolar, familiar, social e histórico. Para obtener información se utilizó las técnicas de entrevista, observación y la encuesta. En los hallazgos encontrados se observó que durante su etapa escolar mantenía distanciamiento con sus pares académicos a consecuencias de burlas y comportamientos inadecuados de los agentes educativos, en el contexto familiar la convivencia giraba alrededor de su madre. Dentro de la escuela mostraba problemas sociales y emocionales. Para disminuir estas dificultades fóbicas en los centros educativos es necesario crear un ambiente escolar agradable, donde toda la comunidad educativa participe activamente generando cambios y apoyando al estudiante que presentan este tipo de trastorno.

Palabras clave: Fobia escolar, historia de vida, burlas y comportamientos inadecuados, dificultades para socializar, vivir en inclusión

School phobia and its impact on social relationships: a life story.

ABSTRACT

Introduction: This research presents the case of a 19-year-old adolescent who suffered from anxiety disorder during her basic school stage, manifesting as a school phobia and affecting social skills. Theoretical framework: The anxiety and fear disorder related to school phobia is preventing many children from attending school regularly and maintaining an interaction between their peers and teachers, causing to a large extent school dropouts and preventing the development of knowledge and social skills. The objective of this research is to present the phobic manifestations and their impact on social relationships, supported by a life story of an adolescent. Methodology: The qualitative approach was used with a narrative design, with the intention of knowing the contexts where the learner develops, taking into consideration the school, family and historical context. To obtain information, the techniques of interview and observation were used. Results: In the findings found, it was observed that during his school stage he maintained a distance with his academic peers as a result of teasing and inappropriate behaviors of educational agents, in the family context coexistence revolved around his mother. Inside the school he showed social and emotional problems. Conclusions: To reduce these phobic difficulties in educational centers, it is necessary to create a pleasant school environment, where the entire educational community actively participates in generating changes and supporting the student with this type of disorder.

Keywords: School phobia, life history, teasing and inappropriate behaviors, difficulties in socializing, living in inclusion.

INTRODUCCIÓN

La fobia escolar es un trastorno que ha tomado fuerzas en los últimos años. “La Organización Mundial de la Salud OMS (2016, citado en Rodríguez, Ruilova, y Lazo, 2018) posicionó al Ecuador como “el undécimo país con más casos de desórdenes de ansiedad en Latinoamérica, con posible incremento del 15% anualmente en niños entre seis y once años” (p.294).

En la actualidad, es frecuente que susciten estos problemas en el contexto escolar, sin embargo, en muchas ocasiones son pasadas por desapercibido a causa del poco conocimiento de los padres y maestros, limitándose a creer que solo se trata un temor temporal o absurdo del sujeto. Se busca responder a la interrogante ¿Cuáles son las secuelas emocionales que provoca la insatisfacción en la escuela?

Su estudio se llevará a cabo porque conoceremos mediante una experiencia la dificultad de padecerlo. Espero aportar; a la concientización de diversas culturas donde aún se ejerce violencia de diversos tipos en la educación; en mi país Ecuador para que propongan a las diversas estrategias para lograr una mejor convivencia educativa; y en mi ciudad Manta a que inciten a los niños a respetar las individualidades y características propias de cada persona. Nuestro sujeto de estudio es adolescente de 19 años, quien vivió un caso de fobia escolar a los 6 años de edad durante el segundo año de Educación Básica, en la ciudad de Manta, en el periodo académico 2007 – 2008.

El objetivo de esta investigación es dar a conocer las manifestaciones fóbicas y su impacto en las relaciones sociales, sostenida por una Historia de vida de una adolescente.

MARCO REFERENCIAL

La Fobia escolar fue puntualizada originariamente en 1932 por Broadwin. Nueve años después, Johnson y col. (1941) publicaron un artículo titulado "fobia escolar", siendo ésta la primera vez que el término aparece citado en la literatura clínica" Barona y Tobajas (2005). Su particularidad radicaba en el temor que tenían los estudiantes al momento de asistir a la escuela. Su estudio fue de interés en años posteriores cuando Sperling (1967) en su revista Estudio Psicoanalítico del niño basada en los conceptos clásicos de Freud determina que la fobia en la escuela es en realidad una variedad del grupo de fobias relacionada de la fase anal del niño (p.375). En años recientes Csóti (2011) pública su libro

Para García, Cándido y Martínez (2014) la fobia escolar es "una grave dificultad del niño para asistir o permanecer en el colegio de forma regular durante al menos cuatro semanas debido a una ansiedad y un miedo extremos. Por otro lado, Milicic, Mena, López y Justiniano (2008) suponen que:

Es habitual que el principio de una fobia concuerde con una experiencia negativa específica, como, los desafíos del maestro, las bromas de los compañeros, un deber dificultoso o incómodo para él/ella, o un problema de aprendizaje que perjudica la autoestima propia (p. 38).
Como podemos verificar la autoestima del sujeto que aprende se ve expuesta cuando este se encuentra involucrado en conflictos o episodios negativos que distorsionan su inestabilidad emocional y crea inseguridad durante su permanencia dentro de la institución educativa, por lo que optan un modo de justificar su temor en casa para no asistir a clases. La fobia escolar se manifiesta en tres niveles, según (Echeburúa, 1993; Méndez y Macià, 1990) estos son:

- Sistema autónomo: Taquicardia, sudoración, palidez, efecto de mareo, ganas abundantes de orinar, náuseas, dolor de cabeza, entre otros,
- Sistema cognitivo: Evaluación negativa de las propias habilida-

des, inquietud por ciertas reacciones somáticas como vomitar o la urgencia por orinar.

- Sistema motor: eminentes temblores, el niño se queda en casa a través de medios como lamentos de síntomas físicos, conducta negativista o expresiones vde no querer ir a la escuela. Si se le lleva por la fuerza, puede solicitar volver al hogar, agarrarse a los papás o gritar. (Bados,2015).

El rechazo a la escolaridad, en la niñez puede ser un punto negativo en la vida a futuro de la persona, a causa de ese sentimiento de frustración e inseguridad que presenta dentro de su ámbito educativo a largo plazo ira apoderándose de sus pensamientos.

Csóti (2011), deduce que la fobia en la escuela traerá dificultades tener como "temor de dejar la casa para dirigirse a la universidad o al trabajo porque los miedos no resueltos lo estancan y lo vuelven muy dependiente del apoyo familiar". Además, añade que al individuo le resulta complicado enlazar amistades en cualquier nuevo ambiente y encontrarse en el plano social, en sintonía con la mayor parte de sus pares (p.25).

Contexto Histórico

Los inconvenientes sociales en los centros educativos no solo se originan de la gestión interna de cada institución, también se involucran factores interculturales y pensamientos irracionales o estereotipos que posee una sociedad. Los problemas económicos, sociales y políticos transcurridos en Ecuador durante la década de los 80`s hasta 2007, además de los bajos salarios a los docentes "dieron lugar [con las excepciones del caso] a un conjunto de profesionales desmotivados, mal formados y altamente propensos a las iniciativas reivindicacionistas promovidas por el sindicato. Resultado: ningún cambio y quebranto de la eficacia educativa" Luna Tamayo (2014).

La educación fue modificando con el paso del tiempo, pese a ello, la mala formación de algunos docentes impregno en ellos una conducta no apropiada para la educación del siglo XXI, conservando "el autoritarismo del pasado ("aprendíamos por miedo, porque te sacudían), que todavía conservan algunos docentes" (Pereda, de Prada y Actis ,2012, p.127).

Relaciones Escolares

En el contexto educativo por la naturalidad de sus funciones, se establecen relaciones sociales, profesionales o afectivas, entre los miembros de una comunidad educativa. Durán (2016) individualiza el concepto, debido a que lo percibe como "una forma de convivir en un rango de edad".

El docente juega un rol muy importante dentro del salón de clases. En mayor parte su labor es la más indispensable para la obtención del aprendizaje, no obstante, su falta de capacidad o comportamientos inadecuados, suelen causar inseguridad o temor de parte de sus estudiantes. Para Csóti (2011) "los profesionales pueden mostrarse remisos a seguir investigando el caso una vez que han emitido su diagnóstico respectivo de un niño, lo que también significa que este no obtenga la atención que necesita". (p.12). Al ser una fobia tan difícil de detectar para un docente, se puede pasar por alto.

Al asistir a la escuela, nos encontraremos con todo tipo de estudiantes por mencionar algunas en cuanto a su crianza, nivel económico, nacionalidad, cultura, color o etnia, por lo que existirá un inconveniente inicial cuando estas diferencias no concedan una convivencia armónica. En cada periodo educativo, se espera reencontrarse con los compañeros con los que formaron un vínculo afectivo. Sin embargo, a muchos niños y adolescentes les resulta complicado regresar cuando vivieron episodios de maltrato u acoso por parte de un par académico, por lo que "es frecuente que el acosado viva pávido con la idea de acudir al establecimiento y que se manifieste muy irritado, afligido y solitario en

su vida diaria" (Pozo y Guerrero, 2017).

Entorno Familiar

El entorno familiar no es más que "el conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de una familia que comparte el mismo espacio" León (2013), lo que dará noción a las diferencias que se tienen con otras familias. Se prima que sea un ambiente donde se le brinde confianza y seguridad al infante, caso contrario minimizará su capacidad de socialización o rendimiento escolar lo que lo hará sentirte insatisfecho dentro de la institución educativa.

La familia es un pilar en la vida de las personas y lo que transcurre en la niñez de la persona ser pieza clave para toda la vida, en casa convivimos con diversos entes con parentesco, son nuestros primeros guías. Marín, Quintero y Rivera (2019) exponen que cuando el ambiente es grato, hay motivación y se beneficia a un aprendizaje positivo respecto a las relaciones; en caso contrario, cuando el ambiente es tenso se pueden liberar conductas inapropiadas que afectan el comportamiento y las emociones.

METODOLOGÍA

En el presente estudio se aplicará la técnica de investigación cualitativa "Historia de Vida", apoyada del diseño narrativo, el cual en base a lo que nos señala Hernández, Fernández y Baptista (2014) "analizan historias de vida y vivencias sobre sucesos considerando una perspectiva cronológica" (p.469) , indicándonos que implementaremos un análisis no experimental debido a "que es aquella en la que no se controlan ni manipulan las variables del estudio" Montano (2018), es decir que los autores acuden de manera directa a la obtención de la información. El alcance es descriptivo, ya que especificaremos los aspectos y características que rodean un suceso o contexto de la persona estudiada.

Para obtener información se utilizó las técnicas de entrevista y observación. Los instrumentos aplicados fueron una entrevista a nuestro su-

jeto que aprende y a dos personas cercanas a su entorno.

Nuestro sujeto que aprende quien actualmente tiene 19 años, Su caso de fobia escolar tuvo lugar a los 6 años de edad en Segundo Año de Educación Básica, debido a un temor causado por la conducta temperamental de su maestra, además de las burlas de sus compañeros. La segunda participante es Cecilia (M.A) quien cumple el rol de madre de familia y representante legal del sujeto que aprende en el ámbito educativo, tiene 44 años. Y, por último, Jennifer (P.C) de 19 años de edad, la función que cumple en la historia de Vida es ser la prima y compañera de salón de nuestro sujeto que aprende.

RESULTADOS

Mediante la entrevista a profundidad a nuestro sujeto de estudio acompañado del testimonio de dos personas cercanas a él, descubrimos las razones que desencadenaron la fobia escolar de nuestra participante.

Tabla I.
Contexto familiar

Subcategoría	Lo observado y lo dicho	Significado
Convivencia	*S.J:* Convivencia con mi mamá y mis hermanos que en ese tiempo también estudiábamos en la misma escuela, pero mi papá más pasaba trabajando. (00:18).	Convivencia familiar incompleta
Situación socioeconómica	*S.J:* Tenía lo fundamental lo que era el uniforme, para ir a la escuela eran varias cuadras y obvio tenía que ir en bus. (00:11).	Ingresos necesarios para estudiar.

Fuente: Entrevistas en profundidad

Interpretación: Constatamos un ambiente familiar ameno. La ausencia de una figura paterna, pudo alentar a la inseguridad en ella debido a que, su papá estuvo enfocado en su trabajo y su convivencia era poca, así como su incumbencia dentro del ámbito escolar.

Tabla II.
Historial escolar

Subcategoría	Lo observado y lo dicho	Significado
Educación Inicial	*S.J:* Al principio era bonito porque fui con ilusiones buenas de que todas las personas eran amigables, pero me encontré con el escenario cambiado y ahí tu coges como […] aislamiento. (00:28).	Expectativas insatisfechas
Básica Elemental	*S.J:* Me fui adaptando a hacer amigos a hablar y fue mejor. (00:07).	Mejora del entorno
Fobia Escolar	*S.J:* La profesora te terminaba retando y de paso los compañeros se reían y eso era peor […] se puede decir que uno se sentía como humillada. (00:17).	Fobia causada por docentes y alumnos
Contexto histórico	*S.J:* La profesora no era grosera, si no que hablaba fuerte y eso creo como un niño, te resiente y te hace coger miedo… Y físicamente cuando conversaba, con las personas que le tengo confianza, ahí si me daba con los marcadores de la pizarra, que prestara atención […] y también tenía ese hábito de los profesores antiguos, que era de si no te aprendías algo la regla ahí de las manos […] (00:55).	Intimidación con castigos
	PC: La profesora tenía una regla de madera y ahí les daba en la mano pues cuando no entendía incluso nos hacía asustar. (00:16).	Castigos inadecuados
Síntomas	*S.J:* Yo me levantaba temprano y mi mamá seguía durmiendo, pero yo no la levantaba yo me volvía a dormir entonces muchas veces llegábamos tarde, a veces yo le decía que no quería ir, igualmente mi mamá ¡me llevaba! y tenía si o si asistir. A veces si del miedo, me producía vómitos […] ósea la presión de ir era mucha, porque si le tenía miedo […] pero ya después tuve que aceptar, iba "a las malas". (00:50).	Rechazo a la escuela
Básica Media Básica Superior	*S.J:* Cuando me tocaba hablar o leer en al frente de todos ¡eso me resultaba difícil! […] no tenía confianza. (00:12)	Pánico escénico
	P.C: Hubo veces donde los profesores explican algo y luego dicen otras cosas y eso como que a ella le asustaba. (00:12).	Aprendizaje incompleto

	S.J: Me asustaba mucho la gente, estaba más sola que acompañada pero a veces si me gustaba estar sola. (00:11).	Disfrutaba la soledad

Fuente: entrevistas en profundidad

Interpretación: Desde su inicio a la escolaridad mantuvo distancia con los pares académicos. La repercusión de rechazo y actitudes de los demás, indujo a que se convirtiera su instancia en el centro educativo un difícil reto de afrontar todos los días, a su temprana edad sus relaciones sociales se vieron afectadas. Por consecuente, la fobia dejo en ella un sentimiento de inseguridad constante y dificultad de defenderse ante las situaciones de vulnerabilidad.

Tabla III.
Contexto escolar

Subcategoría	**Lo observado y lo dicho**	**Significado**
Relación con los docentes	*S.J:* Había profesores que no se llevaban y eso se hacía notar, influía en nosotros (00:08).	Ambiente escolar incómodo
	P.C: No era tan apegada, era más tímida y si tenía algo que preguntar ella decía a otra persona, oye anda pregúntale esto. (00:12).	Temor a acercarse.
Relaciones con pares académicos	*S.J:* Yo solamente me conversaba con los chicos que más confianza tenia ahí el resto no. (00:09).	Circulo amistoso reducido
Buen rendimiento académico	*M.A:* Excelente, no ha tenido ningún inconveniente. (00:06).	Buen desempeño académico
	P.C: Ella siempre se ha esmerado en ser buena estudiantes, aunque a veces afectaba un poco la actitud de los profesores. (00:12).	Sobresalir ante adversidades

Fuente: entrevistas en profundidad

Interpretación: El ambiente educativo no era grato, indirectamente la mala relación entre los docentes ensombrecía su labor pedagógica y organizacional, puesto que los valores nunca deben pasar por desapercibido. En cuanto a nuestro sujeto de estudio, los problemas

emocionales y sociales no afectaban su aptitud académica, pero si la presionaban a esforzarse a aprender por temor de ser castigada o violentada verbalmente por los maestros.

Tabla VI.
Secuelas de la fobia escolar

Subcategoría	**Lo observado y lo dicho**	**Significado**
Consecuencias	*S.J:* Ser poco amistosa y también no hablar tanto en público. (00:07).	Timidez en masas
	P.C: Algunos profesores como se molestan que, porque no entienden, y por eso como que le causo más ese temor de preguntar más veces por ese temor al profesor, por eso mandaba a otras personas. (00:27).	Temor al profesor

Fuente: entrevistas en profundidad

Interpretación: El tema de la fobia escolar puede pasar muy por desapercibido y muchos lo atraviesan en silencio, ocasionado a largo plazo inseguridad dentro del ámbito educativo, esperando no encontrarse con situaciones distintas. Los padres o personas cercanas deben de ser buenos observadores del comportamiento de sus hijos, además de brindarle seguridad y confianza.

DISCUSIÓN

En base a los hallazgos pudimos determinar el miedo que sentía nuestra participante al momento de asistir a la escuela García, Cándido y Martínez (2014); debido a un temor causado por el mismo individuo, hacia sus entes educativos a causa de comportamientos inadecuados y situaciones negativas experimentadas dentro del entorno escolar, Milicic, Mena, López y Justiniano (2008). El sujeto que aprende se vio afectada en mayor medida en dos niveles, en el sistema autónomo, puesto que presento síntomas como náuseas y en el sistema motor, sustentado en el rechazo que manifestaba al asistir a la escuela (Bados, 2015). Mientras tanto tal como lo menciona Csóti (2011), la victima de los síntomas de fobia escolar, tuvo como consecuencias sentimientos de inseguridad y falta de capacidad para socializar con otras personas.

Adentrándonos al contexto histórico, hallamos como las secuelas de un pasado trágico de la educación en el Ecuador dejo docentes sin motivación y precursores de métodos de enseñanzas implementados en el siglo pasado, perjudicando gravemente la integridad de los estudiantes (Pereda, de Prada y Actis 2012); (Luna Tamayo, 2014).

Por su parte se contradice el concepto de Durán (2016), puesto que descubrimos que todos los sucesos y hechos que rondan dentro de una institución implica la inclusión de todos sus miembros. Sin ser consiente la maestra impartía violencia y pasaba por desapercibido el temor de sus alumnos (Csóti, 2011) y los alumnos eran variados en cuanto su forma de ser validando sus individualidades. Por parte de los compañeros percibimos como estos eran actores que aportaban a la aprensión de la víctima, causando que este se sintiera irritado y mantuviera distancia con los demás (Pozo y Guerrero, 2017).

Finalmente tomando en cuenta lo expuesto Marín, Quintero y Rivera (2019) en cuanto el entorno familiar, pudimos verificar que, a pesar de existir todo el afecto necesario, los alumnos presentan dificultades de

socialización cuando en la escuela no se le brinda la confianza necesaria pasando la familia a un segundo plano.

CONCLUSIONES

La participación de la familia tanto dentro como fuera del campo educativo es indispensable, debido a que son los encargados de fomentar los valores, hábitos y enseñar cómo actuar en diversas circunstancias. Los apoderados deben ser muy observadores, estar atentos a el comportamiento de sus hijos, hablar con ellos y participar activamente en los eventos importantes, aquello motiva al niño.

Las instituciones educativas deben brindar un ambiente cálido e inclusivo, para el niño teniendo en cuenta que al recibir a un grupo de estudiantes se convierten en sus responsables. Los infantes, tienen la facultad de seguir patrones visualizados, por ello los docentes deben ser el mejor ejemplo de cooperación, trabajo en equipo e inclusión, animando a los niños a vivir en convivencia. Su rol corresponde a satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bados, A (2015). *Trastorno de Ansiedad por Separación, Rechazo escolar y Fobia Escolar.* [Tesis de Maestría, Universitat de Barcelona]. Dipósit Digital.

Barona, E y Tobajas, A (2005). Una propuesta de intervención en fobias escolares y ansiedad de separación en el ámbito escolar. *Puertas a la lectura*, *18,* 226 – 234.

Csóti, M. (2011). *Fobia escolar, ataques de pánico y ansiedad en niños*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen. Recuperado de: https://elibro.net/es/ereader/uleam/76213

Durán, P (2016). Relaciones Escolares. *Prezi*. Disponible en: https://prezi.com/biqowujbwpfe/relaciones-escolares/

García, J., Cándido, J., y Martínez, M. (2014). Fobia Escolar y rendimiento académico. *Mente y cerebro (68).* Disponible en: https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/la-hipnosis-cInica-608/fobia-escolar-y-rendimiento-acadmico-12387

Hernández – Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M (2014*). Metodología de la Investigación (Vol. 6).* México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana. ISBN: 978-1-4562-2396-0

León, B (2013). *El entorno familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas de sexto grado de educación general básica del centro escolar experimental no. 1 "eloy alfaro", ubicado en la parroquia san blas, del cantón quito, provincia de pichincha.* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Interno Universidad Técnica de Ambato.

Luna Tamayo, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana de Educación, 65(1)*, 1-15.

Marín, M., Quintero, P., y Rivera, S. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis (En línea)*, 164-183.

Milic, N., Mena, M., López, V., y Justiniano, B (2008). Clínica escolar: Prevención y atención en redes. Santiago, Chile: Ediciones UC. ISBN: 9561409895, 9789561409897.

Montano, J. (2018). Investigación No Experimental: Diseños, Características y Ejemplos. *Lifeder.* Disponible en: https://www.lifeder.com/in-

vestigacion-no-experimental/
Pereda, C., de Prada, M.A., y Actis, W. (2012). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa.* Madrid, España: Ministerio de Educación. ISBN: 8436953142, 9788436953145
Pozo Ponce, S. A., & Guerrero González, E. A. (2017). *Relaciones interpersonales en el acoso escolar en básico general media* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.).
Rodríguez, Y. D. L. C. H., Erraèz, E. R. J., Ruilova, M. T., Rivera, N. P. P., & Lazo, E. T. F. (2018). Manifestaciones de ansiedad en niños de 8 a10 años de la ciudad de cuenca Ecuador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *20*(3), 292-306.
Sperling (1967). Fobias Escolares: Clasificación, dinámica y tratamiento*. Estudio Psicoanalítico del niño, 22,* 375 – *401*. Recuperado el 8 de febrero de 2017 en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00797308.1967.11822605?journalCode=upsc20
Tayeh, P., Agámez, P., & Chaskel, R. (2016). Trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia. *Rev. Precop SCP* [Internet].

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO.

SECCIÓN IV

ESTUDIOS MULTIDISCIPLINARES

EDICIONES **MAWIL**

Didáctica en línea: Aprendizaje colaborativo, competencia digital y efectos psicológicos en la educación superior. Wilman Xavier Ramírez Rodríguez * & María de los Ángeles Tomalá Vélez

*Docente en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, wilman.ramirez@utelvt.edu.ec; https://orcid.org/**0000-0003-4838-1175**

Psicóloga Clínica y Maestrante en Psicología; Martovelez18@gmail.com; https://orcid.org/**0000-0003-3439-0118**

Resumen

El presente estudio consiste en una exploración bibliográfica que obedece a una variedad de artículos de investigación científica relacionados a la didáctica en línea, sobre todo en el ámbito de la educación superior. La metodología desarrollada consiste en una revisión bibliográfica y documental de textos académicos con su respectivo análisis crítico y hermenéutico. Donde se han tratado varios temas vinculados cómo, desde la educación virtual, las universidades han afrontado circunstancias asociadas a la enseñanza y los efectos de la pandemia generada por el COVID-19. Entre los temas propuestos se encuentran las TIC y su relación con su utilización en la educación superior, en el aprendizaje colaborativo y en la competencia digital. Además, en relación con temas asociados a la didáctica en línea se encuentran los efectos psicológicos en tiempos de pandemia y enfoques de género. Y cómo en un mundo globalizado que, en el contexto del COVID-19, está siendo influenciado cada vez más por las tecnologías de la información y las herramientas digitales de aprendizaje en los distintos escenarios educativos especialmente el de la educación superior.

Palabras clave: Didáctica en línea, TIC, aprendizaje colaborativo, competencia digital.

Abstract

The present study consists of a bibliographic exploration that follows a variety of scientific research articles related to online didactics, especially in the field of higher education. The methodology developed consists of a bibliographic and documentary review of academic texts with their respective critical and hermeneutical analysis. Where various issues have been discussed related to how, from virtual education, universities have faced circumstances associated with teaching and the effects of the pandemic generated by COVID-19. Among the proposed topics are ICT and its relationship with its use in higher education, collaborative learning and digital competence. In addition, in relation to issues associated with online teaching are the psychological effects intimes of pandemic and gender approaches. And how in a globalized world that, in the context of COVID-19, is being increasingly influenced by information technologies and digital learning tools in different educational settings, especially higher education.

Keywords: Online teaching, ICT, collaborative learning, digital competence.

Introducción

El presente artículo de revisión obedece al análisis bibliográfico de una variedad de artículos de investigación en torno a la educación virtual, con el objetivo primordial de establecer los tópicos de intersección y las diferencias que presentan un número significativo de estudios desarrollados en el ámbito de la didáctica en línea, sobre todo en la educación superior. La metodología desarrollada para la elaboración del artículo ha sido una revisión bibliográfica y documental de textos académicos con su respectivo análisis crítico y hermenéutico.

El abordar el tema de la didáctica en línea, amerita considerar que en un mundo globalizado e influenciado cada vez más por las tecnologías de la información, las plataformas virtuales de aprendizaje se han convertido en un escenario común en los distintos niveles educativos, y la educación superior no es la excepción, esto debido a que las herramientas digitales, sobre todo en el contexto generado por el COVID-19, se han constituido en el principal, y en algunos casos el único instrumento interactivo entre docentes y estudiantes. De ahí que, (Manrique-Lozada et al., 2020, p.102; Piña y Torrealba, 2020, p.19) refieren que a través de la evolución de los entornos virtuales se pretende coadyuvar y optimizar el rendimiento académico y reducir la brecha digital en el interaprendizaje educativo.

Por otro lado, y en referencia a modelos internacionales como el Instituto de Tecnologías de la Información en la Educación de la UNESCO que encabezó programas de creación de capacidad para mejorar las competencias de los docentes y el desarrollo de estándares, sugiere que los resultados clave de las actividades educativas tecnológicas serán una orientación clara sobre el uso de herramientas digitales y la ejecución de prácticas educativas abiertas basadas en las TIC (UNESCO, 2020), cuya utilización es ya de elevada transcendencia en la formación de competencias frente a la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Con ello, se ha podido observar el aporte al proceso educativo favoreciendo un inter-

cambio de información que pretende disminuir, en muchos casos, el abismo digital entre la generación de estudiantes y la de los docentes (Villarreal-Villa et al., 2019, p.5; Álvarez-Flores et al., 2017, p. 543; Gómez-García et al., 2020, p. 98). En este sentido, las (TIC) a lo largo de su desarrollo se han convertido en una pieza importante para la consecución de los objetivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo plasmar a través del uso de diferentes aplicaciones una serie de elementos que favorecen este proceso de interaprendizaje (Vite-Cevallos et al., 2020, p.179; Valero-Cedeño et al., 2020, p.1204). En la misma perspectiva, (Lozano y Burgos, 2010) acotan que la educación en línea es adecuada siempre que la utilización de las TIC como herramienta comunicacional faciliten la reciprocidad de conocimientos entre estudiantes y docentes (como se cita en Luque, 2021, p.16). Por ello, es de suma importancia que el rol desempeñado por el docente universitario implique el insertar sus competencias en las TIC, mucho más en tiempos de pandemia y confinamiento.

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) como espacio de vida se encuentran afectadas por nuevos escenarios ajenos al contexto académico, relacionados con situaciones inesperadas de crisis como el surgimiento de la reciente pandemia del COVID-19, (López et al., 2020, p.72; Area-Moreira et al., 2020, p.36; Amaya-Amaya et al., 2021, p. 3). Circunstancias que han generado la obligatoriedad del uso de las (TIC) con la intención de minimizar los riesgos de contagio, lo que consecuentemente ha acelerado, en general, un uso cada vez más veloz de los medios digitales (Abad-Segura et al, 2020, p. 58). Tal como lo expresan Primerano y Sánchez, la modalidad virtual a cursar no fue electiva por los estudiantes, si no que fue fundamental la incorporación de nuevas formas de comunicación virtual y la reformulación de las estrategias y didácticas en línea (2021, p.57).

En la relación a la estructura de la investigación, esta se encuentra esquematizada en cinco bloques o elementos. El primero implica la consideración de conceptos vinculados a la didáctica en línea. El segundo

elemento consiste en la presentación de los antecedentes que vinculan el implemento de los recursos tecnológicos con la educación virtual. En el tercero se busca explicar la metodología que se utilizó en la revisión bibliográfica de artículos concernientes a la educación en línea, especialmente los vinculados a la educación superior o universitaria. En cuarto lugar, se demuestran los resultados del análisis de los artículos investigados. Y el quinto elemento de la presente investigación consiste en la presentación de las conclusiones de la revisión realizada.

Método

El presente estudio científico consiste, desde el principio, en una rigurosa investigación bibliográfica de corte cualitativo cuyo fundamento está en los métodos hermenéutico, análisis de contenido y analítico-sintético. Tal como expresa, Hernández-Sampieri (2014, p. 58), "la revisión de la literatura debe iniciarse desde el comienzo del estudio porque el conocimiento que nos brinda es útil para plantear el problema de investigación y posteriormente nos sirve para refinarlo y contextualizarlo". Así mismo, se profundiza con la finalidad de contextualizar el problema de investigación planteado mediante el desarrollo de una perspectiva teórica, y para ello, se detallan las actividades a seguir como son la detección, obtención y consulta de la literatura pertinente, extrayendo y recopilando la información de interés para la construcción del marco teórico (Op cit. 59).

