



INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

eBook



# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

Martín Álex Cedeño Cedeño  
José Ángel Yucailla Guaraca  
María de la Merced Flores Limongi  
María Isabel Véliz Ganchozo  
Johanna Elizabeth Bello Piguave  
Diana María Delgado Mero  
Luis Gonzalo Morquecho García  
María Angelith Castaño Reyes  
Elitza Elizabeth Flores Ruiz  
Elisabeth Susan Boyes Fuller  
Ana Teresa Rivera Solórzano  
Gabriela M. Delgado Mero  
Carlos Víctor Calderón Pino  
Heidy Lisbeth Villafuerte-Carreño  
Sandy Lisbeth Hormaza Villafuerte  
Mercedes Monserrate Pazmiño Murillo  
Lewin José Pérez Plata  
Johnny Patricio Cañarte Moreira  
Roberth Alberto Barcia Palma  
Eduardo Vicente Lucas Duran  
José Francisco Palma Zambrano  
Teresa Isabel Zambrano Sánchez  
Arturo Damián Rodríguez Zambrano  
Rómulo Damián López-Delgado  
Esther Verónica Ordóñez-Valencia  
Erick Daniel Mero-Alcívar  
José David Ibarra Ordóñez  
Lucy Janeth López Bermeo  
Jesús Enrique Echeverría Baque

**AUTORES INVESTIGADORES**



# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## AUTORES

### INVESTIGADORES

#### **Martín Álex Cedeño Cedeño**

Magíster en Educación con mención en Lingüística y Literatura;  
Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Castellano y Literatura;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Programa de Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura;  
Escuela de Educación básica Sucre-Alfaro,  
Montecristi; Manta, Ecuador;

✉ [martin.cedeno@pg.ulead.edu.ec](mailto:martin.cedeno@pg.ulead.edu.ec)

🆔 <https://orcid.org/0009-0004-2110-7103>

#### **José Ángel Yucailla Guaraca**

Magíster en Educación con Mención en Lingüística y Literatura;  
Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Básica;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Programa de Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura;  
Profesor de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Tamboloma;  
Manta, Ecuador;

✉ [jose.yucailla@pg.ulead.edu.ec](mailto:jose.yucailla@pg.ulead.edu.ec)

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-6015-8593>

#### **María de la Merced Flores Limongi**

Magíster en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros mención  
en Enseñanza del Inglés; Licenciado en Ciencias de la Educación mención  
Inglés; Unidad Educativa Juan Montalvo;  
Quito, Ecuador;

✉ [mariam.flores@jm.ulead.edu.ec](mailto:mariam.flores@jm.ulead.edu.ec)

🆔 <https://orcid.org/0009-0001-8801-6570>

**María Isabel Véliz Ganchozo**

Magíster en Pedagogía de los Idiomas Nacionales  
y Extranjeros mención en Enseñanza del Inglés;  
Licenciada en Idiomas Mención Inglés;  
Unidad Educativa Teresa de Calcuta;  
Manta, Ecuador;

✉ mveliz@ueterescalcuta.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0006-6107-3723>

**Johanna Elizabeth Bello Piguave**

Magíster en Psicología Clínica;  
Psicóloga Clínica;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ johanna.bello@uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-0882-1060>

**Diana María Delgado Mero**

Magíster en Gerencia Educativa;  
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Primaria;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ diana.delgado@uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0009-8324-9250>

**Luis Gonzalo Morquecho García**

Licenciado en Pedagogía del Idioma Inglés;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ e0302611470@live.uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0003-3301-6367>

**María Angelith Castaño Reyes**

Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial;  
Estudiante de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ e1315001105@live.uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0003-0810-5894>

**Elitza Elizabeth Flores Ruiz**

Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial;  
Estudiante de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ e0502616113@live.ulead.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0009-0005-1472-2949>

**Elisabeth Susan Boyes Fuller**

Magíster en Educación Parvularia;  
Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica;  
Profesora de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ elisabeth.boyes@uleam.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-0613-3328>

**Ana Teresa Rivera Solórzano**

Magíster en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana;  
Especialista en Diseño Curricular por Competencias;  
Profesora de Segunda Enseñanza Especialidad Castellano y Literatura;  
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Castellano y Literatura;  
Docente Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Profesora en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ ana.rivera@uleam.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-7488-9346>

**Gabriela M. Delgado Mero**

Estudiante en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ e1351714603@live.ulead.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0009-0000-1131-7458>

**Carlos Víctor Calderón Pino**

Licenciado en Pedagogía del Idioma Inglés;  
Estudiante de la Universidad de la Rioja;  
Docente del Colegio Salesiano San José de Manta;  
Manta, Ecuador;

✉ ccalderon@sanjosemanta.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0009-0007-6440-1021>

**Heidy Lisbeth Villafuerte-Carreño**

Estudiante de la Universidad San Francisco de Quito;  
Quito, Ecuador;

✉ hvillafuerte@estud.usfq.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0003-1891-6052>

**Sandy Lisbeth Hormaza Villafuerte**

Máster Universitario en Marketing y Comunicación,  
Graduada en Turismo;  
Profesora de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ sandy.hormaza@uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0001-8410-9166>

**Mercedes Monserrate Pazmiño Murillo**

Magíster en Educación Mención en Educación Física y Deporte;  
Licenciada en Educación Física Deportes y Recreación  
mención Entrenamiento Deportivo;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Programa de Maestría en Educación Física, Deporte y Recreación;  
Manta, Ecuador;

✉ mercedes.pazmino@pg.uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-6474-6261>

**Lewin José Pérez Plata**

Doctor en Ciencias de la Motricidad Humana;  
Magíster en Educación Mención Enseñanza de la Educación Física;  
Profesor Especialidad: Educación Física;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ lewin.perez@uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-5279-6966>

**Johnny Patricio Cañarte Moreira**

Licenciado en Educación Física Deportes y Recreación Mención Docencia;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ patricio.canarte@educacion.gob.ec

ID <https://orcid.org/0009-0007-9176-117X>

**Roberth Alberto Barcia Palma**

Magíster en Educación mención en Educación Física y Deporte;  
Licenciado en Cultura Física y Deportes;  
Profesor de Segunda Enseñanza Especialización Educación Física y Deportes;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

 roberth.barcia@pg.ulead.edu.ec  
 <https://orcid.org/0000-0003-0652-2443>

**Eduardo Vicente Lucas Duran**

Magíster en Educación con mención en Educación Física y Deporte;  
Licenciado en Educación Física, Deportes y Recreación mención Docencia;  
Profesor de Segunda Enseñanza Especialización;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

 eduardo.lucas@pg.ulead.edu.ec  
 <https://orcid.org/0009-0003-2326-3583>

**José Francisco Palma Zambrano**

Magíster en Educación con Mención en Educación Física y Deporte;  
Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias;  
Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Cultura Física;  
Profesor de Segunda Enseñanza Especialización Educación Física y Deportes;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador;  
Manta, Ecuador;

 jose.palma@uleam.edu.ec  
 <https://orcid.org/0009-0009-0240-9145>

**Teresa Isabel Zambrano Sánchez**

Magíster en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas;  
Ingeniero Industrial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

 teresa.zambrano@pg.ulead.edu.ec  
 <https://orcid.org/0009-0008-9510-4908>

**Arturo Damián Rodríguez Zambrano**

Magíster en Educación Inicial con mención en  
Innovación en el Desarrollo Infantil;

Magíster en Educación Superior Investigación  
e Innovaciones Pedagógicas; Doctor en Educación;  
Ingeniero en Administración de Empresas Turísticas;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ [arturo.rodriguez@uleam.edu.ec](mailto:arturo.rodriguez@uleam.edu.ec)

ID <https://orcid.org/0000-0002-7017-9443>

**Rómulo Damián López-Delgado**

Magíster en Educación con mención en Innovaciones Pedagógicas;  
Ingeniero Civil;

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ [romulo.lopezd@pg.uleam.edu.ec](mailto:romulo.lopezd@pg.uleam.edu.ec)

ID <https://orcid.org/0009-0004-7309-5925>

**Esther Verónica Ordóñez-Valencia**

Magíster en Educación Superior;

Especialista en Diseño Curricular por Competencias;

Profesora de Segunda Enseñanza Especialización Físico Matemáticas;  
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Físico Matemáticas;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ [esther.ordonez@uleam.edu.ec](mailto:esther.ordonez@uleam.edu.ec)

ID <https://orcid.org/0000-0001-8813-0368>

**Erick Daniel Mero-Alcívar**

Magíster en Educación Informática;

Ingeniero en Sistemas;

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ [erick.mero@uleam.edu.ec](mailto:erick.mero@uleam.edu.ec)

ID <https://orcid.org/0000-0001-7926-011X>

**José David Ibarra Ordóñez**

Magíster en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas;  
Máster Universitario en Ingeniería del Hormigón;  
Ingeniero Civil;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ jose.ibarra@pg.ulead.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0009-0009-5066-4175>

**Lucy Janeth López Bermeo**

Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias;  
Magíster en Educación Parvularia;  
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Parvularia;  
Profesora de Segunda Enseñanza Especialidad Educación Parvularia;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ lucy.lopez@uleam.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-3490-3083>

**Jesús Enrique Echeverría Baque**

Licenciado en Idiomas Mención Inglés;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;

✉ jesus.echeverria@pg.ulead.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-9653-3869>

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## REVISORES ACADÉMICOS

### **Zila Isabel Esteves Fajardo**

Diploma Superior en Diseño Curricular por Competencias;

Magíster en Educación mención en Educación Inclusiva;

Máster en Diseño Curricular por Competencias;

Doctora en Educación;

Máster Universitario en Formación Internacional Especializada del Profesorado,

Especialidad en Educación Inicial o Infantil;

Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización en

Educación Primaria;

Universidad de Guayaquil,

Guayaquil, Ecuador;

✉ zila.estevesf@ug.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-2283-5370>

### **Gloria Irene Puetate Manitio**

Magíster en Educación Inicial;

Licenciada en Ciencias de la Educación mención Profesora Parvularia; Minis-

terio de Educación del Ecuador,

Guayaquil, Ecuador;

✉ gloria.puetate@educacion.gob.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-2283-5370>

# CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Martín Álex Cedeño Cedeño  
José Ángel Yucaila Guaraca  
María de la Merced Flores Limongi  
María Isabel Véliz Ganchozo  
Johanna Elizabeth Bello Piguave  
Diana María Delgado Mero  
Luis Gonzalo Morquecho García  
María Angelith Castaño Reyes  
Elitza Elizabeth Flores Ruiz  
Elisabeth Susan Boyes Fuller  
Ana Teresa Rivera Solórzano  
Gabriela M. Delgado Mero  
Carlos Víctor Calderón Pino  
Heidy Lisbeth Villafuerte-Carreño  
Sandy Lisbeth Hormaza Villafuerte

Mercedes Monserrate Pazmiño Murillo  
Lewin José Pérez Plata  
Johnny Patricio Cañarte Moreira  
Roberth Alberto Barcia Palma  
Eduardo Vicente Lucas Duran  
José Francisco Palma Zambrano  
Teresa Isabel Zambrano Sánchez  
Arturo Damián Rodríguez Zambrano  
Rómulo Damián López-Delgado  
Esther Verónica Ordóñez-Valencia  
Erick Daniel Mero-Alcívar  
José David Ibarra Ordóñez  
Lucy Janeth López Bermeo  
Jesús Enrique Echeverría Baque

## AUTORES:

**Título:** Innovaciones pedagógicas para el desarrollo humano y sostenible

**Subtítulo:** Experiencias del Proyecto de Investigación Comprensión Lectora y Escritura Académica

**Descriptor:** Educación Superior; Investigación Educativa; Desarrollo Sostenible; Vinculación.

**Código UNESCO:** 5802 Organización y Planificación de la Educación

**Clasificación Decimal Dewey/Cutter:** 378/C389

**Área:** Ciencias de la Educación

**Edición:** 1<sup>ra</sup>

**ISBN:** 978-9942-654-29-8

**Editorial:** Mawil Publicaciones de Ecuador, 2024

**Ciudad, País:** Quito, Ecuador

**Formato:** 148 x 210 mm.

**Páginas:** 364

**DOI:** <https://doi.org/10.26820/978-9942-654-29-8>

**URL:** <https://mawil.us/repositorio/index.php/academico/catalog/book/142>

Texto para docentes y estudiantes universitarios

El proyecto didáctico: **Innovaciones pedagógicas para el desarrollo humano y sostenible**, es una obra colectiva escrita por varios autores y publicada por MAWIL; publicación revisada bajo la modalidad de pares académicos y por el equipo profesional de la 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.



Usted es libre de:  
**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.  
**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente.

**Director Académico:** Lcdo. Alejandro Plúa Argoti

**Dirección Central MAWIL:** Of. ce 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006

**Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador:** Mg. Vanessa Pamela Quishpe Morocho

**Dirección de corrección:** Mg. Ayamara Galanton.

**Editor de Arte y Diseño:** Lic. Eduardo Flores, Arq. Alfredo Díaz

**Corrector de estilo:** Lic. Marcelo Acuña Cifuentes

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## *Índice*

**Contenido**



### **Capítulo I.**

Proyecto de investigación comprensión lectora y escritura académica de la universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí: Sistematización de las experiencias.

**/ Pág. 19**

*Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín*

### **Capítulo II.**

Educación es la ruta para superar la violencia e inseguridad: Análisis de la novela “*Los Sangurimas*” de José de Cuadra **/ Pág. 63**

*Martín Álex Cedeño Cedeño, Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín*

### **Capítulo III.**

Uso de Herramientas Didácticas Tecnológicas en el Desarrollo de la Comprensión Lectora del Idioma Kichwa de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. **/ Pág. 86**

*José Ángel Yucailla Guaraca, Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín*

### **Capítulo IV.**

Innovaciones en la práctica de la expresión oral en lengua inglesa: Diálogos en grupos pequeños. **/ Pág. 112**

*María de la Merced Flores Limongi, Jhonny Saulo Villafuerte Holguín*

### **Capítulo V.**

Ansiedad y temor de los estudiantes de hablar el idioma inglés: innovaciones de las prácticas lingüísticas. **/ Pág. 136**

*María Isabel Véliz Ganchozo, Johanna Elizabeth Bello Piguave, Jhonny Villafuerte, Diana María Delgado Mero.*

### **Capítulo VI.**

Conservación de la vida marina mediante la enseñanza del inglés como lengua extranjera. **/ Pág. 163**

*Luis Gonzalo Morquecho García*

### **Capítulo VII.**

Las innovaciones educativas y el proceso de adquisición de una lengua extranjera: Escritura en idioma inglés. **/ Pág. 176**

*Jesús Enrique Echeverría Baque*

### **Capítulo VIII.**

Innovaciones pedagógicas y desarrollo educativo sostenible: materiales reciclables en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años. / **Pág. 191**

*María Angelith Castaño Reyes, Elitza Elizabeth Flores Ruiz, Elisabeth Susan Boyes Fuller*

### **Capítulo IX.**

Realidad aumentada para el aprendizaje de razonamiento matemático en estudiantes de bachillerato. / **Pág. 214**

*Teresa Isabel Zambrano Sánchez, Arturo Damián Rodríguez Zambrano*

### **Capítulo X.**

Innovaciones Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento para fortalecer el pensamiento matemático en alumnos de básica superior: Experiencia utilizando Khan Academy. / **Pág. 232**

*Rómulo Damián López-Delgado, Esther Verónica Ordóñez-Valencia, Erick Daniel Mero-Alcívar, José David Ibarra-Ordóñez*

### **Capítulo XI.**

Sinergia entre lectura, escritura e inteligencia artificial: Prácticas pedagógicas de las asignaturas Análisis e Interpretación y Redacción literaria. / **Pág. 253**

*Ana T. Rivera Solórzano, Gabriela M. Delgado Mero, Jhonny Saulo Alberto Villafuerte Holguín, Erick Mero Alcívar*

### **Capítulo XII.**

Liderazgo y gestión educativa de centros de formación técnica y tecnológica: motivación para la lectura de textos en español e inglés. / **Pág. 277**

*Carlos Víctor Calderón Pino, Heidy Lisbeth Villafuerte-Carreño y Sandy Lisbeth Hormaza*

### **Capítulo XIII.**

Principios Didácticos y Metodológicos Para Considerar en la Evaluación de la Calidad de la Clase de Educación Física. / **Pág. 292**

*Mercedes Monserrate Pazmiño Murillo, Lewin José Pérez Plata, Johnny Patriocio Cañarte Moreira y Roberth Alberto Barcia Palma*

**Capítulo XIV.**

Orientaciones pedagógicas para la selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física. / **Pág. 324**

*Roberth Alberto Barcia Palma, Mercedes Monserrate Pazmiño Murillo, Eduardo Vicente Lucas Duran, José Francisco Palma Zambrano*

**Capítulo XV.**

Nuevas visiones de la metodología activa del rincón de lectura: contribuciones al desarrollo del lenguaje verbal y no verbal. / **Pág. 352**

*Lucy Janeth López Bermeo*

**INNOVACIONES  
PEDAGÓGICAS  
PARA EL DESARROLLO  
HUMANO Y SOSTENIBLE**

*Prefacio*



Esta obra titulada -Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sostenible y Humano: Experiencias de Aula- reúne aportes de los proyectos de investigación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador (1) Comprensión Lectora y Escritura Académica y (2) Desarrollo Profesional de Docentes de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la zona 4 de Ecuador de ULEAM y el acompañamiento del grupo de investigación Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sostenible.

Este libro presenta rutas de innovación educativa que aportan al perfil de los docentes en formación y en ejercicio profesional en los ámbitos del conocimiento: inglés como lengua extranjera, Ciencias exactas, Lenguaje y Literatura en español y Kichwa, Educación Inicial, Educación Inclusiva y Educación Física.

La obra inicia con el capítulo de sistematización de las experiencias del proyecto de investigación Comprensión Lectora y Escritura Académica de la universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Jhonny Villafuerte narra cronológicamente, las actividades ejecutadas, las lecciones aprendidas y las publicaciones logradas en cada uno de los hitos. Le sigue el capítulo titulado Educación es la ruta para superar la violencia e inseguridad: Análisis de la novela "**Los Sangurimas**" de José de Cuadra- Aquí, Martín Álex Cedeño Cedeño ejecuta un análisis sociohistórico de la novela para contrastarla con la problemática contemporánea de violencia social que afronta Ecuador. En el capítulo tres -Uso de Herramientas Didácticas Tecnológicas en el Desarrollo de la Comprensión Lectora del Idioma Kichwa de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador- José Ángel Yucailla Guaraca presenta un análisis respecto a la carencia de recursos tecnológicos que faciliten la práctica del idioma Kichwua.

El capítulo cuarto, titulado -Innovaciones en la práctica de la expresión oral en lengua inglesa: Diálogos en grupos pequeños- María de la Merced Flores Limongi presenta actividades para potenciar las prácticas de habla en idiomas inglés. Mientras que, en el capítulo de María Isabel Véliz Ganchozo, Johanna Bello Piguave y Diana María Delgado Mero, titulado -Ansiedad y temor de los estudiantes de hablar el idioma inglés: innovaciones de las prácticas lingüísticas- se estudia la ansiedad y temores del alumnado al hablar en público usando la lengua extranjera inglés.

Luis Gonzalo Morquecho García ofrece interesantes rutas pedagógicas para potenciar la enseñanza de inglés articulada a la conservación de los mares en el capítulo 6 titulado -Conservación de la vida marina mediante la

enseñanza del inglés como lengua extranjera- Por su parte, Jesús Enrique Echeverría Baque en el capítulo 7 titulado -Las innovaciones educativas y el proceso de adquisición de una lengua extranjera: Escritura en idioma inglés presenta innovaciones en las prácticas de escritura para potenciar el inglés como lengua extranjera.

En el capítulo 8 titulado -Innovaciones pedagogías y desarrollo educativo sostenible: materiales reciclables en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años- María Angelith Castaño Reyes, Elitza Elizabeth Flores Ruiz y Elisabeth Susan Boyes Fuller presentan ideas para elaborar recursos didácticos desde la reutilización de materiales reciclables, lo que aporta al uso racional de los recursos naturales y potencia la conciencia ambiental de los estudiantes.

Teresa Isabel Zambrano Sánchez y Arturo Damián Rodríguez Zambrano presentan rutas novedosas para el estudio de la matemática apoyada en la tecnología educativa en el capítulo 9 titulado -Realidad aumentada para el aprendizaje de razonamiento matemático en estudiantes de bachillerato-. Mientras que Rómulo-Damián López-Delgado, Esther-Verónica Ordóñez-Valencia, Erick-Daniel Mero-Alcívar y José-David Ibarra- Ordóñez trabajan en el Capítulo 10, titulado -Innovaciones Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento para fortalecer el pensamiento matemático en alumnos de básica superior: Experiencia utilizando *Khan Academy*- en la misma línea de la enseñanza de ciencias exactas.

En el capítulo 11 Ana T. Rivera Solórzano, Gabriela M. Delgado Mero, Jhonny Saulo Alberto Villafuerte Holguín y Erick Mero Alcívar presentan experiencias generando sinergia entre lectura, escritura e inteligencia artificial desde las asignaturas Análisis e Interpretación y Redacción Literaria.

En el capítulo 12, Carlos Calderón, Heidy Villafuerte Carreño y Sandy Hormaza trabajan respecto al Liderazgo e innovaciones educativas. Ellos presentan una experiencia de motivación y comprensión lectora de textos técnicos en proceso de formación técnica y tecnológica.