Uso de las TIC en la Educación Superior

Las TIC han revolucionado el panorama educativo de las IES. Pasando por un modelo de educación a distancia donde el alumno estudiaba manuales y se desplazaba para presentarse a los exámenes finales, hasta modelos de presencialidad en línea que pretenden aproximarse lo máximo posible a la enseñanza presencial tradicional (Zempoalteca-Durán et al., 2017, p. 82). Así mismo, la Universidad como centro de educación superior, es quien rige la tarea de gestión de conocimiento y donde se desarrolla la actividad de enseñanza aprendizaje de toda estrategia y recurso teórico práctico, desarrollados con fines de forma-

ción de profesionales de calidad (Maggio, 2020, p. 115; Tejedor et al., 2020, p. 2), sumando a la aportación de ideas innovadoras y creativas que satisfagan las necesidades de la sociedad, así como del mercado laboral (Barrientos, et al., 2020, p. 167; Prendes et al., 2018, p. 6). Las IES no pueden quedar al margen de la revolución de la información y, para ello, la sociedad debe generar la disponibilidad de sistemas de información de alta calidad que puedan ser implementados en las aulas, invirtiendo adecuadamente en las TIC para posicionarse al frente de dicha revolución (Rodríguez-Correa, 2018, p. 276).

El uso de la tecnología dentro de las aulas de clase en cualquier nivel educativo, donde se incluye la educación universitaria, debe ser un apoyo para el desarrollo del aprendizaje y el conocimiento a adquirir en las actividades académicas (Berumen-López et al., 2021, p. 3; Prendes et al., 2018, p. 2; Viano y Rosas, 2017, p. 223). La educación actual está circunscrita ante un nuevo paradigma que implica una transformación integral técnica y metodológica de los agentes implicados en los procesos de interaprendizaje, así como de nuevos enlaces de comunicación que trascienden la presencialidad del aula, y en este marco las TIC aparecen como un desafío fundamental en las IES (Pérez y Catalán, 2021, p. 31; Venegas-Ramos et al., 2020, p. 36).

La Didáctica, según Corrales, citado por (Paredes y Velasquez, 2020, p. 1112), es la Teoría de la enseñanza que tiene por objeto el estudio del proceso de enseñanza de una forma integral, su papel que es fundamental en todos los niveles de la educación requiere de la implementación de herramientas y teorías que se proponen a través de ella. La educación universitaria también ha experimentado el impacto de la transformación a partir de la expansión de los conocimientos y saberes, a ello se suma la implementación de las TIC dentro del proceso educativo, lo que a su vez ha generado un cambio dentro de las pedagogías y en la educación online (Álvarez y Hernández, 2020, p. 137).

TIC y Aprendizaje Colaborativo

El desarrollo de tareas de manera colaborativa permite al profesorado evaluar estrategias como: 1. Habilidades comunicativas asertivas y relacionales (Howe y Mercer, 2007, en Serrano y Casanova, 2018, p. 157); y 2. Construcción social del conocimiento (Roura-Redondo ***et al.***, 2018, p. 414). Para ello, es necesario promover un diseño didáctico de los trabajos colaborativos sobre los contenidos y que respete las singularidades del estudiantado (Palomares ***et al.***, 2018, p. 104).

En la actualidad, la educación virtual se ha convertido en una condición tecnológica que se extienden a diversas formas de interacción social, hecho o circunstancia que ocurre entre los procesos de tecnología y construcción social, a su vez las herramientas derivadas de esta interrelación han permitido a la sociedad reinventarse y convertirse en coprotagonista de una serie de transformaciones a nivel cultural. Como se ha observado en líneas anteriores, la educación formal como proceso social no es ajeno a este desarrollo tecnológico. Por tal razón, la inserción adecuada de estas formas de interacción en los procesos de interaprendizaje, está beneficiando la calidad de la educación virtual, y con ello, fomentando el aprendizaje colaborativo (Alfonso y Juanes, 2020, p. 150; Martínez-Pérez et al., 2021, p. 11). En consecuencia, el trabajo colaborativo comprendido como herramienta didáctica presencial y en línea, se basa en el principio de aprender haciendo e introyectando, por lo que es innegable la existencia de ventajas en el uso de las TIC como uno de los elementos principales del proceso de interaprendizaje actual (Cotán-Fernández et al, 2020, p. 85).

En la educación virtual, al garantizarse la inclusión de TIC en los procesos académicos de forma intencionada, se deben implementar métodos didácticos que incentiven a docentes y estudiantes a diseñar un ambiente interactivo de aprendizaje que responda a las diferencias y las necesidades individuales, como también hacia los intereses colectivos desencadenando un proceso de interaprendizaje colaborativo digital (Díaz-Guillén et al., 2021, p. 3). En consonancia con ello, la

introducción de las TIC en el aula y el incremento de cursos en línea han despejado nuevas miradas que están favoreciendo la calidad de la educación y están incidiendo positivamente en la transformación de los modelos educativos e interactivos que inevitablemente han generado un nuevo escenario de aprendizaje colaborativo (Pérez-Zúñiga, 2018, p. 851; Vite-Cevallos, 2020, p. 260).

En sintonía con lo anterior, una vez superada la figura del docente como actor principal y único en la transmisión y evaluación de conocimientos, las IES buscan asiduamente potenciar el aprendizaje colaborativo de modo que los estudiantes cuenten con posibilidades reales y significativas de aprender en grupo mediante la colaboración entre ellos, para resolver problemas auténticos que supongan un uso situado del conocimiento. Y bajo el prisma actual las prácticas didácticas en línea permiten aprender a colaborar y atender las opiniones de otros discentes a través de la comunicación interactiva y digital (Saneleuterio y Gómez, 2020, p. 61). Así mismo, el estudiante no es un individuo aislado del proceso de aprendizaje, su desarrollo profesional debe converger en la acción con resultados que van de la mano con el acto reflexivo de lo aprendido, el trabajo cooperativo y el aprendizaje colaborativo (Ávila-Carvajal y Valarezo-Castro, 2020, p. 125). La formación integral que desarrolla la visión social de los estudiantes y docentes, así como la orientación de las funciones sustantivas de las IES hacia el desarrollo del pensamiento crítico-social y la mediación por las TIC, amplía la cobertura de la educación superior, desarrollando con ello, un engranaje transformador que motive el trabajo colaborativo en proceso de interaprendizaje (Estrada-Perea y Pinto-Blanco, 2021, p. 169).

TIC y Competencia Digital como entidades de innovación y transformación de la Educación Superior

Dentro del proceso de interaprendizaje, las IES ofrecen alternativas de solución adaptadas a las necesidades didácticas emergentes del siglo XXI, así como preparan a los estudiantes para la adquisición y desarrollo de estrategias, destrezas, habilidades y competencias (Gu-

tiérrez-Porlán et al., 2018, p. 94; Tobón-Ramírez et al., 2020, p. 64). En los últimos años, se ha incrementado el uso de metodologías didácticas activas, que implican la adquisición de contenidos y competencias desde el estudiantado con un rol activo y protagonista (Paños, 2017, p. 35). Además, se ha tratado de vincular los intereses de los estudiantes para implementar un trabajo cooperativo mediante las TIC, de modo que se favorezca la adquisición de competencias formativas (Gómez-Gracía et al., 2020, p. 416), para lo cual, son diversas las variables y competencias que el docente debe manejar en la formación virtual (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021, p. 5; Padilla-Hernández et al., 2019, p. 144), entre las que encuentran las e-actividades que los estudiantes deben realizar y las estrategias de evaluación relacionadas con las mismas.

En tal virtud, al momento de incorporar términos inscritos a las tecnologías en el área educativa como material pedagógico y como recurso didáctico, se hace referencia a la innovación tecnológica. No obstante, cuando se les agrupa junto a nuevos modelos pedagógicos integrados, alternativos e investigadores se puede logar la innovación pedagógica tanto inicial como de perfeccionamiento para el docente universitario (Iglesias-Martínez et al., 2020, p. 28). Por tal razón, es preciso ser flexibles y abiertos ante las necesidades y desafíos de una educación transformadora con el fin de enseñar para innovar, ya que cada vez es mayor el número estudiantes universitarios que demandan una transformación tecnológica en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje (Gómez-Hurtado et al., 2018, p. 100).

Los docentes de las IES reconocen su necesidad en cuanto a capacitación tecnológica. Y para alcanzar el objetivo de la competencia digital es necesario una integración coherente entre las TIC y la función docente, apuntando a las características singulares de la enseñanza universitaria, tanto desde el punto de vista del alumnado como de sus contenidos, su organización y especialización. Para ello, indispensablemente se requiere de una adaptación de los constructos en torno a

la competencia docente y la competencia digital que contemplen esas singularidades (Prendes et al., 2018, p. 9). En este sentido, tal como expresan Viano et al., (2021, p. 226), todo formador debe aprender y ser competente en las funciones o tareas que acontecen en el devenir de los nuevos entornos digitales, los mismos que son cambiantes, transformadores e innovadores, según la experiencia propiciada en el aula por el docente, siempre que este domine las competencias didácticas y digitales.

Para Krumsvik (2011), citado por (Arellano-Vega y Andrade-Cazares, 2020, p. 36) la competencia digital docente se integra por la sucesión de tres componentes claves: 1) habilidades digitales básicas, que se vinculan a las capacidades para el acceso, la gestión, la evaluación, la creación, la comunicación con las TIC; 2) competencia didáctica con las TIC, que viene a ser la capacidad de utilizar las TIC en los procesos de interaprendizaje, y; 3) estrategias de aprendizaje, que son el reconocimiento de los elementos relacionados con el aprendizaje continuo y con los ejercicios de reflexión metacognitivos sobre la relación entre TIC y desarrollo humano. La necesidad de lograr dichas competencias digitales desde el aprender haciendo como práctica educativa en la formación de profesores universitarios, se enfocaría en estrategias y dimensiones que puedan traducirse en acciones de profesores y estudiantes que permitan trascender al aprendizaje en línea en el marco de una universidad, cuyo fundamento es la concepción de una educación en la que predomina la interacción en todas sus variantes (Alfonso-Morerira y Juanes-Giraud, 2020, p. 158; Prendes, et al., 2018, p. 4). Por tanto, la competencia digital implica conocimientos y capacidades para poder llevar a cabo procesos de selección e integración curricular que generen modelos de innovación y transformación positiva en el desarrollo del interaprendizaje en la educación suprior universitaria.

Didáctica en línea y efectos psicológicos en tiempos de pandemia

La educación virtual que se brinda exige un cambio de las estrategias pedagógicas, con metodologías que respondan a las exigencias del

contexto (Chanca-Flores y Díaz-Maraví, 2021, p. 4). Bajo esta perspectiva, ha sido de suma importancia identificar las particularidades de los docentes en el proceso de interaprendizaje en tiempos de COVID-19, tal es así, que desde la docencia se ha tratado de coadyuvar al desarrollo de un mejor aprendizaje y de disminuir los niveles de estrés del estudiantado mostrando flexibilidad, comprensión, empatía, motivación, adaptabilidad y apoyo psicológico ante los retos planteados por el confinamiento (Garrido, 2020, p. 3; Lovón y Cisneros, 2020, p. 4; Pérez-López et al., 2021, p. 333; Romero-Díaz y Matamoros-Osorio, 2020, p. 7; Rosario-Rodríguez et al., 2020, p. 177). Motivar al estudiantado desde una libertad dialógica donde la escucha de sus sueños, anhelos y aspiraciones fue un hecho de gran pertinencia e importancia permitiendo esto disminuir la brecha comunicacional y aumentar los vínculos emocionales, lo que a su vez logró reducir los niveles de ansiedad ante el encierro (Fernández, 2020, p. 11; Ramirez-Cerón, 2021, p. 4).

Lo diferencial entre aislamiento social, distanciamiento social y distanciamiento físico adquirió mayor notoriedad en el contexto del COVID-19. Empero, la comunicación digital generó un acelerado acercamiento virtual con mayor énfasis que en el contexto inmediatamente anterior a la pandemia, incrementándose la cantidad y la calidad de la interacción (Íñiguez-Berrozpe et al., 2020, p. 302). Situación, cuyo efecto permitió continuar manteniendo nuestra estructura social de interacción, lo que, a su vez requirió una adaptación extremadamente rápida y obligada, tomando por sorpresa a la población con sus diversos niveles de respuesta, circunstancia no ajena al contexto de la educación superior donde se identificaron estrategias resilientes en docentes con distanciamiento social preventivo obligatorio (Román et al., 2020, p. 79).

El contexto de confinamiento, generado por el COVID-19, ha aumentado, por un lado, los niveles de estrés, los sentimientos de agotamiento emocional y la despersonalización, mientras que, por otro lado, ha disminuido la autoeficacia del docente, lo que ha generado que se tienda a percibir las demandas ambientales y académicas como estresantes,

así como también que se desencadene en un decremento en la habilidad para conectar con los estudiantes, desarrollar e implantar actividades (Vicente-De Vera y Gabari-Gambarte, 2019, p. 169). De la misma forma, los discentes y maestros con menos habilidades digitales son los que han estado más expuestos a experimentar negativamente los eventos de inmersión tecnológica, ocasionando en ellos sentimientos de frustración y preocupación, pudiendo incluso activar síntomas de estrés y ansiedad (Castillo-Riquelme, 2021, p. 2). La ansiedad académica incluso puede ser una variable relevante para comprender los cambios de comportamiento y la respuesta emocional interna de los jóvenes universitarios hacia las crisis de Covid-19 (Pandita et al, 2021).

Didáctica en línea y perspectiva de género

En relación con la perspectiva de género, estudios de (Özdin y Bayrak, 2020, p. 5), demostraron que al desagregar las puntuaciones de ansiedad al aprendizaje en línea en función del género se encontraron diferencias sobre ansiedad general, situando al género femenino en una condición de mayor fragilidad frente a los efectos indirectos de la pandemia. Este hallazgo también es consistente con las mayores tasas de estrés postraumático que han experimentado chicas universitarias en comparación con los hombres (Liu et al., 2020) y con una manifestación más intensa del temor a la covid-19 por parte de estas (Broche et al., 2020; Fitzpatrick et al., 2020, p 19). Empero, otras investigaciones han comparado la ansiedad al aprendizaje en línea según el género sin encontrar diferencias significativas (Castillo-Riquelme et al., 2021, p. 11).

Referente a la docencia, varias investigaciones previas a la pandemia del COVID-19, han evidenciado la presencia de una brecha digital entre hombres y mujeres que incide en la percepción de competencias tecnológicas y en las pedagógicas con el uso de las TIC y en la tendencia a una utilización diferentes de las tecnologías, donde las profesoras, en general han demostrado menor capacidad de utilización y maximización de recursos de las TIC (Cabero-Almenara y Barroso-Osuna, 2016, p. 637; Cantón-Mayo et al., 2017, p. 34; Del Prete y

Cabero, 2020, p. 4; Romero-Tena et al., 2016, p. 26).

Conclusiones

El desafío para la docencia universitaria que ha implicado el COVID-19 y la necesidad de pasar de una docencia presencial a una virtual brinda la posibilidad de realizar esfuerzos por unir, por un lado, el mundo digital en el que viven los estudiantes fuera del aula, con la docencia, por el otro-, con la finalidad de encantar a los jóvenes estudiantes universitarios y aprovechar al máximo su creatividad y potencialidad. Y para esto, se requiere que las instituciones de educación superior, particularmente sus docentes, hagan un uso innovador e inteligente de las tecnologías digitales (Canales-Reyes y Silva-Quiroz, 2020, p. 16).
La sociedad de la información requerirá de un nuevo tipo de profesores más adaptados a las necesidades que se le plantearán a la escuela de la sociedad (Cabero-Almenara y Marín-Diaz, 2017, p. 40; Tejedor et al., 2020, p. 5).

En relación a las competencias digitales, la didáctica en línea y el ámbito emocional, se requiere de la implementación de estrategias que se correspondan con los presupuestos del aprendizaje en línea, que a su vez forme parte del sistema educativo donde se comprometa la acción en el plano docente, socioafectivo y comunicativo dentro del ámbito académico universitario (Alfonso y Juanes, 2020, p. 157).

Es necesario redoblar esfuerzos y reinventar la educación superior a partir de reforzar las capacidades pedagógicas y las competencias digitales o de gestionar apropiadamente la calidad educativa de modo que integre el trabajo colaborativo no solo entre estudiantes sino también entre docentes y estudiantes (Canaza-Choque, 2020, p. 8). Dietrich (2020), citado por (Torres, 2021, p. 456), desarrolló varios puntos para el trabajo educativo en línea en contexto pandémico: evaluaciones éticas, realistas y útiles; flexibilidad con los estudiantes, aprendizaje lúdico y libertad a los docentes para seleccionar sus herramientas didácticas. Además, la virtualidad se asocia, de forma recurrente, con

un incremento de la carga lectiva, aspecto que denota la necesidad de revisar los procesos formativos y establecer indicadores y parámetros eficaces en este ámbito, con el objetivo de no saturar al alumnado de actividades extracurriculares que pueden ocasionar la deserción del mismo (Tejedor et al., 2021, p. 14).

Con respecto a las diferencias en relación a los niveles de ansiedad presentados por los estudiantes y docentes universitarios, varias investigaciones apuntan a diferencias significativas hallando mayores tasas de ansiedad en mujeres que en varones. Sin embargo, se sugiere continuar con investigaciones en las que se reafirme o se puedan encontrar resultados que permitan encontrar una disminución entre dicha brecha.

Referencias

Abad-Segura, E., González-Zamar, M., Luque-de la Rosa, A. y Gallardo-Pérez, J. (2020). Gestión de la economía digital en la educación superior: tendencias y perspectivas futuras. Campus Virtuales, 9(1), 57-68. http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/621

Alfonso-Moreira, Y. y Juanes-Giraud, B. (2020). Estrategia de implementación del aprendizaje en línea en el Centro de Formación en Docencia Universitaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 148-158. https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/280

Álvarez-Herrero, J. y Hernández Ortega, J. (2020). Evaluación y rendimiento académico del alumnado universitario en formación online versus formación presencial. En: Colomo Magaña, Ernesto, et al. (coords.). La tecnología como eje del cambio metodológico. Málaga: UMA Editorial, 2020. ISBN 978-84-1335-052-3, pp. 1136-1139

Álvarez-Flores, E., Núñez-Gómez, P, y Rodríguez-Crespo, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista latina de comunicación social*, 72, 540-559. https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1178

Amaya-Amaya, A., Cantú-Cervantes, D. y Marreros-Vázquez, J. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. *RED. Revista de Educación a Distancia*, *65*(21), 1-20. http://dx.doi.org/10.6018/red.426371

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A. y Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales, 9*(2), 35-50. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/733

Arellano-Vega, A. y Andrade-Cázares, R. (2020). Competencias digitales docentes en profesores universitarios. *Innovación Educativa* 20(83), 35-53. https://www.researchgate.net/publication/346654909

Ávila-Carvajal, A. y Valarezo-Castro, J. (2020). Perfiles de autorregulación en cursos online. En: Canquiz-Rincón, L. y Valarezo-Castro, J. (Comp.) Formación Tecnológica y Responsabilidad Social Universita-

ria. *UTMACH Universidad Técnica de Machala. Colección Monográficos.*, 123-139. http://doi.org/10.48190/9789942241412.6
Barrientos, N., Araya, L., Acevedo, Á., Yáñez, V., Gambra, X., y Cornejo, C. (2020). Gratuidad de la Educación Superior en Chile. *Arandu-UTIC*. *Revista Científica Internacional de la Universidad Tecnológica Intercontinental, 7*(1), 163-188.
http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revista/article/view/102
Berumen-López, E., Acevedo-Sandoval, S. y Reveles-Gamboa, S. (2021). Realidad aumentada como técnica didáctica en la enseñanza de temas de cálculo en la educación superior. Estudio de caso. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, *11*(22), 1-26. https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.890
Broche-Pérez, Y., Fernández-Fleites, Z., Jiménez-Puig, E. *et al.* Género y miedo al COVID-19 en una muestra de población cubana. *Adicción a la salud Int J Ment* (2020). https://doi.org/10.1007/s11469-020-00343-8
Cabero-Almenara J. y Barroso-Osuna, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model. *Cultura y Educación*, 28(3), 633-663. http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526.
Cabero-Almenara, J. y Marín-Díaz, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI. Notandum, (44-45), 29-42. http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.4
Cabero-Almenara, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16–30. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665
Canales-Reyes, R. y Silva-Quiróz, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19*. Educar em Revista, Curitiba, 36, 1-20.* http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76140
Canaza-Choque, F. (2020). Educación Superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital De Investigación en Docencia Universitaria, 14*(2), 1-10. https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1315
Cantón-Mayo, I., Cañón-Rodríguez, R. y Grande-de Prado, M. (2016).

La comunicación como subdimensión de la competencia digital en futuros maestros de primaria. ***Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación***, (50), 33-47. https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61763

Castillo-Riquelme, V., Cabezas-Maureira, N. y Vera-Navarro, C. (2021). **Ansiedad al aprendizaje en línea: relación con actitud, género, entorno y salud mental en universitarios.** Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1**5(1), 1-15.** https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1284

Chanca- Flores, A. y Díaz-Maraví, S. (2021). Actitud sociocultural del estudiante universitario en confinamiento en una universidad del Perú. ***Revista Educación Y Ciudad***, (41), 1-19, e2568. https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2568

Cotán-Fernández, A., Martínez-Valderrey,V., García-Lázaro, I., Gil-Mediavilla, M. y Gallardo-López, J. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. ***Revista d'Innovació Docent Universitària RIDU***, 12, 82-94. ***http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9***

Del Prete, A. y Cabero, J. (2020). El uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje entre el profesorado de educación superior: un análisis de género. ***Revista De Educación a Distancia (RED)***, ***20***(62), 1-20. https://doi.org/10.6018/red.400061

Díaz-Guillen, P., Andrade-Arango, Y., Hincapié-Zuleta, A. y Uribe-Uran, A. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. ***Revista De Educación a Distancia (RED)***, ***21***(65), 1-41. https://doi.org/10.6018/red.450711

Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? ***Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9***(1), 7-16. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152/12024

Estrada-Perea, B. y Pinto-Blanco, A. (2021). Análisis comparativo de Modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. ***Entramado***, ***17***(1), 168–184. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6131

Fernández, S. (2020). ***Docencia Rubic. Aprendizajes de la enseñanza***

universitaria en tiempos de la COVID-19. EUNSA. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/59097/1/RubicSueltas.pdf
Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J., López-Meneses, E. (2017). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. ***Revista digital de Investigación en docencia Universitaria, 12***(1), 213-231. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558
Fernández-Regueira, U., Gewerc, A. y Llamas-Nistal, M. (2020). El profesorado universitario de galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. ***Campus Virtuales, 9***(2), 9-24. http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/731/409
Fitzpatrick, K. M., Harris, C., & Drawve, G. (2020). Fear of COVID-19 and the mental health consequences in America. ***Psychological trauma: theory, research, practice and policy***, ***12***(1), 17–21. https://doi.org/10.1037/tra0000924
Garrido, F. (2020). Docência universitária durante a pandemia da COVID-19: um olhar do Chile. Revista Docência Do Ensino Superior, 10, 1–9. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24777
Gómez-García, M., Boumadan-Hamed., M., Poyatos-Dorado, C. y Soto--Varela, R. (2020). Formación docente en línea a distancia. Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. ***Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado***, ***23***(2), 95-111. https://doi.org/10.6018/reifop.423001
Gómez, D. C. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). ***Revista Española de Sociología, 28***(1), 27-44. http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.16
Gómez-Hurtado, I., García-Prieto, F. y Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social facebook como Herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: Estudio integrado sobre Percepciones. ***Perspectiva Educacional, 57***(1), 99-119. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.645
Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., González-Falcón, I. y Coronel Llamas, J. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. ***Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9***(3), 415-433. https://doi.

org/10.15366/riejs2020.9.3.022
Gutiérrez-Porlán, I., Román-García, M. y Sánchez-Vera, M. (2018). Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios. ***Comunicar, 54***, 91-100. https://doi.org/10.3916/C54-2018-09
Hernández-Sampieri, R. (2014). ***Metodología de la Investigación.*** (6ta ed.) McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
Íñiguez-Berrozpe, T., Lozano-Blasco, R., Quílez-Robres, A. y Cortés-Pascual, A. (2020). Universitarios y Confinamiento. Factores Socio-personales que Influyen en sus Niveles de Ansiedad y Empatía. ***Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9***(3e), 301-316. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.016
Liu, N., Zhang, F., Wei, C., Jia, Y., Shang, Z., Sun, L., Wu, L., Sun, Z., Zhou, Y., Wang, Y., & Liu, W. (2020). Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. ***Psychiatry research***, ***287***, 112921. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112921
López, A., Burgos, D., Branch, J. W. y Younes-Velosa, C. (2020). Un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria basado en competencias digitales para profesores. ***Campus Virtuales, 9***(2), 71-82. http://www.ua-journals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/737/419
Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. ***Propósitos y Representaciones, 8***(3), 1-15. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588
Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J., Figueredo-Canosa, V. y Martínez-Martínez, A. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online, ***International Journal of Sociology of Education,*** 79-104. http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925
Luque-Ruiz, E. (2021). ***El modelo e-learning como nuevo sistema educativo en tiempos de COVID-19 en España. Revisión bibliográfica sobre la efectividad de la enseñanza virtual y la posibilidad de ponerla en práctica durante otro curso académico.*** Trabajo de Fin de Máster, Uni-

versidad de Málaga. https://hdl.handle.net/10630/19711
Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales, 9*(2), 113-122. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743
Manrique-Losada, B., Zapata-Cárdenas, M. y Arango-Vásquez, S. (2020). Entorno virtual para cocrear recursos educativos digitales en la educación superior. Campus Virtuales, 9(1), 101-112. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7470457
Martínez-Pérez, S., Fernández-Robles, B. y Barroso-Osuna, J. (2021). La realidad aumentada como recurso para la formación en la educación superior. *Campus Virtuales, 10*(1), 9-19. http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/644/426
Özdin, S. & Bayrak, Ş. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry, 66*(5), 1-8. https://doi.org/10.1177/0020764020927051
Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V. M., y Romero-López, M. A. (2019). Niveles de desarrollo de la Competencia Digital Docente: una mirada a marcos recientes del ámbito internacional. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, *5*(2), 140-150. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5600
Pandita, S., Mishra, H. G., & Chib, S. (2021). Psychological impact of covid-19 crises on students through the lens of Stimulus-Organism-Response (SOR) model. *Children and Youth Services Review, 120*, 105783. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105783
Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(3), 33-48. https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221
Pérez, A. y Catalán, J. (2021). Competencias docentes en contextos de contingencia y virtualización. Una propuesta reflexiva. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (4), 27-34. http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4939
Pérez-López, E., Vázquez-Atochero, A. y Cambero-Rivero, S. (2021).

Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva delos estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Pérez-Zúñiga, R., Mercado-Lozano, P., Martínez-García, M., Mena-Hernández, E. y Partida-Ibarra, J. Ángel. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, *8*(16), 847-870. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371

Piña, E. y Torrealba, L. (2020). Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Una Estrategia didáctica para la administración de unidades curriculares universitarias. *Revista Electrónica De Divulgación De Metodologías Emergentes En El Desarrollo De Las STEM*, *1*(2), 18-27. http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/rediunp/article/view/119

Prendes, M., Gutiérrez, I., y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia. 56*(7), 1-22. http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7

Primerano, P. y Sánchez, M. (2021). Reconstrucción analítica de las didácticas y estrategias para el trabajo grupal, en la comisión de la cursada virtual 2020 durante el contexto de pandemia. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología*, (28), e7, 56-63. https://doi.org/10.24215/18509959.28.e7

Ramirez-Cerón, G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del COVID-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. *Revista de Educación a Distancia (RED), 21*(65), 1-20. https://doi.org/10.6018/red.456231

Rodríguez-Correa, M. (2018). La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las universidades: experiencias y prácticas. *Tendencias Pedagógicas, 31*, 275-288. http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.015

Román, F., Fores, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa, K., Torresi, S., Barcelo, E., Conejo, M.,

Ponnet, V., & Allegri, R. (2020). Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. Journal of Neuroeducation, 1(1); 76-87. https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727

Romero-Díaz, T. y Matamoros-Osorio, C. (2020). Impacto académico, económico y psicológico del covid-19 en los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. ***Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0***, ***24***(3), 138–158. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1388

Romero-Tena, R., Cabero-Almenara, J. y Barroso-Osuna, J. (2016). E-Learning of Andalusian University's Lecturers. Gender. ***TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology***, 15, 2, 25-37. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096418.pdf

Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A. y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. ***Revista Caribeña de Psicología,4***(2), 176-185. https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915

Roura-Redondo, M., Camarero, L., Osuna-Acedo, S. (2018) La evaluación para aprender (EpA) y el empoderamiento de los estudiantes. En: J. Rodríguez Terceño (coord.), ***Investigando en Comunicación e Investigando en Docencia*** (pp. 411-423) Tecnos, Madrid.

Saneleuterio, E., y Gómez, M. (2020). Escritura colaborativa en línea. Un estudio de la revisión textual compartida en la formación inicial de maestros. ***Tendencias Pedagógicas***, ***36***, 59-73. https://doi.org/10.15366/tp2020.36.05

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. ***Revista Latina de Comunicación Social***, 78, 1-21. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466

Tobón-Ramírez, E. P., Sanabria-Tabares, P. A., y Gómez-Serna, R. M. (2020). Estrategiadidáctica de aplicación transversal en cursos de modalidad virtual. ***Revista Reflexiones y Saberes,*** (Volumen especial), 63-

72. file:///C:/Users/user/Downloads/1223-5007-PB%20(1).pdf
Torralba-Burrial, A. (2020). Afrontando con el alumnado la evaluación online de una didáctica del medio natural en tiempos de la COVID-19. *Magíster 32*(1), 11-121. https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.111-121
Torres, G. (2021). Características, conductas y herramientas docentes que promovieron el aprendizaje en línea en estudiantes universitarios durante la COVID-19. *Revista Innova Educación*, *3*(2), 454-468. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.011
UNESCO (2020). Competencias de los docentes en la revolución digital: llegar a los no alcanzados. *Instituto de Tecnologías de la Información en la Educación de la UNESCO.* https://iite.unesco.org/news/teacher-competencies-in-the-digital-revolution/
Valero-Cedeño, N., Castillo-Matute, A., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M. y Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Revista Científica Dominio de la Ciencia, 6*(4), 1201-1220. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530
Venegas-Ramos, L., Luzardo Martínez, H. J. y Pereira Santana, A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (71), 35-52. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405
Viano, H., Zuñiga, M. y Rosas, M. (2021). Accesibilidad académica en la Educación Superior. Docencia en línea en contexto de pandemia por COVID-19. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología*, (28), e27, 221-229. https://doi.org/10.24215/18509959.28.e27
Vicente-De Vera, M. y Gabari-Gambarte, M. (2019). La resiliencia como factor protectordel estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education 9*(3); 159-175. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.332
Villareal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H. y Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la

Educaciónen la Era Digital. *Formación Universitaria, 12*(6), 3-14. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003

Vite-Cevallos, H. (2020). Estrategias tecnológicas y metodológicas para el desarrollo de clases online en instituciones educativas. *Revista Conrado, 16(75)*, 259-265. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-259.pdf

Vite-Cevallos, H., Carvajal-Romero1H., Samaniego-Ocampo, R., y Prado-Ortega, M. (2020). Competencias virtuales de los docentes frente al reto de Covid-19 en instituciones de educación superior en Ecuador. *Revista Conrado*, *16*(1), 178-183. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1539

Zempoalteca-Duran, B., Barragán-López, J., González Martínez, J. y Guzmán- Flores, T. (2017) **Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones** públicas de educación superior. *Aperurat. 9*(1), 80-96. https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.922.

Enseñanza y aprendizaje del inglés; realia, tecnología educativa y metacognición. Isabel de los Angeles García Farfan1 y Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín2

[1]Universidad Técnica de Manabí, UTM, Ecuador
[2]Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, ULEAM Ecuador

Resumen
La motivación al aprendizaje es ratificada como factor relevante para lograr la adquisición de una lengua extranjera; por lo tanto, es necesario generar intervenciones educativas que estimulen prácticas idiomáticas. La realia consiste en el uso de objetos reales en los procesos de aprendizaje es usada en asignaturas tales como las relacionadas a la adquisición del lenguaje en donde ha contribuido especialmente mente para incrementar el léxico. La llegada de las tecnologías a la educación ha provocado un cambio en el escenario tradicional de los procesos de inter-aprendizaje a un entorno tecnológico que exige la reorganización de tareas para promover el conocimiento. Este trabajo tiene como objetivo socializar una ruta de acciones que articulan la realia y la tecnología de la información y comunicación para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y el trabajo autónomo del aprendiz de inglés. Se aplica el enfoque cualitativo para construir y poner a prueba una propuesta didáctica que articula el uso de la tecnología educativa en el contexto universitario. Se utilizó la prueba estandarizada *Preliminary English Test* PET de Cambridge para evaluar las destrezas comunicativas en inglés. Se tomó una muestra de 210 estudiantes de dos universidades públicas domiciliadas en la provincia de Manabí, Ecuador. Los resultados indican que esta propuesta didáctica aporta a la renovación de las prácticas idiomáticas que pueden ser utilizadas para potenciar el aprendizaje autónomo. Se concluye que la motivación al aprendizaje puede ser potenciado mediante prácticas mejor contextualizadas, que articulan el uso de tecnología educativa y otras técnicas de enseñanza aprendizaje tales como realia.
Palabras Claves: Realia, tecnología de la información y comunicación, aprendiz de inglés, enfoque cualitativo, aprendizaje autónomo.

Strengthening of English learning; reality, techno education and metacognition

Abstract

The motivation to learn is ratified as a relevant factor to achieve the acquisition of a foreign language; therefore, it is necessary to generate educational interventions that stimulate language practices. The reality, which consists in the use of real objects in the learning process, is used in subjects such as those related to the acquisition of language where it has contributed specially to increase the lexicon. The arrival of technologies in education has caused a change in the traditional scenario of inter-learning processes to a technological environment that requires the reorganization of tasks to promote knowledge. This work aims to socialize a route of actions that articulate the reality and technology of information and communication to enhance the teaching-learning process in the classroom and the autonomous work of the English learner. The qualitative approach is applied to build and test a didactic proposal that articulates the use of educational technology in the university context. The Cambridge Preliminary English Test PET standardized test was used to assess communicative skills in English. A sample of 210 students from two public universities domiciled in the province of Manabí, Ecuador was taken. The results indicate that this didactic proposal contributes to the renewal of idiomatic practices that can be used to promote autonomous learning. It is concluded that the motivation for learning can be enhanced through better contextualized practices that articulate the use of educational technology and other teaching-learning techniques such as reality.

Keywords: Realia, information and communication technology, English learner, qualitative approach, autonomous learning.

Introducción

La experiencia educativa que se expone en este trabajo tiene dos objetivos académicos: a) potenciar el desarrollo de las destrezas de comunicación en idioma inglés de un grupo de estudiantes universitarios que serán futuros docentes de lenguas extranjeras

b) acercar a los aprendientes a las problemáticas socioeducativas que persisten en Ecuador desde la clase de inglés como lengua extranjera. Los autores ponen en marcha este trabajo, convencidos de que aquellas estrategias de enseñanza aprendizaje que han demostrado ser eficientes, deben ser actualizadas con la introducción de las herramientas de tecnología educativa, para seguir contribuyendo en la actual era al "desarrollo de competencias como observar, planear, diseñar y realizar acciones sistemáticas y pertinentes" (Hewitt, 2007, p. 237), pero mejorando su adaptación a los contextos en los que se desempeñan los aprendientes a fin de aportar con didácticas que respondan eficientemente a las necesidades de la localidad.

Para la medición de los beneficios generados se ha considerado las percepciones de los participantes a partir de sus interacciones (Mendoza, 2015); los niveles de dificultad y la frecuencia de uso del pensamiento crítico, y las relaciones con el dominio de las destrezas de comunicación del idioma inglés. Adicionalmente, se constituye en una estrategia que puede ser utilizada en procesos de evaluación del aprendizaje, que combinan el uso de recursos tecnológicos junto a "recursos materiales y humanos, la realización de un proceso participativo, en el que cada solución a la que se arribe se convierta en una meta compartida" (Bermúdez, 2016, p.79).

Finalmente, la experiencia nos ha enseñado que es posible expandir la vivencia del aprendizaje, haciéndolo más profundo y significativo (Zhao, Pandian y Singh, 2016, p 14); y logrando que los futuros docentes de inglés, en este caso, estén permanentemente expuestos a pensar críticamente haciendo uso de la lengua extranjera (Marin y De

la Pava, 2017) y de los múltiples usos que la tecnología educativa tienen que considera las necesidades del alumnado (Deregözüli y Kanburoğlu, 2021) para mejorar la articulación con la realia y lograr la activación de los procesos metacognitivos.

Este trabajo inicia con la revisión literaria de los siguientes constructos relacionados a la problemática estudiada: Tecnología educativa al servicio de los procesos de aprendizaje, Conceptualización de los términos: lenguaje, realia y metacognición, e Intervenciones educativas que facilitar el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras**.** La pregunta de investigación que guía este estudio es:

¿Favorece la articulación entre Realia y TIC el desarrollo de las destrezas de la comunicación en lenguas extranjeras?

El objetivo de este trabajo es potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés a través de la articulación Realia y TIC.

DESARROLLO

1.Tecnología educativa al servicio de los procesos de aprendizaje

La integración de las tecnologías al sistema educativo global, promovida por UNESCO a partir del año 1998, su aplicación ha sido intensa y extensiva. Así, el cambio de escenario tradicional de los procesos de enseñanza-aprendizaje a un entorno tecnológico ha exigido la reorganización de tareas para generar conocimiento y ajustar las actitudes del profesorado y alumnado (Segura, Candioti y Medina, 2007).

La factibilidad del uso de las tecnologías en la educación guarda relación con el nivel de desarrollo de las telecomunicaciones que cada nación tiene. La educación mediática es vista como un actor relevante en la promoción de la cultura global participativa (Ferrés y Piscitelli, 2012) que es clave para la puesta en marcha de procesos de construcción social del conocimiento desde una visión geolocalizada.

Así, las tecnologías de la comunicación (TC) se unen a las tecnologías de la información (TI) para el registro de los contenidos aplicados a procesos educativos. Por lo tanto, las TIC son un "conjunto de servicios, redes, software, y aparatos que tienen como fin la mejora de la calidad de vida desde un entorno interconectado" (Vera, 2012, p. 2); y su operatividad ha requerido la formación y dominio de la tecnología por parte del profesorado, para potenciar su uso en la educación dando lugar al aparecimiento de la Tecnología Educativa (TE) (Vera, 2012). Según Marta Cortés (2013) las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) que procuran hacer el uso de las TIC, para el cumplimiento de fines formativos y pedagógicos. Al ser la motivación aquella "fuerza psicológica que lleva a la acción" (Touré-Tillery y Fishbach, 2014, p. 328); el profesorado hace uso de dicho factor para estimular y animar a los estudiantes a buscar mecanismos que permitan alcanzar nuevos y más altos niveles de conocimiento.

Por su parte, las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) surgen con la Web 2.0. Su meta es promover la interactuación y colaboración virtual entre los usuarios. Se promueve la creación de contenido como paso previo de la creación de conocimiento social (Cortés, 2013). Las metas perseguidas son: aprender a usar adecuadamente las TIC para generar TAC que motiven a los aprendientes para que ellos creen nuevas herramientas y productos comunicacionales multitarea a partir del trabajo articulado entre el alumnado y profesorado para generar el **aprendizaje aumentado (Recuero, 2013).** TEP es un concepto creado por Vivancos, para explicar las nuevas posibilidades que las tecnologías abren a la educación, cuando éstas dejan de usarse como un elemento meramente instrumental en la dinámica de la enseñanza y aprendizaje. cuyo objeto es hacer más eficiente el modelo educativo actual. Su nueva función pasa a ser posibilitar que el contexto socio tecnológico sea usado para generar aprendizajes, contenidos y acciones formativas de la nueva ciudadanía (Castañeda, 2013).

Así, en el reto de lograr que el estudiantado alcance una autodeterminación para generar actos con un objetivo de incidencia social y autorrealización personal (Cabero, 2014); las TIC aportan pertinentemente tanto en la educación analógica como en la educación a distancia (Cabero et al., 2016); y finalmente el aprendizaje aumentado, hace uso de la tecnología para que de forma proactiva y autónoma, los miembros de las comunidades de aprendizaje logren iniciar análisis y discusiones mediante el uso de medios tecnológicos para abordar temas de interés y preferencia lo que aporte a la generación de procesos de aprendizaje sostenibles (Reig, 2016); Los nuevos retos radican en la "aproximación de la información al conocimiento y la apertura de un conocimiento artificial y automático en el ámbito conceptual de TIC" (Grande et al., 2016, p. 228); y en el ámbito de la didáctica el reto es motivar a los aprendientes a realizar dichas prácticas de manera autónoma.

2. Conceptualización de los términos: lenguaje, realia y metacognición

El término *lenguaje* es definido por la Real Academia de la Lengua Española (RAE), como el conjunto de sonidos articulados con que una persona manifiesta lo que piensa o siente. Por lo tanto, lenguaje resulta ser un mecanismo utilizado para expresar el pensamiento y sensaciones que tienen las personas, y éste se adecua a los contextos para lograr las condiciones de comprensibilidad, pertinencia y pertenencia a una cultura.

Así, la comunicación oral favorece el intercambio de saberes en la diversidad cultural, donde la correcta pronunciación en el uso de una lengua extranjera es una condición fundamental para lograr la comprensión de los mensajes (Cantero, 2002).

Para Fernández (2009), al estar vinculado el lenguaje a la cultura; es imprescindible procurar el uso apropiado de las palabras para la interpretación correcta de su semántica, ambivalencia y significado. Cantos

(2011) afirma que los docentes deben exponer las clases "en función de los intereses del grupo de los alumnos que tiene, siempre sin olvidar potenciar ese despertar inicial que dirige y mantiene la motivación, y lleva a un esfuerzo continuo para triunfar en el aprendizaje" (p. 8) desde el intercambio de percepciones, gráficos, y otras manifestaciones sociales que surgen en disciplinas como antropología, sociología, y psicología social, e incluso en la psicología (Campo, 2012), desde donde se ha promovido el intercambio.

Autores como Pishghadam y Zabihi (2012); y Tamayo (2014) coinciden en que la propiedad interdisciplinaria y científica ha potenciado el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Así, su capacidad de ser aplicada y contribuir en diversos dominios del conocimiento favorece la puesta en marcha de innovaciones de los procesos de formación del profesorado. Sin embargo, Tamayo (2014) recomienda que su ejercitación se realice desde trabajos de tipo intra e interdisciplinarios, asumiendo una posición integradora que alterne actividades grupales e individuales.

La *realia* consiste en el uso de objetos reales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Richards, 1992); siendo su principal contribución acercar los aprendientes a la vida real (Budden, 2011). Este hecho resulta especialmente relevante en actividades relacionadas con la adquisición de vocabulario (Edward y Kameénul, 2012; y Williamson, 2014).

La realia se apoya en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigostky (Martínez, 2008); donde el involucramiento del aprendiente con el entorno genera mejores procesos cognitivos y pragmático. Por su parte Frederick Froebel (1993) propone la consideración de la estructura de los espacios, materiales y recursos intangibles como escenario de búsqueda de los aprendizajes; y enfatiza que los aprendientes presentan dones y ocupaciones de diversos tipos que surgen a partir de la cultura y sociedad en la que desenvuelven. Según Besse (2005), es Oviedo Decrolí quien junto a otros pedagogos inician el uso de recursos didácticos

que son los objetos reales y los aplican en asignaturas relacionadas a la adquisición del lenguaje.

El termino *metacognición* es definido por la RAE como aquella actividad de reflexión que se enfoca sobre la propia cognición. Este término surgió durante el periodo de revolución cognitiva de los años cincuenta, junto a meta aprendizaje, meta pensamiento y meta atención.

La metacognición o teoría de la mente se vincula a los ámbitos psicopedagógico y educativo (González de Requena, 2010). Así, las personas aprenden a razonar desde la práctica de la meta cognición, es decir, razonar respecto del razonamiento. En tanto que la práctica educativa se procura que "el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje. Esto incluye una toma de conciencia de los propios procesos mentales y de cómo se puede usar este conocimiento para aprender más y mejor" (Gustavsen-Ferreira, 2011, p.5).

Así, Garay Luján y Etxebarria (2013) indican que, cuando las personas aprenden se transforman, ya que experimentan cambios internos de tal intensidad que podrían hacer que varíe su herencia genética. Dicho argumento es ratificado por Korsbaek (2012) quien, al estudiar el trabajo de Bateson, concluye que el ser humano posee aspectos que son inseparables con el contexto que le rodea. Por los años setenta, surge la psicología del procesamiento de la información y los enfoques socio cognitivos que se encargan de la reintroducción de meta términos en la investigación psicológica.

Según Pérez y Gardey (2012), la metacognición se refiere a la "capacidad de los seres humanos de imputar ciertas ideas u objetivos a otros sujetos o incluso a entidades" (p.1). Para Raoofi et al. (2014) el concepto de metacognición involucra que los estudiantes alcancen un nivel de concienciación sobre las formas de aprendizaje de la lengua; así el diálogo que surge en el salón de clases es evidencia concreta de la "forma de interacción y de educación del conocimiento" (Mendoza,

2015, p.87).

3. Intervenciones educativas que facilitan el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras

Para "favorecer el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico, la comunicación oral y escrita, la capacidad de análisis; y, de habilidades metacognitivas como la planeación, la argumentación, la solución de problemas y la toma de decisiones" (Hewitt, 2007, p. 237).

Según Rivas y Revelo (2009), se entiende por PIS al proceso articulado y organizado con el propósito de resolver interrogantes. En dicha estrategia, los saberes pueden darse simultánea o sucesivamente logrando la integración entre la práctica y la teoría, a partir de la identificación de los objetos de transformación y de los procesos técnicos.

Una de las cualidades relevantes de los proyectos integradores de saberes es su capacidad para vincular las instituciones, el alumnado y el profesorado, etc., para enfatizar problemas del campo de conocimiento y de la sociedad, superando las limitaciones que los contenidos podrían establecer. Su aplicación se constituye en una herramienta válida que contribuye en la prevención de impactos de tipo económico, ambiental, social y tecnológico (Ruiz et al., 2012).

Además, los proyectos integradores de saberes cuentan con las estructuras y secuencias del sistema de habilidades profesionales que incluye etapas de carácter sistémico, integrador, secuenciado y contextualizado (Barrera et al., 2013), las que posibilitan el desarrollo de habilidades y destrezas en contextos de aplicación de saberes y conocimientos en el contexto de la educación superior (SNNA, 2013).

Su aplicación incluye aquellas situaciones más frecuentes inherentes al desarrollo y aplicación del campo profesional en el que se involucra. Es decir, se integran conjuntos de exigencias "tecnológicas–gerenciales para favorecer la investigación formativa y el desarrollo de los

individuos a nivel cognitivo (saber), valorativo (ser) y práctico (servir) y potencia el significado y pertinencia de una propuesta educativa" (Cárdenas y Quintero, 2014, p. 258); que conjuga las dimensiones espacio y tiempo, con la "integración contextual de los objetivos, la integración de los contenidos en cada nivel de la carrera y el efecto transformador de la disciplina integradora, donde surge el proceso ideal del perfeccionamiento curricular" (McPeck, 2016, p. 80).

Las formas actuales de promoción del proceso reflexivo señalan como prácticas asertivas el raciocinio, análisis de argumentos, y razonamiento diario (McPeck, 2016). Dichas prácticas deben ser aplicadas de manera independiente y su mezcla debe ser evitada para mantener las características de cada proceso. Finalmente, este modelo pedagógico constructivista vigoriza en los aprendientes las capacidades para la construcción o reconstrucción de conocimientos. Así su aplicación incluye prácticas de observación, indagación, reflexión grupal, creatividad y experimentación para alcanzar el aprendizaje significativo (Coello, 2017).

Entre los estudios previos revisados en el marco de este trabajo se cita a los profesores Garay, Luján y Etxebarria (2013) constataron las etapas de asimilación, refuerzo y reflexión de los contenidos aprendidos mediante el uso de tecnología educativa en diversos niveles de edad y complejidad. Otro trabajo relevante para este estudio es el plan curricular que presenta Cárdenas y Quintero en el año 2014, el mismo que articula los núcleos problémicos, los espacios de investigación y la práctica educativa para acercar la universidad a la demanda social. Además, se cita el trabajo de Hernández e Izquierdo (2016) quienes profundizan el estudio de las etapas pre-escucha, escucha, y post-escucha en el proceso de comprensión auditiva. En sus trabajos se recalcan la relevancia de que las prácticas lingüísticas cuenten con objetivos claros para orientar a los aprendientes en los procesos comunicativos. Finalmente, se cita el trabajo de Ploj et al. (2021) quienes investigaron respecto a los aportes que tienen los clubes de lectura

en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes universitarios. Ellos encontraron que los espacios de dialogo e intercambio de opiniones se convierten en prácticas que exigen a los participantes conocimiento del idioma estudiado y activa la capacidad reflexiva. Por lo tanto, se trata de un aporte significativo en los procesos de formación de los profesionales.

2. Metodología

Este trabajo se suscribe al paradigma crítico reflexivo. La metodología seleccionada es la cuasi experimental y el enfoque de investigación cualitativa. Así, en este estudio se utilizan las pruebas estandarizadas denominadas *Preliminary English Test* PET de Cambridge Press para determinar el nivel de dominio de las destrezas comunicativas en idioma inglés de los participantes.

La muestra:

La componen 210 estudiantes universitarios de dos universidades públicas de la provincia de Manabí, Ecuador. Los criterios de selección de participantes fueron: 1) ser estudiante formalmente inscrito en los cursos superiores de la carrera de formación universitaria en docencia del idioma inglés, 2) asistir regularmente a clases, 3) asumir el compromiso de participar en las actividades de aprendizaje autónomo y haber firmado la carta de consentimiento informado.

Tabla 1 – Los participantes

Sexo	Universidad 1	Universidad 2	Total
Femenino	65	55	120
Masculino	45	45	90
Total	110	100	210

Fuente: registros del proyecto.

Los instrumentos:

Pruebas estandarizadas de conocimiento del idioma inglés. - Para determinar los avances en los niveles de dominio del idioma inglés en los participantes, se seleccionó el examen estandarizado: *Preliminary*

English Test (PET) de Cambridge Press. Este instrumento es utilizado exitosamente a nivel internacional por centros especializados en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Su validez y confiabilidad son garantizadas por ***Cambridge Press.*** Su aplicación se realizó en formato formularios impresos, siguiendo el procedimiento indicado en el instrumento. El instrumento fue administrado al inicio del proceso (pretest) y al final del proceso (postest).

Procedimiento:

El procedimiento ejecutado en este estudio es expuesto en la tabla 2.

Tabla 2.

Etapas del estudio

Etapas	Herramienta	Descripción
Diagnóstico de las practicas idiomáticas al inicio del proceso.	Grupo focal Pretest	Se colectan las opiniones de los participantes sobre las prácticas idiomáticas.
Diseño de la intervención educativa	Clínica de experiencias.	i) Selección de videos según contenidos previstos por nivel de conocimiento.
	Se aplican TIC, TAC y TEP	ii) Foros argumentados mediante redes sociales para practicar el idioma meta.
Determinación de los logros alcanzados al final del proyecto.	Observación	Se determinan el nivel de aceptación de los participantes de los componentes de la intervención educativa.
Evaluación	Postest	Se determinan el nivel de aceptación de los participantes y los logros en el idioma meta: comprensión lectora y escritura de documentos, expresión oral.

Fuente: Los autores.

3. Resultados

Los resultados son presentados a continuación, siguiendo el orden de las preguntas de investigación que aparecen en la sección de introducción.

¿Qué elementos se consideran en la intervención educativa?

Tabla 3-Intervención educativa

Proyecto	Producto	Innovación
Selección de videos digitales como herramienta para estimular el uso del idioma extranjero	6 scripts 6 videos (aprox. 120 minutos de filmaciones).	En su implementación, los aspectos centrales de la metacognición, denominados conocimiento declarativo y conocimiento instrumental (Centro Virtual Cervantes, 2010), potencian las prácticas idiomáticas de escritura y de expresión oral argumentada. Su ejecución propicia tareas de reflexión en torno a problemáticas socioeducativas que acontecen localmente.
Club de lectura para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la estimulación del análisis crítico de obras literarias	Colección de ensayos literarios. Base de datos sobre palabras difíciles y nuevos términos aprendidos	Desde el trabajo creativo se generan productos comunicacionales y/o artísticos como afiches, esculturas, prensa, etc., que requirieren trabajo reflexivo previo y que innovan los formatos de comunicación convencional áulica. Las prácticas se ejecutan de manera presencial y virtual a través de aplicaciones de Google educativo.
Escritura y pensamiento crítico por medio de Foros en la red social Facebook	1 foro en Facebook	La innovación del proyecto integrador de saberes se concreta en el uso de espacios virtuales que promueven la participación espontánea donde los participantes pueden hacer uso de una lengua extranjera. Miramos a la red social Facebook como un canal de comunicación que facilita prácticas idiomáticas, dinamiza el intercambio de recursos digitales, facilita la libre opinión y exposición de propuestas de solución a problemas educativos.

Fuente: Registros del proyecto (2019).

3.2. Los impactos sobre la práctica idiomática en inglés

¿Cuáles son los aportes de la intervención educativa sobre las destrezas de comunicación? Los resultados obtenidos en el pretest y post test al aplicar el *Preliminary English Test de Cambridge* son expuestos en la tabla 4:

Tabla 4

Destrezas de comunicación del grupo estudiado en pretest y postest

Destrezas	Pretest					Postest					
	N.	B2	B1+	B1	A2+	A2	B2	B1+	B1	A2+	A2
Comprensión lectora	110	3	17	76	14	0	11	99	0	0	0
Expresión escrita	110	1	2	21	52	34	1	26	81	2	0
Comprensión auditiva	110	2	8	22	53	25	2	23	83	2	0
Expresión oral	110	2	20	35	53	0	2	21	85	2	0

Fuente: Registros del proyecto. Resultados de pruebas PET de Cambridge (2019).

Se observa un mejoramiento en todas las destrezas evaluadas. Los principales avances se perciben a nivel de la destreza lectura donde el nivel B2+ fue alcanzado por 11 participantes. Sin embargo, la destreza escritura es aquella que reportó el mayor número de participantes que avanzaron hasta el nivel B1, seguido por la expresión oral y comprensión auditiva.

1.**Discusión:**

En base a la revisión literaria ejecutada y a los resultados obtenidos en la parte empírica del estudio, los autores expresan su acuerdo con las afirmaciones de Garay, Luján y Etxebarria (2013) cuando se plantea que al introducir actividades innovadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje se logra activar la motivación al aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, al ejecutarse las innovaciones educativas debe considerarse que al trabajar el campo de la adquisición de lenguas extranjeras se debe motivar el logro de nuevos niveles de comunicación en las destrezas de escucha, escritura, expresión oral y comprensión lectora. A este punto, los autores ratifican la posición de Quintero (2014) y Vera (2012) referente al uso que los aprendientes hacen de las TIC para fines educativos diversos dentro de lo previsto en el currículo. Esto permite afirmar que las clases de lenguas extranjeras no pueden estar alejados del conocimiento de los contextos que rodena al alumnado. Por lo tanto, filmaciones, foros en línea, conferencias a distancia o presenciales, el uso de las aplicaciones informáticas y redes sociales con

fines formativos, logran captar la atención y motivar a los estudiantes al aprendizaje. Sin embargo, el reto que persiste es promover el uso de las tecnologías para el desarrollo de competencias específicas idiomáticas lo que requiere de motivación para realizar el trabajo autónomo del alumnado en la búsqueda de respuestas a problemáticas que afectan a la calidad de vida de los pueblos.

Conscientes de que la formación de los futuros docentes del idioma inglés debe trascender el "desarrollo de competencias a nivel de investigación, formulación de proyectos, análisis de contextos, manejo de códigos propios de su disciplina y uso apropiado de los diferentes recursos de orden técnico y tecnológico que se emplean en la actualidad" (Ruiz de la Peña et al., p. 110). Se promueve la formación de un perfil docente "habitualmente inquisitivo, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible, justo en evaluación, honesto en enfrentar sesgos personales, prudente en hacer juicios, dispuestos a reconsiderar, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante" (Facione, 2013, p.26). La articulación generada entre realia y tecnología educativa favorece el proceso de aprendizaje mediante la meta facción y metacognición. A este punto los autores encuentran armonía con las afirmaciones de Hernández e Izquierdo (2016) y Ploj et al. (2021) respecto al aporte de espacios de intercambio y dialogo tales como los clubes de lectura los que aportan al abordaje de temas de interés sociocultural de los implicados en tales procesos. Así, La participación en los clubes de lectura, foros con enfoque socioeducativos, y la producción de videos digitales documentales, entre otras actividades educativas creativas, favorecen la práctica idiomática y activa los procesos metacognitivos

Los resultados permiten afirmar que una vez que los participantes observan sus desempeños positivos en los proyectos integradores. Los docentes en formación reconocen sus aciertos y su confianza se incrementa al usar la lengua extranjera; por otro lado, cuando los participantes auto detectan sus errores, ellos solicitan se les brinde la oportuni-

dad de corregirlos y lograr que la versión final de sus trabajos mejore sustancialmente.

En cuanto a los niveles de dominio del idioma inglés, se espera que los futuros docentes adquieran un nivel B2 en concordancia con las normativas establecidas para el ingreso al Magísterio nacional (Ministerio de Educación, 2014); para ello se implementan estrategias de enseñanza aprendizaje que faciliten que los futuros docentes alcancen el nivel esperado. Así, las intervenciones educativas resulta ser rutas de trabajo colaborativo eficiente en el contexto de Ecuador.

Conclusiones

En base a la revisión de la literatura y los resultados obtenidos, los autores declaran el cumplimiento del objetivo previsto en este estudio. Así, los resultados logrados en esta experiencia educativa permiten ratificar que las innovaciones implementadas en las clases de inglés mediante el uso de las tecnologías educativas para el abordaje de problemáticas sociales y culturales que persisten en el contexto donde se desenvuelven los participantes. Así el principal aporte de este trabajo es que aporta con información que puede ser considerada para implementar innovaciones educativas dirigidas al mejoramiento de las competencias comunicativas y capacidad de análisis crítico de los futuros docentes de lenguas extranjeras.

Por otro lado, los autores recalcan que llevar las clases análogas de inglés como lengua extranjera a medios virtuales requiere de un proceso de construcción que debe considerar la selección de las aplicaciones, portales, programas u otros tipos de servicios disponibles en Internet, los que deben de ser de acceso del alumnado. Además, se recalca de la relevancia que tiene la selección de los contenidos a trabajar, ya que estos deben ser de absoluto interés de los participantes para lograr captar su atención, promover la reflexión y estimular la acción hacia la resolución de las problemáticas analizados.
Los resultados obtenidos permiten inferir que la introducción de tecno-

logía educativa es pertinente en la formación profesional, favorece el pensamiento crítico en los participantes, aporta de forma positiva en la formación personal y laboral de los futuros profesionales con visión clara de la realidad circundante, la comprensión de las políticas públicas vigentes y el cultivo de los valores humanos tales como la apertura a la interculturalidad y diversidad. La debilidad de este estudio es quizás la necesidad de ejecutar estudios de mayor duración a fin de ejecutar comparaciones longitudinales. A este punto se invita a la comunidad educativa y científica del campo de la instrucción en lenguas extranjeras, a ejecutar nuevos estudios que consideren la articulación de realia, tecnología educativa y metacognición en procesos de formación de los docentes del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas:

Barrera, R., Cabrera, J.S., Barrera, A., & García, M. (2013). Los proyectos integradores profesionales como elementos dinamizadores del proceso de formación y desarrollo de habilidades profesionales del ingeniero informático. ***Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 18***(1), 1-9. En: https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/154/154

Bermúdez, M. (2016). Modelo pedagógico para el diseño curricular del secretariado ejecutivo. ***Revista Didasc@lia, 7***(6), 67-82. En: http://www.runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/1189/725

Besse, J.M. (2005). Decroly. "Una pedagogía racional". (Pp. 1-132). Editorial MAD.

Budden, J. (2011). *British Council BBC.* En: http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/realia)

Cabero, J. (2014); Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. ***Revista Andalucía Educativa, 1***(1), 1-6. En: https://www. Nuevas_miradas_sobre_las_TIC_aplicadas_en_la_educacion.pdf

Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M.C., & Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias***. RED. Revista de Educación a Distancia, 51***(1), 1-23. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/51/1

Cantero, F. (2002). "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura".

En Mendoza, A. (coord.) ***La seducción de la lectura en edades tempranas***. Ministerio de Educación, Colección Aulas de Verano. España.