Los capítulos 13 y 14 corresponden al área de la Educación Física, Deportes y Recreación. Así el capítulo titulado -Principios Didácticos y Metodológicos Para Considerar en la Evaluación de la Calidad de la Clase de Educación Física- de los autores Mercedes Monserrate Pazmiño Murillo, Lewin José Pérez Plata, Johnny Patricio Cañarte Moreira y Roberth Alberto Barcia Palma presentan reflexiones respecto al proceso de evaluación del alumnado en esta asignatura que debe ser revalorizada a partir del aporte que representa para

la salud humana. En el capítulo 14 titulado -Orientaciones pedagógicas para la selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física- los autores Roberth Barcia Palma, Mercedes Monserrate Pazmiño Murillo, Eduardo Vicente Lucas Duran y José Francisco Palma Zambrano muestran una ruta capaz de potenciar la capacidad de los docentes en la selección de los materiales didácticos.

Por su parte, Lucy Janeth López Bermeo presenta una sistematización de experiencias respecto a prácticas preprofesionales en el campo de la educación inicial. Así, el capítulo titulado -Nuevas visiones de la metodología activa del rincón de lectura: contribuciones al desarrollo del lenguaje verbal y no verbal- revaloriza las prácticas lectoras como desarrolladores de la comunicación y estímulo de la creatividad desde los grados iniciales del sistema educativo. Además, hace un llamado a los docentes para que reactiven el uso de los rincones de lectura.

De esta obra se destaca la participación de profesionales en formación quienes junto a sus maestros tienen como meta compartir los conocimientos y experiencias adquiridos en los años recientes.

**Jhonny Saulo Alberto Villafuerte Holguín**

# **INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE**

## **Capítulo I**

Proyecto de Investigación

Comprensión Lectora y Escritura

Académica de la Universidad Laica

Eloy Alfaro de Manabí:

Sistematización de Las Experiencias



## Proyecto de investigación comprensión lectora y escritura académica de la universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí: Sistematización de las experiencias

*Reading comprehension and academic writing research project at the University Laica Eloy Alfaro de Manabí: Systematization of experiences*

**Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

### Resumen

El objetivo de este trabajo es socializar el proceso de sistematización de experiencias del proyecto de investigación titulado: Comprensión Lectora y Escritura Académica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Este trabajo acude al modelo de sistematización de experiencias de UNESCO. Los instrumentos utilizados son observaciones participativas, entrevistas a informantes clave y grupo focal con grupos de participantes. Las intervenciones educativas, el trabajo en redes y la publicación de resultados del proyecto son los principales logros del proyecto. De los documentos revisados se infiere que se han cumplido los objetivos planteados en el proyecto, pero la demanda de acciones dirigidas a potenciar la lectura y escritura creativa y académica persisten en el territorio de Manabí debido a que las nuevas generaciones de estudiantes universitarios llegan con déficit en el desarrollo de dichas destrezas.

**Palabras clave:** comprensión lectora, escritura académica, sistematización de experiencias, innovaciones educativas, Manabí.

### Abstract

The objective of this work is to socialize the process of systematization of experiences of the research project entitled: Reading Comprehension and Academic Writing of the Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. This work uses the UNESCO model of systematization of experiences. The instruments used are participatory observations, interviews with key informants and a focus group with groups of participants. Educational interventions, networking and the publication of project results are the main achievements of the project. From the documents reviewed it can be inferred that the objectives set out in the project have been met, but the demand for actions aimed at enhancing creative and academic reading and writing persists in the territory of Manabí

because the new generations of university students arrive with a deficit in the development of these skills.

**Keywords:** reading comprehension, academic writing, systematization of experiences, educational innovations, Manabí.



Título del proyecto de investigación a sistematizar: Comprensión Lectora y Escritura Académica.

Eje de sistematización: Realismo y Pragmatismo.

Línea de investigación de la sistematización de ULEAM 2023: Educación y nuevos escenarios de la formación profesional.

Programa que ejecuta el proyecto: Pedagogía de los Idiomas Nacionales y extranjeros, PINE.

Periodo de sistematización: 2015-2024

## **Introducción**

La comprensión lectora y la expresión escrita son competencias comunicativas imprescindibles, las que se ponen en uso dentro y fuera de las comunidades educativas de manera permanente. Los procesos de formación profesional hacen uso de ellas para transmitir conocimientos y socializar los resultados de trabajos académicos relevantes. A pesar de ello, se observa que en la zona 4 de Ecuador, persiste la debilidad en su desarrollo, lo que demanda de proyectos de investigación, innovación y transferencias dirigidos a su potenciación como ruta para su superación. Esto a su vez permite la identificación de nuevas problemáticas educativas a superar a fin de procurar procesos de avanzada en el desarrollo educativo en la sociedad del siglo XXI.

Precisamente, el presente trabajo de sistematización de experiencias se centra en las acciones del proyecto de investigación titulado: Comprensión Lectora y Escritura Académica durante el periodo 2015 – 2024. Se trata de un proyecto dirigido hacia el mejoramiento de las destrezas de lectura y escritura de docentes y alumnado de todos los niveles de educación en la provincia de Manabí. Sin embargo, su ejecución toma principalmente el espacio de la educación superior.

Entre los antecedentes de este proyecto se indica que, un grupo de docentes de la Comisión de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí ejecutó un diagnóstico para medir la comprensión lectora del alumnado de los programas de Educación Básica y Lengua y Literatura en el año 2014, donde se encontró que los niveles alcanzados por el alumnado eran deficientes. Así, se propuso la primera versión del proyecto de investigación que se concentró en la ejecución de prácticas lectoras del alumnado y de escritura académica en el profesorado de dicha facultad durante el 2015 hasta 2017.

La segunda etapa del proyecto logra articular los procesos sustantivos de investigación, docencia y vinculación social antes, durante y después de la pandemia por COVID19 entre 2018-2021, cuando las actividades del proyecto se acoplaron a la educación en línea a través de asignaturas del currículo del programa PINE.

Así, en la etapa de expansión del proyecto entre 2022-2024 se logró la sinergia entre las prácticas del profesorado universitario, el prácticum del alumnado en los centros escolares o en los centros de desarrollo comunitarios, los proyectos de investigación y formación científica, los espacios de reflexión para el rediseño curricular de los programas académicos y el seguimiento a graduados. Además. Se creó una red de cooperación institucional para la investigación en temas de lectura y escritura creativa y académica que generó nuevos espacios de construcción del conocimiento. Así, el profesorado y alumnado de diversos programas de la Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades de la ULEAM participaron en actividades académicas junto a instituciones de educación básica, secundaria y superior de Ecuador, Colombia, Chile y México. De tales experiencias se produjo y publicó en revistas indexadas numerosos artículos científicos y libros que recogen las experiencias del proyecto y otras temáticas de interés educativo, desarrollo sostenible, interculturalidad, equidad de género, inclusión social y emprendimiento sociocultural.

La motivación principal sobre la que emerge esta sistematización es aportar a la comunidad científica de experiencias documentadas de proyectos de investigación en el campo de la educación. La metodología utilizada en esta sistematización es la hermenéutica, para la revisión de documentos tales como informes, guías de trabajo, publicaciones científicas, entre otros. Se añade el análisis categorías de información recogida en grupos focales, entrevistas a informantes clave del proyecto de investigación y la observación participante de las etapas ejecutadas.

Las preguntas de investigación que guiaron este proceso son:

¿Cómo potenció las prácticas de lectura el proceso de formación de docentes de Manabí?

¿Cómo se puede potenciar las competencias de expresión escrita de los estudiantes de pregrado y postgrado de la ULEAM?

¿Cómo las redes de colaboración interinstitucionales pueden potenciar el impacto de un proyecto de investigación científica?

¿Cuáles son los resultados de la investigación sobre lectura y escritura académica que fueron difundidos?

El objetivo de esta sistematización es documentar las experiencias generadas durante la ejecución del proyecto de investigación -Comprensión Lectora y Escritura Académica- durante el periodo 2015-2024.

**Tabla 1.**

*Técnicas y alcance para la recolección de datos e información.*

No.	Técnica y herramientas	Alcance
1	Técnica de la hermenéutica	Revisión de informes de avances del proyecto, guías de trabajo para la lectura y escritura elaborados en el marco del proyecto, revisión de sílabos.
2	Grupo focal	Participan estudiantes del programa PINE a fin de recabar información validada respecto a la contribución del proyecto a su perfil profesional y sugerencias para potenciar su impacto. Se sigue los pasos (1) determinación de los eventos, (2) emociones, (3) pensamientos, (4) lo aprendido, (5) crecimiento personal
3	Entrevistas	Participan los líderes del proyecto y otros informantes clave con el fin de recabar información validada de la ejecución del proyecto organizada según los hitos.
4	Observación participante	Sirve para la colecta información respecto a los logros, publicaciones y articulación entre el proyecto y las funciones sustantivas academia y vinculación con la comunidad

## 1. Hitos del proyecto:

Los hitos del proyecto de investigación – Comprensión Lectora y Escritura Académica aparecen en la tabla 2.

**Tabla 2.**

*Hitos del proyecto a sistematizar.*

Etapas	Alcance y periodos
Hito 1	Empoderamiento del profesorado en la lectura y escritura académica. – Formación del equipo de docentes promotores de la lectura y escritura académica. (2015-2017).
Hito 2	Concreción del proceso. - Intervención con docentes de ULEAM y otras universidades ecuatorianas para animarlos a la escritura académica. Trabajo con estudiantes de la ULEAM para estimular la lectura y escritura académica. (2018-2021).
Hito 3	Expansión de las acciones del proyecto. – Ampliación de la cobertura geográfica del proyecto y consolidación del equipo del proyecto mediante procesos de capacitación. (2022-2023)
Hito 4	Socialización y difusión de los resultados del proyecto. – Visibilizar los logros del proyecto y producción académica. (2023-2024).

## 2. Involucrados en la experiencia

Los actores institucionales y naturales involucrados en la ejecución del proyecto de investigación Comprensión Lectora y Escritura Académica son expuestos en la tabla 3. Algunos de los actores han solicitado permanecer en anonimato.

**Tabla 3.**

*Actores institucionales y naturales involucrados en el proyecto.*

Institución	Cantidad	Actores indirectos	Cantidad	Actores directos
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, 2015-2024	2	Directivos	15	Profesores
	3	Personal administrativo	800	Estudiantes
Programa PROMETEO, 2014-2015	1	Directivos	2	Docentes instructores
	2	Personal administrativo	8	Docentes participantes
Red Lea, 2022-2024	200	Estudiantes nacionales	5	Docentes
	10	Docentes	25	Estudiantes de ULEAM
	100	Estudiantes extranjeros	5	Docentes extranjeros

Red Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia COMEDHI, 2023-2024	15	Profesores de la red	2	Profesores de ULEAM
Universidad Colombiana UCEVA, 2021-2022	4	Profesores de UCEVA Estudiantes extranjeros	3	Profesores de ULEAM Alumnos de ULEAM
	60		20	
Universidad Estatal de Kansas, 2023	2	Profesor de KSU	4 90	Profesores de ULEAM Alumnos de ULEAM
Universidad del País Vasco, 2024	1	Profesor de EHU	20 80	Profesores Alumnos de ULEAM
Unidad Educativa Particular Talentos de Manta, 2022-2023	2	Padres de los estudiantes	100 80	Estudiantes de escuela. Estudiantes del colegio.
	1 1	Rector Directora.	7	Profesores del área de inglés.
Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo de Manta, 2022-2024	4	Padres de los estudiantes	120	Estudiantes del colegio
	1 1	Rector Director	3	Profesores
Fundación Colegio Kruger de Manta, 2024			50 1	Estudiantes profesor
Unidad educativa particular Teresa de Calcuta, 2022-2023			45 1 4	Estudiantes Profesora Estudiantes de ULEAM
Unidad Educativa Cristo Rey de Portoviejo			60 1	Estudiantes profesora
Colegio Nacional Tarqui de Manta			60 1	Estudiantes Profesor
Total	410		1.612	2.022

**Fuente:** Registros del proyecto (2015-2024).

### **3. Revisión de la política pública**

Durante los 10 años de ejecución del proyecto de investigación Comprensión Lectora y Escritura Académica de ULEAM, se han dado cambios en las políticas públicas para la educación en Ecuador. Se destaca la ley Orgánica de Educación Superior LOES (2010) y la Ley Orgánica de la Educación Intercultural LOEB (2011), que estaban vigentes al inicio de este proyecto y que

operativizaban la Constitución de la República de Ecuador (2008) en cuanto a la priorización de la educación, tal como lo expresan los artículos 26, 27, 28 y 29:

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

Así, este proyecto de investigación inició en un contexto caracterizado por la dedicación de los docentes a mejorar la acreditación de las institucio-

nes de educación superior, liderado por CEAACES en el 2013 y que actualmente pasó a ser CACES.

El proyecto de investigación Comprensión Lectora y Escritura Académica inicialmente respondió al objetivo de Acceso a Educación de Calidad entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de UNESCO (2015) y evolucionó entre 2018-2024 para responder favorablemente a las políticas nacionales de educación.

En cuanto a la política pública de la educación superior de Ecuador, se señala que los modelos de evaluación de las Instituciones de Educación Superior del 2011 y 2015 consideraron las publicaciones científicas como un indicador clave del ámbito de la investigación científica. Esta situación generó la demanda de asesoría para la escritura y publicación de artículos científicos y capítulos de libros a partir del 2015. Así, profesores y estudiantes universitarios participaron de eventos de capacitación teniendo como meta el fortalecimiento de las destrezas comunicativas. Sin embargo, la complejidad y alta exigencia de las revistas científicas para concretar la calidad de los textos publicables, debilitó el interés de los académicos y fue causa de frustración y ansiedad en la comunidad universitaria.

Entre los años 2016 y 2017 se realiza el rediseño de los programas de formación profesional de las universidades ecuatorianas. Así, el catálogo de nombres de programas de profesionalización señaló que todas las carreras que tienen como factor común la enseñanza de lenguas extranjeras, sean denominadas como Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros PINE. En los rediseños se incluyó la modalidad de titulación la escritura de artículos científicos o capítulos de libro, mientras que en el siguiente periodo de rediseños de programas de PINE para el año 2023-2024, se redujo de 9 semestres a 8 semestres.

Otro de los indicadores del modelo 2023 de evaluación de las instituciones de educación superior es el trabajo en redes. Así, este proyecto priorizó la conformación de una red de colaboración para la investigación en temas de investigación en temas de lectura y escritura creativa y académica. Este espacio facilitó la ejecución de 3 eventos de capacitación. La ULEAM financió la publicación de 3 libros con resultados de las actividades de fomento de la lectura y escritura creativa y académica. Además, los profesores y estudiantes cofinanciaron la publicación de 4 libros con resultados de las prácticas de escritura académica generados en programas de pregrado y postgrado de ULEAM.

Sin embargo, 10 años después de haber iniciado la ejecución de este proyecto de investigación y haber aportado al mejoramiento de las competencias comunicativas en los idiomas inglés y español en la población de Ecuador, se ratifica la necesidad de continuar con la labor investigativa para transformar la educación en Manabí, Ecuador y América del Sur desde la colaboración interinstitucional nacional e internacional.

## Conceptualización

Los conceptos fundamentales que permitirán la mejor comprensión de esta sistematización de experiencias son presentados a continuación.

**Las competencias comunicativas.** - Para comprender el significado de léxico de las palabras, es necesario considerar que estas no están aisladas de la mente, sino que cada una de ellas está asociada a una estructura sintáctica.

Para Solé (2011) la adquisición de la competencia lectora requiere del recorrido por diversas estrategias que facilitan a la persona desarrollara las habilidades para la comprensión de nuevos y más altos niveles de complejidad en los textos. Consecuentemente, se podría afirmar que, quien lee se mantiene lúcido mentalmente, activo y joven porque, aprende constantemente (Villafuerte e Intriago, 2018).

**La destreza comprensión lectora.** - La lectura es un proceso intelectual que permite a las personas construir el sentido del texto. Así, leer un cuento significa para los menores, embarcarse en un mundo diferente al cotidiano (Bain, 2007). La comprensión lectora es una noción que surge de preguntarse qué es leer, leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto (Arroyo, 2009). Se trata de la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (*Reading Comprehension*) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (*Reading Literacy*).

La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. Sin embargo, es necesario hacer uso de técnicas de dinamización de los procesos que permitan el fortalecimiento de las competencias comunicativas de manera natural y creativa (Salmerón y Villafuerte, 2019).

**La destreza de la expresión escrita.** - La escritura es la capacidad de hablar con la boca cerrada y es una forma de comunicación que exige de técnicas que las personas irán desarrollando en el proceso formativo (Finkel, 2008). Por su parte, Carlino (2013) sostiene que se trata de la competencia comunicativa más difícil de desarrollar y su complejidad guarda relación con el idioma que se trabaja. Así, el libro será para el niño aquel instrumento que le traslada a un mundo de ideas nuevas, imágenes, colores, objetos y formas. Por ello, cuando un joven lector lee un cuento, logra rodearse de mensajes lingüísticos que irá codificando a medida que aumente su vocabulario (Zambrano y Villafuerte, 2014).

La lectura y la escritura permiten a las personas construir y generar ideas nuevas, entrenar las competencias comunicativas, la crítica de los textos, ejercita la creatividad y la expresión de pensamientos o emociones de una forma más clara con la fuerza que proporcionan las palabras en una estrecha relación entre lo íntimo personal con el mundo exterior (Chávez, 2015). Así, en la adolescencia y juventud la lectura permite acercarnos a los aspectos afectivos y valores de las personas (López y Ronquillo, 2017).

Por su parte, Terranova et al. (2017) afirma que la escritura de documentos tales como ensayos, artículos científicos, capítulos de libro, entre otros productos intelectuales, muestran el desarrollo de competencias investigativas y de escritura de más alto nivel. Donde se plasma los aprendizajes que se generan en los ambientes de práctica preprofesional, la vinculación con la comunidad, la academia y la investigación científica (Terranova-Ruiz et al., 2019).

**Conocimiento y transformación de las prácticas de enseñanza.** – Márquez-Jiménez (2017) sostiene que, el origen del conocimiento de las personas inicia antes de la etapa escolar. Debido a ello, se considera que familia y escuela constituyen la base fundamental para la adquisición de la lectoescritura, pero esta responsabilidad se recarga en la escuela en el caso de los alumnos procedentes de un contexto familiar de bajo capital cultural. Por ello, los hábitos lectores pueden originarse en casa, pero el papel de la escuela resulta clave para apoyar a los estudiantes cuyas familias y la comunidad no ha brindado los aprendizajes fundamentales de convivencia

Su logro guarda relación con los procesos de formación y capacitación de los maestros. Ellos no deben ser vistos como los únicos responsables de la situación educativa dentro de la heterogeneidad de los contextos escolares, familiares y sociales donde se desempeñan. Allí se conjugan las prác-

ticas educativas, las políticas públicas para la educación, las expectativas comunitarias, entre otros elementos. La transformación de la enseñanza debe emerger desde los actores directos para que sea un verdadero apoyo, alejándose de ser un conjunto de directrices tecnócratas que se dictan desde arriba (Márquez-Jiménez, 2017).

**Comunicación humana-** Según Abdulaziz y Ratnapalan (2011, p.1) la –Comunicación- es aquella “habilidad esencial para establecer [...] relaciones y un funcionamiento eficaz entre los profesionales”. Así, el balance comunicacional que involucra la escucha empática tanto del emisor como del receptor de un mensaje es potencialmente visible en todo proceso de enseñanza aprendizaje; y por ello, es necesario trabajar en su fortalecimiento (Álvarez et al., 2011). El desarrollo de las capacidades psicosociales y aprendizaje de las personas se canaliza mediante procesos comunicacionales.

La comunicación se ejecuta por medio del intercambio de mensajes verbales y no verbales para influir y ser influido por otros (Bello y Pérez, 2012). Así, el intercambio de información en ámbitos profesionales requiere de canales que faciliten las interacciones entre los sujetos quienes se ajustan a formas y formatos comunicacionales innovadores (García-Ramírez, 2015). En el contexto de Ecuador, es oportuno revisar el proceso comunicativo entre el alumnado y profesorado en búsqueda de la comunicación horizontal que potencia el surgimiento de los talentos (Boyes y Villafuerte, 2018).

**Estilos de comunicación.** - El término estilos de comunicación es definido por Dutaa et al. (2015, p.1008) como aquellas “formas específicas de recibir el mensaje, formas personales de interpretar los mensajes; formas específicas de expresar la respuesta”. Estos involucran aquellos aspectos que caracterizan la forma que una persona se comunica con los demás sujetos. Además, los estilos de comunicación influyen de forma relevante en la motivación al aprendizaje de los estudiantes. Según Sachtleben (2015) los estilos de comunicación definen las relaciones y juicios sociales entre las personas. Los estilos de comunicación pueden reflejar elementos de la personalidad de los individuos tales como la timidez, mal carácter, etc.; pero también su nacionalidad, cultural, nivel de instrucción, edad, registros según campo profesional, nivel socioeconómico, e incluso estado de bienestar. Todos estos elementos han sido utilizados para juzgar a las personas en grupos de trabajo o estudio. Así, la selección de un estilo de comunicación determinado podría ser relevante en la imagen que los profesores tienen de los estudiantes y viceversa.