Cantos, A. (2011). El fracaso en el aprendizaje de inglés en secundaria. ***Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 13***(1), 1-11. En: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8wwwLJGDON0J: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8255.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=es

Campo, V. (2012) "Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva", en ***Revista de psicología, 21***(1), 185-208. En: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26423189008

Cárdenas, G., & Quintero, S. (2014). El Proyecto Integrador: estrategia para el desarrollo de pensamiento crítico Una visión dialógica del concepto de calidad docente. *Revista Entramados - Educación y Sociedad, 1*(1), 251-265. En: Dialnet-ElProyectoIntegrador-5251795.pdf

Cortés, M. (2013). La integración de las TAC en Educación. Trabajo de titulación en Universidad Internacional de La Rioja. Pp.1-57. En: 2013_06_07_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf

Castañeda, L., & Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red (pp. 11-27). Alcoy: Marfil

Centro Virtual Cervantes (2010). Diccionario términos ELE. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/metacognicion.htm

Coello, L. (2017). Proyecto integrador de saberes PIS.docx. En https://es.scribd.com/document/123434059/PROYECTO-INTEGRADOR-DE-SABERES-PIS-docx.

Deregözü1i, A. & Kanburoğlu, V. (2021). A new approach for distance language learning: comparing current programs and effectiveness of audio editing programs. *European Journal of Foreign Language Teaching, 5* (4), 8-20. Doi: 10.46827/ejfl.v5i4.3688

Edward, J., & Kameénul, J. F. (2012). *Vocabulary Instruction Research to Practice.* New York: Guilford Press.

Facione, P. A. (2013). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment, Pp*. 1-28. En: http://elementary.nrms.wikispaces.net/file/view/Critical+Thinking+and+Why+(2).pdf

Fernández, P. (2009). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas. *Porta Linguarum* No. 11. Pp. 85-98.U. C. de Madrid

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación,* 38, Pp.78-79. En: https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-10

Froebel, F. (1993). En Heiland, H. UNESCO. En: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/frobels.PDF)

Garay, U., Luján, C., & Etxebarria, A. (2013). El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas. ***Porta Linguarum, 20***(1), 169-186. En http://www.ugr.es/ ~portalin/articulos/PL_numero20/ 11%20%20Urtza.pdf

González, J. A. (2010). Para una reconstrucción genealógica y epistemológica del concepto de metacognición. ***Revista de Psicología***, ***XVIX***, 129-153.
En: http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17101/17831

Grande, M., Cañon, R., & Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. ***International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 6***(1), 218-230. En: https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1703/1559

Gustavsen-Ferreira, M. (2011). ***La metacognición en la enseñanza del español como lengua extranjera en Noruega***. Disponible en https://www.duo.uio.no/bitstream/handle /10852/25811/Masteroppgavex-xMarianne.pdf?sequence=2

Hernández, J., & Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. ***REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*** (1), 39-52. En: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15543298003

Hewitt, N. (2007). El proyecto integrador: una estrategia pedagógica para lograr la integración y la socialización del conocimiento. ***Psychologia. Avances de la disciplina, 1***(1), 235-240. En: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224869006

Korsbaek, L. (2012). GreGory Bateson, un antropólogo transatlántico e interdisciplinario, ***CIENCIA ergo sum, 10***(2), 181-190. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5035018.pdf.

Marin, M., & De la Pava, L. (2017). Conceptions of Critical Thinking from University EFL Teachers. ***English Language Teaching, 10*** (7), 78-88. doi: 10.5539/elt.v10n7p78

Martínez, J. (2008). la teoria del aprendizaje y desarrollo de Vygotsky. En: https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-apren-

dizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/
McPeck, J. (2016). *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. (1-153). Routledge library editions.
Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Revista POLIS*, *11*(1), 83-118. Disponible en http://www.scielo.org.mx/pdf/ polis/v11n1/v11n1a4.pdf
Ministerio de Educación, M.E. (2014). Obligatoriedad de la enseñanza del inglés en Ecuador (EGB) hasta tercer curso de Bachillerato. Decreto ME-052-14.
Ploj, M., Dolenc, K. & Šorgo, A. (2021). Changes in Online Distance Learning Behaviour of University Students during the Coronavirus Disease 2019 Outbreak, and development of the Model of Forced Distance Online Learning Preferences. *European Journal of Educational Research, 10*(1, 393 - 411. ISSN: 2165-8714 https://www.eu-jer.com/ Kosta Dolenc University of Maribor, Slovenia Andrej Šorgo University of Maribor, Slovenia.
Pérez, J., & Gardey, A. (2012). Definición de metacognición. Disponible en http://definicion.de/metacognicion/
Raoofi, S., Heng Chan, S., Mukundan, J., & Md Rashid, S. (2014). Metacognition and second/foreign language learning. *English Language Teaching*, *7*(1), 36-49. doi:10.5539/elt.v7n1p36
Richards, P. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics.*
London: Essex.
Rivas, V.E., & Revelo, C.E. (2009). El proyecto integrador como proceso investigativo en el aula. *Actas de diseño DC*, *7*(1), 180-189. En: http://fido.palermo.edu/servicios__dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=16&id_articulo=5889
Ruiz de la Peña, J., Lamoth, L. Concepción, M., & Rodríguez, F. (2012). El proyecto integrador como experiencia didáctica en la formación del ingeniero informático: Universidad de Holguín. *Revista Escenarios*, *10*(1), 106-115.
En: htpp:Dialnet-ElProyectoIntegradorComoExperienciaDidacticaEnLaFo-4496483.pdf

Sistema Nacional Nivelación y Admisión, SNNA. (2013). Proyecto Integrador Saberes. http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/4705/2/PROYECTO%20INTEGRADOR%20DE%20SABERES%202013.pdf.

Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Life Syllabus: A New Research Agenda in English Language Teaching. ***Perspectives*** (TESOL Arabia), ***19***(1), 23-27. http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1776495.

Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP. Tecnologías para aprender y para toda la vida. El caparazón, [Blog]. https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2016/01/07/tic-tac-tep-tecnologias-para-aprender-y-para-la-vida/

Recuero, P. (2013). ¿Qué es eso del "TIC, TAC, TEP"?. En [Blog]. TIC, TAC, TEP: Aprender en el siglo XXI. En: https://palomarecuero.wordpress.com/tag/aprendizaje-aumentado/

Segura, M., Candioti, C., & Medina, C.J. (2007). Las TYIC en la Educación: panorama internacional y situación española. XXII Semana Monográfico de la educación, fundación Santillana. En: http://www.oei.es/tic/DocumentoBasico.pdf

Tamayo, O. E. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. Tecné, Episteme Y Didaxis: ***Revista de La Facultad de Ciencia y Tecnología, 36***(1), 25-45. https://doi.org/10.17227/01213814.36ted25.4

Touré-Tillery, M., & Fishbach, A. (2014). How to Measure Motivation: A Guide for the Experimental Social Psychologist. ***Social and Personality Psychology Compass***, ***8***(7), 328-341. doi:10.1111/spc3.12110

Vera, G. (2012). Introducción de las TIC´s en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua Castellana. http://vinculando.org/ educacion/introduccion-tic-procesoensenanza-aprendizaje-lenguacastellana.html

Williamson, G. (2014) ***Speech & Language Therapy Information.*** En: http://www.sltinfo.com/vocabulary/

Zhao, C., Pandian, A., & Singh, M. K. M. (2016). Instructional Strategies

for Developing Critical Thinking in EFL Classrooms. *English Language Teaching, 9*(10), 14-16. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n10p14

Aproximación al análisis de la política pública en educación inicial en programas y servicios educativos. Caso de estudio: Institución educativa de la ciudad de Manta Lucy J. López y Mercedes E. Vinces

Carrera de Educación Inicial, Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Resumen

El Proyecto Integrador de Saberes (PIS), se ejecuta en la Cátedra Integradora mediante la Asignatura Sistemas y Contextos en la Educación Inicial y conjuntamente con la investigación se procura obtener resultados deseados. El proyecto se llevó a cabo semanalmente mediante las prácticas preprofesionales en la Unidad Educativa "Altamira" de la ciudad de Manta, donde se detectaron insuficiencias como: inadecuada implementación de políticas públicas educativas, desaprovechamiento de potencialidades, desconocimiento del beneficio de los programas en el nivel inicial, limitada comunicación y participación de la comunidad educativa. Se estableció como objetivo, identificar los principales problemas en la implementación de las políticas públicas de Educación Inicial en la institución. Se trabajó con métodos como el histórico-lógico y el analítico-sintético; y técnicas como la ficha de observación, lista de cotejo y la encuesta, para valorar las intervenciones. Romper con la pobreza es una misión, que en América Latina está cambiando, se puede evidenciar la formulación de normativas y políticas dirigidas a la primera infancia, con énfasis en la prestación universal de servicios sociales. En Ecuador, en años anteriores no existían políticas públicas definidas de atención infantil, se trabajaba de manera desarticulada y cada sector atendía a los niños por separado, no se brindaba un servicio integral, sino fragmentado. A partir de ello, se fortalecen las políticas públicas de desarrollo integral, su obligatoriedad, universalización y ejecución con enfoque de derechos, asignaciones presupuestarias específicas, reconocimiento, posicionamiento institucional y se establece una definida rectoría por parte de los Ministerios de Educación y de Inclusión Económica y Social.

Palabras Clave: Proyecto Integrador de Saberes, prácticas preprofesionales, política pública, educación inicial.

Approach to the analysis of public policy in initial education in educational programs and services. Case study: Educational institution of the city of Manta

Abstract

The Integrating Knowledge Project (PIS) is carried out in the Integrative Chair through the Subject Systems and Contexts in Early Childhood Education and together with the research, it seeks to obtain the desired results. The project was carried out weekly through pre-professional practices in an Educational Unit of the city of Manta, where deficiencies were detected such as: inadequate implementation of public educational policies, wasted potential, ignorance of the benefit of the programs at the level initial, limited communication and participation of the educational community. The objective was established to identify the main problems in the implementation of public policies of Initial Education in the institution. We worked with methods such as historical-logical and analytical-synthetic; and techniques such as the observation sheet, checklist, and survey, to assess the interventions. Breaking out of poverty is a mission that is changing in Latin America. The formulation of regulations and policies aimed at early childhood can be seen, with an emphasis on the universal provision of social services. In Ecuador, in previous years there were no defined public policies for childcare, they worked in a disjointed manner and each sector cared for children separately, a comprehensive service was not provided, but rather fragmented. Based on this, public policies for integral development are strengthened, their mandatory, universalization and execution with a focus on rights, specific budget allocations, recognition, institutional positioning, and a defined leadership is established by the Ministries of Education and Economic Inclusion and Social.

Key Words: Integrative Knowledge Project, pre-professional practices, public policy, initial education.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias vividas por las estudiantes en sus prácticas preprofesionales, hizo posible la contrastación de lo que dice la teoría, en cuanto a las políticas públicas y vivir la realidad, lo que dio una visión acertada de lo que se dice y se hace.

La preocupación por el conocimiento de la realidad actual en la educación y la atención de la primera infancia, así como por la inquietud por explorar, comprender y comparar las similitudes y diferencias de la atención que reciben los niños en el Ecuador y en América Latina, se constituye en una referencia fundamental y obligada para todos aquellos profesionales vinculados, de una u otra manera, al mundo de la educación de los infantes.

Es un tema que tiene relevancia social porque contribuye a destacar y proveer pautas de atención hacia un problema de gran interés social que es la escasa aplicación de las políticas públicas en educación inicial y su tratamiento revelará y dará mejores perspectivas de lo que cada país de América Latina aporta para el mejoramiento de la atención y educación a los niños y niñas que comprenden este grupo etario del nivel inicial.

DESARROLLO

En la LOEI, Capítulo I, Art. 4.- Derecho a la educación. La educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la República y condición necesaria para la realización de los otros derechos humanos; Art. 6. Obligaciones, literal p: Coordinar acciones con sistemas y subsistemas complementarios con los distintos niveles de gobierno, así como con los sectores privados y de la sociedad civil a fin de garantizar una educación de calidad.

El Código de la Niñez y Adolescencia (2003) establece en el artículo 37 numeral 4 que el Estado debe garantizar el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años, para lo cual se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos.

Caracterización teórica de la Política Pública

Al hablar sobre Políticas Públicas la atención se centra inevitablemente en la acción del Estado, como el ente que define, regula, norma, prohíbe o permite las actividades de los ciudadanos en la búsqueda del bien colectivo y de interés general. Torres & Santander (2013) presentan la siguiente definición sobre política pública:

Una estrategia con la cual el gobierno coordina y articula el comportamiento de los actores a través de un conjunto de sucesivas acciones intencionales, que representan la realización concreta de decisiones en torno a uno o varios objetivos colectivos, considerados necesarios o deseables en la medida en que hacen frente a situaciones socialmente relevantes. (p. 56)

Es decir, que las políticas públicas son un conjunto de herramientas que usadas por el Estado pueden mejorar su gestión. Su objeto debe ser la búsqueda del bienestar y la cohesión de la sociedad, para lo cual es de vital importancia que en estas se considere el régimen político en el cual van a ser desarrolladas; así como los límites de las polí-

ticas, las posibilidades de aplicación y el significado que tengan para su cumplimiento por parte de los actores que las ejecutan. La puesta en marcha de políticas públicas por medio del sector gubernamental en su contexto territorial, bien sea nacional, regional o local, debe caracterizarse por su coherencia, integralidad y sostenibilidad, conforme con las necesidades sociales que se derivan de las aspiraciones de desarrollo y el bienestar de los ciudadanos.

El desarrollo de políticas públicas, con especial énfasis en el área de la educación, que contribuyan a la superación de los problemas sociales del país, exige el logro del consenso de los diferentes actores sociales (Estado, sociedad civil y los sectores académicos y estudiantiles involucrados) en la formulación de un proyecto político que busque generar el desarrollo integral de la sociedad en su conjunto, y que guíe a la planificación educativa en el diseño y puesta en ejecución de planes, programas, servicios y proyectos en beneficio de la población infantil del país.

Política Pública en Educación Inicial

Las políticas públicas dirigidas hacia la infancia se refieren al "marco regulatorio y a las disposiciones institucionales que se establecen para brindar servicios, a nivel nacional o estatal, para asegurar que los niños y niñas de una nación tengan acceso a servicios de desarrollo integral infantil de calidad" (Molina, 2012, pág. 18).

Hoy la perspectiva desde la que se gestan las políticas públicas de infancia en todo el mundo está cambiando desde lo asistencial y clientelista hacia un marco de ciudadanía y derechos de la niñez. En este camino se avanza hacia políticas de Estado activas que fortalezcan las capacidades institucionales, familiares y personales para mejorar los ámbitos de crianza de los niños, así como también promover el acceso a servicios básicos de salud, educación, nutrición y agua potable, entre otros.

Las políticas públicas de infancia que han demostrado mayor eficacia son aquellas holísticas, integrales, multisectoriales y sostenidas en el tiempo. El abordaje de las políticas públicas de la primera infancia debe asumirse desde la perspectiva de los derechos humanos. El mejor lugar donde un niño puede criarse es su ámbito familiar.

Por lo tanto, es necesario llevar adelante acciones concretas que fortalezcan las capacidades de las familias respecto de su rol de crianza. Los primeros años de vida resultan fundamentales en el desarrollo de las diferentes etapas de su ciclo de vida ulterior. Son muchas las argumentaciones científicas y pedagógicas que ponen de relieve la importancia de esta etapa respecto del desarrollo intelectual, emocional y físico. “El niño nace y crece en un ambiente determinado. Atendiendo a la influencia de este último, deben generarse políticas públicas que tiendan a mejorar esos ambientes de desarrollo” (El niño, 2012, pág. 33).

Es decir, la integralidad y la universalidad de las políticas de primera infancia imponen un trabajo de fortalecimiento de todos los organismos creados para su implementación, fortalecimiento que se traduce en la mejora de las condiciones de funcionamiento; en dar garantías de acceso real, ya que muchos centros se encuentran en lugares inaccesibles para las familias; en trabajar con los gobiernos SECCIÓNales en la identificación de zonas en las que la generación de un centro de desarrollo infantil sea una iniciativa pertinente; y por último, en fortalecer, desde la asistencia técnica y la capacitación permanente, al recurso humano involucrado en la prestación.

Las políticas públicas de educación según la Constitución de la República son de competencia exclusiva del Gobierno Central (Art. 261, numeral 6), políticas que se concretan en el Sistema Nacional de Educación establecido en el artículo 343 de la misma Constitución; un sistema que integra una visión intercultural por la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país.

El Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 elaborado por (SENPLADES, 2009), y que feneció en el 2017, planteaba las "políticas de la primera infancia para el desarrollo integral como una prioridad de la política pública […] El desafío actual es fortalecer la estrategia de desarrollo integral de la primera infancia, tanto en el cuidado prenatal como en el desarrollo temprano (hasta los 36 meses de edad) y en la educación inicial (entre 3

y 4 años de edad), que son las etapas que condicionan el desarrollo futuro de la persona" (p. 119). La Autoridad Educativa Nacional es la que ejerce la rectoría del Sistema Nacional de Educación a nivel nacional, según el Art. 25 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), está conformada por cuatro niveles de gestión, uno de carácter central y tres de gestión desconcentrada que son: zonal intercultural y bilingüe, distrital intercultural y bilingüe y circuitos educativos interculturales y bilingües. El nivel Central intercultural es el que formula las políticas, estándares, planificación educativa nacional (Art. 26); mientras que los niveles desconcentrados son niveles territoriales en los que se gestionan y ejecutan las políticas educativas definidas por el nivel central. (Art. 27). Estos niveles desconcentrados están conformados por los niveles zonales, distritales y circuírteles, todos ellos interculturales y bilingües. (Jara, 2014, págs. 45, 46) El MINEDUC (2009) ha elaborado el Plan Decenal de Educación que contiene ocho políticas, de las cuales la primera de ellas está relacionada con el tema que se desarrolla con respecto a la educación inicial:

Política 1: Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años: brindar Educación Inicial a niñas y niños menores de cinco años, con equidad y calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomente valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad, en el marco de una concepción inclusiva. (pp. 17, 18)

Concepciones teóricas sobre los Programas y Servicios

Las intervenciones en la infancia temprana tienen como objetivo potenciar el desarrollo infantil en la salud, la motivación, y las habilidades cognitivas del niño, entre otros. De manera general se puede resumir los objetivos de la educación inicial en:

- Desarrollo físico establecido a través de características antropométricas y habilidades motrices;
- Desarrollo de habilidades cognitivas referente a la capacidad de resolución de problemas, memoria o atención;
- Comunicación mediante balbuceo, palabras, posteriormente frases y oraciones; y - Habilidades socioemocionales como la confianza, relaciones con otras personas, manejo de la conducta. (Hermida, Barragán, & Rodríguez, 2017, pág. 9)

La educación en la infancia temprana tiene el potencial de generar beneficios acumulativos y mejorar la trayectoria de desarrollo de los niños. Ante esta necesidad, la atención a la primera infancia ha mostrado la capacidad de reducir las brechas de desarrollo entre niños de contextos socioeconómicos distintos, y compensar situaciones desfavorables para el proceso de aprendizaje, bienestar y salud infantil. La educación inicial es entonces un espacio de protección contra estos factores de riesgo que pueden comprometer el desarrollo infantil.

Por ello, el Estado, mediante políticas públicas y diversos programas y servicios hace frente a estas necesidades prioritarias de la primera infancia. Los programas y servicios según Torres & Santander (2013), se refieren a “intervenciones específicas que pueden variar en cuanto a su objetivo primordial, como mejorar el crecimiento físico o fomentar el desarrollo cognitivo o socioemocional, y su cobertura puede ser, a pequeña o a gran escala” (p. 56), es decir, que constituyen la manera en que se implementan las políticas públicas.

El MIES oferta Servicios de Desarrollo Infantil principalmente a niños en condiciones de pobreza y cuyos padres son beneficiarios del Bono

de Desarrollo Humano (BDH). Tiene dos modalidades de atención: i) Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) y Centros de Desarrollo Infantil (CDI) que atienden a niños entre 12 y 36 meses de edad, en temas de salud, alimentación, y educación; mi) programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) que atiende a niños entre 0 y 36 meses de edad, mediante visitas de educadoras del programa a las familias, para capacitarlas en cuanto a salud, alimentación y educación.

El MINEDUC por su parte, tiene a su cargo la Educación Inicial de los niños mayores de 36 meses en establecimientos públicos y privados, para lo cual se ha diseñado un Currículo de Educación Inicial que busca el desarrollo de los niños en aspectos referentes a sus habilidades motrices y de comunicación, la construcción de identidad y la capacidad de relacionarse con las demás personas (MINEDUC, 2014).

La familia es reconocida como actor clave en el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños; a partir de sus expectativas e interacciones desarrolla o limita las potencialidades de niños y niñas; se reconoce su diversidad. La comunidad es el contexto físico y cultural en que se desenvuelven todos los actores de la comunidad educativa; es importante pues cada sujeto tiene un imaginario acerca de los niños y niñas y en base a

El presente trabajo tiene como objetivo identificar los principales problemas en la implementación de las políticas públicas de Educación Inicial en una Unidad Educativa de la ciudad de Manta.

METODOLOGÍA

En la investigación realizada se utilizaron los siguientes métodos teóricos: El método histórico-lógico se utilizó en la documentación del marco teórico para establecer las relaciones existentes entre los hechos acontecidos en el desarrollo de las políticas públicas en el Ecuador. Además, el método analítico-sintético se lo utilizó al analizar la información más relevante para la consecución de los objetivos de la inves-

tigación y hacer una relación de los hechos investigados realizando una síntesis de los datos para unificar los diversos elementos que los componen.

En la investigación se utilizaron las siguientes técnicas: (1) Encuesta dirigida a los docentes que permitieron obtener datos esenciales para el desarrollo del proyecto de investigación. Se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas. La observación in situ en el momento de las prácticas preprofesionales, para lo que se utilizó ficha de observación y lista de cotejo.

La muestra estudiada está conformada por 50 personas. Son 38 niños con edades entre 3 y 5 años, 12 educadoras parvularios. Todos ellos corresponden a un grupo cautivo que fue identificado en base a la colaboración institucional con la Unidad Educativa "Altamira" del cantón Manta, Ecuador.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio.

Análisis de la Lista de Cotejo:

La lista de cotejo se aplicó a niños de 3 a 4 años de inicial en la Unidad Educativa "Altamira" de la ciudad de Manta en el periodo lectivo 2018. En el primer aspecto, se indaga si los participantes tienen algún problema con la alimentación se observa que ningún niño tiene este tipo de problemas.

En el segundo aspecto, se indaga si el ambiente en el que se encuentran los participantes es favorable la respuesta es sí, es acogedor para el niño, aunque le faltan juegos.

En el tercer aspecto a evaluar se indaga si los participantes consumen alimentos sanos se observó que, si los consumen, ya que la mamá les

manda el lonche y las docentes orientan a los padres de familia en cuanto a los alimentos sanos y nutritivos que les tienen que mandar a los niños.

En el cuarto aspecto se indaga si los participantes distinguen entre alimentos saludables y no saludables, se observaron 8 niños que no conocen sobre los alimentos sanos y 4 niños si tienen conocimiento.

En el quinto aspecto a evaluar se estudia la actitud positiva de los participantes hacia la escuela todos los niños evidenciaron que sí, porque cuidan lo que los rodea.

En el sexto aspecto a evaluar se explora el entorno de los participantes. Se observó que todos los niños lo hacían porque le gusta descubrir cosas nuevas.

En el séptimo aspecto a evaluar se observó que los niños si relacionan de manera cordial con sus compañeros, existe un buen ambiente de compañerismo.

En el octavo aspecto a evaluar sobre si existe en los niños una relación de empatía con el docente fue evidente que todos los niños quieren a su docente y la respetan.

En el noveno aspecto a evaluar referente a si demuestra habilidades en el momento de participar en eventos relacionados a su aprendizaje, la mayoría de los niños evidenciaron que sí, aunque tres niños mostraron un poco de timidez.

En el décimo aspecto a evaluar se indaga si ellos participan de las dinámicas y juegos recreacionales junto con sus compañeros, se observó que todos juegan y participan con los que tienen más afinidad.
Las respuestas de los docentes respecto al conocimiento de las políticas públicas para la educación son presentadas a continuación.

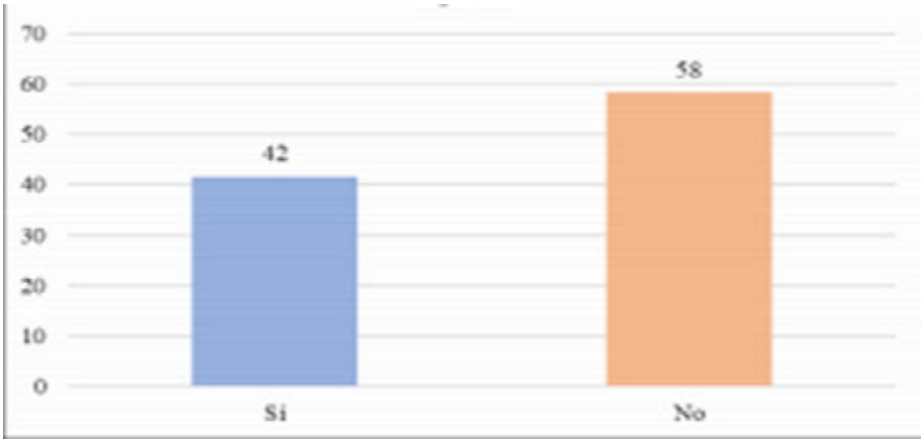
Tabla 1
Conocimientos de los docentes respecto a las políticas públicas para la educación

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sí	5	42%
No	7	58%
Total	12	100%

Fuente: Encuesta administrada a los docentes participantes del proyecto de investigación.

Análisis e interpretación: En la tabla y figura 1 se muestra que 7 docentes respondieron que No tienen conocimientos amplios acerca de las políticas públicas de educación inicial, correspondiente al 58%; mientras que 5 docentes indicaron que Sí, equivalente al 42%. Se concluye que la mayoría de los docentes no poseen suficientes conocimientos sobre políticas públicas de educación inicial.

Gráfico 1: Conocimiento de los programas y servicios de Educación Inicial



Fuente: Docentes de la Unidad Educativa “Altamira”

Análisis e interpretación: En la tabla y gráfico 1 se observa que 7 docentes respondieron que No tienen amplio conocimiento referente a los programas y servicios que se aplican en Educación Inicial, correspon-

diente al 58%; mientras que 5 docentes indicaron que Sí, equivalente al 42%. Se concluye que la mayoría de los docentes no poseen bastantes conocimientos sobre los programas y servicios que se aplican en Educación Inicial.

Sobre las percepciones de los participantes respecto a la ejecución de las políticas públicas referentes a la educación inicial en la institución estudiada.

Tabla 2
Ejecución de las políticas públicas para la educación

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	58%
A veces	5	42%
Nunca	0	0%
Total	12	100%

Fuente: Encuesta administrada en el proyecto de investigación.

Análisis e interpretación: En la tabla y figura 3 se observa que 7 docentes respondieron que Siempre las políticas públicas referentes a la educación inicial se aplican en la institución que laboran, correspondiente al 58%; mientras que 5 docentes indicaron que No, equivalente al 42%. Se concluye que algo más de la mitad de los docentes consideran que sí se cumplen las políticas de educación inicial, aunque un porcentaje importante considera que no se lo hace.

CONCLUSIONES

En base a la revisión de la literatura especializada y los resultados obtenidos en la parte empírica de este estudio se indica que, las respuestas a los objetivos de investigación, las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes. Analizar las políticas públicas educativas infantiles permite conocer el grado de desarrollo que tienen los niños y niñas menores de seis años ya que las políticas educativas tienen como fin dar directrices de actuación al sector educativo. No existió una adecuada implementación de las políticas públicas de educación inicial en la Unidad Educativa "Altamira" de la ciudad de Manta. No se aprovecha el potencial que los programas y servicios que ofrecen las políticas públicas para el beneficio integral de los niños. Los docentes no tienen una formación amplia en cuanto a las políticas públicas de educación inicial y los programas y servicios relacionados en la Unidad Educativa "Altamira" de la ciudad de Manta y por ello no existió una adecuada comunicación y participación de los componentes de la comunidad educativa y la localidad.

Referencias bibliográficas

Código de la Niñez y Adolescencia. (2014). *Código de la Niñez y Adolescencia, Ley 100. ROS 737.* Quito: Asamblea Nacional.

Constitución del Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador.* Quito: Asamblea Constituyente, ROS-449.

Hermida, P., Barragán, S., & Rodríguez, J. (2017). La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo. *Revista de Análisis Estadístico Analítica, Vol. 14 (2)*, 7- 46.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). (2010). *Ley Orgánica de Educación Intercultural.* Quito: Asamblea Nacional.

MINEDUC. (2009). *Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015.* Quito: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2014). *Currículo de Educación Inicial.* Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (2013). *Política Pública. Desarrollo Infantil Integral.* Quito, Ecuador: Subsecretaría de Desarrollo Infantil Integral (MIES). - Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (2014). *Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia: Infancia Plena.* Quito, Ecuador: Ministerio Coordinador de Desarrollo Social.

Molina, H. (2012). Política pública de infancia en el desarrollo infantil temprano. En UNICEF, *Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales 2011.* Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

SENPLADES. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural.* Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES.

Torres, J., & Santander, J. (2013). *Introducción a las Políticas Públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía.* Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios del Ministerio Público.

El niño, P. (2012). Cambios y desafíos de las políticas de niñez en Argentina. En UNICEF, *Crecer Juntos para la Primera Infancia. Encuentro Regional de Políticas Integrales 2011.* Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Universidad y vinculación con la comunidad: diseño de finca agroecológica, mediante la intervención y participación educativa.

Johanna Patricia Rodríguez Estacio, Stalin Isaac Alvarado Morán y Jenny Johanna Palacios González
Profesores de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Ecuador

Resumen
El presente trabajo fue realizado en la localidad de Tazone perteneciente al cantón Atacames, en un Centro de Formación Social y Finca Agroturística; espacio que pertenece a una organización de desarrollo en la provincia de Esmeraldas; la intervención de estudiantes de la carrera de Turismo de la UTELVT desde el enfoque de proyecto de aula. La iniciativa de este trabajo tuvo como objetivo central, construir un espacio natural destinado a las actividades productivas para que se desarrollen actividades agroturísticas con la finalidad de aprovechar los recursos de la finca y fomentar el turismo hacia este sitio. Por lo que fue necesario, realizar un análisis de mercado para conocer el público objetivo potencial y demandante del servicio turístico, implementación de sistema de señalización, áreas de descanso, además del programa de educación ambiental, dirigido a la población local, especialmente a niños, jóvenes y población adulta de la localidad. Metodológicamente, este trabajo fue de tipo descriptivo, observacional y de campo, a través de visitas semanales para monitorear las actividades encomendadas por los docentes y responsable de la organización seleccionada, teniendo la participación de 80 beneficiarios directos y 74 indirectos, teniendo como protagonistas a los estudiantes de la carrera de turismo, poniendo en práctica conocimientos adquiridos en el aula, en 8 asignaturas: Ecología y Medio Ambiente; Patrimonio Cultural; Inventario de atractivos turísticos; Sistema de Información Turística; Estudio de Impacto Ambiental; Promoción y Marketing Turístico; Desarrollo de Áreas Protegidas, Turismo y Desarrollo Sostenible. Esta intervención tuvo como resultado final proponer dos rutas turísticas con sus respectivas áreas de descanso; tres parcelas con plantas comestibles, medi-

cinales y gustativas; un área con plantas ornamentales; ocho parcelas de con productos de ciclo corto, tomate, rábano, pimiento, hierbita, melón, sandía, maracuyá, sacha-inchi, sumado a esto, un video promocional de la finca como una de las estrategias de marketing para vender el producto turístico diseñado y finalmente, población local capacitada en la conservación de los recursos naturales. Es evidente, que el trabajo cooperativo direccionado desde el aula de clases sirve para fortalecer las destrezas del estudiante, a la vez adquiriendo un compromiso con el territorio.