Pânișoară (2015) introdujo cuatro estilos de comunicación que son aplicables al proceso de enseñanza aprendizaje: (1) Asertivo: la tendencia hacia una actitud autoimpuesta, pero de una manera honesta, estimulando claramente sus derechos personales sin lastimar a los demás. (2) Pasivo: su característica es ser no activo y se dedica a receptar y ejecutar órdenes, aunque no comprende su finalidad. (3) Agresivo: la tendencia es imponer un pensamiento o estar siempre frente a todos los demás utilizando expresiones corporales o verbales de tono fuerte. (4) Persuasivo: desempeña un papel clandestino hasta que se dé a luz un clima que favorece al objetivo.

**Uso de la ortografía.** - Según Romero-González y Álvarez-Álvarez (2020), el uso que realizan de la argumentación, de los elementos textuales para orientar al lector y la propia densidad informativa parecen mantenerse igual de un curso a otro, e incluso se manifiesta una tendencia cada vez mayor a la despreocupación por cuestiones como el posicionamiento respecto de los contenidos, la ortografía y la puntuación.

#### **4. La experiencia sistematizada**

Los hechos recuperados en el marco del proyecto de investigación Comprensión Lectora y Escritura Académica son presentados a continuación siguiendo el ordenamiento cronológico de los hitos descritos anteriormente.

##### **Hito 1. Etapa inicial del proyecto 2015-2017**

**Diagnóstico.** - En el año 2014, se ejecutó un diagnóstico sobre la comprensión lectora del alumnado de la Facultad Ciencias de la Educación, donde se encontró que la mayor parte de los evaluados lograban niveles de comprensión lectora deficientes. Además, se observó en la sede Manta de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), que la mayoría de los docentes enfrentaban a un denominador común que es la procrastinación en la redacción de textos académicos.

De acuerdo con los resultados de la evaluación institucional de ULEAM, esta universidad reportaba que el 17,26% de los docentes realizaban aportes a la producción científica, cuando la expectativa era superar el 70%. Estudios respecto a los hábitos lectores de la población exponen que una persona en Ecuador lee 1.5 libros por año. Se trata de un resultado bajo en comparación a otras naciones. Entre las causas, aparece que la lectura sigue siendo la actividad menos popular entre los jóvenes a pesar de los beneficios que genera (Salmerón y Villafuerte, 2019).

**El proyecto.** - En respuesta a los resultados del diagnóstico, se propone un proyecto de investigación enfocado en la mejora de la lectura y escritura. El proyecto se inicia en el 2015 abordando áreas claves como la escritura académica, creativa y la producción de artículos científicos. Una de las líneas de trabajo es el análisis de literatura desde el enfoque de la descolonización.

En esta etapa se ejecutaron talleres de comprensión lectora y análisis de obras literarias a los que asistieron docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación y que fueron la base motivacional para mantener la ejecución de este proceso en los siguientes años.

Además, los docentes participantes de este proyecto tomaron parte en eventos académicos en las áreas de conocimiento de literatura, equidad de género e innovaciones educativas.

### **Publicaciones 2014-2017**

Algunas de las publicaciones realizadas en este periodo y que tienen relación con el proyecto de investigación Comprensión Lectora y Escritura Académica son:

Rezavala, N. (2014). Invisibilidad de las mujeres en las novelas Manabitas. *Revista de Lenguas Modernas*, 21(1), 179-187. Disponible en: Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://doc-files-1310542374.cos.na-siliconvalley.myqcloud.com/7db554d2c6968dec0ed88aace5c812b5.pdf?q-sign-algorithm=sha-1&q-ak=AKIDHPJ2jXDxZz94mGrCMJ1UjjV3PXPOH2aM&q-sign-time=1726509637;1726509757&q-key-time=1726509637;1726510537&q-header-list=&q-url-param-list=&q-signature=520076b57f78c4ad47b-8b991118970fc922761a4

Román, R. (2014). Un festival en el Pacífico Meridional XXVII Festival de Teatro Manta, 2014. *Revista Argus*, IV. (14). 1-14. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://argus-a.org/archivos-dinamicas/un-festival-en-el-pacifico-meridional.pdf

Carrera, G. y Villafuerte, J. (2015). Desarrollo de las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *Revista Refcale*, 3 (3): 89-109. Disponible en: [https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/431\(11.sep.2024\)](https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/431(11.sep.2024))

## Hito 2. Etapa de concreción del proyecto 2018-2021

Se ejecutó un nuevo diagnóstico respecto a las destrezas de escritura académica del alumnado y profesorado de ULEAM. Entre los hallazgos obtenidos se identificó las siguientes debilidades

- a. Falta de conocimiento del proceso de publicación de los artículos científicos.
- b. Escasos conocimientos sobre el proceso de investigación científica

El objetivo del proyecto de investigación en el hito 2 fue fortalecer la competencia de expresión escrita para la redacción de artículos científicos en el profesorado y alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de ULEAM, UTM, UTN y la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo del cantón Manta.

Se conformó de hecho un grupo de investigación científica denominado CLEA. Este grupo trabajó en capacitaciones dirigidas a docentes ULEAM y UTM, estudiantes de la ULEAM y profesores de centros educativos del cantón Manta. Así, algunos de los capacitadores del proyecto junto a profesores de la Unidad Educativa Juan Montalvo lograron publicar artículos científicos y capítulos de libros en diversos campos del conocimiento. Además, la ejecución de este proyecto motivo la ejecución de las siguientes actividades.

**Formación docente.** – El profesor Germán Carrera que lideró el proyecto en este hito, optó escoger como tema de la tesis doctoral la estructura de artículos científicos para adentrarse en este objeto de estudio en el programa de Lingüística Aplicada en la Universidad de Mendoza, Argentina. A partir de este proceso surgieron nuevas actividades tales como el análisis de las dificultades que presentan los estudiantes de programas de maestría en la redacción de artículos científicos que se constituyen en el trabajo de fin de máster. Con lo que se pudo determinar que sigue siendo la lectura la base fundamental para poder comprender la lógica de la investigación como también el proceso de escritura del artículo científico.

Se realizó un estudio de las debilidades que presentan los profesores universitarios durante la escritura de artículos científicos. De esto surgió una publicación que se presentó en un congreso de la Universidad de VIGO, España.

En este periodo se elaboró un libro de consulta, titulado Orientaciones Teórico – metodológicas para la lectura y escritura académica que se publicó con la editorial Mawil en el 2023.

### Contribuciones al currículo de la carrera PINE:

Las lecciones aprendidas durante la ejecución del proyecto de investigación Comprensión Lectora y Escritura Académica sirvieron de base para que la asignatura *Academic Writing* de la carrera PINE en el diseño del 2022 se transforme en *Academic Reading and Writing*. En el silabo de esta asignatura se ha incluido un nuevo enfoque que orienta a los estudiantes al desarrollo de la destreza lectora para potencializar el proceso de la investigación y la publicación de los resultados de la investigación. Uso de las fichas de lectura de artículos científicos que facilitan la redacción del estado del arte.

Además, se fomentó la escritura académica desde la modalidad de titulación del programa PINE denominada escritura de artículo científico o capítulo de libro durante el periodo 2019-2021. Así, profesores y estudiantes del programa PINE recibieron soporte desde el proyecto de investigación, para la escritura académica y la publicación de artículos científicos y capítulos de libro.

**Publicaciones realizadas en el hito 2018-2021.** - En este hito se lograron las publicaciones siguientes:

Congo, R., Bastidas, A. López, L., y Carrera, G. (2018). El giro lingüístico: una de las características más importantes de la filosofía del lenguaje del siglo xx. *ECOS DE LA ACADEMIA*, 7(4): 41-48. Disponible en: <https://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/126/118> (11.sep.2024).

García Macías, V., Uriarte Espinosa, Y., Macias Loor, M., Carpio Pino, J., Yépez, M. y Pincay Rodríguez, G. (2018). *Compendio Gramatical*. Editorial 3 ciencias: Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L. España. DOI:<http://dx.doi.org/10.17993/CcyLI.2018.30> <http://dx.doi.org/10.17993/CcyLI.2018.30>

Villafuerte, J., Mendoza, F., Rezabala, F., y Moreira, B. (2018). *Educación desde la complejidad*. ULEAM, Ecuador. Disponible en: <https://libros.uleam.edu.ec/educar-desde-la-complejidad-para-la-escuela-del-siglo-xxi/> (16.sep.2024)

Carrera, G. y Corral, J. (2018). La lectura y escritura de textos científicos en la educación superior. Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral, Vigo 2018, 183-190. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://cilx2018.uvigo.gal/actas/pdf/659822.pdf> (11.sep.2024)

Fukasawa, K., Carrera, G. (2018). Los contextos familiares y comunitarios; su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de educación básica. 3 Jornadas de Investigación, innovaciones y desarrollo. Disponible en: <https://libros.uleam.edu.ec/producto/3era-jornadas-de-investigacion-innovacion-y-desarrollo/>. (11.sep.2024)

Saldarreaga, O. y Carrera, G. (2018). Factores que inciden en el aprendizaje en niños de educación básica del cantón Manta; historia de vida. 3 jornadas de Investigación, innovaciones y desarrollo. Disponible en: <https://libros.uleam.edu.ec/producto/3era-jornadas-de-investigacion-innovacion-y-desarrollo/> (11.sep.2024)

Rivera, T. (2019). Chigualos en el pasado, presente y en riesgo de extinción a futuro. 4 jornadas de Investigación, innovaciones y desarrollo. Disponible en: <https://libros.uleam.edu.ec/producto/4tas-jornadas-de-investigacion-innovacion-y-desarrollo/> (11.sep.2014).

**Figura 1.**

*Grupo de investigación científica CLEA.*



**Fuente:** German Carrera (2019).

### Participantes clave durante el hito 2018-2021:

Lideres Miembros: German Carrera, Mg., cPhD., Eder Intriago, PhD., Miguel Cartaya, PhD., Ana Rivera, Mg., Jhonny Villafuerte, PhD., Jesenia Sacoto, PhD., y Laura Mena, Mg.

Usuarios: 10 Profesores de ULEAM

Profesores de otras universidades: 1 UTM, 1 UTN.

Estudiantes de carrera PINE: 15

### Hito 3. Etapa de expansión del proyecto 2022-2023

El proyecto de comprensión lectora y escritura académica dio avances relevantes en cuanto a la cobertura geográfica de los sus participantes y usuarios y la publicación de la producción generada con apoyos técnicos del proyecto.

Los objetivos propuestos para esta etapa fueron:

- Diseñar e implementar una intervención educativa dirigida al fortalecimiento de la escritura creativa hasta la escritura académica de estudiantes de ULEAM
- Motivar la lectura extensiva y escritura reflexiva de los docentes y estudiantes de ULEAM mediante prácticas innovadoras en colaboración con universidades extranjeras.
- Creación de la red de cooperación para la investigación en torno a la lectura y escritura académica, red LEA.
- Fortalecer al equipo investigador en escritura académica.
- Articular las funciones sustantivas de la universidad: investigación científica con vinculación con la comunidad y academia.

**La intervención educativa.** - La motivación de la lectura extensiva y reflexiva de los docentes de inglés en formación se articuló a las clases de la asignatura Educational Research en 4to y 6to semestres durante el periodo 2022-2024. Los estudiantes participaron de una intervención educativa que incluyó la vivencia de la lectura gráfica en minicuentos *Tiny books*, libros gigantes large books, uso de libros en 3ra dimensión Pop up books, animación de la lectura para niños de educación básica con música y dramatización. La escritura de cuentos, mangas, biografías, libretos de obras de teatro, entre otros formatos de escritura creativa dirigidos a niños y públicos jóvenes. Los resultados de esta actividad fueron publicados en un libro en idioma inglés:

Autores varios. (2023). *Reading Comprehension and Academic Writing: Results of the research project*. Editorial Mawil, Ecuador. Disponible en: <https://mawil.us/repositorio/index.php/academico/catalog/book/14>

Para los semestres 7mo y 8vo durante el periodo 2022-2024 se preparó una intervención educativa para fortalecer la escritura académica de journals, sistematizaciones de experiencias, ensayos académicos, capítulos de libros y artículos científicos. Los resultados de esta actividad fueron publicados en un libro en idioma inglés:

Autores varios. (2023). *Academic and creative writing*. Editorial Mawil, Ecuador. Disponible en: <https://mawil.us/repositorio/index.php/academico/catalog/book/24>

El fomentó la escritura académica desde la modalidad de titulación denominada escritura de artículo científico o capítulo de libro se mantuvo durante el periodo 2022-2024. Esta actividad también se la coordinó con la función de vinculación con la comunidad en la carrera PINE.

Así, estudiantes redactaron los artículos científicos a partir de las experiencias obtenidas en el prácticum en centros escolares y en centros de desarrollo comunitario del cantón Manta y que fueron administrados por el equipo del proyecto de vinculación social de ULEAM, titulado Proyecto Interdisciplinario de Alfabetización Integral con componentes de gamificación para el desarrollo sostenible de niños, jóvenes y adultos mayores de Manta.

A esto se suma las acciones articuladas para publicar resultados del proyecto de investigación de ULEAM, titulado Desarrollo profesional de docentes de los idiomas nacionales y extranjeros de la zona 4 de Ecuador.

**Figura 2.**

*Jhonny Villafuerte – La intervención educativa (2022-2024).*

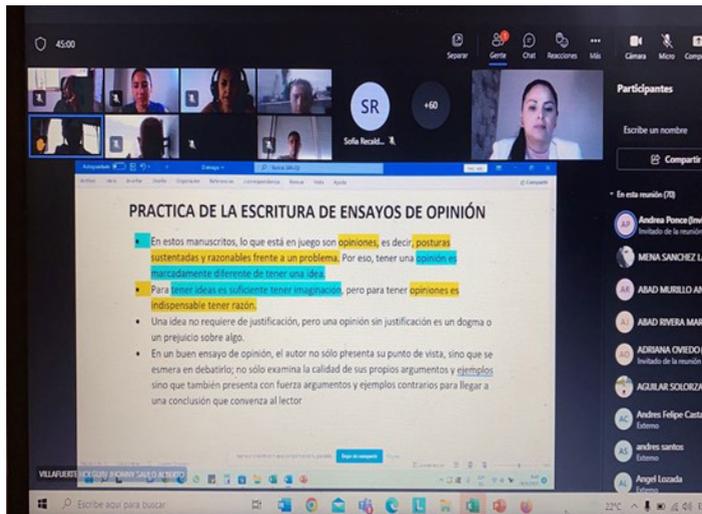


**La motivar para la lectura extensiva y escritura reflexiva.** – Los docentes de inglés en formación en el programa PINE participaron de un proceso de capacitación y escritura sobre interculturalidad en colaboración con la Universidad Central del Valle del Cauca UCEVA y universidades de Chile, Estados Unidos y España.

Esto posibilitó la participación en línea de 25 estudiantes de ULEAM y 3 profesores en actividades dirigidas a la sensibilización de la interculturalidad y escritura de ensayos académicos.

**Figura 3.**

*Práctica de la escritura de ensayos de opinión.*



**Fuente:** Johanna Bello (2022).

En colaboración con la Universidad Estatal de Kansas (KSU), Estados Unidos gestionó un proyecto de corto plazo respecto a lectura extensiva en idioma inglés en el que participaron 5 docentes y 110 estudiantes del programa PINE. Con la gestión del profesor Eder Intriago, PhD., se obtuvo una donación de libros y materiales didácticos por parte de la KSU para ejecutar las actividades lectoras con estudiantes de PINE de varios semestres durante el periodo 2023-2 (90 estudiantes y 5 profesores) y 2024-2 (40 estudiantes y 2 profesores).

La innovación introducida fue el uso de técnicas para la animación a la lectura. Algunas de las actividades ejecutadas fueron la predicción de la trama del libro en base a la observación de la portada, identificación de la parte del libro más relevante para cada participante, resumen del libro y presentación oral apoyada en una manualidad que relaciona el libro con la vida de cada uno de los participantes.

**Figura 4.**

*Ejecución de investigaciones en torno a la lectura y escritura académica denominada Red LEA.*



**Fuente:** Jhonny Villafuerte (2023) Práctica de lectura extensiva

**Red de cooperación para la investigación de temas en lectura y escritura académica.** -En este periodo el proyecto conforma de hecho una red de cooperación para la ejecución de investigaciones en torno a la lectura y escritura académica denominada Red LEA. Se logra concretar la participación de otras universidades nacionales y Chile, México y Colombia. Así, el 24 de mayo de 2022 se conforma la red de colaboración para la investigación en temas de Lectura y escritura Académica RED LEA con el eslogan -cambiando vidas-.

El 5 de julio de 2022, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador procede a su registro con el numero REG-RED-22-0174. En este proceso se ratifica a la ULEAM como líderes de este espacio de colaboración de investigación científica. Los integrantes fundadores son universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, sede Esmeraldas y Santo Domingo, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Universidad Técnica de Manabí, Unidad Educativa Cristo Rey de Portoviejo, Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo de Manta, Unidad Educativa Tarqui de Manta a nivel nacional. A nivel inter-

nacional se unieron profesores de la Universidad de las Américas de Chile y profesores de libre ejercicio profesional de Colombia y México.

**Figura 5.**

*Investigadores semilla de ULEAM.*



**Fuente:** Jhonny Villafuerte - Investigadores semilla de ULEAM (2022-2024)

**Fortalecimiento del equipo investigador.** - Los docentes en ejercicio y en formación, y los profesionales de diversos campos del conocimiento requieren de oportunidades de formación para alcanzar los niveles de lectura y escritura requeridos en la difusión científica en diversos formatos de textos tales como ensayos, diarios *journals*, capítulos de libro y artículos científicos (Unesco, 2020).

Las capacitaciones que el proyecto Comprensión Lectora y Escritura Académica ejecutó fueron:

Capacitación 1: Políticas públicas para la educación. Lectura y Escritura creativa, Enfoque de género en la educación. Se realizó en junio-agosto de 2022. Los capacitadores fueron docentes de la Red LEA: Johanna Rodríguez, PhD de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Johanna Bello de la ULEAM.

El objetivo de esta capacitación fue transferir a los participantes las bases fundamentales de las políticas públicas para la educación en América del Sur, socializar una metodología para la escritura creativa y profundizar el conocimiento del enfoque de género en la educación.

Capacitación 2: Docencia, vinculación e investigación científica: Educación virtual y procesos de difusión de resultados de investigación científica. Se realizó en noviembre 2022-enero 2023. Los capacitadores fueron docentes invitados de la Universidad Técnica de Manabí: Yulexy Navarrete Pita PhD y Leticia Cedeño Macías, PhD y Jhonny Villafuerte, PhD de ULEAM.

El objetivo de esta capacitación fue transferir a los participantes las técnicas generalmente utilizadas en la educación virtual y la difusión de resultados de proyectos de investigación científica.

### **Articulación de las funciones sustantivas de la universidad. –**

Se promovió la dinamización de la lectora en el prácticum y en centros de desarrollo comunitario trabajadas desde la vinculación con la comunidad de ULEAM. Además, se escribieron artículos de titulación respecto a las experiencias en vinculación con la comunidad.

Se publicaron capítulos de libros en coordinación con alumnado y profesorado de las carreras Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros, Educación básica, Educación especial, Educación Física, programa de Maestría en educación lingüística y literatura, programa de Maestría en educación con mención educación física, programa de Maestría en Innovaciones educativas. Algunos de estos trabajos son:

Villafuerte, J. y Gavilanes, M. (2023). Perceptions of instructors and students about gender equality: innovation in the English as a foreign language speaking practice. *Technium Education and Humanities*, 6 (1).112-125

Tramallino, C., & Carrera Moreno, G. W. (2024). El artículo de investigación científica: habilidades requeridas para su escritura en estudiantes de maestría. *Lenguaje*, 52(1), e20813361. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.13361>

Menéndez Meza, S. D., Zambrano, C. M. Z., & Villafuerte-Holguín, J. (2024). Innovation of Teaching Methodology for Improving English Language Skills: Suggestopedia for Teaching Reading and Writing. *Education Quarterly Reviews*, 7(3), 108-119.

**Aportes del proyecto Comprensión Lectora y Escritura Académica al currículo de la carrera PINE. –** Los principales aportes del proyecto al currículo de la carrera Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros son:

1. Inclusión de las clases demostrativas para potenciar las destrezas para la motivación a la lectura de los docentes en formación en la asignatura *Educational Research* en los semestres 4to y 6to.
2. Inclusión de proyectos de aula para la escritura creativa mediante cuentos, mangas, biografías, libretos, entre otros formatos de literatura en la asignatura *Educational Research* en los semestres 4to y 6to.
3. Inclusión de proyectos de aula sobre escritura de journals, sistematizaciones de experiencias y artículos científicos para fortalecer la destreza de escritura académica del alumnado en la asignatura *Educational Research* en los semestres 5to., 6to. y 7mo.
4. Potenciación de las destrezas blandas desde la ejecución de actividades de lectura y escritura de manera especial en el semestre 8vo en la asignatura *Educational administration*.

#### **Participantes clave durante el hito 2022-2024:**

- Líderes y Miembros: Jhonny Villafuerte, PhD. Verónica Chávez, Mg. Cintya Zambrano, Mg., Johanna Bello, Mg., Laura Mena, Mg., Eder Intriago, PhD., Ana Rivera, Mg., German Carrera, Mg., cPhD., Jorge Corral, Mg.
- Usuarios: 20 Profesores de ULEAM
- Profesores de otras universidades: 1 UTM, 1 PUCESE, 1 PUCESD, 1 KSU, 3 UTLVTE.
- Estudiantes de carrera PINE: 250
- Graduados del programa PINE: 15.

**Publicaciones realizadas en el hito 2022-2023.** - En este hito se lograron las publicaciones siguientes:

Autores varios. (2022). *Lectura y escritura académica y creativa: Instrumentos que aportan al desarrollo humano I*. Editorial Mawil. Ecuador <https://mawil.us/lectura-y-escritura-academica-y-creativa/> (16.sep.2024).

Autores varios. (2023). *Lectura y escritura académica y creativa: Instrumentos que aportan al desarrollo humano II*. Editorial Mawil. Ecuador. <https://mawil.us/lectura-y-escritura-academica-y-creativa-ii/> (16.sep.2024).

Villafuerte-Holguín, J. S. y Ramírez Rodríguez, W. X. (2022). Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1346. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-012)

#### **Hito 4. Socialización y difusión de los resultados del proyecto. – Visibilizar los logros del proyecto y producción académica (2023-2024).**

Este hito tuvo los siguientes objetivos específicos

- Fortalecer al equipo investigador en innovación educativa, destrezas blandas y destrezas de escritura académica.
- Fortalecer alianzas de colaboración con instituciones educativas internacionales.
- Difundir los resultados de la investigación mediante la participación en eventos académicos nacionales e internacionales y publicaciones en colaboración con redes de investigación.
- **Fortalecimiento del equipo investigador.** -Para la superación de la limitación descrita, se requiere de eventos de capacitación dirigidos a la potenciación de las estrategias de monitoreo y relectura, la práctica permanente de la decodificación, reflexión y evaluación sobre los textos, especialmente a partir del uso de internet y la presencia de textos de disímil calidad (Villafuerte y Ramírez, 2022). Por lo tanto, es necesario facilitar los escenarios para la enseñanza y prácticas de las competencias blandas en procesos educativos.

**Figura 6.**

*Capacitador invitado fue Israel Alonzo, PhD por la Universidad del País Vasco de España.*



**Fuente:** Jhonny Villafuerte - Proceso de capacitación (2024)

Capacitación 3: Innovaciones educativas en la educación superior. Se realizó en junio 2024. El capacitador invitado fue Israel Alonzo, PhD por la Universidad del País Vasco de España.

El objetivo de esta capacitación fue transferir a los participantes las innovaciones implementadas en programas de educación de la Universidad del País Vasco. Además, dar a conocer los programas de doctorado de dicha institución. Así, se gestionó la participación de las profesoras Johanna Bello, Mg. y Laura Mena, Mg. para iniciar estudios en el programa doctoral de Psico didáctica y didácticas específicas.

**Fortalecer alianzas de colaboración con instituciones educativas internacionales.**

El proyecto de comprensión Lectora y Escritura Académica a través de la red LEA se integró a la Red Latinoamericana de Comunicación, Educación e Historia COMEDHI a partir de junio de 2024. Esta colaboración tiene una actividad concreta que es la participación en la edición y publicación de un libro científico en la línea inclusión social y participación, prevista a publicarse en el 2025.

El proyecto ha establecido colaboraciones con instituciones como: el Instituto Blue Hill Collage; Universidad de Machala; Universidad del Azuay; Universidad de la Coruña; Universidad del País Vasco; Universidad de Almería.

**Figura 7.**

*Fortalecimiento de las destrezas blandas en la comunidad universitaria.*



**Fuente:** Jhonny Villafuerte – Alianzas de colaboración ULEAM y EHU (2024)

La proyección es potenciar el fortalecimiento de las destrezas blandas en la comunidad universitaria desde la lectura académica y la escritura recreativa.

Cuenta con un grupo de investigadores que lo componen 12 docentes de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros; 4 docentes de la carrera de Lengua y Literatura; 1 de Educación Especial, 3 de Educación Inicial; 3 de Cultura Física, 1 docente de Economía y un semillero de 22 estudiantes de las carreras de PINE y Educación Inicial.

**Difundir los resultados de la investigación.** - Entre las metas de este hito aparece lograr la publicación de libros, capítulos de libros y artículos científicos que fueron promovidos o asesorados desde las acciones del proyecto -Comprensión Lectora y Escritura Académica-.

Autores varios. (2023). *Aprendizaje socio-emocional e inclusión educativa*. <https://mawil.us/aprendizaje-socio-emocional-e-inclusion-educativa/>

Autores varios. (2023). *Orientaciones teórico-metodológicas para la lectura y escritura académica*. Editorial Mawil. Ecuador. <https://mawil.us/repositorio/index.php/academico/catalog/book/25>

En la etapa de cierre del proyecto Comprensión Lectora y Escritura Académica se ejecutó un grupo focal con participantes del proyecto de donde se extrae las siguientes afirmaciones respecto a los aportes del proyecto, las dificultades encontradas y las rutas a seguir:

Árbol categorial:

Categoría 1: Aportes del proyecto para los docentes en formación. – Se refiere a las opiniones de un grupo de participantes del proyecto, respecto a los aportes que el proyecto ha hecho en su perfil profesional

Subcategorías: destreza de lectura, destreza de escritura, conocimiento interculturalidad y sociedad, comunicación, documentación de experiencias y crecimiento personal.

Categoría 2: Dificultades encontradas en la ejecución del proyecto. – Se refiere a las dificultades para ejecutar las actividades del proyecto.

Subcategorías: Persistencia de déficit de lectura o escritura, retos que plantea el proyecto y barreras en los centros escolares.

Categoría 3: Potenciación de los resultados del proyecto. - Se refiere a las sugerencias que los participantes del proyecto hacen para potenciar las acciones del proyecto.

Subcategorías: No existen categorías. Se recogen sugerencias de los participantes.

**Tabla 4.**

*Aportes, dificultades y rutas para potenciación del proyecto.*

Evidencias	Subcategorías
<b>Categoría 1: Aportes del proyecto para los docentes en formación</b>	
<p>1. <i>G1.05. “Todos pensamos que las actividades del proyecto nos sirvieron para aprender sobre aspectos tales como la escritura de artículos científicos, la interculturalidad y nuestra sociedad al escribir cuentos y al exponer nuestras experiencias personales al realizar los journals sobre las prácticas y vinculación con la comunidad. Todo ha servido para nuestro crecimiento personal y profesional a lo largo de esta carrera.”</i></p> <p>2. <i>G1.09. “Nos ayudó a mejorar nuestra escritura. Así, por medio de los journals lograr transmitir nuestras experiencias de manera académica y formal. A través de la lectura y escritura de artículos científicos pudimos comprender los puntos de vista de los autores y nos permitió tener una base científica como por ejemplo el uso de las normas APA. El escribir cuentos nos permitió entender la forma de transmitir las emociones de los estudiantes a través de escritos cortos.”</i></p> <p>3. <i>G2.04. “Este proyecto nos ha ayudado a desarrollar el pensamiento inclusivo y hacer buen uso del idioma inglés pues debíamos leer y escribir en ese idioma.”</i></p> <p>4. <i>G3.07. “También sirvió para relacionar experiencias y situaciones reales en un cuento infantil.”</i></p> <p>5. <i>G3.08. “Escribir los journals fue una gran oportunidad para plasmar todas las experiencias vividas en el prácticum. Estos nos ayudaron a recapitular vivencias de las prácticas sean estas positivas o negativas, siendo útiles para auto evaluarnos y mejorar.”</i></p>	<p>Destreza de escritura. Inclusión social. Crecimiento personal</p> <p>Destreza de escritura. Documentación de experiencias. Comunicación de emociones. documentación de experiencias</p> <p>Inclusión social. Comunicación. Documentación de experiencias.</p> <p>Documentación de experiencias. Desarrollo personal.</p>
<b>Categoría 2: Dificultades encontradas en la ejecución del proyecto</b>	
<p>1. <i>G1.11. “Desde nuestras experiencias individuales concluimos que hay dos perspectivas a seguir: La primera es respecto a que, en las escuelas públicas de Manta, persiste un déficit en las destrezas de lectura y escritura en la asignatura inglés que es nuestra especialidad, eso dificulta que podamos implementar actividades que aprendimos en el proyecto. (2) en las escuelas privadas ya existen este tipo de proyectos bilingües los que se ejecutan desde los cursos con alumnos más pequeños.</i></p> <p>2. <i>G1.15. “Para algunos estudiantes el proyecto resulta abrumador debido a que presenta retos que nunca hemos realizado antes.”</i></p> <p>3. <i>G2.10. “Algunas actividades del proyecto quisiéramos realizarlas en los centros escolares, pero muchas veces existen barreras tales como la falta de apertura de los centros escolares, las limitaciones de recursos materiales, poco tiempo disponible, entre otras.</i></p> <p>4. <i>G3.10. “Ya que no a todos les gusta escribir textos largos. Entonces estos proyectos deberían tener más actividades creativas, quizás haciendo más dibujos que letras.”</i></p>	<p>Persiste déficit de lectura y escritura en educación pública.</p> <p>Retos que plantea el proyecto</p> <p>Barreras en los centros escolares.</p> <p>Retos que plantea el proyecto</p>
<b>Categoría 3: Potenciación de los resultados del proyecto</b>	

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>G1.16. “Para potenciar los resultados del proyecto se debería realizar un sondeo de los temas de interés para los estudiantes para incluir esos temas de lectura y escritura en el proyecto.”</i></li> <li>2. <i>G1.24. “Podríamos implementar actividades tales como intercambios entre los colegios en los que ellos demuestren sus destrezas y se premie por el esfuerzo que realizan los estudiantes, sirviendo para incentivar y promover la participación de los estudiantes.”</i></li> <li>3. <i>G2.17. “Se debe tener en cuenta el nivel de conocimiento de la lengua extranjera de los estudiantes y según eso, ejecutar las actividades más apropiadas.”</i></li> <li>4. <i>G2.19. “Al realizar estos proyectos se puede identificar las necesidades de los estudiantes para así brindar el apoyo necesario.”</i></li> <li>5. <i>G2.26. “Aprender a trabajar la integración y la inclusión como un valor prioritario en el contexto escolar.”</i></li> <li>6. <i>G3.24. “Reconocer públicamente las destrezas de lectura y escritura de los estudiantes.”</i></li> <li>7. <i>G3.261. “Renovar el proyecto para impulsar la creatividad, motivación y las didácticas del futuro.”</i></li> </ol>	<p>Temas de interés de los participantes.                  Intercambios entre centros educativos.                  Reconocimiento del esfuerzo.                  Niveles de conocimiento de los participantes.                  Identificar necesidades de los participantes.                  Reconocimiento del esfuerzo.                  Más actividades de creatividad, motivación, didáctica.</p>
--	---

**Fuente:** grupo focal (2024)

Las evidencias muestran que los principales aportes del proyecto radican en la destreza de escritura creativa y académica y en la documentación de experiencias. Otro aporte interesante es en la inclusión educativa. En cuanto a las dificultades que el proyecto enfrentó se indica las barreras en los centros escolares, los retos del proyecto que pueden ser abrumadores para algunos estudiantes. Se indica que persisten las deficiencias en cuanto a lectura y escritura de manera especial en los planteles de educación pública.

Para potenciar las acciones del proyecto, los participantes sugieren que se trabaje mas temas de lectura que sean de interés de los participantes, que se organicen intercambios entre centros educativos, el reconocimiento del esfuerzo de los participantes, considerar los niveles de conocimiento de los participantes, proporcionar más actividades creativas.

**Participantes clave durante el hito 2023-2024:**

Lideres y Miembros: Jhonny Villafuerte, PhD.

Verónica Chávez, Mg., Ana Rivera, Mg., Laura Mena, Mg., Cintya Zambrano, Mg., Johanna Bello, Mg., Jorge Corral, Mg., German Carrera, Mg., cPhD., Eder Intriago, PhD., Gabriel Bazurto, Mg., Gonzalo Farfán, Mg., María Cristina Basantes, Mg.

Usuarios: 25 Profesores de ULEAM

Profesores de otras universidades: 1 UTM, 1 PUCESE, 1 PUCESD, 1 KSU, 1 EHU, 3 UTLVTE., 1 UTMACHALA, 1 Universidad de Cuenca., 1 Blue College.

Estudiantes de carrera PINE: 250

Graduados del programa PINE: 15.

## **5. Aprendidas:**

La investigación realizada presenta el diseño y la aplicación de una situación concreta de práctica de escritura en la escuela primaria que muestra el modo en que el docente disciplinar puede intervenir para favorecer la lectura y la escritura, a la vez que promueve la construcción de conocimientos científicos.

El trabajo de escritura, en interacción con la actividad experimental, se ve favorecido y apoyado por la escritura misma; la cual ayuda a reflexionar facilitando a los estudiantes la interpretación sobre la relación entre el experimento y el contenido teórico de enseñanza. En síntesis, esta investigación confirma la necesidad de ocuparse explícitamente de la lectura y la escritura en las clases de ciencias y propone un plan concreto de acción que puede ser adaptado por cada docente a otros temas y experimentos para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes a través de las tareas de leer y escribir ciencia desde la escuela primaria.

Además, se fomentó la escritura académica desde la modalidad de titulación denominada escritura de artículo científico o capítulo de libro durante el periodo 2019-2021. Así, profesores y estudiantes del programa PINE reciben soporte para la escritura académica y la publicación de artículos científicos y capítulos de libro.

## **6. Impacto del proyecto**

Desde el año 2015, la ULEAM ha enfrentado desafíos significativos en el área de la comprensión lectora entre los estudiantes de las carreras de educación, una evaluación inicial reveló la necesidad de intervenir en este campo.

Los impactos más relevantes de este proyecto se rezumen a continuación.

- El proyecto ha beneficiado cerca de 1.500 usuarios, incluyendo a estudiantes, docentes y miembros de la comunidad. Actores directos e indirectos del proyecto.

- Ha acompañado a docentes en formación del programa PINE en el proceso de prácticum y en actividades del proyecto de vinculación con la comunidad de la ULEAM.
- Ha mejorado las competencias escriturales del profesorado y graduandos del programa PINE, Educación Inicial, Educación Especial, Educación Básica y Educación Física a nivel pregrado, y en programas de maestría de la ULEAM, logrando la publicación de 6 libros y 12 artículos científicos en revistas indexadas en español e inglés.
- Estudiantes del programa PINE asesorados para publicar en plataformas como Scopus y Latindex, y capítulos de libros permitiéndole mejorar sus posibilidades de ingreso al mercado laboral privado y del programa educa empleo de Ecuador
- Ha permitido el intercambio de conocimiento uniendo este proyecto con otros de la Universidad UCEVA de Colombia 2021-2022 y el proyecto de lectura extensiva de la Universidad Estatal de Kansas de Estados Unidos, 2023-2024 los que permitieron prácticas de lectura y escritura académica con nuestro alumnado.
- Creada la creación de una red de colaboración para la investigación en temas de lectura y escritura académica: Red LEA "Cambiando vidas"
- Integración a la red académica internacional: Red COMEDHI
- Docentes motivados a participar en 2 programas de doctorado: (1) Lingüística Aplicada de la Universidad Mendoza, Argentina y (2) Psico didáctica y didácticas específicas de la Universidad del País Vasco, España.
- Fortalecidas las Jornadas de Investigación, Innovación y Desarrollo, que permite a docentes y estudiantes presentar sus avances en investigación.
- Creado un semillero de investigadores noveles en el programa PINE de ULEAM.

## 7. Conclusiones

En base a la revisión bibliográfica, análisis de los documentos y demás resultados del proyecto de investigación Comprensión Lectura y Escritura Académica de la ULEAM se concluye que, se ha logrado el 100% de los objetivos planteados en los grupos intervenidos. Sin embargo, la comprensión lectora y la escritura académica son destrezas cuya debilidad persiste en los nuevos grupos de estudiantes que llegan a los centros escolares de educación superior. Esto ratifica la necesidad de mantener y ampliar acciones permanentes en los centros educativos, apoyados por las nuevas generaciones de maestros.

Los datos y resultados de este proyecto pueden ser utilizados para implementar innovaciones en los centros educativos, en los currículos y en la propuesta de políticas públicas dirigidas al mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura creativa y académica en la provincia de Manabí y Ecuador. El proyecto ha realizado esfuerzos para ampliar la cobertura de beneficiarios, sin embargo, esto resulta insuficiente para responder a toda la demanda existente. Por ello, se invita a los investigadores y educadores a dirigir esfuerzos en esta misma línea de investigación Lectura y escritura académica a fin de que se ejecuten nuevos proyectos dirigidos a atender este déficit que persiste en el sistema educativo de Ecuador.

El equipo investigador de este proyecto espera que los resultados logrados contribuyan al mejoramiento de la educación en Ecuador y en América del Sur.

## Referencias

- Abdulaziz, A., y Savithiri, R. (2011). Teaching communication skills. *Can Fam Physician*, 57(10), 1216–1218.
- Álvarez, C., Rojas, T., Navas, R., & Quero, M. (2011). Evaluación del aprendizaje en contextos clínicos odontológicos. *Ciencia odontológica*, 8(2), 112-119.
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Nativola. Granada.
- Bain, K. (2007). *Lo que hace los mejores profesores universitarios*. Publicación de la universidad de Valencia. España.
- Berrezueta, R. J. A., López, B. C. E., & Acevedo, G. N. G. (2024). La importancia de la lectura como herramienta de aprendizaje y los beneficios en la salud mental de estudiantes y docentes de la escuela de Medicina,

- UNIANDES sede Santo Domingo. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. Disponible en: <https://dilemascontemporaneo-educacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4114> (17.sep.2024)
- Bello, S. y Pérez, M. (2012). Elementos a considerar por el docente clínico en odontología para la elaboración de estrategias de enseñanza clínica. *Ciencia odontológica*, 9(2), 112-122.
- Boyes, L. y Villafuerte, J. (2018). Competencia comunicacional para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje en clínica odontológica. *Ciencia Odontológica*, 15(2), 35-50,
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Constitución de la república de Ecuador (2008). Registro oficial. Ecuador.
- Chávez, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *Revista e-Ciencias de la Información*, 5(2), 1-15.
- 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 – 101. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.064
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Traducción de Óscar Barberá. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- García-Ramírez, J.M. (2015). La creatividad en jóvenes con trastorno de conducta disruptiva. *Reidocrea*, 4(1), 213-218.
- López, L. y Ronquillo, L. (2018). *Cuentos para crecer en valores*. Editorial Mar y Trinchera.
- Márquez-Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39 (155), 1-18
- Mosquera, I. (2018). Libros e ideas para promover la lectura entre los estudiantes de Educación Secundaria. *UnirRevista en línea*. En: <https://www.unir.net/educacion/...para-promover...estudiantes.../549203606959/>
- Rodríguez, M. (2015). Enseñar a leer literatura en la era de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 34 (2), 18-27.

- Romero-González, A. N., y Álvarez-Álvarez, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. *Estudio transversal. RMIE*, 25(85), 395-418.
- Sachtleben, A. (2015). Pedagogy for the multilingual classroom: interpreting education. *Journal Translation Interpreting*, 7(2), 51-59. Doi:10.12807/ti.107202.2015.a04
- Salmerón, M. y Villafuerte, J. (2019). Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras *REFCaE*, 7 (1), 144-166.
- Santillán, S. K. L. (2024). La importancia de la literacidad: un aprendizaje permanente para la vida. *Revista Neuronum*, 10(2), 221-240. Disponible en: <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/530> (11.sep.2024).
- Solé, I (2011). *Estrategias para la lectoescritura. Materiales para la innovación educativa*. P. 17 Editorial Graó. México.
- Terranova, J., Delgado, V., Ronquillo, E., & Zambrano, V. (2017). *Guía – Taller para elaborar trabajos de titulación*. P. 120. (1era.ed.). Editorial Mar y Trinchera. Ecuador.
- Terranova-Ruiz, J., Villafuerte-Holguín, J., & Shettini-Velásquez, T. (2019). Sistema de prácticas preprofesionales e integración de las funciones sustantivas en las carreras de educación. *Revista apuntia brava*, 11(2), 312-322. Doi: <https://doi.org/10.35195/ob.v11i2.764>
- Unesco (2020). *La Unesco alerta sobre la necesidad de mayor presencia de conceptos como el conocimiento del mundo, el cambio climático y la equidad de género en los currículos de América Latina y el Caribe*. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/estudio-regional-analisis-curricular-resultados>
- Villafuerte-Holguín, J. & Ramírez Rodríguez, X. (2022). Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica*, núm. 58, e1346. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/998/99870812014/movil/>
- Villafuerte, J., Intriago, E., & Romero, A. (2018). Promoción de la comprensión lectora interactiva en idioma inglés. *Revista Refcalie*, 6 (2), 49-68.
- Zambrano, T. y Villafuerte, J. (2014). Metodología para la producción de cuentos infantiles centrados en el contexto local. *Revista San Gregorio*, 8(2), 94-105.

## **Anexos**

### **Cuento utilizado en la intervención educativa de escritura creativa**

La familia de delfines

En un país en el centro del mundo, había un pueblo de pescadores llamado Jocay. En este lugar muy acogedor, era posible mirar hermosos atardeceres que unían el cielo con el mar donde se formaba una amalgama entre azul intenso y el amarillo del sol brillante. En este maravilloso lugar se disfruta de un fantástico clima con una brisa marina refrescante, el sonido de las olas y de las gaviotas, deliciosos manjares preparados con maní y sal prieta y la compañía de amigos entrañables.

Muy cerca, en las cálidas aguas de playita mía vivía una muy hermosa y joven delfín cuyo nombre es Nathalie, pero todos la llaman Pely debido al color de sus cabellos rojizos. Ella con una amplia sonrisa mostraba lo contenta que estaba nadando y bailando. Cuando ella escuchaba su música favorita, saltaba con tanta agilidad que parecía que tocaba las nubes y lanzaba chorros de agua muy altos. Su mirada angelical mostraba su cariño por los peces, tortugas, pelícanos y mantarrayas que venían a visitarla todas las mañanas.