Palabras clave: intervención educativa, finca agro ecológica, educación ambiental, marketing y desarrollo turístico.

University and link with the community: design of agroecological farm, through educational intervention and participation.

Abstract

The present work was carried out in the town of Tazone belonging to the Atacames canton, in a Social Training Center and Agrotourism Farm; space that belongs to a development organization in the province of Esmeraldas; the intervention of students of the Tourism career of the UTELVT from the classroom project approach. The initiative of this work had as its main objective, to build a natural space for productive activities so that agrotourism activities are developed in order to take advantage of the farm's resources and promote tourism to this site. Therefore, it was necessary to carry out a market analysis to know the potential and demanding target audience of the tourist service, implementation of a signaling system, rest areas, in addition to the environmental education program, aimed at the local population, especially children, youth and adult population of the locality. Methodologically, this work was of a descriptive, observational, and field type, through weekly visits to monitor the activities entrusted by the teachers and the person in charge of the selected organization, with the participation of 80 direct and 74 indirect beneficiaries, with the protagonists being the students of the tourism career, putting into practice knowledge acquired in the classroom, in 8 subjects: Ecology and Environment; Cultural heritage; Inventory of tourist attractions; Tourist Information System; Environment Effect investigation; Tourism Promotion and Marketing; Development of Protected Areas, Tourism and Sustainable Development. The final result of this intervention was to propose two tourist routes with their respective rest areas; three plots with edible, medicinal, and taste plants; an area with ornamental plants; eight plots with short-cycle products, tomato, radish, pepper, herb, melon, watermelon, passion fruit, sacha-inchi, added to this, a promotional video of the farm as one of the marketing strategies to sell the tourist product designed and finally, local population trained in the conservation of natural resources. It is evident that cooperative work directed from the classroom serves to strengthen the student's skills while acquiring a commitment to the territory.

Keywords: educational intervention, ecological agro farm, environmental education, tourism marketing, and development.

INTRODUCCIÓN

Se debe reconocer, que el proceso educativo tiene una incidencia vital en el cambio de conducta de las personas, donde se procura desarrollar sus máximas potencialidades (Diaz y Alemán, 2008. p.12); la UNESCO (2019), determina que la educación es uno de los ejes más importantes para el desarrollo de las sociedades.

Hoy en día se requiere de procesos más dinámicos de enseñanza aprendizaje, que permitan al educando adquirir destrezas, conocimientos y herramientas, además de la apropiación y el sentido de pertenencia al territorio local o nacional (Saber, Saber ser y Saber hacer); aprendizajes basados en competencias es un enfoque de la educación que se centra en la demostración de los resultados de aprendizaje deseados como el centro del proceso de aprendizaje del estudiante; se refiere principalmente a la progresión del estudiante a través de planes de estudio a su propio ritmo, profundidad, etc. (Domingo, 2013). Las orientaciones metodológicas para el desarrollo académico, se fundamentaron principalmente en dos aspectos importantes.

1. **Aprendizajes significativos por funcionalidad:** surge a partir del establecimiento de una relación entre los nuevos conocimientos adquiridos y aquellos que ya se tenían, produciéndose en el proceso una reconstrucción de ambos (Viera, 2003); que tanto los niños y adultos puedan establecer relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Estos aprendizajes deben ser cercanos y próximos a los intereses de ambos. En este caso, se habla del aprendizaje como actividad, donde el individuo aprende espontáneamente y su pensamiento está constituido por un juego de operaciones interconectadas, vivientes y actuantes y no por una colección de contenidos, de imágenes e ideas (Virgili, 2007).
2. **La interacción entre iguales:** constituye tanto un objetivo edu-

cativo como un recurso metodológico de primer orden; de ahí la importancia de los agrupamientos (Vásquez, 2010).

Esta formación se alcanza a mediano o largo plazo, los estudiantes continúan progresando a medida que han demostrado las competencias; en este sentido, es importante articular acciones docentes que permitan lograr los objetivos propuestos en el contexto espacial de estudio. Asimismo, los trabajos en el aula integrando asignaturas, pedagogías, metodologías, herramientas que permitan al educando, desarrollar propuestas activas y autónomas, organizando grupos entre compañeros dentro del aula de clases, así como, generando un trabajo activo, cooperativo y colaborativo.

El turismo de sol y playa es la principal actividad de la provincia de Esmeraldas, se reconoce que a nivel provincial existen alrededor de 161 atractivos de los que 108 son naturales y 53 culturales (Gobierno Autónomo de la Provincia de Esmeraldas, 2012). El turismo alternativo, no aparece como una oferta para el territorio, a pesar que la provincia tiene 56 parroquias rurales (Gobierno Autónomo de la Provincia de Esmeraldas, 2015) con alto potencial para desarrollar turismo rural, agroturismo, turismo ecológico, turismo de aventura, de investigación, educativo, etc.

La idea de implementar agroturismo en el Centro de Formación Social (CFS), ubicada en el recinto Tazone, pertenece a la parroquia la Unión de Atacames, geográficamente está ubicada al sureste de la ciudad de Atacames; es zona muy productiva, especialmente a la agricultura y ganadería; en la zona se produce cacao (comercializan), plátano, guineo de algunas variedades, cítricos (naranja, mandarina, toronja, limón), zapote, guaba, entre otras; además, se elabora artesanalmente el queso, producto de la actividad ganadera existente en la localidad. Tiene aproximadamente 35 familias en el centro poblado, presenta además una dispersión poblacional que se concentra en las fincas familiares. La población que predomina son mestizos y manabi-

tas producto de un proceso migratorio por los años 70[1] .

Esta zona encierra recursos forestales importantes, existen bosques primarios, secundarios y plantaciones forestales, esto ha permitido una gran variedad de especies asociadas a estos ecosistemas. La mayor parte de la población se asienta a orillas de la cuenca del Atacames, que es el principal sistema hidrográfico en donde se abastecen para realizar sus actividades cotidianas, lavado de ropa, cocinar, lavar y recrearse.

En este sentido, la propuesta de implementación de la finca agroecológica, es proponer un modelo práctico de desarrollo sostenible en el medio rural y paralelamente, atender la creciente demanda de espacios para el disfrute del ocio y del tiempo libre, apostando por el turismo vivencial, es una oportunidad para aprovechar el espacio, ya que la finca cuenta con 42 hectáreas para desarrollar investigación, turismo y recreación.

El objetivo principal de la intervención fue la implementación de parcelas demostrativas para actividades de investigación, turismo vivencial, agroturismo y capacitación promoviendo una gestión sostenible de los recursos naturales y culturales locales. Siguiendo esta ruta se propuso como objetivos específicos: a) Implementar espacios con plantas ornamentales; b) Implementar parcelas demostrativas con especies locales con la finalidad de fortalecer y rescatar la cultura de la provincia de Esmeraldas; c) Diseñar rutas para recorridos ecoturísticos que permitan interpretación y educación ambiental; d) Elaborar un Plan Estratégico de Marketing para posicionamiento del destino turístico; e) Elaborar una Guía didáctica orientada a la educación y conservación ambiental destinada a la población local que le permita entender la relación hombre y su entorno.

1 Entrevista al Señor Carlos Intriago, perteneciente a la comunidad de Tazone.

METODOLOGÌA

En el presente proyecto de aula, se aplica la metodología de observación sistemática que consiste en la observación y análisis del todo en conjunto (Sastre, Escolano, y Merino, 2004), además de ser participativa, promueve la interacción entre el medio y el observador, así como el control adecuado garantizando una mayor objetividad de la observación de forma reiterada y por diferentes observadores. Como consecuencia, el estudiantado formó parte del grupo observador directo, a eso se suma, su constante participación durante el tiempo que duró la intervención. El procedimiento básico para obtener los resultados se desarrolló en tres fases:

Fase I: Inducción, a) Explicación a los estudiantes las competencias que se esperaban alcanzar en este proyecto educativo de intervención; b) Explicación a la organización de desarrollo, los objetivos académicos de las asignaturas; c) Conocer el propósito del Centro de Formación Social; es decir el espacio a intervenir; d) Asesoramiento técnico sobre el procedimiento para la siembra y manejo de parcelas para cultivos de ciclo corto.

Fase II: Visitas de observación; a) Para establecer los diferentes recorridos por los senderos existentes dentro Centro de Formación Social; b) Reconocimiento de espacios para las diferentes áreas de descanso dentro del sendero; c) Señalización; d) Identificación de recursos florísticos y faunísticos, para el diseño de rutas y elaboración del material promocional; e) Selección y preparación del suelo para la implementación de parcelas con plantas de diferentes especies para su conservación y aprovechamiento de las mismas para un sostén económico de la finca; f) Identificación de actores para el programa de educación ambiental.

Fase III: Implementación; a) Adecuación de espacios para áreas de descanso; b) Establecimiento de senderos para que durante los recorridos estos estén acondicionados, y así hacer más favorable y satis-

factoria la visita en el sitio; c) Colocación de señalética; d) Implementación de parcelas demostrativas (medicinales, gustativas, aromáticas y ornamentales). Esta fase comprendió realizar varias actividades como:

- Selección de la especie y su importancia en el medio desde el punto de vista cultural, tanto para el uso medicinal y alimenticio (aromáticas y gustativas)
- Recolección y compra de semillas
- Señalización de cada especie

FASE IV: Monitoreo, a) Visitas para monitoreo, control, y abastecimiento de agua por sistema de goteo; b) Limpieza y mantenimiento de las áreas ocupadas con cultivos de ciclo corto, áreas de descanso y senderos.

RESULTADOS

A lo largo del desarrollo del proyecto de aula, cada ciclo tuvo la responsabilidad de obtener un producto concreto. La manera que estuvo dirigido el proyecto hizo posible que se obtuviera reconocimiento del lugar e inducción al proyecto, con el fin de identificar los elementos representativos del lugar.

Durante la implementación del huerto de hortalizas, seis fueron los productos que predominaron; los espacios se acondicionaron para cada cultivo, fueron protegidos con mallas y material del medio (como hojas de plátano); que debido a la presencia de insectos y animales de corral (gallinas de existentes en la finca) corrían el riesgo de no tener brotes o germinar adecuadamente en el tiempo previsto. Todas las semillas, tanto de hortalizas y frutales tuvieron el mismo cuidado.

Durante el tiempo del monitoreo desde el mes de julio a agosto/2019 del cierre de la implementación de las parcelas de cultivo corto, los productos con mejor aprovechamiento fueron el maracuyá, sacha inchi, tomate, rábano; los de menos aprovechamiento en brotes fueron: la sandía, melón, pimiento, hierbita.

Tabla 1. Especies de las parcelas demostrativas

Cultivo	Nº sembrada	Nº retoñadas
Tomate	60	40
Sandías	60	25
Rábano	60	60
Hierbita	60	30
Melón	60	20
Pimientos	60	20
Maracuyá	150	120
Sacha-inchi	150	60
TOTAL	660	375

Con respecto, a las plantas ornamentales, en torno al centro de capacitación e ingreso a la finca un total de 57 plantas; los crotos, no tuvieron dificultad en crecimiento, contrario a la flor de un día (planta bulbosa), que, por ser más bajas, fueron afectadas por las aves de corral (gallinas).

Tabla 2. Especies ornamentales

Especie	Nº sembrada	Nº retoñadas
Crotos	22	22
Flor de un día	35	18
TOTAL	57	40

Por otra parte, para la para llegar a la selección de la parcela con plantas gustativas, los estudiantes analizaron la importancia cultural y el uso de las mismas en los hogares, especialmente de uso alimenticio; para el establecimiento de esta parcela, se tomó en cuenta el acceso a las semillas, la misma que estuvo compuesta de 103 plantas.

Tabla 3. Plantas alimenticias

Especie	Nº sembrada	Adquisición de la semilla
Chillangua	40	Recolectada
Albahaca	10	Compra de semilla
Chirarán	30	Recolectada
Orégano	20	Recolectada

Cilantro	3	Compra de semilla
TOTAL	103	

El mismo criterio que utilizaron los estudiantes para instalar la parcela de plantas gustativas, aplicaron en la parcela con plantas medicinales; el resultado fue ubicar 38 plantas, reflejada en 9 especies de uso local.

Tabla 4. Especies plantas medicinales

Especie	Nº sembrada	Adquisición de la semilla
Sábila	12	Comprada
Jengibre	8	Comprada
Espíritu santo	7	Comprada
Chivo	3	Recolectada
Llantén	2	Recolectada
Paico	2	Recolectada
Albahaca	2	Comprada
Zorrillo	1	Comprada
Calambombo	1	Comprada
TOTAL	38	

Habiendo implementado algunos sistemas básicos sobre el agroturismo, en especial los espacios cultivados, fue necesario establecer los senderos interpretativos, que permitieran la conexión entre los diferentes recursos culturales (parcelas demostrativas) y el área recreacional; por lo tanto, se prosiguió a la fase de implementación de senderos interpretativos con su respectivo sistema de señalización que es fundamental en todo destino, ya que este garantiza la seguridad de las personas que realizan la actividad ecoturística; asimismo, el establecimiento de zonas de descanso que permitan al visitante tomar pausas y realizar observación de los recursos existentes en el lugar, haciendo su visita mucho más interesante.

Imagen 1: Señalización general del sitio (señalética rehabilitada)

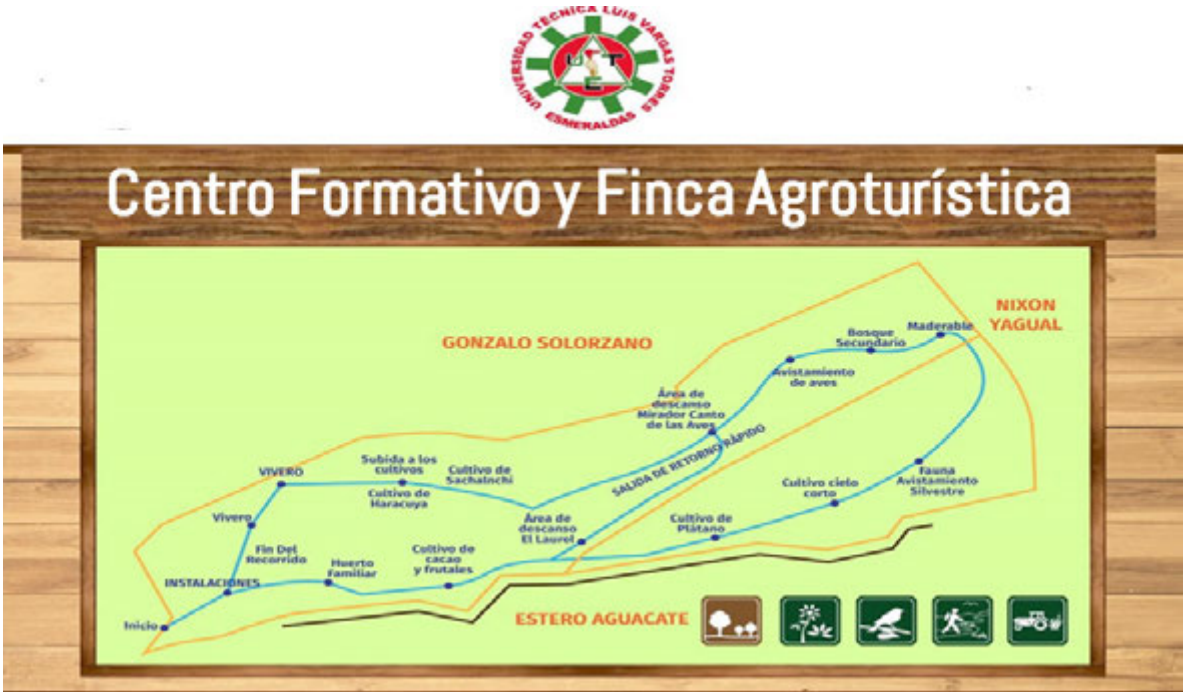


Imagen 2: Señalización al interior de la finca

Por lo expuesto, al interior de la finca se identificaron dos espacios importantes para recreación y descanso; producto de la observación de campo, se les colocó los nombres de acuerdo a las potencialidades.

a. Sendero “El Laurel”, por el pequeño bosque de laurel, además de ser una especie maderable significativa en la provincia de Esmeraldas, en peligro de extinción

Imagen 3. primera área de descanso

b) Mirador “El canto de las aves”, por ser el sector donde anidan y se puede observar otros espacios de anidación de aves.

Imagen 4. Segunda área de descanso

De acuerdo con los resultados obtenidos se identificaron diferentes aspectos relacionados a la identidad y percepción de la imagen turística del Centro de Formación y Finca agroturística para consolidar una línea base.

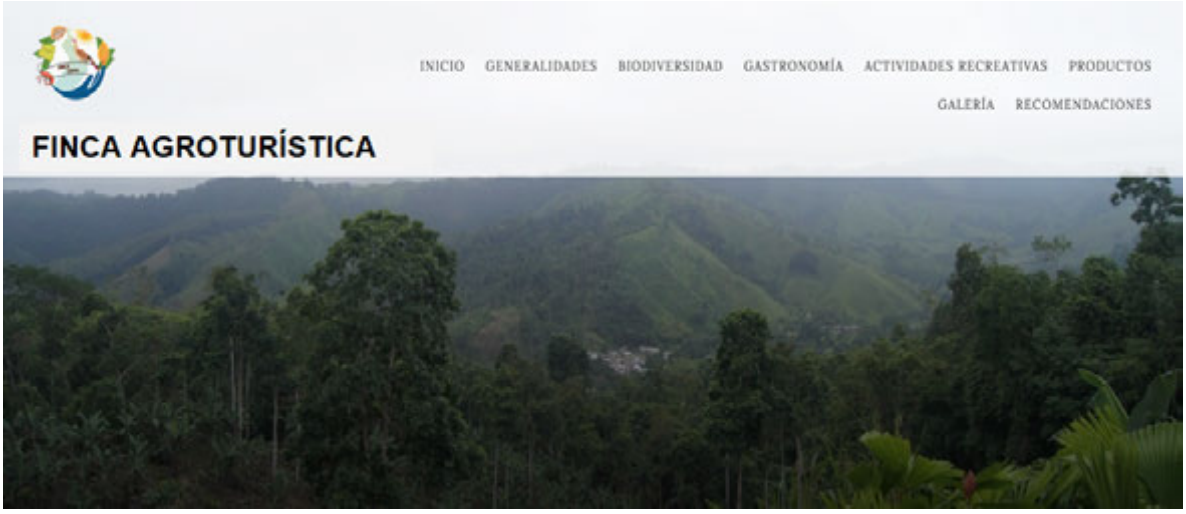
En este contexto, se desarrolló un Plan estratégico de Marketing Turístico, con el fin de crear la Imagen turística y estrategias de posicionamiento del Centro de Formación y Finca agroturística

Imagen 5. Logotipo de la finca

El logotipo del Centro de Formación y Finca Agroturística, es una representación del paisaje del lugar, tomada debido al dinamismo de su forma, con una tipografía que es legible en el mismo. Es un logotipo sencillo y de alto impacto, ya que la tipografía escogida otorga carácter a la composición. Los elementos gráficos utilizados son los más representativos del lugar; en el centro del logotipo, se encuentra la simulación del río que pasa por la finca y una guacharaca que es el ave emblemática de la zona.

Para el desarrollo de las estrategias de posicionamiento, se diseñó un video promocional, en donde se captura la esencia del lugar, asimismo se tomaron fotografías para los materiales POP de la imagen corporativa. Con el fin de brindar información del destino turístico se diseñó la página web https://agroturismonaturalezaecoturismo.wordpress.com/, en donde los principales menús fueron: Generalidades, biodiversidad, gastronomía, actividades recreativas, productos, galería y recomendaciones.

Imagen 6. Portada del video promocional del Centro de Formación y Finca Agroturística



Es importante considerar, que en todo proyecto a implementarse la población local juega un papel importante con respecto a la conservación

ambiental del espacio y los recursos, por esto, fue fundamental dirigir esfuerzos para que se desarrolle un plan de educación ambiental donde participen los actores locales.

La propuesta de capacitación abarcó cuatro ejes: a) Conservación de los recursos florísticos; b) Conservación de los recursos faunísticos; c) Manejo de desechos sólidos; d) Conservación de los recursos hídricos. En los talleres ejecutados con niños se impartió información sobre la flora y fauna existente en el entorno y la finca, dándoles a conocer los nombres científicos de las diferentes especies y la importancia que estas tienen en el ecosistema. Con los jóvenes y adultos, se realizó un taller con el fin de concientizar el manejo de recurso hídrico y la clasificación de desechos (sólidos y líquidos).

DISCUSIÓN

Siempre se está diciendo que *sin el campo la ciudad no puede vivir*, y esto se debe principalmente a la contribución que ejerce el campo hacia la ciudad en términos de producción agrícola.

En 2016, con un grupo considerable de estudiantes y docentes de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres y otras universidades[2], reflexionábamos en torno a los aspectos sociales y culturales, y su relación con el medio ambiente en la provincia de Esmeraldas. Entre las discusiones se abrió el debate de sí la ciudad necesita al campo, los aportes daban por entendido que la ciudad prevalece sobre el campo. Sin embargo, hay que comprender que, el papel que cumplen ambos contextos es interrelacional, es decir, existe una relación de ida y vuelta. Para el presente caso, se puede citar el aporte que generan las y los estudiantes desde el conocimiento adquirido, reflexionado y criticado en las aulas de clases; por lo tanto, el proceso educativo no sólo implica en proporcionar conocimiento a los educandos, también representa generar un crecimiento en su capacidad para resolver problemas;

2 En el marco del I ciclo de conversaciones organizado por el Grupo de Investigación Ciudad, Memoria y Medio Ambiente, la discusión tenía como centro el patrimonio, la cultura y el medio ambiente en la ciudad de Esmeraldas.

ellos generan sus propias ideas y criterios en base a lo que observan en el entorno educativo; en tal sentido, los docentes se constituyen en formadores del estilo de vida de sus estudiantes, fortaleciendo el saber, saber hacer y ser; esto se logra con la utilización de técnicas y métodos teóricos de intervención pedagógica, generando entornos de aprendizaje creativos y significativos para cada estudiante (Herrera y Suárez, 2019).

Entonces, la academia cumple un rol esencial en el apoyo a la sociedad, tanto urbana como rural siempre y cuando el manejo del conocimiento y la gestión que se genere en beneficio de la sociedad, sea de forma equilibrada. Pero, ¿qué decir del campo desde la ciudad?

Cuando estamos en la ciudad podemos evidenciar que, el campo se encuentra desde las yerbateras y yerbateros que venden en las esquinas plantas para sanar los dolores del cuerpo, hasta el exquisito plato de comida que deleita nuestros paladares y que se prepara en nuestros hogares. El abuelo Zenón decía, ***hay que sembrar para alimentar el cuerpo y para alimentar la cabeza*** (García & Wlash, 2017:36); y es que esta cita del abuelo Zenón insiste en las necesidades fundamentales de los seres humanos, por un lado, los alimentos que se siembran para nutrir nuestros cuerpos; así como, las maneras de reflexionar entorno al uso de los territorios ancestrales.

Así como el campo ha generado un vínculo histórico cultural con la ciudad, las y los estudiantes de la carrera de turismo de la UTELVT han llevado a cabo este proyecto, de tal manera que, han aplicado sus conocimientos en el Centro de Formación Social, asimismo, han beneficiado a un número considerable de familias por el movimiento comercial en la localidad de Tazone. En términos turísticos, este es un claro ejemplo, que desde la planificación académica se puede desarrollar un destino, y promover la participación de los agentes locales como beneficiarios directos e indirectos de la actividad turística. Sin embargo, el asunto va más allá, ya que los constantes cambios en el proyecto van a eviden-

ciar la riqueza y diversidad de sus componentes.

La estrategia de promoción del Centro Formativo Social consiste en posicionar los elementos que este posee, para esto se ha utilizado estrategias tecnológicas y métodos gráficos. Hoy en día se puede aplicar varias herramientas de publicidad turística como anuncios publicitarios del destino turístico a través de diferentes medios de comunicación, participación en ferias de turismo y el uso del internet que es el más relevante por la rapidez y creatividad con la que se puede difundir la información.

La implementación de herramientas de marketing en la realización de este proyecto, incentivó a los estudiantes a poner en práctica la teoría vista en clases. Luego de cada visita de campo los fines de semana, llegaban con material recopilado para la realización de las estrategias de promoción y sistemas de información turística. Un grupo de estudiantes motivados luego de haber vivido la experiencia, se asociaron y formaron una pequeña empresa de producción audiovisual a la que llamaron Esmeraldas Go[3], una plataforma turística en donde dan a conocer varios destinos turísticos ubicados en la Provincia de Esmeraldas.
La Imagen, como síntesis conceptual de la experiencia de interacción, se torna estratégica porque de ello depende el desarrollo de los vínculos corporativos. Determinar percepciones por las fuerzas en el público, es una fantasía heredada de la era industrial; donde la fuerza, el tamaño y el peso determinaban los comportamientos. Un desarrollo estratégico implica sincronía en vez de fuerza, interacción por sobre la manipulación (Manucci, 2008, p.69). En este sentido, entre otros estudiantes han optado por utilizar programas computarizados enseñados en el aula de clases, tales como, plantillas en desing logo, canva, etc. Esto con la finalidad de realizar logotipos para sus diferentes emprendimientos y así conseguir compatibilidad entre la marca del producto y los clientes. Guillermo Bosovsky en el libro Los 5 pilares del Branding, define:

3 Para observar la producción audiovisual del equipo Esme Go, acceder a https://youtu.be/QEeKnz9KGeM

Una marca bien definida, consigue un buen engagement con sus empleados, estos completan su identidad con la pertenencia a esa organización, se sienten identificados con sus símbolos y sus valores, se comprometen en su visión y misión, y funcionan como verdaderos embajadores. (p. 41)

Todos estos aprendizajes, desde la teoría a la práctica, en el ámbito educativo las y los profesores se acogen a las normativas internas y externas que permiten el desarrollo de dichas competencias; de esta manera, hay que recalcar que mediante la intervención educativa, se puede establecer vínculos de cooperación e integración social; en este sentido, la Universidad Técnica Luis Vargas Torres (2020), propone en uno de los objetivos, literal b, que se debe "Articular y fortalecer la investigación; la formación académica y profesional; y la vinculación con la sociedad, en el marco de calidad, innovación y sostenibilidad que propenda al mejoramiento continuo" (p.1); de la misma manera, establece que el proceso de vinculación debe estar relacionado con la pertinencia de las carreras (art. 146), entendiéndose que esta articulación de la oferta formativa, de investigación y de vinculación con la sociedad, el Plan Nacional de Desarrollo, los planes regionales y locales, los requerimientos sociales en cada nivel territorial y las corrientes internacionales científicas y humanísticas de pensamiento (p. 46), por lo tanto, a través de proyectos educativos desde el aula, se pretende aprovechar el territorio como un espacio experimental y de aprendizaje educativo.

Según la Ley Orgánica de Educación Superior, establece en el art. 84, que uno de los requisitos previos a la obtención del grado académico, los y las estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante programas, proyectos de vinculación con la sociedad, prácticas o pasantías preprofesionales con el debido acompañamiento pedagógico, en los campos de su especialidad (Presidencia de la República del Ecuador, 2018), por lo tanto, la vinculación se convierte en un eje transversal en la formación del educando, por lo que, se lo debe

potencializar como un ser humano solidario que vive en una sociedad con requerimientos, siendo él uno de los actores de soporte en las intervenciones de desarrollo; mientras, el aula debe ser el espacio para desarrollar competencias educativas en cualquiera de las áreas de formación profesional, antes de salir al campo laboral. Finalmente, para obtener un aprendizaje significativo y una efectiva intervención, se debe suministrar las herramientas adecuadas a los educandos.

CONCLUSIÓN

Los conocimientos adquiridos dentro del aula de clases en todo momento van a ser esenciales, sin embargo, en busca de nuevos instrumentos y herramientas que posibiliten un mayor panorama de los conocimientos discutidos en el aula, las visitas de campo para las o los estudiantes se han convertido en el escenario de intercambio entre la experiencia y el disfrute en sí mismo del espacio.

La participación estudiantil desde las asignaturas permite al educando obtener mayores competencias que pueden ser aplicadas en el ámbito personal, profesional y laboral.

Se requiere que, desde el ámbito educativo, sea en el aula de clase donde se brinden las directrices idóneas para que el educando desarrolle acciones concretas en su área de intervención; pues, se ha evidenciado que las actividades integradoras pueden aportar tanto al profesional como a las comunidades, siempre y cuando se brinden las herramientas necesarias para el desarrollo de sus competencias.

A manera de ejemplo, terminaremos con una anécdota. Si bien esta práctica con las y los estudiantes se ejecutó desde junio a agosto del 2019, algunos empezaron a materializar lo aprendido en el proceso de la práctica como posterior a ella. El caso de Fanny Pulido Ortiz, quien se enamoró de las plantas que se sembraban en el proyecto, pero, además, de las maneras y múltiples formas que se aplicaban para sembrar y cosechar las plantas. Cabe señalar que, Fanny empezó a

aplicar lo que aprendía desde junio de ese mismo año, es decir, que en el proceso mismo con el CFS ella ya se encontraba plantando algunas especies sobre todo de tipo medicinales y comestibles.

Inicialmente por falta de espacio, sembraba en galones, tarros, botellas; sin embargo, su panorama se abrió debido a que la plantación iba creciendo, lo que le obligó a replantar en el suelo alrededor de su vivienda. En la actualidad, Fanny posee una jardinera con chirarán, albahaca, orégano, chillangua, lechuga, huertos de tomate, ají, pimiento, cereza y guayaba con las que se encuentra experimentando; y de tipo medicinal, hierba Luisa, boldo, llantén, menta, hierbabuena, jengibre. Esta última le ha servido tanto a ella como a parte de su familia durante la compleja situación por el Covid 19 por las complicaciones que trae consigo la enfermedad. Aunque antes vivía con su abuelita en el campo, nunca se interesó por sembrar plantas que podían satisfacer sus propias necesidades. Tanto la crítica que se genera en el aula de clases como el proceso llevado in situ con en el CFS, le han posibilitado repensar la relación entre el campo y la ciudad, la precarización del campo y los estereotipos que producen una “identidad del campo”.

Para Fanny como para muchos otros estudiantes, esta experiencia ha sido el despunte para comprender las distintas formas de existencia de la población local con el uso de las plantas medicinales y alimenticias, pero, además, para producir nuevas ideas entorno a la producción agroecológica y su relación con el turismo.

Finalmente, la experiencia docente nos ayuda a comprender, que un proyecto de intervención funciona cuando los docentes implicados asumen el reto de acuerdo a sus competencias profesionales, porque permite direccionar adecuadamente una intervención desde el aula de clase, constituyéndose una ventaja para los educandos; de esta manera, la aplicación de herramientas y estrategias pedagogías permiten apoyar las diversas personalidades de sus estudiantes, para alcanzar la meta educativa, como es el aprendizaje significativo.

Agradecimiento:
Este texto, es producto del trabajo de docentes que forman parte del Grupo de Investigación Ciudad Memoria y Medio Ambiente de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres

Agradecimiento a las y los estudiantes de la carrera de turismo de la UTELVT, por participar del proceso formativo del proyecto de aula y la organización de desarrollo por facilitar los espacios experimentales para que los estudiantes desarrollen sus habilidades y destrezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Costa, J. y Bosovsky, G. (2013). Los 5 pilares del branding. Barcelona: Editorial Costa Punto Com.

Díaz, T. y Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollohttps://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf.

Domingo, J. (2016). *¿Qué es el aprendizaje basado en competencias?.* https://juandomingofarnos.wordpress.com/2016/04/18/que-es-el-aprendizaje-basado-en-competencias/

García, J. & Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando / sembrar pensando con el Abuelo Zenón.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.

Gobierno Autónomo de la Provincia de Esmeraldas. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la provincia de Esmeraldas.*

Gobierno Autónomo de la Provincia de Esmeraldas. (2012). *Inventario de Tractivos Turísticos.*

Herrera, K. y Suárez, G. (2019), *La promoción de la lectura en la carrera de comunicación social en las universidades ecuatoriana*s. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos CONRADO, 15(67), 288-294. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Presidencia de la República del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior. https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf*

Sastre, S., Escolano, E., y Merino, N. (2004). *Observación sistemática en la cognición temprana: funciones ejecutivas, lógica e interacción.* https://www.researchgate.net/profile/Sylvia-Sastre-Riba/publication/299341361_Observacion_sistematica_en_la_cognicion_temprana_funciones_ejecutivas_logica_e_interaccion/links/56f146e108aec63f4c9b5372/Observacion-sistematica-en-la-cognicion-temprana-funciones-ejecutivas-logica-e-interaccion.pdf

UNESCO. (2019). *Las metas educativas*. https://es.unesco.org/node/266395

Universidad Técnica Luis Vargas Torres. (2020). R*eglamento de Régimen Académico.* https://drive.google.com/file/d/1ZtX09gIAlEE9NaC-

dX_E8oT8pkUP328kE/view
Vázquez, F. (2010). I*nvestigación educativa; Estrategias educativas; Didáctica; Educación; Docencia; Enseñanza; Integración escolar;* Colombia; América del Sur; Bogotá D.C. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf
Viera, T. (2003). El *aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural.* https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf
Virgili, U. R. (2007). *Enseñanza y Aprendizaje.* https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf?sequence=4;

El docente de educación física: su transformación en las competencias didácticas y comunicativas

Lewin Pérez Plata1, Beatriz Moreira Macías1, Jorge Medranda Rojas1 y Giorgio Campos Alcivar2

[1]Profesores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

[2]Estudiante de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Resumen

Este trabajo se suscribe al paradigma crítico reflexivo y administra el enfoque mixto de la investigación científica. El objetivo de este trabajo es aportar al mejoramiento de las competencias de los docentes de Educación Física, Deporte y Recreación en ejercicio en Ecuador. Los participantes son un grupo de 40 docentes del campo de la E.F.D.R. que ejercen dicha cátedra en instituciones educativas públicas y privadas de educación básica y secundaria, y en una universidad pública de la provincia de Manabí. Se utilizó el Modelo Integral para la Formación Profesional y Competencias de Marchesi para determinar el estado de avance de los participantes y un grupo focal diseñado ad hoc por los autores. Los resultados permiten conocer las percepciones del alumnado respecto a los docentes de EFDR, el estado de las competencias docente del grupo de participantes. Se concluye que es posible potenciar favorablemente las actitudes docentes de los docentes de EFDR desde acciones formativas y vivenciales que faciliten la autovaloración y motivación para el crecimiento profesional.

Palabras clave: Competencias docentes, formación permanente, didacticas, desarrollo profesional, Ecuador.

The physical education teacher: his transformation in the didactic and communicative competences

Abstract

This work subscribes to the reflexive critical paradigm and manages the mixed approach to scientific research. The objective of this work is to contribute to the improvement of the skills of Physical Education, Sports and Recreation teachers in exercise in Ecuador. The participants are a group of 40 teachers from the field of the E.F.D.R. who hold said chair in public and private educational institutions of basic and secondary education, and in a public university in the province of Manabí. The Comprehensive Model for Vocational Training and Competences of Marchesi was used to determine the progress status of the participants and a focus group designed ad hoc by the authors. The results allow us to know the perceptions of the students regarding the EFDR teachers, the state of the teaching skills of the group of participants. It is concluded that it is possible to favorably enhance the teaching attitudes of EFDR teachers from training and experiential actions that facilitate self-assessment and motivation for professional growth.

Keywords: Teaching competencies, permanent training, didactics, professional development, Ecuador.

NOTA: Este trabajo se realiza a partir de las experiencias en las prácticas laborales y la vinculación con la sociedad de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí

Introducción

Históricamente el pensamiento filosófico estableció una visión sobre la dualidad mente y cuerpo, Platón desarrollo bajo sus escritos el mundo de las ideas, en la cual mostraba que el cuerpo era la cárcel de la mente, dejando de un lado la importancia del sentido corporal, más adelante Descartes, bajo las mismas ideas, sostiene que el ser humano es la suma de dos sustancias diferentes que se relacionan, pero que no se combinan; una es la esencia corporal y la otra es la esencia de la razón. Por ende, el cuerpo es entendido como un conjunto de estructuras orgánicas que le sirven de instrumento a la mente.

En esa época era necesaria la formación de un cuerpo productivo, fuerte, saludable, al mismo tiempo, obediente y disciplinado, todo lo cual se garantizaba a través de estructuras de poder del Estado, la escuela y la clínica, En el siglo XX, hacia la década de los setenta, se empieza a cuestionar el cartesianismo y se inicia un movimiento que postula que la realidad mental del ser humano no existe independientemente del cuerpo. De esa manera se planean pensamientos que dan importancia al cuerpo y determinan que no puede haber un divorcio entre ellas. En ese momento aparecen nuevas miradas de la educación física. Se plantea una concepción de cuerpo-sujeto y una educación del movimiento, en contraposición a las teorías mecanicistas y biologistas en las que se educa para el movimiento.

Las nuevas formas de ver el cuerpo y el movimiento traspasan la visión orgánica y se logra una mirada integral y compleja del ser humano que tiene asiento en los conceptos de corporeidad y motricidad (González Correa & González Correa, 2010). Tras las políticas públicas amparadas por la Constitución de Ecuador (2008), ciertos ámbitos fueron priorizados como elemento de desarrollo local, uno de ellos fue el de salud y educación. Desde este particular, el presente trabajo tiene como fin, dar un aporte al ámbito educativo a partir del direccionamiento de las competencias del docente de educación física, mismo que es sustentado en diferentes marcos legales como la Ley Orgánica de Educa-

ción Intercultural (LOEI) (2011), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010); Sin embargo, se requiere del compromiso de los miembros de las diferentes organizaciones sociales y educativas, así como el aporte de las diferentes universidades para que juntos se garanticen el cumplimiento de estas leyes.

Entre los aspectos que anteceden el presente estudio, se considera el aumento del índice de enfermedades no transmisibles asociadas al poco movimiento que tienen los estudiantes por situación de pandemia, a pesar de que hace algún tiempo aparece el incremento del número de clases en la asignatura Educación Física, Deporte y Recreación que pasó de 3 a 5 horas semanales, con la expectativa de mitigar la situación existente, se ve con preocupación que esas horas dejaron de cumplirse solo llegando a 40 minutos a la semana y el desconocimiento de muchos docentes a la hora de usar las herramientas virtuales para dar una clase de calidad. En este sentido, el profesorado ha expresado que las acciones existentes para llevar a cabo el proceso didáctico aún son precarias y en poco contribuyen a elevar la calidad de las prácticas docentes en el área.

Por otro lado, la cantidad de docentes que administra la catedra de educación física distintos a la especialidad cada día son mayores lo que puede contribuir a la desmejora de la práctica, sin embargo, puede llegar a ser interesante siempre y cuando se aborde desde la educación física inclusiva y se potencie con las áreas transversales, mismo que potenciaría no solo el aspecto motriz, sino el cognitivo, el lenguaje, la comunicación, las habilidades sociales entre otras. Se trata de buscar estrategias pedagógicas pertinentes que se articulen al fortalecimiento de competencias y estándares implementados por el Ministerio de Educación en este país (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012). La universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, desde sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, se encuentran en la creación de proyectos que brinden la oportunidad de contribuir a la mejora de los diferentes problemas sociales, comunitarios

y educativos motivando a la creación de una sociedad con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos y no es ajeno a la educación física donde se pretende llegar a la educación inclusiva sin menoscabo alguno. La motivación de los autores de este trabajo es aportar al proceso en la formación preprofesional de los docentes en formación de Ecuador y de la región proponiendo la transformación de las competencias docentes desde las estrategias didácticas y comunicacionales. Otro de los objetivos de este trabajo es pretender socializar una pedagogía que potencie la capacidad de respuesta de la comunidad educativa a la política pública y a las demandas del contexto, en armonía con la posición de Thomazet, citado por Pérez y Villafuerte (2019), respecto a que, el verdadero sentido de la educación de calidad es generar en las personas capacidades para su desarrollo funcional y para la vida en plenitud.

Es importante resaltar que el día a día exige a los futuros profesionales contar con competencias que al futuro coadyuvaría a la consecución de personas capaces de tener habilidades no solo profesionales sino también blandas, de acuerdo con lo planteado por Bolívar (2010), la sociedad del conocimiento impone al alumnado el contar con competencias para el aprendizaje, cuyo logro promete un futuro satisfactorio para aquellas personas mejor capacitadas, ágiles y fuertes.

No es un secreto que la sociedad ha impuesto dichas competencias no solo como medio para mostrar individuos capaces y aptos sino como medio para la exclusión que no escapa de la especialidad de educación física, sin embargo, en una población globalizada y tan tecnológica no es tan aceptado el solo correr o jugar ya es necesario demostrar otras habilidades que hagan una clase diferente y de calidad.

Vale la pena destacar, que a partir de las diferentes observaciones realizadas como practicantes y/o tutores académicos vinculados a la práctica laboral, se observa cierta carencia en el ámbito de la educación física, denotada por la deficiencia en cuanto a la planificación y

la didáctica, situaciones que muchas veces desmotiva al estudiante a participar en las clases.

Los diagnósticos realizados dan pie a afirmar que los docentes del área de educación física o quienes administran las clases de la especialidad ha desmejorado en calidad, uno asociado por la ausencia de la presencialidad la clase de educación física se ha convertido en una charla de 20 minutos y una pequeña parte de ejercicios, razón por la estudiantes de diferentes carreras universitarias sin tomar en cuenta la calidad del internet que es otro aspecto a valorar, apoyados en el aporte de Campbell, Strawser y George citado por Pérez y Villafuerte (2019), sostienen que se requiere fortalecer el perfil del futuro profesorado que tendrá a cargo la delicada tarea de educar en el área de Educación Física y Deportes con solvente visión de la competencia docente y el conocimiento de las técnicas pedagógicas innovadoras. Desde dichas premisas se presenta las siguientes interrogantes de investigación:

1. ¿Cuáles son las percepciones del alumnado ecuatorianos respecto a los docentes de Educación Física y Deporte?
2. ¿Cuál es el estado de las competencias del grupo estudiado según la escala de Marquesi?
3. ¿Qué ruta requiere el proceso de transformación de los docentes de educación Física, deportes y recreación de Ecuador?

Este trabajo tiene como objetivo proponer innovaciones al proceso de planificación didáctica y los estilos de comunicación de los docentes para potenciar la capacidad de respuesta ante los cambios en la política pública y a las demandas de innovación educativa.

Marco teórico

Educación Física y el Deporte una mirada desde la corporeidad:

El tratamiento que tradicionalmente se le ha atribuido al cuerpo en las instituciones educativas ha quedado reducido al campo motriz a través de la enseñanza de una disciplina curricular, la Educación Física, que se ha caracterizado por ser una asignatura mecanicista y técnica,

influenciada por la cultura racionalista hegemónica que predomina en la sociedad occidental. Águila y López (2019). Se tendrá en cuenta que el cuerpo de cada persona es completamente distinto y la forma en que se percibe este y puede concebirse a partir de experiencias. Bernate y Fonseca (2022) este particular estudiar la educación física se necesita hacer una revisión epistemológica

Autores tales como Wuest y Bucher (1999); y Nixon y Jewllet (1995), citados por Corsino (2001) coinciden al afirmar que la Educación Física, Deportes y Recreación (EFDR) es una asignatura humanista que involucra actividades dirigidas hacia el fortalecimiento corporal y el desarrollo psicomotor de las personas. Así, la Educación Física se basa en el trabajo del cuerpo mediante la ejecución de ejercicios armónicos que procuran el disfrute de quienes lo practican. Para Corsino ob cit, (2001) la Educación Física y Deportes es una práctica que trabaja dimensiones relacionadas con lo emocional, social y mental. Para (Gottschalk y Hjortshoj, 2004) su didáctica incluye aspectos teóricos y una práctica extensiva de ejercicios. Se hace notar, la posición de los autores citados, a pesar de definirla como una asignatura humanista, se enfocan en posiciones donde el estudiante debe ejercer repeticiones mecanicistas de movimiento, para el fortalecimiento del cuerpo y la ejecución de ejercicios armónicos. Pero no esgrimen posturas relacionada con el sentir, convivir con los demás, comunicarse, etc. En tal sentido, el estudio de la práctica docente en el campo de la Educación Física y Deporte sugiere la necesidad de cambio de visión. Para ello los autores se adscriben a la ciencia de la motricidad humana, propuesta por Sergio (2006), quien explica que urge el trabajar sobre la visión filosófica de los procesos de enseñanza aprendizaje, el fortalecimiento de las competencias docentes; y la actualización del conocimiento de las técnicas didácticas innovadoras.

Respecto al proceso de formación del futuro profesorado, Bain (2007) sostiene que, se han “creado entornos para el aprendizaje crítico natural” (p.54) donde se ratifica la necesidad de introducir proyectos in-

novadores dirigidos a motivar la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esto requiere de la participación de la estructura organizacional del centro escolar, ya que su integración y funcionamiento armónico da el sustento a los aprendientes de los derechos fundamentales que le protegen Con esta acotación, se ratifica que el centro escolarizado es quizás, el lugar donde se fortalece la formación de los futuros ciudadanos. Así, Finkel (2008) sostiene que, el alumnado es guiado por el profesorado hacia metas concretas tales como, la detección de puntos a superar o fortalecer en su formación profesional, técnicas comunicacionales, y valores y visión de desarrollo profesional.

En el proceso de profesionalización las mujeres y hombres candidatos a maestros de todos los campos del saber, aprenden a partir de los comentarios, consejos, motivaciones y correcciones que sus profesores aportan a lo largo del proceso formativo (Carlino, 2013). Desde este escenario, la asignatura Educación Física ofrece al futuro profesorado, las oportunidades de participación en actividades que requieren de movimientos voluntarios ejecutados de forma individual o colectiva y que buscan el logro de una meta común (Grasso, 2009). Sin embargo, el desarrollo de procesos innovadores de la educación promovidos por el Ministerio de Educación de Ecuador (2012), permiten hacer uso de la Educación Física como una herramienta transversal en los campos de la Educación Básica, Educación Especial y en la Pedagogía de las Lenguas Extranjeras.

De igual manera autores tales como Escudero y Martínez (2011, p.13), sostienen que el proceso de aprendizaje debe considerar los siguientes elementos: (1) El esfuerzo que destinan los estudiantes a la realización de sus proyectos (Motivación); (2) El desarrollo autónomo del alumnado (autonomía); y (3) El sentido de lo propio (pertenencia). Así, los estudiantes tienen diversos intereses y motivaciones de aprendizaje (Dutaa, Panisoaraa y Panisoaraa, 2014). Se trata de oportunidades que tienen los docentes de todos los campos del saber para llegar de

forma efectiva al aprendiente, y alejarse de posibles interpretaciones erróneas. El deporte y la recreación ocupan una amplia lista de actividades que articulan el esfuerzo físico con el trabajo mental de las personas (Cañizares y Carbonero, 2017). Dichas actividades se vinculan tanto con la motivación intrínseca a partir del interés y el deseo propio de practicar algún deporte; al igual que la motivación extrínseca que favorece el cumplimiento de actividades físicas que representan al alumno algún beneficio o retribución (Woolfolk, 2010).

Desde este punto de vista, se trae a colación a Zapata (2014) quien sostiene que, cuando se abordan las actitudes del alumnado respecto a su capacidad para el trabajo autónomo, viene a ser igual que el trabajo colaborativo. Ambas dimensiones aportan eficientemente a los programas de formación profesional. En el mismo sentido, Gutiérrez (2015) sostiene que, la ausencia del alumno del centro escolar influirá radicalmente en su pertenencia y motivación al aprendizaje haciéndole vulnerable.

La vulnerabilidad humana puede ser entendida como la sensación de déficit. Se trata de una situación que expondrá a la persona en un potencial de desventaja frente las exigencias de la comunidad y el mercado, que podría detonar un comportamiento disruptivo (García, 2012); ya que. en el centro escolarizado, los niños y jóvenes aprenden respecto a la sociedad humanista, democracia, necesidades e inquietudes sociales, acceso a los bienes económicos, culturales y sociales (García, 2015).

En este equilibrio un tanto delicado, conformado entre motivación, autonomía, pertenencia y vulnerabilidad; la práctica de la actividad física, deportiva y/o recreativa puede ser relevante. Así, el proceso de desarrollo integral del alumnado y su accionar brinda oportunidades para trabajar en la reducción de la exclusión social (Corral, Bravo y Villafuerte, 2015). Sin embargo, en el contexto de Ecuador, se han observado manifestaciones que ponen en vulnerabilidad a minorías de estudian-

tes que son parte de una sociedad diversa, posición esta planteada por Villafuerte, Luzardo, Franco (2016).

Competencia docente y la orientación del Currículo

Las competencias del docente logran orientar el currículo, la práctica, el aprendizaje y la evaluación; así mismo, hacen uso de principios, indicadores y otras herramientas para medir el rendimiento profesional del docente (Tobón, 2006). Posición que permite escudriñar este aspecto en la especialidad de Educación Física. De esta manera se cita a Marchesi (2008), quien introdujo por primera vez un Modelo de Competencias Docentes con el propósito de mejorar el actual sistema educativo que incluye las capacidades que requiere el profesorado para su desempeño profesional. Dicho instrumento fue revisado en el año 2008. Según Sierra (2015), las competencias profesionales son centradas al sentido de la idoneidad y el desempeño que un profesional, cultiva desde su práctica profesional para plantear alternativas diversas ante problemáticas que se presenten.

De igual forma, Blanco (2005) sostiene que la calidad de los servicios de educación de una nación determina el mejoramiento del nivel de acceso, logros de mayores aprendizajes, y la atención priorizada de aquellos en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión. Otras formas de determinar la calidad de un sistema educativo se fundamentan en el análisis del currículo, el que está generalmente compuesto por un conjunto de contenidos organizados que sirve para generar capacidades y competencias en los aprendientes (Parrilla, 2005); y su concreción se apoya en las alianzas escolares, familiares y comunitarias. Sin embargo, estos deben permanecer abiertos a los correctivos que su aplicación y resultados le sugieran para mejorar sus trabajos (Benjamín en Ainscow, Booth y Dyson 2006).

El fracaso y el rezago escolar se deben a que los estudiantes no lograron adquirir los conocimientos mínimos, ni desarrollaron las capacidades para llevar una vida satisfactoria tanto en los ámbitos educativos,

personal, social, y laboral (Marchesi, 2008). Se trata de rezago y fracaso educativos, pero siguen siendo consideradas como formas de exclusión social. Por ello, el currículo debe ser fruto de la reflexión y acción propia; su desarrollo obedece a una acción legítima que supera el riesgo de su fragmentación (Escudero y Martínez, 2011). Jamás será la importación de modelos desarrollados para otras realidades que tras una adaptación pobre a las condiciones específicas temporales de una comunidad; por lo contrario, este debe ser construido a partir de sus necesidades y oportunidades que se observan en el medio (López, 2014). Este argumento, reconoce que el currículo hace uso de métodos analíticos, directivos, orientados a la detección prioritaria de talentos y al rendimiento físico (Pastor et al., 2016). Otros autores tales como Campbell, Strawser y George (2016) afirman que, la Educación Física necesita orientar su práctica a nivel de la educación básica, debido a que la meta no es formar atletas o físico culturistas; su misión en este caso es facilitar oportunidades de inclusión, integración, atención, escucha y recreación. Por su parte, Tinning citado en Pastor et al., (2016), defiende aquellos discursos orientados a la participación de la población en actividades físicas y sobre todo, surja en ellos el interés legítimo que haga posible la práctica deportiva sostenible en el tiempo. Se agrega que la actual práctica docente sugiere la existencia de un perfil del docente de Educación Física y Deportes que debe abandonar costumbres y comportamientos errados que quitan importancia a esta asignatura, debido a su ejecución improvisada (Pastor et al, 2016).

2.-Competencias Comunicacionales y la Competencia Emocional en el profesor de Educación Física.

La investigación educativa ha logrado demostrar que el uso del lenguaje llega a delimitar la cantidad y tipo de aprendizaje que se logra en los aprendientes (Gottschalk y Hjortshoj, 2004). Así, las habilidades de comunicación efectiva logran activar y motivar al aprendiente para llegar a la meta de forma exitosa (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005). De tal forma que las emociones serán positivas cuando los alumnos alcancen el objetivo anhelado, pero estas serán negativas

cuando ellos no puedan alcanzarlo (Ribes et al., 2005). Académicos tales como Ciarrochi y Scott (2006); y Denham, Bassett y Wyatt (2007) han introducido el constructo competencia emocional que implica la comprensión de las emociones, su expresión y su regulación. Además de la competencia emocional, se hace imprescindible en el área de Educación Física, hay que retomar otros elementos, inherentes al profesorado y que estos según Kenneth (2007) tienen la responsabilidad de tomar decisiones sobre la planificación, implementación y evaluación del currículo. Sin embargo, la ausencia de comunicación no hará posible que los estudiantes tengan un aprendizaje real; ya que ellos transfieren contenidos, información, ideas y expresan expectativas a través del habla, lenguaje corporal y expresiones escritas (Majid, Jelas, Azman, yRahman (2010).

La comunicación efectiva no es solo la preocupación del uso correcto del lenguaje; se trata además de otras formas de interacción entre las personas, además de ello se suma la competencia de expresión corporal como espacio comunicacional dentro de los entornos educativos, Lafuerte (2022), menciona que es necesario valorar los contenidos que se deriven de la expresión corporal y artístico debido a que ello permite que el docente se reencuentre consigo mismo y genere espacios de interacción con los demás, así mismo permite integrar la inteligencia socio emocional.

Para Abdulaziz y Savithiri (2011), el término comunicación “es el acto de transmitir un mensaje a otra persona, y es una habilidad esencial para establecer [...] relaciones y un funcionamiento eficaz entre los profesionales” (p.1). Se espera que los estudiantes se desempeñen en niveles altos en tres áreas principales de la comunicación: oral, escrita y visual. Los instructores, que principalmente tienen una tarea que involucra el rendimiento corporal calificarán y juzgarán a los estudiantes en función de la comunicación multimodal (oral, escrita, visual). Por lo tanto, las habilidades de comunicación son importantes para todas las experiencias académicas, profesionales y sociales y, consecuentemente, estas

ejercen un papel relevante que contribuye al éxito académico de toda persona (Simonds, Buckrop, Redmond y Quianthy, 2016).

Para Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa (2013), las clases de Educación Física, Deportes y Recreación (PESR) (por las siglas en inglés), pueden proporcionar a los alumnos emociones positivas, negativas o ambiguas; por lo tanto, se destaca la necesidad de tener interacciones tales como la escucha empática que acude al uso de estilos comunicacionales creativos. Surge el término Estilos de Comunicación (EC); el que fue definido por Dutaa, Panisoaraa y Panisoaraa (2014) como "el conjunto de características del habla de una persona en el acto de la comunicación" (p.1008). Ellos sostienen que las formas en que los maestros se comunican con los estudiantes son factores relevantes que contribuyen al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Solomon Marcus citado en Pânişoară (2015), introdujo cuatro estilos de comunicación:
(1) el asertivo: la tendencia es a la actitud autoimpuesta, pero de una manera honesta, estimulando claramente sus derechos personales sin lastimar los demás; la capacidad de seguir tus intereses sin lastimar a los demás; (2) el pasivo: su característica principal es ser no activo; (3) el agresivo: la tendencia es imponer un pensamiento o estar siempre frente a todos los demás; y (4) El persuasivo: tiene como característica principal desempeñar un papel clandestino hasta que se dé a luz un clima favorable para nuestro objetivo (p.16).

El término -estilo de comunicación- significa "formas específicas de recibir el mensaje, formas personales de interpretar los mensajes; formas específicas de expresar la respuesta" (Duta et al., 2015, p. 1008). También es un indicador para definir las relaciones y juicios sociales entre las personas; asunto que se ajusta a las diversas culturas, edades, entre otros aspectos. Es la forma en que los alumnos ven y juzgan la información que les rodea; por esa razón, cada profesor debe de-

sarrollar estrategias comunicacionales apropiadas en relación con la materia, el tamaño del grupo, las edades e intereses de los alumnos, entre otros (Sachtleben, 2015). La comunicación es un factor relevante que promueve en los alumnos situaciones interpersonales asociadas con las competencias emocionales (Lavega, Saez, Lagardera, March y Puig, 2017), aspectos que influyen sobre su nivel de logro.

En el trabajo realizado por Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché y Clément (2013) determinó que las niñas y los niños prefieren tener las clases de Educación Física por separado debido a que las clases mixtas son menos placenteras. Ellos sugieren que cuando los estudiantes tienen clases separadas, funcionan mejor debido a que los estudiantes reciben más oportunidades de práctica deportiva, compiten más, aprenden más, se comportan mejor y tienen menos miedo a las lesiones. Castillo (2022) otra de las competencias que se deben interiorizar en los centros de formación de los futuros docentes es la interculturalidad y la inclusión el manejo de estrategias inclusivas permitirá lograr la motivación de las personas con discapacidad sin ningún problema.

Metodología

Este trabajo se suscribe al paradigma critico reflexivo y acude a los enfoques de la investigación cualitativa para describir la situación encontrada, respecto a los procesos de planificación y los estilos de comunicación de los docentes de la cátedra Educación Física, de centros de Educación Pública domiciliados en el cantón Manta, Ecuador durante el periodo 2020-2021.

En este trabajo se siguen los principios de Pérez y Villafuerte (2019) en relación con la verdadera labor docente en una sociedad. Las técnicas de colección y análisis de evidencias se realizaron siguiendo los modelos de Bhattacharya (2017); y Vargas (2012)

El grupo de informantes está compuesto por 40 docentes de educación física quienes durante la ejecución de esta investigación trabajaban en

las instituciones participantes. 30 docentes son de sexo masculino y 10 del sexo femenino, en edades que oscilan entre 24 y 40 años. Además, participan 30 estudiantes del Programa de pedagogía de la actividad física y deporte en calidad de observadores quienes fueron capacitados en el uso de los instrumentos de toma de información durante 20 horas/clases antes de su aplicación. Este grupo de observadores fue acompañado por el equipo investigador.

Procedimiento

La investigación incluyó dos actividades principales que son:

(1) *Diseño de una intervención educativa en el campo de Educación Física*

El objetivo de esta intervención fue capacitar a los participantes con las innovaciones y enfoques actuales de la Educación Física que no son aplicados de forma evidente en el sistema de educación de Ecuador. Las matrices de planificación de este plan se exponen en el acápite denominado: información obtenida.

(2) *Ejecución de la capacitación y transferencia de conocimientos*

Los contenidos transferidos son: planificación curricular para la enseñanza de Educación Física, diseño de material didáctico e innovación de las prácticas educativas desde los enfoques aprendizaje colaborativo, psicomotricidad, inclusión y diversidad.

Instrumentos:

Observación contextualizada. – Se ejecuta la observación de las prácticas educativas que los docentes en ejercicio realizan en los centros escolarizados del cantón Manta. El instrumento recoge al modelo de Marchesi (2008). Los elementos del modelo aplicado son expuestos a continuación. Ver tabla 1.