Ella tenía un espíritu emprendedor, independiente y progresista. Entre sus muchas cualidades, podía leer la mente de las personas. Esta era una virtud que muchas veces le trajo alegrías, pero también tristeza, porque de vez en cuando, imaginaba que unos monstruos y brujas podrían hacerle algún hechizo maligno. Por suerte, ella tenía de mascota un pez-gato llamado -Dante- que le ayudaba a olvidar esos tristes pensamientos.

Una bonita tarde, el desfile de peces de colores invadió el lugar. Era el inicio de las festividades por los 100 años de fundación del pueblo de Jocay. Fue una semana llena de juegos acuáticos y conciertos con los artistas más famosos del mundo marino, pero lo más interesante era la feria de artesanos que ofrecía productos muy llamativos hechos con conchas, pequeñas piedras de colores y adornos recogidos en el fondo del mar. Fue allí, donde ella conoció al delfín bombero Carlo Vittorio.

Él era un delfín muy alto porque de niño comía mucho pan de jamón y arepas en un país muy lejano donde vivió junto a su padre y madre. Él siempre ha sido un chico amable, juguetón y un poquito terco. Aunque, él disfrutaba de cantar y bailar merengue, cumbia, reguetón y música electrónica, los amigos decían que él parecía un cantante coreano de música pop. Pero, su mayor sueño era ser bombero para ayudar a la gente que estaba en peligro. Por

eso, todas las tardes después de enseñar inglés a los peces más pequeños de la escuela Marina, él entrena en el gym con su amigo canino de nariz roja llamado -Chico-.

En varias ocasiones, los veloces delfines salieron de paseo para conocerse mejor. Ellos recorrieron juntos las playas de Montañita, jugaron con las ballenas y los piqueros de patas azules en los acantilados de la isla de la Plata y cerca de San Lorenzo disfrutaron de los deliciosos manjares. También salían juntos a ver la luna y las estrellas. Ellos cantaban con los sonidos del viento y del mar.

Entre tantos paseos, el ángel del amor Cupido los flechó y una bella historia de amor inició.

Fueron tiempos románticos, pero también había complicaciones porque, cada uno tenía metas de vida por alcanzar. Por eso, ellos tuvieron que aprender a compartir el tiempo juntos y a veces separados, para acudir al llamado del trabajo, los estudios y los amigos.

Los años pasaron y fue en una noche de navidad, que los delfines Pely y el bombero, llenos de emoción dieron el regalo más lindo a sus seres queridos. Ellos esperaban una bebé delfín para complementar la nueva familia juntos.

Aunque algunas veces se sentía que el tiempo pasaba lento, pero muy lento, el reloj de arena seguía marcando su paso. Los minutos, las horas, los días, las semanas y los meses se fueron completando y en el vientre del delfín Pely crecía y crecía una nueva vida.

La futura madre se preguntaba

¿Cómo será? ¿Será una niña o será un niño delfín?

¿Se parecerá al papá o a la mamá?

¿Le gustará la música rocolera de Aladino o la música urbana de Romeo Santos?

Al mismo tiempo, los futuros tíos delfines -Luna, Mayby, Maykel y Nena- se preguntaban:

¿Tendrá los cabellos rojizos como Pely o negros como el bombero?

¿Sus ojos serán grandes como los de Pely o alargados como los del Bombero?

¿Cómo será su pequeña nariz? y

¿Su rostro se parecerá a la mamá o al papá?

Por otro lado, los futuros abuelitos llenos de ilusión argumentaban razones respecto al nombre que le darían a esa nueva vida. Claro que ellos querían que el nuevo delfín tuviese sus nombres. Así, un abuelo delfín propuso:

- De ser niño delfín debería tener el elegante nombre -Alberto- o -Alberta- de ser una niña.

Mientras que el otro abuelo delfín sugería que:

-De ser un niño delfín debería tener el nombre que pasó de generación en generación -Carlos- o de ser niña -Carla-.

Varios nombres se propusieron, pero ninguno convencía a la mamá delfín Pely. Ella quería un nombre diferente. Un nombre especial, pero aún no lo encontraba.

Las futuras abuelitas defines -Mayra y Alida- llenas de sabiduría decían:

¡Todos tranquilos! Lo más importante es que esa nueva vida vendrá a un hogar donde recibirá mucho amor.

¡Así mismo es la cosa! Dijo con cariño la futura bisabuelita delfín llamada -Delta-

Los minutos, las horas, los días y los meses pasaron y las familias de delfines organizaron una reunión para la revelación del sexo del bebé.

Aquella tarde de fiesta, lo primero que hubo fue unos juegos que los futuros tíos delfines habían organizado para divertir a los invitados. Entre ellos estaban los amigos más cercanos, los que siempre estuvieron cerca para acompañar los momentos alegres, pero, sobre todo, los más difíciles.

Así, la amiga -Valentina- era una valiente y atractiva estrella de mar que Pely conoció en un lugar de trabajo. Ella era una chica que sabía guardar muy bien los secretos, por eso, ella guardó hasta ese día, la información respecto al sexo del bebé delfín.

Otro amigo memorable es un pez de cola color azul llamado -Holguín- cuya profesión es chef. Él prepara unos platos de comida muy interesantes y deliciosos. Holguín y Carlo Vittorio han sido amigos desde que eran niños.

Otro amigo, al que conocieron hace como un año atrás, es un pez espada llamado -Jhonny el profesor- quien ha recorrido los mares buscando las maravillas del mundo acuático. Aunque, él tiene una barba blanca debido a los muchos años vividos, su alma sigue siendo de un niño travieso, a veces mal

humorado. Él siempre tiene un consejo sabio que dar, pero ahora mejor cuenta chistes para alegrar a las personas.

El momento esperado llegó. Sonaron los tambores y las cornetas para esperar el anuncio sobre el sexo del nuevo integrante de la familia de delfines.

El futuro padre bombero delfín esperaba con aparente calma la revelación. Mientras que Pely, la futura madre delfín sentía los latidos del bebé delfín junto al suyo. Será un niño o será una niña, ellos se preguntaban en la mente:

-Lo más importante es que le amaremos con todas nuestras fuerzas y protegeremos. Lucharemos para que crezca y que disfrute de cada etapa gozando de buena salud, cariño y apoyo en su vida.

El anuncio por fin se dio: -Será una niña delfín.

Cuando el padre bombero delfín supo que sería una niña, salto de alegría. Se dio varios chapuzones en el agua y lleno de emoción decía:

¡Yo seré un padre muy comprensivo y le apoyaré en todo lo que ella quiera hacer!

Mientras que Pely, la madre delfín sonreía emocionada imaginando el rostro y la sonrisa de la bebé delfín que crecía y crecía dentro de su vientre.

Mi bella hija, ya quiero verte. Te estaremos esperando.

El tiempo súbitamente pasó y llegó el día del nacimiento. Era la tarde del 21 de julio de 2024 cuando una pequeña bebé delfín nació. Pely y el bombero estuvieron para recibirla. Muy emocionados, con los ojitos llenos de lágrimas de alegría, miraron por primera vez a esa preciosa bebé.

Así, nació una nueva vida a quien finalmente llamaron Nía Kaely, pero también la llamaremos Cielo, porque su sonrisa y su mirada nos cubre con amor inmenso tal cual nos cubre el Cielo.

El paso de las primeras semanas permitió descubrir que la bebé delfín tiene como hobby favorito dormir profundamente. Ella goza de estupendo apetito y buena salud. Su fuerte voz llena de vida el hogar y crece cada día un poquito más. Pronto jugará con sus padres, tíos y abuelitos.

También vimos que sus cabellos son oscuros y lacios. Parte de su rostro es idéntico a su padre Carlo Vittorio, pero su personalidad alegre y decidida es tal cual su madre Pely.

Esta bebé delfín trajo mucho amor a estas familias. Así, bisabuelos en la tierra y en el cielo, abuelitos, tíos y amigos desean lo mejor para que tenga una vida plena, llena de aprendizajes y mucho amor.

Ellos inician un recorrido por las aguas del mundo y juntos atravesarán muchas situaciones que les unirán, les harán fuerte y crecerán como familia en esta vida. Por eso, cuando veas delfines nadando en el mar, probablemente sean ellos que juegan en las cálidas aguas del océano pacífico.

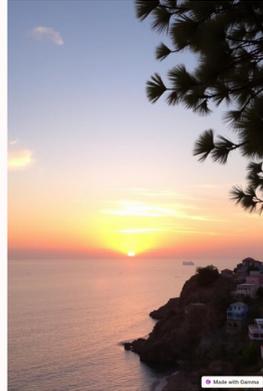
Fin

**Jhonny Villafuerte (el pez espada)**

## NIA KAELY, la bebé delfín

En un país en el centro del mundo, había un pueblo de pescadores llamado Jocay. En este lugar muy acogedor, era posible encontrar hermosos atardeceres de sol brillante, brisa marina refrescante, deliciosos manjares preparados con mani y sal prieta y la compañía de amigos entrañables.

Por: Jhonny Villafuerte (el pez espada)



1.

2.



## Pely, la delfín con un corazón de oro

En las cálidas aguas de playita mía vivía una muy hermosa y joven delfín cuyo nombre es Náthaly, pero todos la llaman Pely debido al color de sus cabellos rojizos. Su mirada angelical mostraba el cariño por los peces, tortugas, pelícanos y mantarrayas que venían a visitarla todas las mañanas.

### 1 Un espíritu emprendedor

Ella era emprendedora, independiente y progresista. Entre sus cualidades, podía leer la mente de las personas.

### 2 Un amigo fiel

Por suerte, ella tenía de mascota un pez-gato llamado Dante que le acompañaba cuando ella estaba triste o se sentía sola.

### 3 Música y baile

Cuando escuchaba su música favorita de Romeo Santos saltaba con tanta agilidad que parecía que tocaba las nubes y lanzaba chorros de agua muy altos.

### 4 La feria de artesanos reabrió

Se ofrecían productos hechos con conchas, pequeñas piedras de colores y adornos del fondo del mar. Allí, ella conoció al delfín bombero Carlo Vittorio.

Made with Gamma

## El bombero delfín Carlo Vittorio

Él era un delfín muy alto porque cuando él era niño comía mucho pan de jamón y arepas en un país muy lejano donde vivió junto a su familia.

### Un corazón noble

Él siempre ha sido un chico amable, juguetón y un poquito terco. Aunque, él disfrutaba de cantar y bailar cumbia, reguetón y música electrónica, los amigos decían que parecía un cantante coreano de música pop.

### Un héroe en entrenamiento

Su mayor meta es ser bombero para ayudar a la gente que está en peligro. Por eso, todas las tardes después de enseñar inglés a los peces más pequeños de la escuela de la Marina, entrena en el gimnasio con su socio canino Chico.

3.



4.

### Un amor que florece

En muchas ocasiones, los veloces delfines salieron de paseo para conocerse mejor. Juntos recorrieron Montañita, jugaron con las ballenas y piqueros de patas azules en los acantilados de la isla de la Plata y observaron el reflejo de la luna y las estrellas.

Entre tantos paseos, el ángel del amor Cupido los flechó y una bella historia de amor inició.

Fueron tiempos románticos, pero también complicados porque cada uno tenía sus propias metas y sueños por cumplir. Por eso, ellos tuvieron que aprender a compartir el tiempo juntos y a veces separados, para acudir al llamado del trabajo, los estudios o los amigos.



5.



### La espera del nuevo miembro de la familia

Fue en una noche de navidad, que los delfines Pely y Carlo Vittorio llenos de emoción dieron el regalo más lindo a sus seres queridos. Ellos esperaban un bebé delfín y conformarían una nueva familia juntos.

#### La emoción de los tios

Los futuros tíos -Luna, Mayby, Maykel y Nena- se preguntaban:  
¿Tendrá cabellos rojizos como Pely o negros como el bombero ojos grandes o achinados?

#### Un nombre especial

Los futuros abuelos argumentaban razones para que se escogiera su nombre. Uno dijo: De ser niño debería tener el elegante nombre - Alberto- o de ser una niña -Alberta-. El otro dijo, de ser un niño delfín debería tener el nombre que pasó de generación en generación - Carlos- o de ser niña -Carla-.

Las futuras abuelitas -Mayra y Alida- llenas de sabiduría decían:  
¡Todos tranquilos! Lo más importante es que vendrá a un hogar donde recibirá mucho amor.

¡Así mismo es la cosa! Dijo con cariño la futura bisabuelita llamada - Delta-

Made with Canva

## 6. La revelación del sexo

Aquella tarde de fiesta, lo primero que hubo fue unos juegos que los futuros tíos delfines habían organizado para divertir a los invitados.

1

### Amigos especiales

**Valentina:** una hermosa estrella de mar que Pely conoció en un lugar de trabajo. Ella guardó el secreto del sexo del bebé.

**Holgún:** un pez de cola color azul cuya profesión es chef. Él prepara unos platos de comida muy interesantes y deliciosos.

**Jhonny el profesor:** un pez espada que ha recorrido los mares buscando las maravillas del mundo acuático. El tiene una barba blanca, pero su alma sigue siendo de un niño travieso e imprudente.

2

### La revelación: será una niña delfín

Pely y Carlo Vittorio pensaban: La amaremos con todas nuestras fuerzas. Lucharemos para que crezca y que disfrute de cada etapa gozando de buena salud, cariño y apoyo en su vida.



## 7. El nacimiento de Nía Kaely

El tiempo pasó lentamente y porfin, el día del nacimiento llegó. El 21 de julio de 2024. Pely y Carlo Vittorio muy emocionados con los ojitos llenos de lágrimas de alegría, miraron por primera vez a esa preciosa bebé.



### Una nueva vida

La llamaron Nía Kaely, pero también la llamaremos Cielo, porque su sonrisa y su mirada nos cubre con amor inmenso tal cual nos cubre el Cielo.



El paso de las primeras semanas permitió descubrir que la bebé delfín tiene como hobby favorito dormir profundamente. Ella goza de estupendo apetito y buena salud.

También vimos que sus cabellos son oscuros y lacios y parte de su rostro son idénticos al padre bombero delfín Carlo Vittorio. Su personalidad alegre y decidida es como la de Pely, la madre delfín emprendedora.



## 8. Un futuro brillante

Ellos inician un recorrido por las aguas del mundo y juntos atravesarán muchas situaciones que les unirán, les harán fuerte y crearán como familia en esta vida.

Por eso, cuando veas delfines nadando en el mar, probablemente sean ellos que juegan en las cálidas aguas del océano pacífico.

Fin

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## Capítulo II

Educación es la ruta para superar la violencia e inseguridad: análisis de la novela *Los Sangurimas* de José de la Cuadra



**Educación es la ruta para superar la violencia e inseguridad:  
análisis de la novela *Los Sangurimas* de José de la Cuadra**

*Persistency of social problems in Ecuador presented in the novel *Los sangurimas* by José de la Cuadra in the century XX*

**Martín Álex Cedeño Cedeño**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

*Escuela de Educación Básica Sucre-Alfaro*

 <https://orcid.org/0009-0004-2110-7103>

**Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis socio histórico de las manifestaciones de violencia en la obra literaria *Los Sangurimas*, publicada en 1934, para extraer aprendizajes que aporten a la construcción de una comunidad más pacifista en el siglo XXI en Manabí-Ecuador. Se acude a la hermenéutica y a las teorías del estructuralismo de Gérard Genette para relacionar la variable manifestaciones de la violencia e inseguridad en el contexto Manabíta y el contraste de la realidad actual con la trama de la novela. Desde la axiología se estudia el rol del Estado como observador complaciente de hechos que atentan contra el entramado social. Se extraen aprendizajes que aportan a la construcción de comunidades más pacifistas y se comparan las políticas nacionales para la educación y la formación en valores. Se concluye que las formas de violencia en la novela *Los Sangurimas* aún están presentes y desde la axiología y el buen uso del tiempo se puede construir para cambiar esta problemática. Se propone una ruta que favorezca la educación en valores, utilizando proyectos de vida en los niños y jóvenes para contribuir a la superación de la problemática social.

**Palabras clave:** estándares de vida, problemas sociales, literatura latinoamericana, violencia, terapia educativa.

---

### Abstract

The aim of this research is to introduce a socio-historic analyzes of the demonstrations of violence in the literature workshop Los Sangurima published in 1934, to extract learnings for the construction of a more pacifist community in the century XXI in Manabí-Ecuador. It uses the hermeneutics and structuralism, theories of Gérard Genette to relate the variable demonstration of violence in the Manabí context and to contrast the current reality with the plot of the novel. From axiology, the role of the State is studied as a complacent observer of acts of violence that threaten the social fabric. Lessons that contribute to the construction of more pacifist communities are extracted and national policies for education and training in values are compared. It is concluded that the forms of violence in the novel "*Los Sangurimas* are still present and from the axiology and the good use of time it can be built to change this problem. A route is proposed that favors education in values, using life projects in children and young people to contribute to the solution of social problems.

**Keywords:** educational therapy, social problems, Latin American literature, living standards, violence.

### Introducción

El análisis de la novela *Los Sangurimas* permite dar un vistazo a la vida del pueblo montuvío, radicado en la Costa ecuatoriana, desde la mirada de José de la Cuadra, uno de los autores más renombrados de la literatura de Ecuador. Esta obra también permite entender las formas de pensar de los habitantes de la zona rural en la Costa de dicha nación (Gervilla, 2004).

El término violencia es definido por la Organización Mundial de la Salud (2002, p. 11) como el "Uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos o privaciones". Otras definiciones se centran en el esfuerzo físico realizado con el fin de destruir a otra persona (Aróstegui, 1994; Krug et al., 2002). Así, sus consecuencias son tan grandes e impredecibles que lo más importante que se puede hacer es evitarla (Žižek, 2017). Esta afirmación es precisa porque dimensiona un problema cada día más presente en el Ecuador y cuya víctima principal es la mujer. El comportamiento violento deja víctimas directas y colaterales; las secuelas de esta complicación en la sociedad, difícilmente se pueden cuantificar, pero sí sus víctimas (San Sebastián, 2022).

La violencia es producto de la pobreza y la desigualdad, y ha convertido, en muchos casos, a las víctimas en victimarios (Eras Díaz, 2022; Hernández, 2022; Soria-Viteri & Redrobán-Barreto, 2023). Este fenómeno social se ha incrementado en Ecuador en el 2022. Asimismo, el número de víctimas ascendió a 2.196 muertes violentas al 22 de noviembre (Diario digital Primicias, 2022). Adicionalmente, entre el 1 de enero y el 15 de noviembre del mismo año ocurrieron 272 femicidios, según el medio de comunicación Ecuavisa. Por otro lado, el 23 de julio causó conmoción, en Manabí y Ecuador, el asesinato del que fue víctima el Ab. Agustín Intriago Quijano, a manos de la delincuencia; este crimen tuvo una víctima colateral fatal y cuatro víctimas más (BBC Mundo, 2023). El Gobierno del Ecuador ante la alarmante situación por el nivel de inseguridad tomó la decisión, mediante el Ministerio del Interior, de responder con el estado de excepción y toques de queda para tratar de contrarrestar la violencia y los asesinatos en algunas provincias. Otro asesinato que causó alarma fue el del candidato a presidente Fernando Villavicencio a pocos días de las elecciones presidenciales.

Este trabajo inicia con el análisis literario de la obra *Los Sangurimas*, utilizando la metodología basada en el Estructuralismo siguiendo las técnicas propuestas por Zapico (2020). Posteriormente, se hace uso de la hermenéutica para interpretar el texto (Grondin, 2014). A este punto, autores tales como Levy-Strauss, citado en De Beauvoir & de Lamas (1990), presentan una revisión sistemática de los términos violencia a partir de la tipología.

Se profundiza en la narrativa de la obra en el orden introducción, nudo y desenlace, acorde a la estructura canónica típica, que permite entender la novela desde una visión amplia y sintética. Los autores de este trabajo acuden a la hermenéutica, permitiendo hacer una interpretación del texto. Se siguen las recomendaciones de Grondin, una de ellas “re-crear en uno mismo el sentimiento vivido por el autor” (Grondin, 2014, p. 13). Las preguntas de investigación que guían las reflexiones realizadas en este trabajo son:

1. ¿Cómo se manifiesta la violencia en la obra *Los Sangurimas*?
2. ¿Cómo están presentes en la actualidad las manifestaciones de violencia que se presentan en la obra *Los Sangurimas*?
3. ¿Qué aprendizaje deja la obra *Los Sangurimas* para aportar a la construcción de una sociedad más segura, equitativa y pacifista?

El objetivo de este artículo es analizar las manifestaciones de violencia en la obra *Los Sangurimas*, publicada en 1934, para extraer aprendizajes que aporten a la construcción de una comunidad más pacifista en el siglo XXI.

## Desarrollo

José de la Cuadra fue un escritor y abogado guayaquileño, nacido en 1903. Rescató el conocimiento de la vida de los habitantes de la Costa a los que denominó en sus obras literarias “montuvios” (Moret, 2020, p. 118). Entre sus escritos están *El amor que dormía* (1930); *Repisas* (1931); *Banda de pueblo* y *La Tigra* (1932), y *Doce siluetas* y *Los Sangurimas* (1948). Este afamado autor tuvo una vida fugaz, fallece en su ciudad natal, en 1941, a sus 38 años (Cuadra, 2004, portada).

La novela *Los Sangurimas* es una obra narrativa que se ambienta en la Costa ecuatoriana, en donde el pueblo montuvio crece cerca del río y en medio de la naturaleza. Se desarrolla en un contexto social donde el patriarcado estaba en pleno apogeo y donde la figura de la mujer era para el deleite y servicio del hombre. De la Cuadra, en la novela *Los Sangurimas*, profundizó en las formas más singulares del machismo “que se expresa en la relación de la fijación por la fertilidad, de la sexualidad prolífica y prácticas sexuales desordenadas” (Cueva, 1986). Esa es justamente la época a la que la obra narrativa hace alusión, una donde el hombre es quien lleva las riendas de la familia y de la sociedad. El tiempo en el que se ambienta la obra es a finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX, esto se entiende cuando el personaje don Nicasio hace alusión a los montoneros, “ninguno de mis tíos Sangurimas estaba en la finca. Andaban de montoneros con no sé qué general” (De la Cuadra, 2004, p. 22). El general al que se hace alusión es Eloy Alfaro, líder de la Revolución Liberal en el Ecuador, también denominada Revolución Alfarista (Núñez, 2012).

El personaje principal en la obra es don Nicasio Sangurima. Él es dueño de una gran cantidad de tierras en la Costa, heredadas de su madre. En ese lugar, según se rumora, hizo un pacto con el diablo. Don Nicasio cuenta el origen violento de su familia. Él explica las circunstancias cuando su madre mató a su propio hermano, como venganza por haberlo dejado sin padre cuando recién había nacido.

Don Nicasio tiene muchos hijos como ramas tiene el árbol matapalo (*moraceae* o ficus), que es un higuero llamado árbol estrangulador (López & Dirzo, 2014). La simbología del árbol y la familia Sangurima también se emplea en la misma obra. Estos hijos son: Ventura, conocido con el apodo despectivo “Raspabalsa”; Terencio el sacerdote, a quien le gusta beber; Francisco, el abogado; Eufrasio, el coronel, llamado de esa forma por su participación en revueltas armadas; Pedro, Manuel y Facundo son hijos de Eufrasio, conocidos como los Rugeles, María Mercedes, María Victoria y María Julia son las

hijas de Ventura, llamadas “las tres Marías”. El hijo mayor de don Nicasio es Ventura, este obedece sin cuestionar al padre porque de niño fue castigado brutalmente por orden de él, hecho que lo marcó para toda la vida. Las hijas de Ventura con la dauleña (mujer originaria de la ciudad costera de Daule) se educaron en Guayaquil y una vez que llegaron al caserío ubicado en la hacienda “La Hondura” fueron pretendidas por sus primos “Los Rugeles”, quienes tenían la fama ser muy violentos. Ellos fueron a pedir a su tío la mano de las tres Marías. Ventura, haciendo uso de evasivas les dio una respuesta negativa, para evitar que sus hijas cayeran en manos de sus primos. Ante ello, “Los Rugeles” amenazaron a su tío mientras salían de la casa. Al poco tiempo, María Victoria fue encontrada atrocemente abusada y asesinada.

En cuanto a la narrativa de la novela *Los Sangurimas*, está recreada a partir de la vida del pueblo montuvio. La trama es, en esencia, la experiencia más cruel que se le pueda atribuir a un grupo familiar por mérito propio. Además, se intuye de estas acciones poco sentido de la moral y poco respeto por la vida. El lenguaje es tomado como reproducción de la población de la ruralidad y desde la perspectiva del pueblo montuvio. Tanto la expresión oral como la concepción de los componentes mítico-mágicos del ambiente son el resultado de la recreación del autor (Landázuri, 2011). Además, el autor de esta obra ecuatoriana icónica provee a los personajes características del pueblo montuvio e incluso bordeando en algunos casos, en lo grotesco, como es común en la literatura del realismo. La narrativa en el realismo procura ser una dicotomía de la vida, por ello, está marcada por un lenguaje que utiliza habitualmente el hombre montuvio de la Costa ecuatoriana y que es recreado a partir de exageraciones. En cuanto al estilo de escritura, muy acertadamente lo califica Landázuri cuando dice: “La inclinación por el estilo depurado y la expresión lírica del modernismo, como la crudeza ruda y el apego por la idiosincrasia popular del realismo social” (Landázuri, 2011 p.72). Las palabras en la narración no tienen exageradas explicaciones, solo las necesarias para comprender las ideas que literariamente se quieren transmitir.

*Los Sangurimas* dio inicio al realismo en Latinoamérica. A decir de Donoso (2003), el estilo de dicha obra utiliza elementos de mitología, desmesura e hiperbolismo. Además, en la década de 1930 las obras literarias presentaban el imaginario colectivo, pero conservando la ficción (Landázuri, 2011). La obra es relevante porque refleja al pueblo montuvio en sus valores y antivalores.

La teoría de las triadas originada en el estructuralismo afirma que la narración de orden lógico-cronológico logra convertirse en concepto con significa-

do (Genette, 2005). Así, el contenido narrativo utilizado para describir problemas sociales del siglo XX se asemeja al ambiente observado por los autores de este trabajo en el Ecuador del siglo XXI. A este punto, frases tales como “De su casa había salido el coronel Sangurima con gente armada” permiten entender el universo narrativo en dicha obra plagado literariamente de violencia. Además, se destaca el irrespeto a la vida y a las autoridades encargadas de ejercer el control, como parte de las instituciones del Estado.

### *Manifestaciones de violencia en la novela Los Sangurimas*

En la novela se personifica al montuvio como un hombre machista y sin mayor respeto a la mujer, hasta el punto de llegar a cometer incesto, como si fuese un acto natural de posesión de lo femenino en el núcleo familiar (Zambrano-Mendoza et al., 2019). El patriarca de la familia y sus hijos no se alarman del cometimiento de incesto. Algunos de los hijos de don Nicasio conviven maritalmente sin ningún prejuicio.

Las múltiples formas de violencia en *Los Sangurimas*, en algunos casos, desembocan en crímenes y estas acciones se relacionan directamente al linaje del personaje principal que es don Nicasio. La definición que propone la Organización Mundial de la Salud (2002) para el concepto *violencia* es: “Uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos o privaciones”. Se cita a continuación pasajes de la novela *Los Sangurimas*:

- “Gente de bragueta, amigo. No aflojaban el machete ni pa dormir. Y por cualquier cosita, ¡vaina afuera!” (De la Cuadra, 2004, p. 7).
- “Después sacó el revólver y disparó al aire. Se rio. Esta bala le ha llegado al corazón al pelado Ramos...” (De la Cuadra, 2004, p. 12).
- “...cuando el chico tuvo tres meses, ño Sangurima lo llevó donde estaba el entierro. Le clavó un cuchillo a la criatura, regó la tierra y sacó afuera el platal del difunto” (De la Cuadra, 2004, p. 16).

El término *crimen* es, según la Real Academia Española, aquella acción voluntaria de matar o herir gravemente a alguien. Es entonces que el criminal sería la persona que atenta voluntariamente contra otra con el fin de causar un daño grave o irreparable y don Nicasio en la obra se describe como un criminal. Para contrarrestar la criminalidad, el Estado por medio de la fuerza pública debe actuar de forma directa para posibilitar la justicia y equidad social, “la seguridad es un bien público y el Estado, en especial sus fuerzas de policía,

deben garantizar que el acceso a la seguridad sea justo y equitativamente distribuido” (Abello et al., 2007, p. 16).

En cuanto a la tipología de la violencia, la identifica según sus características. La violencia física, es la actividad cuyo objetivo es causar daño o lesión no accidental, utilizando la fuerza física o material contra una o varias personas (Vera, 2018). Se trata de la fuerza de una persona contra otra, con el fin de causarle una consecuencia desfavorable de forma temporal o definitiva. Por ello, la violencia de tipo familiar es un concepto muy extenso que puede materializarse como agresión física, verbal o sexual en contra del cónyuge, hijos o personas mayores. Por otra parte, una de las manifestaciones de la violencia dentro de la familia es la violencia intrafamiliar que, en ocasiones, se presenta como incesto. Acto que es irracional y desde la concepción moral no es aprobado (Levy-Strauss, citado en De Beauvoir y de Lamas, 1990).

La vida libre de violencia está normada en la Constitución del Ecuador. La mujer tiene derecho a desarrollarse integralmente (Huaca et al., 2019). El Estado tiene el deber de procurar erradicar la violencia entre los integrantes de la familia por medio de planes que permitan una vida digna, especialmente para los niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, la violencia de tipo psicológica se presenta por medio “de humillaciones, gritos, insultos, amenazas, aislamiento forzado, persecución o acoso, distorsiones de la realidad, mentiras, manipulaciones, destroz de pertenencias, interferencia en las relaciones de amistad, entre otros” (Orozco, 2020, p. 39).

La pandemia del covid-19 contribuyó al aumento de la violencia contra la mujer y la familia, sobre todo en América Latina. Algunos de los factores que han contribuido a su aumento son el desempleo, el confinamiento y el estrés económico (Herrera et al., 2021).

El Estado es garante de derechos. Aun así, es indiscutible que incide en el fenómeno de la violencia de todo tipo, en especial de la psicológica social. En el siglo XXI, la falta de oportunidades para desarrollarse socialmente ha contribuido para que las personas actúen con frustración y más agresividad. En la práctica, se evidencia que en las instituciones públicas hay poca inversión y un gran deterioro de la infraestructura, esto incide en la calidad de servicio que brindan. Los servicios públicos, en especial los que deben garantizar derechos de la ciudadanía, como son la Fiscalía y centros judiciales no cumplen con las expectativas de los usuarios, que son habitualmente quienes denuncian tales actos. En cuanto a la violencia física, la novela *Los Sangurimas* muestra la crueldad de una familia y la intolerancia ante el criterio

y las acciones de los demás. Así, se evidencia, por ejemplo, cuando al inicio de la novela el personaje don Nicasio cuenta como quedó huérfano de padre: “Nada. Mi tío Sangurima se calentó. Buscó al gringo y lo mató” (Cuadra, 2004, p. 22).

En el texto se evidencia la violencia psicológica con el trato que don Nicasio da a sus hijos. El pueblo montuvio otorga al patriarcado y al machismo una connotación positiva. El trato despectivo a los hijos es considerado como sinónimos de hombría y bravura. El patriarca Nicasio, a Ventura, lo trataba de la siguiente forma:

“—Este Raspabalsa es mismamente un pendejo, no más” (Cuadra, 2004, p. 51).

Al hijo Terencio también lo trata con irrespeto y agresividad. En una ocasión que se encontraba molesto le dijo:

“—¡Rebuzna algo, pues, don cojudo!”

—Usted será todo lo cura que quiera... No me opongo. Pero, aquí en confianza, le voy a decir, que pa mí, si Ventura es un pendejo, usted es otro más grande... Más grande” (De la Cuadra, 2004, pp. 93-95).

En el contexto de la República de Ecuador, la violencia física es condenada por el Código Orgánico Integral Penal (COIP): “La persona que mate a otra será sancionada con pena privativa de libertad de veintidós a veintiséis años” (COIP, 2021, art. 140, p. 53). Ante los crímenes de asesinato hay una pena específica en el Ecuador, la cual depende de los agravantes con relación al hecho. En la novela se hace alusión a asesinatos de los que fuese responsable don Nicasio, entre ellos:

“Después sacó el revólver y disparó al aire. Se rio. Esta bala le ha llegado al corazón al pelado Ramos...”

“¿Y qué es del pelado Venancio? Gusanera. Una bala que salió del monte lo mató” (De la Cuadra, 2004, p. 26).

“Cuando llegaron los delegados, les di posada fresca...”. Este hueso ha de ser de alguno de los delegados esos” (De la Cuadra, 2004, p. 43).

Según Castilla (2020), las personas consideran que debería existir leyes contra el incesto para evitar al abuso por parte de parientes, especialmente hombres mayores hacia personas que dependen de ellos. El incesto en la mayoría de casos expresa una forma de sometimiento, generalmente de un hombre hacia alguna o algunas mujeres de su núcleo familiar. Castilla añade

que el convivir en una misma casa genera más altruismo y menos atracción sexual, refiriéndose a miembros de un mismo hogar. En la narrativa de *Los Sangurimas* se evidencia como normal el incesto “Felipe Sangurima, apodado Chancho Rengo, vivía públicamente con su hermana Melania, de quien tenía varios hijos” (De la Cuadra, 2004, p. 68).

Respecto al femicidio, la Real Academia Española lo define como: “Asestino de una mujer a manos de un hombre por machismo o misoginia” (Real Academia Española, s/f). El femicidio es el reflejo de la conducta de comunidades que se caracterizan por comportamientos machistas y egoístas (Benavidez, 2019). Este es considerado como un delito grave cuya frecuencia se ha incrementado en los últimos diez años en Ecuador (Cangas et al., 2020; Ortiz-Prado et al., 2022). El femicidio pone en evidencia los problemas de un grupo familiar y personal que se disipan a través de un hecho violento concreto (Brito & Jiménez Garcés, 2022; Castro-Fernández & Pérez-Reina, 2022; Garcés et al., 2022).

En la novela *Los Sangurimas*, el femicidio es el detonante para dar un cierre a la narración y es uno de los hechos de violencia que más destacan. El texto narra: “A la muchacha la habían clavado en el sexo una rama puntona de palo prieto, en cuya parte superior, para colmo de burla, habían atado un travesaño formando una cruz. La cruz de su tumba” (Cuadra, 2004, p. 85). Este tipo de violencia constituye un delito, denominado en el Ecuador femicidio, y se sanciona con pena privativa de libertad de veintidós a veintiséis años, así lo expresa el art. 141 del COIP (Código Orgánico Integral Penal, 2021, p. 54). La obra estudiada tuvo un inicio violento con el nacimiento del personaje principal al igual que su final. Trata el acto de femicidio de una de sus nietas, lo que causó conmoción en las ciudades vecinas y fue lo que permitió hacer justicia por medio de muchos otros crímenes cometidos en la hacienda “La Hondura”.

### **Marco jurídico actual del Ecuador**

En Ecuador, la práctica de la justicia tiene una normativa legal y esta tipifica la violencia y las sanciones aplicables, según cada caso. Cuando una persona asesina a otra, según el art. 140 del COIP, puede enfrentar una pena privativa de libertad de veintidós a veintiséis años (COIP, 2021, p. 54).

El art. 62, está dirigido a evitar la violencia sexual en contra de la mujer, niños, niñas y adolescentes. Paralelamente a penas privativas de libertad, que se prevén por hechos de violencia sexual, la autoridad impondrá obligatoriamente tratamiento y capacitación mediante programas o cursos con el fin de que delitos de esa naturaleza no se repitan. Por tanto, es deber de todos y

cada uno de los ciudadanos seguir normas de conductas pacíficas que hagan posible la sana convivencia.

### La creciente violencia en Ecuador

Este fenómeno afecta gravemente a Ecuador y de forma específica a la región Costa. Las estadísticas permiten observar el aumento de crímenes entre los años 2021 y 2023. Esto ocurre a pesar de las garantías de seguridad y convivencia que ofrece el Estado en sus documentos fundamentales.

Así, respecto a la defensa de las víctimas de violencia, el art. 441 señala que las víctimas de cualquier tipo de violencia tienen el derecho y el deber de denunciar el hecho ante la Fiscalía General de Estado para la respectiva investigación del caso (COIP, 2021, p. 160). Sin embargo, son muchos los casos en los que los victimarios no reciben sanción por los hechos denunciados, y los organismos e instituciones encargados de hacer justicia, al estar parcializados, promueven desigualdades sociales (Farinango, 2020). Así, la novela *Los Sangurimas* presenta muchos eventos de violencia dentro de su trama, que es posible observar en la realidad social de Ecuador en pleno siglo XXI. Todos los eventos violentos en la novela fueron pasados por alto por las autoridades o no denunciados, como frecuentemente ocurre en la actualidad en Ecuador.

Así, en la novela se evidenció solo un evento violento que fue debidamente llevado a la justicia:

“Erguían las cabezas, desafiantes y altaneras...

—¿Adónde los llevarán ahora?

—A Babahoyo, pues, a la cárcel.

Cuando los Rugeles fueron pasados frente a la casa de Ventura, Facundo gritó burlonamente:

—¡Ah, Raspabalsa!” (De la Cuadra, 2004, p. 91).

La novela *Los Sangurimas* muestra el comportamiento de forma general de una notable población que habita la Costa ecuatoriana. Entre las características de este comportamiento destacan: el machismo, las reacciones agresivas, la intolerancia hacia las opiniones de los demás y la rápida reacción ante la menor ofensa o sensación de sentirse atacado. Esto posiblemente se debe a que las reacciones cargadas de violencia son frecuentes a la hora de solucionar diferencias entre seres humanos, lo que guarda sentido con las afirmaciones de Mayor Walton & Salazar Pérez (2019) cuando afirman que

dicho fenómeno se da fundamentalmente por tres razones: poco dominio de impulsos, deficiente interacción afectiva y falta de capacidad para resolver problemas.

Ecuador se ha convertido en uno de los países más violentos de América, así lo sostiene el medio de comunicación *El País* con las estadísticas que proyecta: 4.200 asesinatos desde el inicio del año 2023 hasta el 12 de agosto (Mella, 2023). Estos datos deben hacer reflexionar a la población ecuatoriana en cuanto a lo que está incidiendo en el incremento de la inseguridad a inicios del año 2024.

En los ecuatorianos existe temor social por el aumento de las prácticas violentas y esto lo confirman las cifras alarmantes. En el año 2022, en un periodo comprendido del 1 de enero hasta el 22 de noviembre, existieron 2.196 muertes violentas y aproximadamente el 30% de estas en Guayaquil (Diario digital Primicias, 2022). Adicionalmente, entre el 1 de enero y 15 de noviembre del mismo año ocurrieron 272 femicidios, según el canal televisivo Ecuavisa (15 de noviembre de 2022). Se trata de cifras que siguieron incrementándose en el año 2023 y que provocaron un estado de emergencia en enero de 2024.

El núcleo familiar es probablemente el mayor abastecedor de modelos conductuales violentos, según lo sostiene Gómez Acosta (2014). La falta de empatía y el uso de un vocabulario sin afecto en los hogares contribuyen a crear ambientes violentos. Por ello, la escuela es otro espacio que debe trabajar estratégicamente para reducir la violencia en naciones como Ecuador. El gobierno debe contribuir con políticas públicas claras para fortalecer la formación en valores. El hogar, junto al sistema educativo, son representantes indirectos del Estado y deben, sin duda, responsabilizarse del cuidado y educación de sus integrantes. Mientras ello ocurre se decretan estados de emergencia y se combate violencia con violencia llegando a niveles de guerra interna.

En Manabí, la delincuencia se ha convertido en algo habitual, los titulares de crónica roja son algo normal que acontece al desamparo de sus autoridades (Rojas, 2023). Expresa un titular, en referencia a Manabí “466 muertes violentas en lo que va del año se han cometido” (1 de enero al 26 de julio del 2023); estos datos, comparados con el año 2022, conciernen al 90% de los crímenes cometidos durante todo ese año. Estos datos estadísticos muestran la gravedad de este problema.

De enero a agosto del año 2023, la delincuencia atentó en contra de figuras públicas y políticas, incluso todos ellos, contando con seguridad, han

sido víctimas mortales de la delincuencia. Destacan entre los asesinados el abogado Agustín Intriago, alcalde de la ciudad de Manta (BBC Mundo, 2023). También el candidato a la presidencia de la República del Ecuador, el periodista Fernando Villavicencio (Diario El Universo, 2023).

El incremento de la violencia en los últimos años, justo después de la pandemia, tiene alarmada a la población ecuatoriana. Así, se asume que existe 40 homicidios por cada 100.000 habitantes, estas cifras sitúan a Ecuador como el país más violento de la región (Mella, 2023). La inseguridad crea altos niveles de estrés en la población cuyos hogares se han convertido en refugios y trincheras.

La literatura, especialmente del *realismo social*, permite hacer conciencia respecto a las características predominantes de nuestra población. En la obra narrativa *Los Sangurimas* se muestran las reacciones más comunes ante situaciones cotidianas. El predominio de acciones fuera de los límites convencionales imposibilita la sana convivencia entre los miembros de una comunidad; estos componentes son, a menudo, los que forman el entramado narrativo. Los detalles narrados de la forma más clara y directa le dan la riqueza al texto narrativo y lo reafirman como un notable ejemplo del *realismo social*.

## Discusión

La novela analizada se centra en una familia de la Costa ecuatoriana, caracterizada por sus prácticas violentas. Esta familia, sin conciencia de la ley y de la figura de autoridad civil, actúa en la mayoría de los casos sin medir las consecuencias de sus actos. La obra literaria sitúa su ambiente en la Costa del Ecuador, caracterizando a los personajes tal cual lo describe la ruralidad y la tradición oral del pueblo montuvio. En muchos de los casos, esa espontaneidad se convierte en grosería, violencia y delitos.

Las provincias de la Costa ecuatoriana han tenido un repunte de hechos violentos y delictivos, lo cual se interpreta como rasgo distintivo de gran parte de su población. En la época que se escribió la novela estaban presentes muchas de esas características violentas y agresivas que se mantienen y que están en aumento. El autor José de la Cuadra recrea el mundo montuvio y le da características de literatura cuando exagera en algunos aspectos la ligereza con la que se concibe el delito. Si bien, es mucho lo que antecede a este estudio de la novela, pocas veces se ha analizado la conducta violenta de los personajes como característica prevalente de un estilo muy marcado. Esa violencia que se muestra en la novela actualmente está multiplicándose de manera alarmante. Se ha pasado de una ficción que asombra por su realismo

a una realidad que escandaliza e invita a reflexionar, porque ha sido superada ampliamente por hechos que hace unas décadas solo eran ficción convertida en arte literario.