Tabla 1. Competencias docentes según el Modelo Marchesi

Área	Competencias	Conceptualización según Marchesi
Docencia	Gestión de los aprendizajes	El profesorado es capaz de gestionar los contenidos, técnicas y prácticas deportivas para que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados en el área de deportes.
	Organización del espacio de enseñanza	El profesorado es capaz de organizar el aula y espacios de aprendizaje, materiales deportivos, y otros elementos, para que todos sus estudiantes aprendan con igualdad de oportunidades.
	Generación de entornos de aprendizaje apropiados	El profesorado es capaz de generar entornos de convivencia, seguros, equilibrados y tranquilos que potencian la participación y el trabajo colaborativo para el fortalecimiento de cuerpo y las funciones motrices.
Comunicación	Trabajo en equipo y atención a la diversidad.	El profesorado es capaz de trabajar en equipo, ya que la colaboración es vital para afrontar el reto de atender a la diversidad.
	Comunicación con las familias	El profesorado es capaz de trabajar con las familias en función del progreso educativo; implica preparación, comprensión, empatía, cooperar con ella y saber entender sus problemas y dificultades.
Auto control	Manejo de las emociones	El profesorado es capaz de exponer sus sentimientos, asumir con madurez los desacuerdos y gestionar la frustración
	Responsabilidad y compromiso	Ser capaz de dedicar prioridad a su trabajo de manera que cumpla con las asignaciones entregadas. Dispuesto a asumir nuevas responsabilidades

Fuente: Adaptación del modelo de Marchesi (2008).

Grupo focal. - El instrumento fue construido por el equipo investigador. Se aplican las categorías pasado, presente y futuro de la práctica docente de la asignatura educación física. Las preguntas fueron validadas por expertos mediante el método de triangulación. Las correcciones a las preguntas fueron implementadas y aplicadas a un grupo piloto con quien se validó las preguntas tomadas siguiendo el modelo de Marchesi (2008).

Procesamiento de la información. - Para el análisis de la información colectada, se aplica las categorías del modelo de Marchesi (2008) y las subcategorías son Déficit; Bajo, Medio; Alto.

Para el tratamiento de las evidencias se hace uso del programa Atlas. TI versión 7. Esta herramienta fue aplicada siguiendo el árbol de categorías a partir del modelo de Marchesi (2008) y se aplican las subcategorías alto, medio, bajo y nulo.

Normas éticas:

En cuanto a las normas ética se indica que el proceso se ejecutó siguiendo los protocolos generalmente aceptados en procesos de investigación propuestos por la APA.6ta edición. Los participantes firmaron las cartas de consentimiento y se cumplieron los plazos para exponer algún cambio en la decisión de participar en este estudio.

La información obtenida mediante los análisis de evidencias generados en este proceso es de carácter confidencial y serán custodiados por el equipo investigador durante 7 años. La información de los participantes será únicamente utilizada en el marco de este proyecto. Se garantiza la protección del anonimato de los participantes.

El proceso de transferencia de conocimientos teóricos, prácticas de educación física, deportivas, recreativas y grupo focal se ejecutaron en el eco ambiente de las aulas e instalaciones deportivas de la Instituciones de Educación Superior (IES) a la que los participantes asistían

regularmente. La etapa de observación y práctica preprofesional se ejecutó en centros escolarizados en la provincia de Manabí, Ecuador.

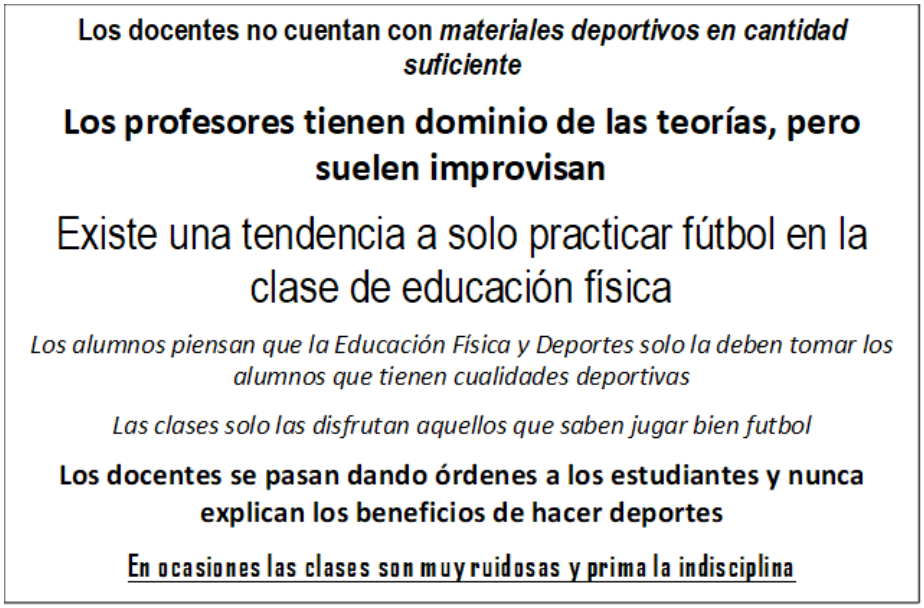
Resultados

A continuación, se presentan los resultados siguiendo el orden de presentación de las preguntas de investigación indicadas en el acápite introductorio.

1. ¿Cuáles son las percepciones del alumnado ecuatorianos respecto a los docentes de Educación Física y Deporte?

La nube de frases de la figura 1 muestra las percepciones del alumnado respecto a las competencias que ellos encuentran en sus docentes de la asignatura Educación Física, Deportes y Recreación, y que pueden orientar las metas a conseguir en el proceso transformador.

Figura 1.
Percepciones del alumnado respecto a los docentes de Educación Física y Deporte



Fuente: grupo focal con estudiantes de Educación Física (2017).

2. ¿Cuál es el estado de las competencias del grupo estudiado según la escala de Marchesi?

Se presenta a continuación la información obtenida obtenidos al administrar el Modelo de Competencias Docentes de Marchesi (2008) el mismo que fue ajustado a la asignatura Educación Física, Deportes y Recreación; y al contexto de Ecuador, y administrado en el grupo de participantes.

Tabla 2.
Competencias reportadas por los participantes

Área	Categoría	Valoración pretest	Subcategoría
Docencia	Gestión de los aprendizajes	<40 60 X >80	Moderado
	Organización del aula	<40 X 60 >80	Débil
	Generación de entornos de aprendizaje apropiados	<40 X 60 >80	Débil
Comunicación	Trabajo en equipo	<40 X 60 >80	Débil
	Comunicación con las familias de los estudiantes	<40 X 60 >80	Débil
Auto control	Control de las emociones	<40 X 60 >80	Débil
	Responsabilidad y compromiso	<40 60 X >80	Moderado

Fuente: Autoevaluación de las competencias docentes.

La información obtenida revela un estado débil de las principales competencias docentes propuestas por Marchesi. Así, las competencias: Gestión de los aprendizajes, Control de las emociones y Responsabilidad reportan nivel débil.

En las competencias: Organización del aula-, ambientes de aprendizaje y Trabajo en equipo avance moderado.

Respecto a las competencias a transformar en los docentes de Educación Física aparece ser que el área de la Comunicación es quizás aquella de mayor debilidad.

Las evidencias muestran un nivel de comunicación pobre entre docentes y alumnado. Esto podría ser una de las causas de la desmotivación para la práctica deportiva que se refleja en el alumnado.

A este punto, los autores expresan el acuerdo con las afirmaciones de Villafuerte, Luzardo y Santos (2016) respecto a la falta de estrategias educativas que promuevan la educación en la diversidad en Ecuador. Se agrega que los docentes al parecer tienen limitaciones en el dominio de técnicas pedagógicas de vanguardia, llevadas a diversos deportes pues, se centran en fútbol.

Sin embargo, la debilidad que se ha observado más extendida se vincula con la improvisación en las clases de deportes; es decir que las clases se imparten careciendo de un proceso de planificación didáctica.

Los docentes al inicio del año lectivo deben elaborar las planificaciones, pero estos instrumentos son archivados y no son utilizados para realizar seguimiento ni evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Pregunta 3: ¿Qué ruta deben seguir los docentes para potenciar su capacidad de respuesta a los cambios de política pública y demandas

de innovación educativa?

Para responder a esta pregunta, se presenta a continuación una ruta que orienta la ejecución de acciones para apoyar el proceso transformador de los docentes de Educación Física y Deportes. Este plan es una adaptación del trabajo de Pérez y Villafuerte (2019).
Tabla 3:

Ruta a seguir en el proceso transformador de los docentes de educación física

Etapas y contenidos	Objetivo	Procedimiento	Resultados esperados
Etapa: Inicio del proceso. Contenidos: Evolución histórica de la Educación Física. 1. Principios de la educación física y de las ciencias auxiliares. 2. Motivación a la lectura, participación y aprendizaje del contenido.	Lograr el conocimiento desde la teoría de la Educación Física. Evolución e importancia. Conocer los principios éticos, legales, filosóficos, epistemológico, axiológicos y científicos de la Educación Física y ciencias auxiliares que la nutren.	Revisión de lecturas de Corsino (2001). Evolución histórica de la educación física, principios de la educación física. Recursos: bibliografía, papelotes, marcadores. Método: aprendizaje recíproco. Técnica: Análisis de contenido, debate dirigido. Evaluación del conocimiento alcanzado - lluvia de ideas. Análisis del contenido, respuesta a interrogantes, debate, construcción de los aprendizajes esperados.	Los estudiantes manifiestan no haber conocido estos contenidos previamente. Mayor conocimiento teórico sobre Educación Física. Se logra fortalecer la competencia comunicacional. Incrementar el discurso de los docentes en defensa de la asignatura Educación física.

Etapa: Fundamentación teórica. Contenidos: Desarrollo del proceso de cambio paradigmático, un nuevo pensar a partir de lo aprendido 1. Misión de la educación física 2. Problemática de la Enseñanza de la Educación Física Escolar 3. Enfoques aplicados a la enseñanza de la Educación Física 4. Diseño de la planificación en la universidad, aplicando la metodología de enseñanza.	La meta de este espacio es fundamentalmente lograr un cambio paradigmático sobre la educación física. Conocer cuál es la misión de la educación física en el ecuador. Conocer la misión de la educación física según las nuevas demandas y necesidades educativas. .	1. Revisar la definición del término misión. Debate dirigido, lluvia de ideas. Se pactan acuerdos sobre la terminología estudiada misión de EFDR. Método: aprendizaje recíproco Técnica: lluvia de ideas, debate dirigido. 2. Visita a una institución educativa para determinar temas de interés.	Lograr la visualización de una clase, realizar la construcción de la clase según el video observada y ejecutar una clase planificada bajo la petición del docente. Superar la limitación de falta de material deportivo y didáctico.
Etapa: expansión del proceso. Contenidos: Elaboración de Materiales Instrucciones. (recursos didácticos) 1. Diseño de Recursos Didácticos y su aplicación en la clase de Educación Física. Justificación. Importancia económica. Utilidad. Durabilidad. Creatividad, Innovación.	Desarrollo de la creatividad en la elaboración de material didáctico para la clase de educación física Aplicación de una clase donde se utilice el material didáctico y se explique la importancia del recurso para la didáctica educativa.	Se define el término material didáctico. Se conversa sobre como aprenden los niños en la Educación Física, Deporte y Recreación. Captación de la atención o motivación visual. Se reconstruye la clase, luego de la observación realizada, a su vez se proyectan varias clases de diferentes países (Colombia, México, Perú y Venezuela) para reconstruir un modelo educativo adecuado a las condiciones locales. **Método:** aprender haciendo-participando.	Evidenciar un cambio actitudinal y de aptitud frente a la palabra no se ejecuta la clase por falta de material. Mejorar motivación para la práctica deportiva

Fuente: Adaptación de Pérez y Villafuerte (2019)

Esta ruta es capaz de potenciar el cambio conductual de los docentes de Educación Física Deporte y Recreación desde el trabajo de sus competencias profesionales. Así, la motivación de los futuros docentes de esta asignatura aporta a la adopción de comportamientos y competencias que motivarán a la práctica deportiva de todos aquellos que

están en el centro escolar. Lo sobresaliente de la experiencia en el proceso de valoración que emerge en la clase de la práctica deportiva como acto vital.

Desde el método critico reflexivo se evalúan las clases y los materiales diseñados a su vez se le da aporte, y para que se puede usar dicho material y las variantes, al finalizar se logró obtener la elaboración de más de 40 recursos elaborados por sus propias manos con material rudimentario que le da una visión distinta a la clase de educación física, materiales que son elaborados a bajo costo y que van a ser valorados por ser realizados por ellos mismos. Al final, se puede deducir que la tarea para cambiar el paradigma de la práctica resulta difícil pero no imposible, porque se debe realizar un proceso de inculturación donde el sujeto que aprende (estudiante futuro docente) vea que la práctica docente demanda factores muy motivacionales, de valorar el área y querer lo que se enseña.

Discusión

El presente trabajo ha evidenciado que cada profesor maneja las actitudes propias debido a la capacidad personal, sus responsabilidades son muy propias de cada docente. Así, el rigor de las tareas suele ser idéntico para todos justificando la falta de ajustes curriculares a la enseñanza de personas en situación vulnerable. Pero, la educación en la diversidad persigue metas que pertenecen al universo de la ética, y promueven la democracia, la equidad y justicia social; por lo tanto, sus fines y propósitos se alejan de la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Parrilla, 2005; y Thomazet, 2009) que habitualmente prioriza el grupo estudiado. Se trata de una realidad que debe evolucionar, ya que la implicación cognitiva, afectiva y social, se relaciona directamente con las capacidades de los estudiantes.

La información obtenida desde el diagnóstico inicial e información literaria revisada y las opiniones del grupo focal, ratifican la necesidad de ejecutar procesos de innovación al proceso de formación de los futuros

docentes de educación física y deportes; ya que persiste la aplicación de métodos tradicionales que han debilitado las motivaciones intrínsecas y extrínsecas hacia la práctica deportiva. En consecuencia, se limitan las posibilidades de mejoramiento de la salud de la población con niños, jóvenes y adultos que se unen al sedentarismo.

También se constató que la enseñanza está centrada en el uso de métodos directivos y globales. En dicho escenario, los autores expresan el acuerdo con las afirmaciones de Carlino (2013) respecto a que el profesorado logra comunicar sólo una porción de los contenidos que los estudiantes necesitan aprender; y existe la tendencia a no considerar la enseñanza de procesos discursivos, ante la priorización de la transferencia de conceptos. Así, desde el enfoque socioeducativo, la ausencia del alumno en el centro escolar influirá radicalmente en su autoestima y motivación al aprendizaje.

Se trata de un déficit que expondrá a la persona a un potencial fracaso personal y social; dando lugar a la adquisición de comportamientos disruptivos (García, 2012). Sin embargo, los estudiantes tienen diversos intereses y motivaciones de aprendizaje (Dutaa, Panisoaraa y Panisoaraa, 2014) que deben ser tomados como oportunidades para llegar al aprendiente, alejando las interpretaciones erróneas.

La ruta para seguir por las nuevas generaciones de maestros debe superar el nivel, donde el estudiante es un actor pasivo. La meta es atender al estudiante que siente, piensa, y se mueve. Lo complejo radica en crear ambientes de aprendizaje que plateen disciplina que favorezca la práctica deportiva en el contexto escolar pero también en el ámbito familiar y comunitario.

Los hallazgos iniciales sugieren que los comportamientos afectivos, especialmente la intensidad de las emociones positivas, varían significativamente, dependiendo del dominio de acción motriz que una persona usa cuando realiza actividades competitivas o no competitivas

(Lavega et al., 2014). Se trata de elementos que deben ser revisados en la actual cátedra de Educación Física, en la que existe una clara tendencia hacia la competencia tomando en cuenta que los contenidos derivados en las diferentes clases van al deporte y no a las actividades cooperativas.

Así, en el centro escolarizado los niños y jóvenes aprenden respecto a la sociedad humanista, democracia, necesidades e inquietudes sociales, acceso a los bienes económicos, culturales y sociales (García, 2015). Los autores coinciden con Corral, Bravo y Villafuerte (2015) cuando sostienen que el centro escolar en su contexto más amplio incluye la comunidad y las diversas prácticas educativas, entre ellas el deporte. Se recalca que tales prácticas emergen en el centro escolarizado para apoyar el proceso de desarrollo integral del alumnado; y su accionar brinda oportunidades para trabajar en la reducción de la exclusión social.

Una de las más grandes críticas al área, es el desconocimiento del profesorado sobre el objeto de estudio que no es más que el movimiento humano. Los autores apoyan la afirmación de Pastor et al (2016) respecto a que la cátedra Educación Física y Recreación ya no debe ser dirigida al entrenamiento físico y deportivo para la detección de talentos y al rendimiento físico. Los autores como Campbell et al (2016) afirman que la educación básica requiere que se reoriente la visión de la asignatura Educación Física hacia una práctica educativa que no busca descubrir atletas. Su misión real es facilitar oportunidades de inclusión, integración, atención, escucha y recreación en el entorno escolar como una actividad que proporciona a los estudiantes habilidades que requiere para su bienestar y vida plena.

Los autores ratifican la posición de Tinning en Pastor et al (2016) respecto a la necesidad que el profesorado cuente con discursos que potencien la participación del alumnado en las prácticas deportivas con actitudes más legitimas en búsqueda de la formación integral y una

disciplina por la práctica sistemática de la actividad física.

Los centros de formación superior enfrentan las principales barreras humanas que son: el desconocimiento, el temor al cambio, la aceptación de responsabilidades, entre otras reacciones humanas, que influyen también sobre las iniciativas de auto revisión de las actitudes y renovación de los conocimientos del profesorado.

Reflexiones finales

La percepción que tienen los estudiantes sobre la educación física y la práctica docente de la Educación Física y Deportes permite evidenciar que hace falta fortalecer el área desde practicas mas humanas donde se tome en consideración la importancia de todos los estudiantes de igual manera, expresan que las practicas son clases aburridas donde el docente improvisa, donde falta el uso de estrategias innovadoras no solo donde se practique el futbol sino otras acciones propias del área. Sin embargo, por otros lados, la práctica de educación física en este tiempo es revalorada por unos y olvidada por otros tomando en cuenta la situación de la pandemia tras un proceso vivencial basado en el disfrute personal y colectivo propio de las actividades deportivas-recreativas. Estas son consideradas como cualidades que los estudiantes prefieren; y son el resultado del empleo de la comunicación asertiva para estimular la participación en las mismas.

En el particular de las competencias del profesorado para el trabajo de la asignatura Educación Física, Deporte y Recreación se concluye que debe ser fortalecida en diferentes aspectos uno de ellos es la competencia: comunicación asertiva, planificación educativa desde la integración de estrategias didácticas innovadoras.

Se plantea como rutas mejorar la formación del proceso de planeación y estrategias didácticas, además fomentar las nuevas tendencias de la educación física, motivar a la elaboración de recursos didácticos con material de provecho tomando en cuenta que es un denominador co-

mún la falta de materiales y recursos en la mayoría de las instituciones visitadas. De esta forma se incentivará la creatividad y espontaneidad del sujeto en formación.

Referencias:

Adler, R., Rodman, G., & Du Pre, A. (2014). *Understanding Human Communication.* (12th ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Abdulaziz, A., & Savithiri, R. (2011). Teaching communication skills. *CanFam Physician, 57*(10), 1216–1218. En: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3192093/

Águila, C, López, J. (2019) Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física revista retos número 41. pág. 1.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, España.

Benjamín, S. (2002). Themicropolitics of inclusive education. In M. Ainscow, T. Booth, y A. Dyson (2006). Inclusion and the Atandards Agenda: negotiating policy pressures in England. Inglaterra. Media Library. En: http://www.humanities.manchester.ac.uk/medialibrary/ edutest/files/cee/intern_jounal_ of_ied_paper_2006.pdf

Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education, 22* (1). 31-46. En: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250902748184

Bernate, J. Fonseca, I. (2022) Formación de la Corporeidad hacia un Desarrollo Integral revista Retos numero 43. Pp. 634-642

Bhattacharya, K. (2017). *Fundamental of qualitative research*. New York: Routledge.

Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educacionales*, *7*(1). 11–33. En: http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20121213213459.pdf

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo.* Madrid. Ediciones de la Universidad de Rioja. En: https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=555754

Campbell, H., Strawser, M., & George, S. (2016). Communication Education and International Audiences: Reflections on Instructional Challenges and Pedagogical Strategy. *Journal of International Students, 6*(2). 632-343. En: http://jistudents.org/

Cañizares, J., & Carbonero, C. (2017). *El juego motor en tu Hijo*. Madrid. Editorial Wanceulen.
Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica.* En: N. Narváez y S. Cadena. Los desafíos de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior: Caminos posibles. Colombia. Universidad Autónoma de Occidente. En: https://www.aacademica.org/paula.carlino/162.pdf
Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance &Counselling*, *34*(2). 231-243. En: doi:10.1080/03069880600583287
Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(1). 136-144. En: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00947437
Corsino, E. (2001). Conceptos básicos de educación física. *SALUDMED*, *1*(1). 1-13.
En:http://www.saludmed.com/EdFisica/EdFi-Cpt.html
Corral, K., Bravo, J., & Villafuerte, J. (2015). Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta. En: M. Montañez, S. Ortega y Z. Moncayo. *Educación Inclusiva: Realidad y desafíos*. Ecuador. PUCESE. En:https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educaci %C3%B3n_inclusiva_familia_escuela_y_estilos_educativos_familiares.pdf
Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). *The socialization of emotional competence*. En J. Grusec y P. Hastings (Eds.), New York: Guilford Press.
Dutaa, N., Panisoara G., & Panisoara I. (2014). The Profile of the Teaching Profession - Empirical Reflections on the Development of the Competences of University Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *140*(1). 390-395. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.440
Dutaa, N., Panisoaraa, G., &Panisoaraa, O. (2015). The Effective Communication in Teaching.Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186*(1). 1007–1010. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.064

Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación, 55*(1). 85-105. En: http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la bocacerrada.* España. Edit. Universidad de Valencia.

Gutierrez, G., Chaparro, A., & Azpillaga, V. (2015). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innov. educ. 17***(74). 41-59. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200041**

Gabriel, C., Santos, M., Vasconcelos, F., Milanez, G., & Hulse, S. (2010). Cantinas escolares de Florianópolis: existência e produtos comercializados apósainstituição da Lei de Regulamentação. *Revista de Nutrição*, *23*(2). 191-199. En: http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1415-52732010000200002

García, J. (2012). Communication, key to visible excellence in Higher Education. *Journal for Educators,Teachers and Trainers, 3*(2). 25-36. En: http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/27

García, J. (2015). La creatividad en jóvenes con trastorno de conducta disruptiva. *Reidocrea*, *4*(1). 213-218. En: http://hdl.handle.net/10481/37208

Gottschalk, M., & Hjortshoj, K. (2004). *The elements of teaching writing*, Boston, Bedford, St. Martin's Editors.

Grasso. A. (2009). *La educación física cambia*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Kenneth, D. M. (2007). *Classroom Teaching Skill*. USA. Edisi ke-6. McGraw Hill.

Lafuente, JC. (2022). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la mención de Educación Física. Revista Retos numero 43.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, *25*(3). 347-360: Doi.org/10.1174/113564013807749731

Lavega, P., Saez de Ocáriz, U., Lagardera, F. March, J., & Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. Agender perspective. ***Anales de Psicología***, ***33***(3). 538-547. En: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.260811

López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. ***Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva***, ***7***(2). 98-112. En: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773184.pdf

Marchesi, A. (2008) En. Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica. México. Ministerio de Educación. En: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_doc.pdf

Majid, N.A., Jelas, Z.M., Azman, N., &Rahman, S. (2010). Communication Skills and Work Motivation Amongst Expert Teachers. ***Procedia Social and BehavioralSciences***, ***7***(C). 565–567. En:https://ukm.pure.elsevier.com/en/publications/communication-skills-and-work-motivation-amongst-expert-teachers

Ministerio de Educación del Ecuador (2012). ***Estándares de Calidad Educativa. Estándares para el aprendizaje del idioma inglés***. Ecuador. ME. En: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/04/Presentacion-Curriculo.pdf

Pânişoară, G. (2015) ***Procedia - Social and BehavioralSciences,186***(1). 202 – 208.En: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815043840

Parrilla, A. (2005). De la colaboración a la construcción de redes. En: N. Martínez, M.(coord.), ***Tejiendo redes desde la psicopedagogía***. Bilbao: Universidad de Deusto.

Pastor, V. M., Darío, P., Manrrique, J., & Aguado, R. M. (2016). Los retos de la

Educación Física en el Siglo XXI. ***RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física,***

Deporte y Recreación, ***29***(1). 182-187. En:

https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42552

Pérez, A. (2011). *La familia primera y principal educadora de los hijos.* Caracas. Editorial San Pablo.

Pérez, L. Villafuerte, J. (2019) formación del docente de educación física: hacia la transformación de la planificación didáctica y los estilos comunicacionales. Revista Educare, pp. 57-83.

República de Ecuador (2008). Constitución de la República. En: http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.PDF

República de Ecuador (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. En: http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137

República de Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. En: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LOEI-Actualizado.pdf

Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, J., Filella, G., & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de
currículum emocional en educacion infantil (3-6 años). *C & E: Cultura y educación*,
17(1). 5-18. En: http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-
curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-a%C3%B1os.pdf

Sachtleben, A. (2015). Pedagogy for the multilingual classroom: interpreting education. *Journal Translation & Interpreting*, *7*(2). 5159. En: doi:10.12807/ti.107202.2015.a04

Castillo, A. (2022) La formación del profesor de Educación Física en las Necesidades Educativas Especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile. Revista Retos numero 44.

Sergio, M. (2006). Motricidad Humana, ¿cuál es el futuro? *Pensamiento educativo*, *38*
(1). 14-33. En: http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/299/648

Sierra, G. (2015). Modelo Educativo. Formación en competencias de

la Universidad EAN. Colombia. En: https://universidadean.edu.co/es/la-universidad/quienes-somos/orientacion-estrategica/modelo-educativo.

Simonds, C. J., Buckrup, J., Redmond, M., & Quianthy, D. H. (2016). Revised resolution on the role of communication in general education. Journal of International Students, *16*(2). 643-660. En: https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Basic_Course_and_Gen_Ed_ Resolution_in_Support_of_Communication_as_a_General.pdf

Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(6). 553-563. En: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110801923476

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup. México. En:https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_ formacion_ competencias.pdf

Vargas, J. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y
retos. *Revista Calidad en la Educación Superior, 3*(1), 10-21. Recuperado de http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf

Villafuerte, J., Luzardo, L., & Franco, O. (2016). Competencias del profesorado universitario para potenciar el trabajo educativo en la diversidad. *Congreso INPIN Investigación para la Innovación. UVR*. Guayaquil. 367-379. En: file:///C:/Users/Jhonny/Desktop/articulos/CD-MEMORIAS2016%20(1).pdf

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. P. 648. 11a. edición. México. Pearson Educación. En: https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf

Zapata, M. (2014). Gestión del aprendizaje en Educación Superior y web social. In RED, *Revista de Educación a Distancia*, *42*(1). 2-17. En: http://www.um.es/ead/red/42/zapata.pdf

Pensamiento laico y proyecto de vida: aportes a la formación de los profesionales de Manabí.

Galo Holguín Rangel, Luis Cañarte Mantuano, Sonia Pico Benítez, Nixon García Sabando y Jhonny Villafuerte-Holguin,
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Resumen
El objetivo de este trabajo es contribuir a la reflexión respecto a los aportes que el estudio de las teorías y prácticas del pensamiento laico hacen a la formación de los profesionales. Desde el paradigma socio crítico se presentan un análisis del pensamiento laico desde su propia definición y la revisión de sus vínculos con las competencias ciudadanas y la formación profesional desde la perspectiva laica. Además, se contrastan las voces de los profesionales en formación para mostrar que la articulación del pensamiento laico a sus proyectos de vida fortalece las competencias ciudadanas y ratifica la misión de la formación superior. Se concluye que el pensamiento laico y el proyecto de vida contribuyen positivamente al perfil de los nuevos profesionales, instalando en ellos la perspectiva socio histórica liberal y una visión comprometida con la búsqueda sostenible del desarrollo socioeconómico, cultural y ambiental desde las perspectivas local y global, lo que resulta coherente con la formación de los docentes del siglo XXI.

Palabras clave: Educación superior, pensamiento laico, ciudadanía, formación profesional, Ecuador.

Abstract:
The objective of this work is to contribute to the reflection regarding the contributions that the study of the theories and practices of secular thought make to the training of professionals. From the socio-critical paradigm, an analysis of secular thought is presented from its own definition and the review of its links with civic competencies and professional training from the lay perspective. In addition, the voices of professionals in training are contrasted to show that the articulation of secular thought to their life projects strengthens citizen skills and ratifies the mission of higher education. It is concluded that secular thought and life project contribute positively to the profile of new professionals, installing in them the liberal socio-historical perspective and a vision committed to the sustainable search for socioeconomic, cultural and environmental development from local and global perspectives. which is consistent with the training of teachers in the 21st century.

Keywords: Higher education, lay thinking, citizenship, professional training, Ecuador.

Introducción

El permanente cambio económico, tecnológico y cultural de las sociedades demanda del estudio de las competencias ciudadanas y de los perfiles profesionales en formación para responder a las demandas que presentan los sistemas educativos en el siglo XXI.

El proceso exploratorio realizado por los autores de este trabajo en una universidad pública localizada en la provincia de Manabí, Ecuador, permite afirmar respecto a la falta de entendimiento de la población local en torno al concepto de 'educación laica'. Este fenómeno ha persistido a pesar de los esfuerzos realizados por los sistemas educativos en la región en torno a la procura de sistemas educativos de mejor calidad, situación que ratifica la necesidad y pertinencia del presente trabajo.

Otros esfuerzos realizados por la académica manabita se centran en el fortalecimiento de la comprensión lectora, entendiendo que es una de las prácticas que potencia el acceso a procesos formativos de alta calidad. En este sentido, Mendoza-Zambrano, Franco-Lòpez y Guillemette (2019) muestran la necesidad de fortalecer en el alumnado universitario de la provincia de Manabí, la comprensión lectora mediante prácticas pedagógicas modeladas y de instrumentos de formación y evaluación permanente. Ellos detectaron en una muestra representativa de estudiantes de segundo semestre de una universidad pública de Manabí, Ecuador, "un grado de comprensión lectora del 31,77%, su léxico es básico y no pueden contestar correctamente, porque no conocen el significado de las palabras y tampoco pueden contextualizar" (p.100).

El término -*secular education*- que equivaldría a educación secular en idioma castellano, es diferente a la -educación laica- tanto en sus construcciones conceptuales como en sus recorridos históricos. Por un lado, se sostiene que jurídicamente la educación secular se refiere a la separación entre estado y organismos religiosos, pero sin que la educación pública sea laica. Mientras que otras posiciones afirman

que ‘laicidad educativa’ implica una separación estricta entre el estado y las iglesias (credos), y se proscribe toda enseñanza religiosa en instituciones educativas públicas e incluso en instituciones privadas.