Lo sustentado en este análisis debe llevar a un cuestionamiento de las acciones de los individuos. La reflexión de hacia dónde se conduce la sociedad ecuatoriana y qué repercusiones tendrán a corto, mediano y largo plazo. Los índices de violencia e inseguridad reflejados en el aumento de delitos deben ser abordados con seriedad por el gobierno de turno y los próximos gobiernos del Ecuador. En este punto se remarca que este problema es la consecuencia de la exclusión, la injusticia y la falta de institucionalidad de un Estado, se entiende que la superación de dichas condiciones es necesario para traer relativa paz a los ciudadanos. Por ello, el sistema educativo debe estar disponible para realizar los ajustes requeridos en los currículos y procesos formativos (Díaz, 2003).

Por lo tanto, urge educar a la sociedad para que sea menos violenta y más capaz de vivir armónicamente en un ambiente social sano. Consecuentemente, cada individuo debe cuestionarse su rol. Las familias y las escuelas deben articular acciones para que los preadolescentes construyan, con apoyo, un plan de vida que tenga la mirada en la construcción de comunidades más pacifistas y equitativas. En cuanto a los maestros, su contribución es la de formar las generaciones y deben estar vestidos de carácter, creatividad y valores humanos que se reflejen mediante un ejemplo de vida (Martínez, 2010). Además de estas acciones, el uso del tiempo libre en niños y adolescentes es una responsabilidad del hogar y las instituciones educativas, para ello se requiere activar espacios para el encuentro con el arte, la cultura y el deporte, pero dando la importancia real y con inversión para estos procesos por parte de los ministerios vinculados al tema, ya que todos son responsables de su éxito o fracaso. En este punto, se remarca que el ser humano no nace violento, la violencia se aprende (Meras, 2003). Por tanto, de todos depende el educar al individuo para evitarla. Invertir en educación a largo plazo es mejor, porque aumenta las posibilidades de los individuos a desarrollarse socialmente (Olivera, 2005). Se pretende orientar posibles soluciones para evitar el fenómeno y esta propuesta parte por el compromiso del hogar, la escuela y el Estado como componentes que inciden en la conducta del entramado social.

Desde el arte de la narrativa, la novela *Los Sangurimas* nos muestra cómo la violencia puede destruir personas y familias completas, Ecuador se ha convertido en el país más violento de la región (Mella, 2023). Se debe, desde la academia, promover un cambio que ayude a evitar la situación violenta actual.

Los maestros están llamados a crear planes que contribuyan a superar dicha problemática. Incluso se debe manejar como un eje transversal en las asignaturas o materias de estudio.

Una de las características más graves de la violencia es que se genera y se aprende en casa, como ocurre también con los valores (Tubay Zambrano et al., 2020). La narrativa de José de la Cuadra, que se está analizado, nos lleva a la reflexión porque permite ser espectador de la falta valores sociales de una familia de la Costa ecuatoriana. Se toma como referencia al montuvio y sus características propias para literariamente evidenciar las consecuencias del machismo y de cómo este termina en violencia. Así, citando a don Nicasio, se percibe en este pasaje la ligereza con la que tomaba la violencia la familia Sangurima: “En la casa armaron un griterío, y entonces yo les dije a mi gente: Delen a esos pendejos una rociadita de bala, pa que no chillen, y aflojamos una andanada de fusilería” (De la Cuadra, 2004, p. 64). Para la familia Sangurima las diferencias no se podían solucionar más que por la fuerza y la violencia y eso se aclara durante toda la novela.

Pensar que la violencia es la solución a los problemas o diferencias entre las personas es una forma primitiva de responder ante la diversidad. El autor de la novela *Los Sangurimas* puso a consideración del público lector del siglo XX las consecuencias de la violencia, lo hace desde el arte literario en su novela insigne, pero no se trata de un ideal que se deba repetir en la realidad del siglo XXI, sino una ejemplificación que sirve para educar a la población y guiarla hacia días mejores.

## Conclusiones

Con base en la revisión bibliográfica y el conocimiento del contexto y problemáticas sociales que persisten en Ecuador, se concluye que la violencia que causó dolor y sufrimiento en la sociedad del siglo XX persiste en el siglo XXI. La literatura, producto del *realismo social* refleja parte del entramado negativo que persiste, pero también los actores sostienen que ellos pueden superar dicha condición. Así, las primeras instituciones que pueden contribuir significativamente a un cambio son el hogar y la escuela. Los maestros que representan al sistema educativo cumplen un rol fundamental en la construcción de comunidades más justas, dignas y libres de exclusión.

En el contexto educativo, los maestros deben contribuir para crear comunidades equitativas mediante el compromiso profesional y el ejemplo de vida. En ese sentido, los autores expresan su acuerdo con la posición de Martínez (2010) cuando afirma que el maestro debe ejercer el rol de orientador en cons-

trucción de una nueva masculinidad para superar antivalores heredados del pasado que tienen como característica el machismo. En armonía con lo expresado por Checa y Cid del Prado (2003), se entiende que la hegemonía del hombre frente a la mujer es uno de los factores que generan violencia en los hogares. En este punto los autores ratifican que dejar comportamientos, actitudes y expresiones machistas, es dejar de someter a las personas. Por ello es necesario terminar con las creencias de que el machismo reafirma la virilidad. Así, las personas adultas que integran los hogares deben responsablemente articular acciones con las instituciones educativas para que los jóvenes logren ocupar el tiempo libre de forma productiva. Una de las formas es mediante voluntariados en actividades que tengan que ver con el cuidado de personas y el mantenimiento de la fauna y flora local, aportando al desarrollo sostenible. Además, es necesario fomentar el respeto a las personas desde la aceptación de las diferencias socioeconómicas, culturales, religiosas, preferencias e identidades sexuales, origen y apariencia física para construir ambientes de convivencia equitativos.

En este sentido, se considera relevante el aporte de Flecha (2007) respecto a la ética y el comportamiento moral de las personas. Esto resume el principio de la sana convivencia en la que efectivamente no pueda darse espacio a la violencia. La educación es, sin lugar a duda, la ruta a seguir para formar el pensamiento crítico de los estudiantes, es un espacio seguro para la interacción intergeneracional entre alumnos y maestros. Todos los elementos descritos inciden directamente en la conducta humana. Por ello, los niños deben contar con el apoyo de los adultos para que antes de alcanzar la adolescencia cuenten con un plan de vida estructurado que se corresponda con la responsabilidad social de su entorno. Así, se tendrá personas de bien y con responsabilidad individual y colectiva. Esto repercute significativamente en hábitos que evitan la violencia.

Durante la pandemia de covid-19 se reportó un incremento en los índices de violencia contra la mujer y la familia, sobre todo en América Latina, algunos factores que agravaron el problema fueron: desempleo, temor a ser infectado y morir, confinamiento durante meses y estrés económico (Herrera et al., 2021). Si el odio y la desesperanza generan violencia, es el amor y la confianza los que generan paz. Los ciudadanos necesitan empleo y bienestar familiar para alcanzar mejores niveles de desarrollo. En dichas circunstancias, se ratifica la necesidad de mantener la confianza en una educación que posibilite mejores seres humanos, en donde educar para formar hombres y mujeres de bien sea el fin y no solo el medio para alcanzar profesionales competentes. Es

frecuente que las víctimas de la violencia consideren equivocadamente que denunciar un acto violento las convierte en sujetos de burla o rechazo por parte de la familia. Además, el estigma social que las revictimiza las hace dudar de denunciar (Carris Torres et al., 2020), debido a que la violencia ha dejado secuelas difíciles de cuantificar, pero fáciles de percibir.

La paz es el único camino para que exista desarrollo humano. Para ello se propone cumplir el enunciado de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible “Promover sociedades pacíficas e inclusivas, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas” (Gobierno de España, 2019, p. 21). El ser humano tiene como propósito ser feliz y esto se relaciona directamente con el desarrollo individual y colectivo cuyo garante es el Estado. Si los individuos se comprometen a evitar la violencia tendrán una mejor calidad de vida, para ello urge que la población se involucre y dedique a la creación de un ambiente pacífico. La violencia solo debe existir en la literatura, como ejemplo de lo que no se debe hacer en la realidad. Así, *Los Sangurimas*, como un ejemplo de obra literaria, muestra las consecuencias y efectos de la violencia que deberían ser del pasado.

Finalmente, los niños y jóvenes necesitan ser tratados adecuadamente y formados en ambientes ricos en valores para que no se repita en el futuro la crisis social que vive la población ecuatoriana. Ellos no merecen recibir ese legado de inseguridad y violencia. Las autoridades tienen el deber moral de contribuir con acciones eficaces que hagan posible mejores días para la población que tienen el honor de servir. La novela *Los Sangurimas* tiene para sus lectores una historia moralizante que debe interpretarse como acciones para evitar antivalores y especialmente violencia.

## Referencias

- Abello, A. & Pearce, J. (2007). *De una policía centrada en el Estado a una centrada en la comunidad*. Documento de Investigación No. 9 International Centre for Participation Studies University of Bradford. En: [http://www.clear-la.cide.edu/sites/default/files/Police%20Community-Bradford-Medellin\\_Jenny\\_Pearce.pdf](http://www.clear-la.cide.edu/sites/default/files/Police%20Community-Bradford-Medellin_Jenny_Pearce.pdf) (11.Ago.2023)
- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, 13(1), 17-55. En: [https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/13-1-ayer13\\_ViolenciayPoliticaenEspana\\_Arostegui.pdf](https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/13-1-ayer13_ViolenciayPoliticaenEspana_Arostegui.pdf) (11. ago. 2023).

- BBC Mundo. (2023, 24 de julio). Asesinan en Ecuador a Agustín Intriago, popular alcalde de Manta, y a una joven futbolista. En: <https://www.bbc.com/mundo/articulos/cndk24kl7y7o> (8. ago. 2023).
- Benavídez, D. G. (2019). El femicidio como delito y falso instrumento de prevención: lectura histórica, socio jurídica y política. *Revista CAP Jurídica Central*, 3(5). <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CAP/article/view/2252>
- Brito, X. & Jiménez Garcés, T. (2022). Femicidios y discursos mediáticos de la muerte [Trabajo de titulación, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Carrera de Comunicación Social, Universidad Técnica de Ambato]. Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/36020> (31.ago.2023).
- Cangas, L. X., Hernández, E. L., & Ayala, L. R. (2020). El delito de femicidio en Ecuador. El estado de gestación como agravante. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(3), 248-253.
- Castro-Fernández, L., & Pérez-Reina, E. (2022). Análisis del femicidio en el Ecuador: Causas y efectos en la sociedad. *CIENCIAMATRIA*, 8(2), 289-300. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.710>
- Checa, V., y Cid del Prado, S. (2003). Nueva masculinidad: identidad, necesidades humanas y paz. *Asparkia. Investigación Feminista*, (14), 33-43. Recuperado a partir de <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/836> (30.ago.2023).-
- Cudris Torres, L., Guzmán, C.G., Almeida, M., González, L., Bolaño, L., Silvera, L. (2020). Malestar psicológico en víctimas de violencia sexual, intrafamiliar y del conflicto armado. *Tempus Psicológico*, 3(1), 81-102. <https://doi.org/doi:10.30554/tempuspsi.3.1.2878.2020>
- De Beauvoir, S., & de Lamas, M. E. (1990). Las estructuras elementales del parentesco de Claude Levi Strauss. *Debate Feminista*, 1, 294-302. En: <https://www.jstor.org/stable/42623913>. (30.Ago. 2023).-
- Código Orgánico Integral Penal (COIP). (2021). Registro Oficial, Suplemento 180, actualizado 17-feb.-2021. Arts. 141-62. Publicado en Registro Oficial Suplemento 598 de 30 de Sep. 2015. En: [www.lexis.com.ec](http://www.lexis.com.ec) (8. ago. 2023).
- Cueva, A. (1986). *Introducción a la literatura de José de la Cuadra. Lecturas y rupturas, diez ensayos sociológicos sobre la literatura del Ecuador.*

- Quito: Editorial. Planeta del Ecuador S.A. En: <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/37334> (12. ago. 2023).
- De la Cuadra, J. (2004). *Los Sangurimas*. En *Colección Luna Llena*. Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura. Ecuador.
- Díaz, M. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Estudios de Juventud*, 62(3), 21-36 En: <https://www.injuve.es/sites/default/files/62completa.pdf#page=19> (11. ago. 2023).
- Donoso, M. (2003). Obras completas, realismo mágico y una discutible reivindicación. *Kipus*, 16(1), 89-103. En: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1581/1/RK16-Ho-Donoso%20Pareja.pdf> (31.ago.2023)
- El Universo. (2023, 10 de agosto). Asesinan al candidato presidencial Fernando Villavicencio tras un mitin en el centro norte de Quito. En: <https://www.eluniverso.com/noticias/politica/elecciones-presidenciales-2023-consejo-nacional-electoral-candidatos-fernando-villavicencio-nota/> (31. ago.2023).
- Eras Díaz, J. A., Alberca Benítez, C. M., Pérez Mayorga, B. C., & Limaico Mina, J. R. (2022). Violencia física contra la mujer en el cantón Santo Domingo en Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 14(S4), 147-157. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3122>
- Farinango, L. (2020). Incidencia de la violencia de género en la comunidad “El Cercado”, en el cantón Cotacachi, en el año 2017-2018: una perspectiva desde la justicia indígena y el derecho positivo ecuatoriano [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. En: <https://dspa-ce.pucesi.edu.ec/handle/11010/714> (31.ago.2023).
- Flecha, A. (1997). *Iconalidad divina y defensa de la vida humana. La persona, imagen de Dios, y el respeto a la vida humana*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. España. En: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5561/1/JOSE%20ROMAN%20FLECHA%20ANDRES.pdf> (31.ago.2023).
- Garcés Córdova, F., Del Pozo Carrasco, J. G., & Lozano Rojas, H. E. (2022). Femicidio en el Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S6), 187–195.
- Genette, G. (2005). *Figuras V*. Siglo XXI. Argentina.
- Gervilla, E. (2004). Buscando valores. El análisis de contenido axiológico. *Perfiles Educativos*, 26(1), 95-110. En: <https://www.scielo.org/mx/>

- scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0185-26982004000200006 (30. ago.2023).
- Gobierno de España. (2019). La agenda 2030 y los ODS nueva arquitectura para la seguridad. En: <https://www.dsn.gob.es/es/documento/agenda-2030-ods-nueva-arquitectura-para-seguridad> (30.ago.2023).
- Gómez Acosta, C. A. (2014). Factores asociados a la violencia: revisión y posibilidades de abordaje. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 7(1), 115-124. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.7110>
- Grondin, J. (2014). ¿Qué es la hermenéutica? La hermenéutica (1.<sup>a</sup> ed.) Herder Editorial. [Libro electrónico], Barcelona. En: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tAOIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Gron-din,+J.+\(2014\).+%C2%BFQu%C3%A9+es+la+hermen%C3%A9utica%3F+Herder+Editorial&ots=oGPwP4xGRf&sig=1Mc9nF6KM-FZQR6z7cKm3Qa\\_loT8#v=onepage&q=Gron-din%2C%20J.%20\(2014\).%20%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20hermen%C3%A9utica%3F%20Herder%20Editorial&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tAOIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Gron-din,+J.+(2014).+%C2%BFQu%C3%A9+es+la+hermen%C3%A9utica%3F+Herder+Editorial&ots=oGPwP4xGRf&sig=1Mc9nF6KM-FZQR6z7cKm3Qa_loT8#v=onepage&q=Gron-din%2C%20J.%20(2014).%20%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20hermen%C3%A9utica%3F%20Herder%20Editorial&f=false) (30.ago.2023).
- Hernández Castilla, J. (2020). Kant and the incest. *Con-Textos Kantianos*, 11(1), 8-36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3865140>
- Hernández, H. (2022). Homicidios en América Latina y el Caribe: magnitud y factores asociados. *Notas de población*, (103), 119-144. En: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5456179#page=120> (30.ago.2023).
- Herrera, B., Calderón-Bustamante, K., Tapia-Segarra, I., & Cárdenas-Lata, B. (2021). Violencia intrafamiliar en tiempos de covid-19: una mirada actual. *Polo del conocimiento*, 6(2), 1027-1038. En: <https://orcid.org/0000-0003-1636-8048>
- Huaca, G. & Torres, X. (2019). Evolución normativa del derecho de la mujer a una vida libre de violencia en Ecuador. *Boletín Redipe*, 8(8), 127-143. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528304> (30. ago.2023).
- Krug, EG., Mercy, J.A., Dahlberg, L.L., & Zwi, A.B. (2002). The world report on violence and health. *Lancet*, 360(9339), 1083-8. DOI: 10.1016/S0140-6736(02)11133-0.
- Landázuri, A. (2011). *Serie estudios. El legado Sangurima. La obra literaria de José de la Cuadra*. Ediecuatorial. Ecuador.

- López, J. & Dirzo, R. (2014). Aspectos relevantes sobre la historia natural de las plantas hemiepipfitas estranguladoras. En: <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/190-LOPEZ-ACOSTA.pdf> (30.ago.2023).
- Mayor Walton, S. & Salazar Pérez, C. (2019). La violencia intrafamiliar. Un problema de salud actual. *Gaceta Médica Espirituana, Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus*, 21(1), 96-105. <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v21n1/1608-8921-gme-21-01-96.pdf> (30.ago.2023).
- Martínez, M. (2010). El compromiso docente: una mirada jurídica y pedagógica [Trabajo de Titulación, Universidad Tecnológica de Pereira]. En: <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/b50522e5-e28a-427b-b9c8-2e43e93f4bd1/content> (30.ago.2023).
- Mella, C (2023, 10 de julio 2023) Ecuador: La inseguridad en Ecuador escala a niveles históricos y se impone como prioridad del próximo Gobierno. En: <https://elpais.com/internacional/2023-07-10/la-inseguridad-en-ecuador-escala-a-niveles-historicos-y-se-impone-como-prioridad-del-proximo-gobierno.html> (30.ago.2023).
- Mella, C. (12 de agosto 2023) Ecuador: de país tranquilo a uno de los más violentos de la región. *El País*. En: <https://elpais.com/internacional/2023-08-13/ecuador-de-pais-tranquilo-a-uno-de-los-mas-violentos-de-la-region.html> (30.ago.2023).
- Meras, A (2003). Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. *Revista de estudios de juventud*, 62(1), 143-150. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3256024> (30.ago.2023).
- Moret, M. (2020). José de la Cuadra, intelectual poliédrico: entre literatura y política. Dossier: Más allá de la literatura: adaptaciones y nuevas formas de expresión cultural en Ecuador. Congreso de la Asociación de Ecuatorianistas, Quito, julio de 2019. <https://doi.org/10.32719/13900102.2020.47.7>
- Núñez, J. (2012). Eloy Alfaro de la inmolación a la gloria. *La Técnica: Revista de las Agrociencias*, 1(7), 18-22. En: [https://doi.org/10.33936/la\\_tecnica.v1i7.617](https://doi.org/10.33936/la_tecnica.v1i7.617)
- Olivera, J. (2005). Adolescencia, deporte y crecimiento personal. *Apunts. Educació física i esports*, (81) 1-4. En: <https://www.redalyc.org/pdf/5516/551656964001.pdf> (30.ago.2023).

- Organización Mundial de la Salud (OMS/WHO). (2005). Reseñas. Revisión del Observatorio Nacional de Seguridad Vial, Colombia. En: <https://www.who.int> (30.ago.2023).
- Orozco, F. (2020). Violencia intrafamiliar en familias maternas de adolescentes de 5to. año, caso: unidad educativa “Gran Mariscal de Ayacucho” Cumaná [Tesis de grado, Universidad de Oriente, núcleo de Sucre]. En: <http://ri2.bib.udo.edu.ve/handle/123456789/5161> (30.ago.2023).
- Ortiz-Prado, E., Villagrán, P., Martínez-Abarca, A. L., Henríquez-Trujillo, A. R., Simbaña-Rivera, K., Gómez-Barreno Díaz, L. A. M., Moyano, C. E., Arcos-Valle, V., Miño, M. D., & Morgan, S. A. (2022). Female homicides and femicides in Ecuador: a nationwide ecological analysis from 2001 to 2017. *BMC Women’s Health*, 22(1), 1-9.
- Primicias. (2022, noviembre). Las claves para entender qué hay detrás de la violencia en Ecuador [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=U3--uhiL3VU>(30.ago.2023).
- Real Academia Española. (s. f.). Femicidio. *Diccionario de la lengua española*. En: <https://dle.rae.es/femicidio> (30.ago.2023).
- Rojas, G. (2023, 26 de julio). Manabí en cifras: 466 muertes violentas en lo que va del año; el 90% de los crímenes de todo 2022 [Crónica periodística]. Ecuavisa. En: <https://www.ecuavisa.com/la-noticia-a-fondo/Manabí-en-cifras-466-muertes-violentas-en-que-va-del-ano-90-de-crimenes-de-todo-2022-ya-se-han-cometido-DK5639533> (30.ago.2023).
- Roura, C. (2022, 25 de noviembre). Alarmantes cifras de violencia contra la mujer a nivel mundial. Te explico la noticia | Ecuavisa [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wxhMlmKiVcA> (30.ago.2023).
- San Sebastián, M., Vives-Cases, C., & Goicolea, I. (2021). “Closer to the Unfair Reality”: Magnitude and Spatial Analysis of Femicides in Ecuador. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17-18).
- Soria-Viteri, M. A., & Redrobán-Barreto, W. E. (2023). El femicidio en el ordenamiento jurídico ecuatoriano. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(2), 180-188. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/683/689>
- Tubay Zambrano, F. (2020). Representaciones simbólicas del género en Manabí-Ecuador. *Perseitas*, 8(1), 165-198. En: <https://doi.org/10.21501/23461780.3530>

- Vera, N. (2018). Enfoque psicológico de la violencia física en una mujer atendida en el consultorio de atención psicológica del Subcentro Lucha Obrera de la ciudad de Babahoyo en la provincia de los Ríos [Trabajo de titulación, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación carrera de Psicología Clínica, Universidad Técnica de Babahoyo]. En: <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/5108/E-UTB-FCJ-SE-PSCLIN-000097.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (30.ago.2023).
- Zambrano-Mendoza, Y., Campoverde-Castillo, A. & Idrobo-Contento, J.C. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(5), 138-156. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164242> (30.ago.2023).
- Zapico, M. (2020). Lo epistemológico en la teoría crítica literaria: el estructuralismo. *Argonautas: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 10(14), 84-95. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8883554> (30.ago.2023).
- Žižek, S. (2017). *Sobre la violencia. Adagio ma non troppo e molto espressivo: SOS Violencia*. Barcelona: Paidós. En: [https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros\\_contenido/arxius/37/36667\\_SOBRE\\_LA\\_VIOLENCIA.pdf](https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/37/36667_SOBRE_LA_VIOLENCIA.pdf) (30.ago.2023).