Las definiciones jurídicas pueden impedir la intervención de ministros de culto, organismos religiosos y financiamiento ligado a organizaciones religiosas. Así, las definiciones formales de educación laica pueden estar implícitas o explícitas en los objetivos educativos nacionales. Sin embargo, la laicidad educativa puede ser más o menos extensa, laxa o precisa, incluyendo o excluyendo sujetos, niveles educativos, contenidos o instituciones y ser capaz de diferir los tiempos y los espacios geográficos.

Habría que preguntarse por qué el problema tiene menos resonancia en Estados que se asumen seculares, de tradición protestante, donde la presencia de la religión y lo religioso persiste en las instituciones educativas oficiales y en los actos públicos. Por lo tanto, la laicidad es un tema polémico en los contextos vinculados a la formación de profesionales de América Latina y del sur y centro de Europa, situación que justifica su investigación.

Para su abordaje, los autores acuden al paradigma socio-critico, el que fue promovido por Theodor Adorno y Max Hormeiner en el siglo XX, con la expectativa de aportar a la potenciación del laicismo en la formación de los profesionales del siglo XXI. Entre las preguntas que se responden en este trabajo aparecen:

¿Cuál es el entendido del alumnado sobre educación laica?
¿Qué se entiende por laicidad en el mundo académico?
¿Cuál es el aporte de la perspectiva laica en el proceso de formación de los profesionales de Manabí?
¿Cuáles son las competencias ciudadanas desde la mirada de lo laico?

El objetivo de este trabajo es contribuir a la reflexión respecto a los aportes que el estudio de las teorías y prácticas del pensamiento laico hacen a la formación de los profesionales de la provincia de Manabí, Ecuador.

DESARROLLO

El entendido de educación laica

De los diálogos con estudiantes universitarios de Ecuador, se percibe el desconocimiento del término laicismo. Por tal motivo, se inicia este acápite con una revisión de dicho término.

El término 'laicismo' fue definido por Mayoral (1991) como "el artífice de la moderna sociedad civil de ciudadanos, liberada de la pesada servidumbre de totalitarismos religiosos y políticos, de dogmas inamovibles y poderes definitivos e inapelables" (p.75). Esta posición coincide con Ferreras (2013) cuando expresa:

El laicismo es la corriente de pensamiento que pretende liberar a las instituciones públicas del poder eclesiástico, con la finalidad de establecer una sociedad de todos y para todos, sin exclusivismos ni privilegios de ningún poder en particular, en un contexto de respeto y tolerancia mutuos (p.143).

Por su parte, Guerra (1998) definió el término laicismo como:
Pensamiento y actitud personal que intenta impedir la influencia del poder de la Iglesia en los asuntos públicos. Proclama, por lo tanto, la separación de Iglesia y Estado. El laicismo no es antirreligioso, sino más bien al contrario, es tan respetuoso con el culto y las creencias de todas las religiones como quiere que lo sean las Iglesias con los ciudadanos (p.139).

Mientras que, Martín (2004) considera que el laicismo es la perversión agresiva de la laicidad. Supone una posición excluyente de la religión, a la que trata de reducir a la mera esfera personal, con la pretensión

de eliminarla del espacio público. Esta última afirmación se aleja de la posición de Peña (2006) cuando propone:

El laicismo sería como la etimología del griego laos: unidad del pueblo; sería la teoría que debe de descansar en tres principios fundamentales. Primero; la libertad total de conciencia que no se puede confundir con la libertad religiosa, que es un caso particular de la libertad de conciencia; en segundo lugar, la igualdad de derechos de los ateos, agnósticos, creyentes; la igualdad debe ser estricta; por último, promoción con la ley común de lo que son principios universales y comunes a todos (p.150).

Un tanto más lacónico, Puente (2006) asevera que: "El laicismo es un principio indisociable de un sistema político verdaderamente democrático" (p. 1). Mientras que, Bovero (2013) señala que:

El laicismo no denota una filosofía o ideología, sino una familia de concepciones que se identifican en oposición a las visiones religiosas del mundo, entendiendo como religión cualquier conjunto más o menos coherente de creencias y doctrinas, valores o preceptos, cultos o ritos concernientes a la relación del ser humano con lo divino, o lo "sagrado" (p.1).

En este sentido, Osés (2013, p. 141) precisa del laicismo como "Doctrina que posibilita la convivencia porque permite a las personas con diversas creencias o no creencias compartir un espacio en el que ninguna de estas es reconocida por el poder público más allá de lo que puedan serlo otras asociaciones".

Según Borja (2013) el laicismo es, en su más simple definición, el régimen político que establece la independencia estatal frente a la influencia religiosa y eclesiástica. Finalmente, la RAE (2020) presenta una definición del término laicismo como: "La doctrina que defiende la independencia del hombre o de la sociedad, y más particularmente del

Estado, de toda influencia eclesiástica o religiosa" (p.146).

Laicidad en el mundo académico

El problema de la laicidad educativa en el mundo académico ha sido poco abordado. No hay estudios comparados que contrasten etapas históricas, ámbitos geográficos, contextos culturales, tradiciones religiosas frente a la laicidad, ni mucho menos procesos, progresos y resistencias. Poco han sido estudiadas las historias de laicidad educativa y escasamente han sido explicados sus orígenes.

Es quizás en los países de cultura latina con fuertes tradiciones católicas en donde más se han debatido y puesto en práctica proyectos de laicidad educativa. Aunque el tema está también candente en los países con tradiciones musulmanas y ortodoxas.

Durante la segunda guerra mundial una estela de destrucción y terror aportó nutrientes a las fuerzas conservadoras en países donde las organizaciones católicas adquirieron nuevos bríos, enfrentando las tendencias de laicidad educativa. En un contexto internacional de recomposición de poderes y áreas de influencia que se tejieron con las determinaciones de las luchas locales por el control político se explican las protestas estudiantiles de 1945 en Colombia. En el artículo titulado "Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945)", José Abelardo Díaz Jaramillo (2017) explica cómo irrumpieron al escenario político los estudiantes organizados como actores inconformes que se enfrentaron a las políticas educativas gubernamentales. Mediante un análisis documental y hemerográfico de las manifestaciones en diversos escenarios locales el autor explica cómo el movimiento estudiantil estuvo soportado por fuerzas conservadoras y clericales, y cómo los propios jóvenes se asumieron como defensores del catolicismo entendido como elemento identificatorio de su nacionalidad y combatiendo lo que ellos consideraban avanzadas del comunismo, sin comprender el sentido mismo de las políticas oficiales. La hipótesis del autor es que los estudiantes fueron instrumento

de los sectores políticos conservadores contra el gobierno de Alfonso López Pumarejo en 1945. Mientras la formación de los jóvenes ha sido un baluarte del catolicismo en varios de los países de cultura latina, la formación de maestros normalistas lo ha sido para la laicidad.

Los maestros normalistas por lo general son formados y reclutados como trabajadores al servicio del Estado y sus lealtades se vuelcan hacia el espacio público. Muchos de ellos han sido los más combativos militantes de la laicidad educativa en la escuela y fuera de ella, considerando a la educación laica como condición para la formación científica, la preservación de un orden común, la garantía del respeto a las libertades individuales, la tolerancia, la democracia y la paz.

Hacia 1955 en Argentina organizaciones Magísteriales y de académicos reivindicaron la laicidad como principio educativo. Laura Graciela Rodríguez (2017), en su contribución "Educación, laicismo y socialismo en Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983" analiza el movimiento laicista integrado por maestros miembros del Partido Socialista. A partir de fuentes hemerográficas principalmente, la autora establece los vínculos entre la Confederación Argentina de Maestros y profesores, la liga Argentina de la Cultura Laica y la influencia de Domingo Faustino Sarmiento en el pensamiento laico; asimismo describe el modelo de educación laica propuesto y los alcances y limitaciones de este movimiento en la construcción de una escuela nacional laica.

El tema de la educación laica frente a la enseñanza confesional está relacionado necesariamente con el tema de las escuelas públicas frente a las escuelas privadas. Las discusiones y prácticas en torno a los límites entre lo privado y lo público pasan por las cuestiones de obligaciones y derechos de los individuos y las organizaciones, y se asientan en el concepto de libertad de enseñanza, que en ciertos ámbitos emerge como opuesto al de enseñanza laica y en otros como complementario o antecedente.

Yoel Cordoví Núñez y Dayana Murguía Méndez explican cómo se fue regulando la enseñanza privada en Cuba hasta su nacionalización. En su artículo "La regulación de la enseñanza privada en Cuba, principales proyectos, normativas y polémicas", los autores proponen una periodización basada en cuatro momentos históricos para estudiar el problema de las relaciones entre Estado y enseñanza privada, estableciendo las conexiones con la diada enseñanza religiosa y laica.

Por su parte, Cordoví y Murguia (2017) exponen tanto los debates y teorías expresados en torno al concepto de enseñanza libre, como la manera en que se fue estructurando una normatividad y un currículum específico para el sector privado de la educación. La laicidad ha sido un campo de conflictos y en algunos países pareciera que la lucha ha sido ganada y se ha establecido la educación laica por una vez y para siempre, Pero no es así. Las normativas, los objetivos educativos, el currículum, los medios de enseñanza, los agentes, los espacios y los símbolos son tierra de disputa.

Cuando la laicidad parece dominar y que incluso parece formar parte de la cultura colectiva, viejas y nuevas fuerzas desde las organizaciones religiosas y conservadoras la cuestionan, la obligan a revisarse, la constriñen, la hacen tambalear y en algunos casos la derriban. Hay muchos cabos sueltos y otros más que vienen a tejer la madeja de forma inédita. Las sociedades cambian, las historias son múltiples, las contradicciones son la esencia de la política, los regímenes de laicidad se modifican.

Cerramos con el trabajo de Ismail Ferhat (2017) que aporta una reflexión sobre los retos que la educación laica enfrenta en Francia. En su artículo "De la enseñanza católica al fular musulmán: la laicidad escolar entre debates y mutaciones en Francia, 1984-2004" explica cómo la laicidad históricamente es un elemento fundamental del sistema educativo en Francia. Y, sin embargo, la iglesia católica sigue oponiéndose y tratando de recuperar los espacios privilegiados que solía tener. Ferhat

explica los conflictos que ha habido y sigue habiendo entre la Iglesia Católica y una parte de los republicanos, como en el caso de 1984, por la disputa en torno a la enseñanza confesional en las escuelas. Pero en 2004 en nombre de la laicidad se impuso la prohibición del uso del fular islámico dentro de las escuelas públicas. Esta contribución nos brinda nuevas luces sobre los debates intelectuales e ideológicos que han acompañado estas nuevas intervenciones en la educación formal.

Formación profesional desde la perspectiva laica

Inspirados en Rufino Blanco (educador español, 1861-1936), se ratifica que la educación es evolución, racionalmente conducida, de las facultades específicas del ser humano para aportar a la perfección y para la formación del carácter, preparándole para la vida individual y social, en procura de alcanzar la mayor felicidad posible en un Estado laico donde "se permite sostener y canalizar armónicamente las dimensiones personal y colectiva del fenómeno religioso, en una sociedad pluralista cuya expresión política es la democracia" (Del Picó Rubio, 2019, p.19). El rol protagónico del ser humano se torna de trascendencia, cuando asume la misión de servir a la sociedad en calidad de profesional. Es decir que enarbolamos un perfil humano, al que intégranos la majestuosidad de la espiritualidad, para ser referente del bien y brindar en función del encargo social a resolver con inteligencia y ética los problemas sociales (Seijo y Romaña, 2013).

Por formación profesional se entiende todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida. Desde el punto de la visión educativa, la formación de las personas a nivel profesional requiere de insumos básicos y coherentes con el momento histórico. Dicha misión está ligada a ser protagonista de cambios sociales, que generaren a través de conocimientos significativos, una conciencia social amalgamada de pensamientos que redunden en el bien común allí está implícita la labor del profesional que entrega

su intelecto en el logro de causas justas y la instauración de la justicia social. Para se requiere de docentes comprometidos en aportar a la formación de profesionales desde una visión de diversidad (Álvarez Mercado, 2018).

Nada más deplorable para la sociedad que sus destinos estén en manos de eruditos científicos, conocedores y peritos en las diversas áreas del saber, pero desprovistos de la gama ética y la moral.

Partiendo de la concepción de las competencias, que se constituyen en un conocer, saber hacer y hacerlo bien, es la integridad del conocimiento, su práctica y el insumo de la Ética, y la moral. En este caso la Ética profesional, se determina como la reflexión filosófica, sobre la bondad o malicia de los actos humanos y sobre todo de actos de profesionales, que llevan el ingrediente sustancial de la deontología, su responsabilidad ante las demandas de la sociedad.

Se trata de habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requieren las personas dedicadas a la docencia profesional para desarrollar sus funciones en el nivel, modalidad, grado asignatura en que labora, cuando se trata de un profesional, que sume el desafío de convertirse en referente de la práctica de la enseñanza

Los individuos al tener una presencia o personalidad variable pueden modificarse, es decir, puede engrandecer su ego, puede tener una sed inmensa de llegar a la perfección de su profesión, haciéndolo para él un modelo sin errores e inequívocos. Y claro está, se trata de un escenario donde su misión estriba en formar conciencias críticas y emprendedoras, pues nos corresponde ser pioneros referentes, carismático para trascender a través del fruto de nuestro ideal, nuestros destinatarios.

El manejo de aspectos fundamentales, si requiere de integridad, derivan en aspectos de competencias: intelectuales, morales, física y sin entrar en una concepción definida y mística se requiere en las actuales

circunstancias del mundo de una competencia sustentada en principios espirituales.

Entonces, el perfil profesional debe estar fortalecido de una carga axiológica fundamental, en donde el interés social predomina al interés personal, se convierte en instrumento de solución a los álgidos problemas del mundo y en la que predomina la satisfacción del deber cumplido, no es detractor de los intereses sociales, es parte de la solución en n donde aplica su probidad.

Educación laica es un tipo de educación que se brinda formalmente desde el Estado pero que no está basada en ninguna doctrina religiosa. La educación laica cuya corriente de pensamiento es llamada laicismo, garantiza libertad de conciencia y la no imposición de valores morales o normas particulares de ninguna religión.

Las competencias ciudadanas como expresión de laicismo.

Para lograr la comprensión del concepto de competencias ciudadanas, es necesario partir y considerar los diferentes enfoques que hay sobre una competencia en general, la misma que se la puede interpretar como los conocimientos que nos llevan a desarrollar habilidades y que hay que sustentarlo, lo uno con lo otro, en un sistema de valores.
Desde el diccionario etimológico la palabra competencia deriva del latín ***competere***, que significa “aspirar”, “ir al encuentro de”.

Las competencias ciudadanas pueden ser entendidas según Chaux (2005) como un conjunto de capacidades de tipo cognitivo, emocionales y comunicativas que detonan actitudes en las personas ciudadanas para aportar de manera constructiva al desarrollo de la sociedad donde se desenvuelven.

Según Carrillo (2013) las competencias ciudadanas son aquellas capacidades que desarrollan las personas para tener una mayor y mejor participación en múltiples contextos, ámbitos sociales y laborales den-

tro de las localidades donde generalmente se desempeñan.

En el ámbito latinoamericano fue creado, en el 2007, un organismo llamado Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas SREDEDCC (2016-2018), donde intervienen los Ministerios de Educación de Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay, República Dominicana y que fue apoyada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con la finalidad de aportar a la construcción de una ciudadanía democrática en la región desde el fomento de la educación para la ciudadanía y la democracia.

A continuación, se presentan experiencias de universidades latinoamericanas que han trabajado en la educación ciudadana de manera exitosa.

a. En este contexto la Universidad del Valle de Colombia estableció un proyecto denominado "Competencias ciudadanas en sedes Regionales de la Universidad del Valle: Avances y dificultades en el Proyecto de Formación Ciudadana" utilizando una metodología de investigación mixta usando técnicas cuantitativas y cualitativas que evalúe competencias ciudadanas desde los conocimientos y actitudes de los estudiantes referente a las asignaturas que reciben, así se estableció tres grupos, el grupo 1 donde eran altamente exponencial características de competencias ciudadanas como en el área humanista y social, en el grupo 2 aquellas asignaturas donde se mencionaban tangencialmente dichas características a través de referencias bibliográficas como administración e ingeniería y grupo 3 donde había ausencia total de dichas características como las asignaturas del área técnica. Se llegó a establecer que en el grupo 1 los logros de competencias ciudadanas eran altas, no así en los grupos 2 y 3 quedando demostrado que los currículos donde se plasman objetivos de competencias ciudadanas se obtienen mejores desempeños de ciudadanos más comprometidos con la democracia y conciencia colectiva.

b. Revisando el estudio de “Las competencias ciudadanas en la formación profesional de las ciudades de Concepción (Chile) y Barcelona (España), realizado por autores chilenos y españoles, en dos contextos (Concepción-Chile y Barcelona-España) referente a la adquisición de competencias ciudadanas, diferencias en la adquisición de dichas competencias y la relación que tienen con la inserción en el medio laboral desde una mirada de estudiantes y tutores de educación media; para ello se trabajó con 57 participantes (29 estudiantes y 28 tutores) obteniendo que en ambos grupos de estudiantes de los dos contextos consideraban importante la adquisición de competencias ciudadanas, la forma de adquisición se lo hacía a través de los programas curriculares de manera implícita o como eje transversal o explícitamente en asignaturas generales como Sociales. Y consideraron altamente importante para insertarse en el mundo laboral a través de esas competencias ciudadanas y poder fortalecerlas en ese entorno.
c. En el estudio “Competencias ciudadanas en los estudiantes universitarios”, realizado en 2 universidades de Colombia, se evaluó las competencias ciudadanas en una muestra de 252 estudiantes entre 18 y 25 años, cuyo objetivo era valorar 4 características como son: democracia, responsabilidad social, derechos y la concepción de persona. En los resultados se llegó a la conclusión que en dichos aspectos no había claridad en los participantes, concluyendo que falta desarrollar habilidades cognitivas (conocimientos) sobre dichas competencias señaladas y que en el aula no se propicia el debate sobre esos conceptos.
d. En el estudio “Formación para una ciudadanía responsable: opinión de un grupo de profesores de una universidad pública mexicana” cuyo objetivo es recoger el enfoque de un grupo de docentes de una universidad de México perteneciente a la Baja California, de cómo estructurar un perfil de egreso donde, a más, de formarlo en su campo profesional también desarrolle

competencias ciudadanas que enaltezca la condición del ser humano como persona. Para ello se encuestó a 39 docentes, 15 sexo masculino (38.5%) y 24 (61.5%) del sexo femenino, para ello se consideró 3 dimensiones a evaluar: competencias ciudadanas (creencias, conocimientos y habilidades), responsabilidad social de las IES y estrategia de enseñanzas en el aula para desarrollar competencias ciudadanas adecuadas. En la primera dimensión se consideró necesario en las creencias, conocer de la diversidad como riqueza para una sociedad, y en conocimiento- habilidades consideraron necesario conocer de leyes, derechos, acuerdos y reglas del contexto; en la segunda dimensión las IES deben establecer modelos donde se potencien la convivencia armónica ciudadana y una democracia realmente participativa; y en la tercera dimensión fue las menos puntuada, ya que, consideran que las aulas de las IES, son los lugares menos propicios para practicar competencias ciudadanas.

e. En otro estudio "Estrategias Pedagógicas para desarrollar competencias ciudadanas en estudiantes de derecho" realizado en la Universidad de la Costa de Colombia en el 2018, donde participaron 8 docentes y 72 estudiantes de la facultad de derecho, se trató de establecer una coherencia entre la formación de competencias ciudadanas y la práctica, llegando a conclusiones que las competencias ciudadanas se quedan en lo meramente teórico, dado que, hay mucha distancia entre lo que se enseña y lo que se practica. En cuanto a la resolución de problemas existe apatía en los estudiantes por resolver los conflictos del diario vivir, en cuanto a trabajar en grupo, éstos, lo hacen por afinidad y por conveniencia, no queriendo extender su interacción con otros compañeros de aula o de facultad y por último en la comunicación es más fluida con los compañeros cercanos y poca o nula con otros de diferentes cursos. Dejando recomendaciones que se debe implementar una asignatura para desarrollar dichas competencias, que la asignatura no sea únicamente de relleno sino una práctica constante, incluso des-

de las otras asignaturas. Que se debe promover la intervención de otros estamentos universitarios como el de bienestar estudiantil para fortalecer competencias ciudadanas que fortalezca su formación y su práctica.

A estas iniciativas de aportar al fortalecimiento de la educación superior laica en los países de América Latina se unió la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí de Ecuador. Desde la cátedra Educación Laica y Proyecto de Vida se procura la enseñanza de las bases fundamentales del laicismo desde el enfoque socio-histórico y en sintonía con Martínez-Rizo y Mercado (2015) y Zambrano (2018) se acude a la ejecución de estrategias y procedimientos de diverso tipo tales como la observación, la entrevista y el portafolio para exponer a los estudiantes a recabar información y su análisis para propiciar procesos metacognitivos.

En los cursos impartidos al alumnado, se hace una revisión de autores relevantes sobre las temáticas y se toma como objeto de estudio la historia de la gobernanza del Estado Ecuatoriano. En este sentido, las decisiones tomadas por el General Eloy Alfaro Delgado desde su posición laica son varios de los temas revisados desde un currículo amplio. Además, se discute sobre la formación laica, sus prácticas y procesos sociales a nivel local y global.

De las voces del alumnado se extrae:
"…por fin he logrado comprender las diferencias entre educación laica y educación secular"

"Observo que es tan fuerte la herencia y presencia de las religiones, que incluso los docentes utilizan frases en la cotidianidad, las que tienen un contexto religioso…Por lo tanto, nuestro lenguaje tiene altas cargas que influyen en la comunicación y quizás en nuestro actuar".

"Tenemos mucho que trabajar para que la educación laica se evidencia de manera clara. Siento que se requiere de varias generaciones para lograrlo"

"Hay tantas costumbres que culturalmente nos marcan y que se vinculan a la religión… Por ejemplo, las celebraciones por Navidad. Cuando no participo de ellas siento que me alejo de las personas que quiero."
"Mi proyecto de vida supera el campo del ejercicio profesional. Mi proyecto de vida involucra mi familia, mis amigos… La educación laica me ha permitido entender que yo debo tomar las decisiones con libertad respecto a mi presente y futuro…pero también el asumir las consecuencias o disfrutes de mis decisiones"

Conclusiones

En base a la revisión de la literatura disponible y las voces del alumnado recogidas en este estudio se declara el cumplimiento del objetivo propuesto. Se concluye que el estudio de la educación laica aporta favorablemente en el perfil de los profesionales del siglo XXI. El pensamiento laico y el proyecto de vida activan en el alumnado y docentes procesos metacognitivos para la observación y análisis de los acontecimientos socioeconómicos, tecnológicos, culturales y ambientales en sus comunidades. Esto aporta al fortalecimiento de sus perfiles profesionales que responderán desde un pensamiento más amplio y desde la perspectiva de lo local y global. Las limitaciones de este estudio posiblemente son relacionadas a su concentración en una sola universidad pública de Manabí. Sin embargo, el proceso ejecutado marca una ruta de trabajo que puede ser ampliada por otros estudiosos de las líneas de pensamiento sociohistórico y su vínculo con el perfil de los profesionales en formación. Finalmente, se ratifica que una ciudadanía consciente de diversas formas de pensamiento es una ciudadanía proactiva que marcha hacia mejores formas de convivencia y desarrollo. Se concluye que la catedra pensamiento laico y proyecto de vida contribuyen positivamente al perfil de los nuevos profesionales, instalando en ellos una perspectiva socio histórica liberal y una visión

comprometida con la búsqueda permanente de la verdad y el desarrollo sostenible.

Agradecimiento: Este trabajo es fruto de la colaboración entre el grupo de investigación Catedra pensamiento laico y proyecto de vida con el Proyecto de Investigación: Comprensión lectora y escritura académica, ambos de la universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (2019). Competencias ciudadanas en sedes Regionales de la Universidad del Valle: Avances y dificultades en el Proyecto de Formación Ciudadana. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/727/671/

Arredondo, A. (2017). Educación laica en América Latina y el Caribe. *Historia Caribe, XII N° 30,* 15-23. DOI: http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.1

Álvarez, A. SandovaL, O., Puello, M. (2018). Estrategias Pedagógicas para desarrollar competencias ciudadanas en estudiantes de derecho. *Revista Educación, 39* (29),2-9. https://www.revistaespacios.com/a18v39n29/a18v39n29p06.

Álvarez-Mercado, A. (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 4, Número 4. 175-180

Borja, R. (2013). *Laicismo*. Recuperado de https://laicismo.org/laicismo-13/

Bovero, M. (2013). *El concepto de laicidad.* Recuperado de https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/135999/189768/Coleccio%cc%81n-Jorge-Carpizo-%e2%80%93-II-%e2%80%93-El-concepto-de-laicidad-%e2%80%93-Michelangelo-Bovero.pdf

Carrillo, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Educar*, *49*(2), 207-226.

Carrillo, O. (2018). Las competencias ciudadanas en la formación profesional de las ciudades de Concepción (Chile) y Barcelona (España). *REOP, 29*(3), 11-130 http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23324.

Cordoví-Núñez, Y. y Murguia-Méndez, D. (2017). La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas y polémicas. *Historia Caribe Vol. XII* (30), 211-243. DOI: http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.8

Del Picó-Rubio, J. (2019). El lugar de la religión en el Estado laico. *Revista de Derecho (Coquimbo. En línea), 26*, e3588, https://doi.org/10.22199/

issn.0718-9753-2019-0001
Diaz-Jaramillo, J. (2017). Anticomunis-mo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945). ***Historia Caribe Vol. XII (***30), 145-177. DOI: http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.6
Ferhat, I. (2017). De l'enseignement catholique au foulard musulman: la laïcité scolaire entre débats et mutations en France, 1984-2004. ***Historia Caribe, Vol. XII*** (30), 245- 266. DOI: http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.9
Ferreras, J. (2013). ***Hacia una nueva humanidad libre y responsable: Una visión del mundo y de la educación en el tercer milenio***. Recuperado de https://books.google.com.ec › books
Guerra, A. (1998). ***Diccionario de la Izquierda.*** Madrid, España: Editorial Planeta.
Martín, J. (4 de noviembre de 2004). Entre la "laicidad" y el "laicismo". ***Diario El País.*** Recuperado de https://elpais.com/diario/2004/11/05/opinion/1099609209_850215.html
Martínez-Rizo, F. y Mercado, A. (2015). Estudio sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. ***Revista Electrónica de Investigación Educativa***, ***17***(1),17-32. Recuperado de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/371.
Mayoral, V. (1991). ***Laicismo y confesionalismo.*** Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?control=BVPH20110101923
Mendoza-Zambrano, D., Franco-López, Z., y Guillemette, F. (2019). Práctica pedagógica para la comprensión lectora en la competencia mediática de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador). En: I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú y Y. Sandoval-Romero. ***Competencia mediática digital***. Grupo Comunicar Ediciones.
Osés, J. (2013). Laicismo: del Concepto a los Modelos. ***Revista de Estudios Políticos,160*** (1), 131-157.
Padilla, L. (2011). Competencias ciudadanas en los estudiantes universitarios. https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen10num1%202011/14.%20Competencias%20ciudadanas%20en%20los.

Peña, H. (2006). La emancipación laica: principios y valores. *Eikasia - Revista de Filosofía*, *2*(1), 149-153. Recuperado de http://revistadefilosofia.com/7hpr.pdf

Puente, G. (2006). *El laicismo, principio indisociable de la democracia.* Recuperado de www.geocities.ws/laicismo_chileno/Puente.doc

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid, España: Espasa

Rodríguez, L. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983, *Historia Caribe Vol. XII* (30), 179-210. DOI: http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.7

Seijo, A. & G. Romaña. (2013). La inteligencia ética: una herramienta orientadora en el proceso de la negociación. *Praxis, 9*(1),33 - 45

Serna, A. et al. 2010. Formación para una ciudadanía responsable: opinión de un grupo de profesores de una universidad pública mexicana.
https://scholar.google.es/citations?user=ze7eHdQAAAAJ&hl=es&oi=sra.

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 69-82 https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409.

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO.

Publicado en Ecuador
octubre 2020

Edición realizada desde el mes de enero del mazo 2020 hasta junio del año 2020, en los talleres Editoriales de MAWIL publicaciones impresas y digitales de la ciudad de Quito

Quito – Ecuador

Tiraje 50, Ejemplares, A5, 4 colores; Offset MBO
Tipografía: Helvetica LT Std; Bebas Neue; Times New Roman; en tipo fuente.

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA II

INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO

AUTORES INVESTIGADORES

Beatriz Araceli Moreira Macías
Jhonny Saulo Villafuerte Holguín
Arturo Damián Rodríguez Zambrano
María Victoria Andrade Torres
María Rafaela Molina Rodríguez
Lewin José Pérez Plata
Gloria Anabel Alcívar Pincay
Karen Elisa Corral Joza
Yisela Elizabeth Pantaleón Cevallos
Ricardo Adrián Aray Arauz
Víctor Geovanny Zambrano Cedeño
Jharol Antonio Ormaza Sabando
Maricela del Rosario Zamora Bravo
Rosa Liduvina Cedeño Rengifo
Mónica García Matute
Adriana Elvira Vilela Guerrero
Mendoza Zambrano Washington Gerardo
Carmen Jained Lascano Cedeño
Lisbeth Estefanía Cabezas Anchundia
Karen Ponce Ocaña
Eliana Marilín Sánchez Vélez
Delgado López Jerime Josué
Rómulo Silvino López Fartán
Jordan Alexander Pérez Pérez
Marjorie Karina Alava Naranjo
Wilman Xavier Ramírez Rodríguez
María de los Ángeles Tomalá Vélez
Isabel de los Ángeles García Fartán
Lucy Janeth López Bermeo
Mercedes Elizabeth Vinces Quiroz
Johanna Patricia Rodríguez Estacio
Stalin Isaac Alvarado Morán
Jenny Palacios González
Jorge Medranda Rojas
Giorgio Campos Alcívar
Edys Galo Holguín Rangel
Luis Oliverio Cañarte Mantuano
Sonia Pico Benítez
Nixón Froylán García Sabando

ISBN: 978-9942-602-31-2

9 789942 602312

© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.

CREATIVE COMMONS RECONOCIMIENTO-NOCO-MERCIAL-COMPARTIFIGUAL 4.0.

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Y CREATIVA INSTRUMENTOS QUE APORTAN AL DESARROLLO HUMANO