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## Capítulo III

Uso de herramientas didácticas  
tecnológicas en el desarrollo de la  
comprensión lectora del idioma  
kichwa de Educación Intercultural  
Bilingüe del Ecuador



**Uso de herramientas didácticas tecnológicas en el desarrollo de la comprensión lectora del idioma kichwa de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador**

*Technological Didactic Tools in the Development of Reading Comprehension of the Kichwa Language of Bilingual Intercultural Education of Ecuador*

**José Ángel Yucailla Guaraca**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

*Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Tamboloma*

 <https://orcid.org/0000-0002-6015-8593>

**Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

**RESUMEN**

El uso de herramientas tecnológicas ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora en lenguas autóctonas de los estudiantes de educación intercultural bilingüe en América Latina. El objetivo de este trabajo es contribuir a la reflexión iberoamericana respecto al aporte de las herramientas didácticas tecnológicas para fortalecer la comprensión lectora en kichwa de estudiantes de educación secundaria y la preservación de la diversidad lingüística de Ecuador. Se acude a la hermenéutica para el análisis de publicaciones hechas en revistas indexadas en Scopus, Web of Science, Scielo y Latindex. Los resultados permiten inferir que las herramientas didácticas tecnológicas pueden ser utilizadas en actividades interactivas, ejercicios de lectura reflexiva, prácticas lectoras con audiolibros y como materiales de apoyo que fortalecen la comprensión lectora de hablantes nativos del kichwa. Los avances tecnológicos permiten funciones de retroalimentación automática y reconocimiento de voz, lo que motiva el aprendizaje del idioma. Sin embargo, el uso de estas herramientas logra ser exitoso cuando se articulan con la planificación educativa rigurosa y la colaboración comprometida de las instituciones educativas, docentes, comunidades indígenas y expertos en tecnología educativa. Además, existe un marco jurídico que favorece la alfa-

betización digital y el uso de las tecnologías de información y comunicación en el proceso educativo. Se concluye que el uso de las herramientas tecnológicas en la educación podría aportar de forma relevante al fortalecimiento de la comprensión lectora de textos en idioma kichwa desde la atención personalizada de las necesidades del alumnado.

**Palabras clave:** comprensión lectora, formación docente, interculturalidad, kichwa, tecnología educativa.

### ABSTRACT

The use of technological tools has proven to be an effective strategy to improve reading comprehension in native languages of bilingual intercultural education students in Latin America. The objective of this work is to contribute to the Ibero-American reflection regarding the contribution of technological didactic tools to strengthen the reading comprehension in Kichwa of secondary school students and the preservation of the linguistic diversity of Ecuador. Hermeneutics is used for the analysis of publications made in journals indexed in Scopus, Web of Science, Scielo and Latindex. The results allow us to infer that the technological didactic tools can be used in interactive activities, reflective reading exercises, reading practices with audiobooks and as support materials that strengthen the reading comprehension of native Kichwa speakers. Technological advances enable automatic feedback and voice recognition functions which encourage language learning. However, the use of these tools can be successful when articulated with rigorous educational planning and the committed collaboration of educational institutions, teachers, indigenous communities and experts in educational technology. In addition, there is a legal framework that favors digital literacy and the use of information and communication technologies in the educational process. It is concluded that the use of technological tools in education could contribute significantly to strengthening reading comprehension of texts in the Kichwa language from personalized attention to the needs of students.

**Key words:** reading comprehension, teacher training, interculturality, Kichwa, educational technology.

### Introducción

El presente trabajo presenta una revisión sistemática de literatura especializada en el desarrollo de la comprensión lectora del idioma kichwa, apoyada en el uso de las herramientas tecnológicas en el contexto de la educación secundaria intercultural bilingüe de Ecuador, América del Sur.

Según Trejo González (2018), las herramientas didácticas tecnológicas (HDT) deben ser utilizadas como complemento y apoyo a la enseñanza, no como un reemplazo completo. Agrega que la interacción en el uso del lenguaje, la lectura de textos auténticos y la participación en actividades sociales y culturales, siguen siendo fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado. Así, las aplicaciones informáticas, software, dispositivos electrónicos y plataformas en línea pueden conectar a los estudiantes con la información de sus cursos y apoyar su aprendizaje dentro y fuera de las aulas (Novoa-Castillo, 2021). Por su parte, Macías & Marcillo (2021); Sornoza-Montesdeoca (2021) sostienen que la docencia formula la utilización y transferencia de conocimientos utilizando las HDT como recurso reforzante y complementario. Consecuentemente, surge la necesidad de examinar la formación docente, ya que esta se ha convertido en un factor clave en la integración de la tecnología educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pazmiño Aguilar, 2022; Fuentes López, 2022). Además, es necesario el desarrollo de competencias lingüísticas en idioma kichwa y sus aspectos pedagógicos, tales como la lectura lúdica, la que contribuye a fortalecer el vínculo del alumnado con el medio circundante inmediato y el entorno mundial (Parada, 2023).

Por su parte, Salmerón y Villafuerte (2019); Suárez et al. (2020); Castro et al. (2022) sostienen que el hábito lector está influenciado de forma negativa por el hecho de que los estudiantes de Ecuador generalmente no están interesados en la lectura como una práctica de disfrute. El trabajo de Canquiz-Rincón et al. (2021) demuestra que los estudiantes de educación general básica no han desarrollado el hábito para ser considerados lectores reflexivos, autónomos y autorregulados. Por lo tanto, se requiere de estrategias que motiven su práctica permanente y sostenible para el fortalecimiento de la comprensión lectora (Sánchez & Rodríguez, 2023).

En cuanto al uso del kichwa en Ecuador, Paronyan et al. (2020) sostienen que las instituciones públicas y privadas deben incrementar el uso de ese idioma en todas las comunicaciones oficiales para demostrar que esta nación es multilingüe. Tal como se estipula en el artículo 26 de la Constitución de la República (Asamblea Nacional Constituyente, 2008), la educación es un derecho de las personas. De igual forma, se establece el derecho a la interacción entre culturas en el proceso de aprendizaje de la sociedad, para lo que el Estado debe promover el diálogo intercultural en todas sus dimensiones (Perino, 2022; Chumaña Suquillo, 2022).

Los derechos de los indígenas se han convertido en una parte importante de la política internacional durante las últimas tres décadas, gracias a

los movimientos promovidos por los pueblos indígenas, la sociedad civil, los mecanismos del Estado a nivel nacional, regional e internacional (Mendoza & Zambrano, 2018). No obstante, el aprendizaje y uso de las lenguas ancestrales decae con el tiempo debido a una variedad de complejos procesos de aculturación. Las posibles causales del incumplimiento de los estándares de calidad de la educación intercultural se vinculan con que en las aulas de clase interculturales bilingües prevalece una lengua que se ve en juego, por no existir en todos los niveles de enseñanza profesores capacitados en esa lengua nativa (Carrera Barragán, 2022). También se observa que los esfuerzos que ejecutan las autoridades indígenas de instituciones educativas y sus docentes para aprovechar la plasticidad del currículo nacional y los de las nacionalidades, para insertar saberes y dominios, no es suficiente para detener la apabullante presencia curricular de los saberes no indígenas. Se trata de formas pasivas de resistencia que generaron las escuelas interculturales con mayor presencia de los saberes indígenas (Apolo, 2022). Las conversaciones con los maestros destacaron la falta de acceso al idioma nativo, ya que incluso los maestros locales, que representan el 80 por ciento de la planta docente, no lo hablan (Astudillo, 2023).

Además, es imprescindible que se reconozcan las constantes limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, ya que los indígenas kichwa hablantes de Chimborazo y Tungurahua dejaron de usar la lengua materna, costumbres y forma de vida, porque vieron en ese sacrificio personal y comunitario la oportunidad de lograr mejores condiciones socioeconómicas junto a los ciudadanos mestizos. Se trata de un nicho de la investigación socioeducativa que requiere de la implicación de investigadores del campo de la lingüística y literatura.

Así, este trabajo se centra en la revisión de publicaciones en torno al uso de la tecnología educativa con el propósito de promover una adquisición más efectiva de conocimientos y habilidades utilizando las ventajas que esta brinda (Cabero et al., 2017; Castañeda, 2020; Talavera Pereira & Martin, 2015) En dicho sentido, esta investigación responde a las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué trabajos de revisión sobre el uso de las herramientas didácticas tecnológicas para potenciar la comprensión lectora del idioma kichwa están disponible en la página web?
2. ¿Que usos se da a las herramientas didácticas tecnológicas para el desarrollo de la comprensión lectora del idioma kichwa en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador?

3. ¿Qué factores influyen en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma kichwa?

El objetivo general de esta investigación es contribuir a la reflexión iberoamericana respecto al aporte de los medios tecnológicos para fortalecer la comprensión lectora en kichwa de estudiantes de educación secundaria y la preservación de la diversidad lingüística de Ecuador.

Objetivos específicos:

- Conocer los medios tecnológicos para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.
- Adquirir las herramientas tecnológicas para desarrollar la comprensión lectora del idioma kichwa en educación bilingüe.

## **Metodología**

Este trabajo revisa, sistemáticamente, sesenta y cinco publicaciones de literatura especializada en el campo de la tecnología educativa y lingüística del kichwa, donde el eje común es el fortalecimiento de la comprensión lectora. Los trabajos revisados fueron publicados en revistas científicas de diversas naciones entre los años 2015-2022 y están en las bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo y Latindex. Se acude a la hermenéutica para dirigir, descubrir, entender, comprender y profundizar en el contenido teórico de los constructos (1) valoración de la tecnología educativa en el desarrollo de la comprensión lectora, (2) Prácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora del alumnado de la Educación Intercultural y Bilingüe, (3) Idioma kichwa como parte de la diversidad lingüística de Ecuador. Se ejecuta la ruta propuesta por Hernández Sampieri (2018) y Guevara Alban et al. (2020), que parte del conocimiento del problema, se fundamenta el contenido de los conceptos teóricos para generar los resultados y conclusiones.

## **Desarrollo**

### **1. Valoración de la tecnología educativa en el desarrollo de la comprensión lectora**

Existe un conjunto de estudios interesantes respecto a las políticas y programas de integración de tecnologías educativas (TE) en distintos países de América Latina, los que dan a conocer los resultados de las buenas prácticas docentes en el sistema escolar que aportan a la inclusión escolar y a la reducción de las desigualdades sociales (Sunkel & Trucco, 2012). Por su parte, Castañeda (2020) manifiesta que la TE es el estudio y la aplicación de dife-

rentes herramientas y recursos tecnológicos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Incluyen software educativo, aplicaciones, plataformas de aprendizaje en línea, dispositivos electrónicos y otras tecnologías en permanente desarrollo. Su uso adecuado puede mostrar el pensamiento, la innovación y la investigación humana, lo que da un nuevo sentido al conocimiento. Por su parte, Burin et al. (2016) remarcan que las nuevas generaciones nacen inmersas en el mundo en línea. Se trata de los “nativos digitales” los que poseen mayores habilidades innatas en el manejo de los recursos digitales, quienes requieren de procesos formativos que hagan uso de dicha tecnología.

En este sentido, las contribuciones de Roig-Vila (2016, p. 5) se concentran en cuatro ejes temáticos que son “innovación en educación, investigación científica en tecnología educativa, política educativa y de investigación, y escenarios de aprendizaje basados en las Tecnologías de Información y Comunicación”.

En cuanto a modelos de intervención educativa exitosos que utilizan las TE, Cabero et al. (2017) presentan el modelo TPACK, el que se fundamenta en el denominado “Conocimiento didáctico del contenido” que cada docente debe tener, junto con las pedagogías pertinentes, según la edad y número de alumnos a cargo. Por su parte, Torres & Cobo (2017) afirman, con base en el análisis de contenidos de publicaciones generadas por organismos internacionales, que la educación alcanza sus finalidades más trascendentales mediante el uso sistemático de ET. Mientras que para Martínez (2018), la educación debe proponer el cambio social para potenciar la capacidad creativa del alumnado y lograr superar los productos tradicionales del dibujo, danza y canto, dando espacio a nuevas formas de expresión y comunicación en todos los niveles educativos. Sin embargo, primero es necesario elevar la calidad y el nivel de capacitación del alumnado para avanzar a niveles más complejos de uso del lenguaje (Abykanova et al., 2019).

Consecuentemente, el uso de la TE es amplio y aporta con cambios relevantes en el estilo de vida de las sociedades, siendo la inclusión educativa y social uno de los aspectos concretos de su contribución (Mesas-Jiménez (2023); Saladino et al., 2019). Mientras que, en el campo de la pedagogía, la TE ha evolucionado de manera acelerada como ámbito de estudio, investigación y práctica profesional y propone que los dispositivos y medios tecnológicos sean utilizados para encontrar soluciones a los problemas de la educación (Castañeda et al., 2020).

Según Carcaño (2021) las TE son aquellos softwares que propician el aprendizaje activo y colaborativo. No obstante, Neva (2021) remarca que, los recursos digitales han transformado los procesos de emisión y recepción de mensajes, lo que demanda competencias del individuo para seleccionar, interpretar y analizar la información que se produce en abundancia y permanentemente. Allí, la lectura comprensiva encuentra un gigantesco reto a trabajar.

Según la UNESCO (2022), la TE procura mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, combina los principios de la pedagogía y la tecnología para desarrollar y aplicar herramientas, estrategias y recursos educativos que mejoran la calidad de la educación con la tecno-pedagogía (Prado Ortega, 2022). Así, en palabras de Tagua et al. (2023, p. 3)

La internacionalización de la Educación [...] da respuesta al proceso de globalización y de adquisición de competencias educativas multidisciplinarias, donde el proceso formativo asume un rol articulador entre diversos pares y entornos socioculturales, mediatizado por las tecnologías comunicacionales y educativas, en beneficio de la educación de las nuevas generaciones.

En cuanto al uso de las TE, García & García (2021) sostienen que son los docentes varones quienes hacen mayor uso de las plataformas educativas y de las herramientas de creación de contenido colaborativo, mientras que las docentes mujeres hacen mayor uso de herramientas de gamificación.

A este punto, Vaillant et al. (2020) afirma que existen diferencias significativas entre el alumnado femenino y masculino respecto a la frecuencia de uso y a la preferencia de los dispositivos utilizados. No obstante, las plataformas educativas han sido modificadas ofreciendo al alumnado ambientes más amigables para que ellos puedan aprender de forma fácil y motivante.

Según Buitrón Cachipiendo et al. (2020), las aplicaciones de la web demuestran su versatilidad para apoyar el aprendizaje del idioma kichwa. Ellas pueden ser utilizadas para crear materiales didácticos en distintas plataformas con la colaboración de un equipo de trabajo que cubre todas las fases de pre-producción, producción y posproducción. La implementación de las TE en las prácticas lectoras deriva factores positivos, tales como motivación, aprendizaje significativo, atención y concentración, autoaprendizaje, ritmo de aprendizaje, inteligencias múltiples, capacitación a una nueva alfabetización, promoción de la creatividad y la equidad de acceso a la educación (Buendía & Holgado, 2022). Así, las TE ofrecen múltiples aplicaciones que permiten la ejecución de proyectos colaborativos y compatibilidad para combinar el uso de herramientas digitales, redes sociales y otro tipo de soportes digitales (Vital Carrillo, 2021).

En el estudio de la valoración de las TE, Roa Ogandoa (2020) sostiene que existe un nivel alto de contribución de la TE a la enseñanza virtual, pero persiste como un reto a superar para el profesorado, siendo utilizada como una alternativa para la enseñanza a distancia, a pesar de la resistencia tanto del alumnado como del profesorado. Según García y García (2021), el Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (UNICEF) señaló que más de 1.600 millones de estudiantes interrumpieron sus estudios debido a la pandemia de covid-19. No obstante, la TE fue utilizada para transformar los procesos educativos de la presencialidad a la educación virtual, lo que permitió que la mayoría de los niños y jóvenes del mundo permanezcan en actividades de aprendizaje durante la emergencia sanitaria mundial. De la misma manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) argumentó sobre la relevancia de la transformación curricular educativa que se concreta en el uso de recursos tecnológicos (Caballero, 2022).

La exposición a la tecnología ha cambiado el pensamiento de las personas, incluso su autoconcepto. Consecuentemente, los lectores se ven obligados a consumir lo que producen los *influencers* mediante el procesamiento interpretativo masivo, por lo que se dispone de innumerables espacios digitales que ofrecen a diario conocimientos múltiples, por ello, el alumnado requiere de una dirección clara para la selección de las fuentes oportunas (Mero-Ponce, 2021). Además, se debe fortalecer las capacidades de manejo de información, entendidas como un conjunto de habilidades para identificar el trabajo realizado, las que son muy útiles en la enseñanza aprendizaje en todos los niveles educativos (Peralta Roncal et al., 2022).

## **2. Prácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora del alumnado de la educación intercultural y bilingüe**

La comprensión lectora se logra tras horas de práctica de lectura y permanente reflexión. Se trata de un proceso que requiere de largo tiempo y amplio esfuerzo para alcanzar su dominio, pero es muy necesario para avanzar exitosamente en la formación profesional inicial y ejercicio laboral de las personas.

Según Franco Montenegro (2009) los procesos dirigidos a fortalecer la comprensión lectora incluyen una fase de motivación y movilización de conocimientos previos. Así, se utiliza las estrategias de lectura individual para apoyar la activación perceptiva de la persona y la ejecución de estrategias de apoyo posteriores a la lectura, tales como las pruebas de lectura que estimu-

lan los procesos de pensamiento de orden superior. Agrega que el proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora se resume en tres factores básicos: (1) motivación como fuente de control; (2) actitudes manifestadas en el clima de aprendizaje del aula; y (3) pautas positivas que influyen en las actitudes hacia las actividades de lectura.

En el escenario descrito, las herramientas tecnológicas pueden crear una comprensión multimodal que responde a las necesidades de los lectores del siglo XXI, ya que la construcción del significado superó el uso tradicional de los libros y las clases magistrales unidireccionales para articularse a la transferencia del conocimiento mediante pantallas digitales (Villafuerte-Holguín y Alonzo, 2020; López Andrada, 2010). Así, las destrezas con criterio de desempeño, que permiten mejorar la lectura comprensiva, se logran fortalecer mediante la práctica permanente en el tiempo (Mero Chávez, 2019) por lo que es conveniente diseñar prácticas que involucren el uso de programas y dispositivos de la TE (Asencio et al., 2019).

La lectura es una destreza del lenguaje que debe presentarse como una práctica entretenida a los estudiantes (Villafuerte-Holguín et al., 2018; Salmerrón & Villafuerte, 2019). Los docentes que animan la lectura deben buscar las técnicas y metodologías apropiadas para lograr que el alumnado comprenda los mensajes que contienen los textos, siendo los mayores retos: mantener la atención del estudiante en el proceso lector y fomentar la autonomía lectora (Moreira & Carrión, 2021).

La comprensión lectora está determinada por los intereses de los estudiantes antes que por los gustos de los maestros (Canquiz-Rincón et al., 2021). Por ello, es imprescindible permitir que los estudiantes expresen y dejen fluir las ideas para replantear las estrategias que contribuyan al fortalecimiento y desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, que es otra habilidad requerida por el alumnado (Cuenca Caiza & Silva Borja, 2022; Quichimbo Saquichagua, 2022).

Otro escenario para considerar es la ejecución de prácticas lectoras utilizando textos en una lengua diferente a la materna. Allí, el fortalecimiento de la comprensión correcta de dichos textos se logra al ejecutar las prácticas lectoras de manera consciente. Por ello, la reflexión metalingüística es fundamental para lograr la comprensión de textos desde el reconocimiento de la función de la lengua (Quispe-Morales, 2022).

Por su parte, Severiche (2023) propone que entre las acciones para fortalecer la comprensión lectora en idioma kichwa deben considerar los factores:

(1) bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes; (2) poca presencia de textos en las comunidades indígenas del país; (3) falta de integración de medios tecnológicos a los procesos de enseñanza en idioma kichwa; y (4) baja aceptación por parte de estudiantes.

### 3. Idioma kichwa como parte de la diversidad lingüística de Ecuador

La diversidad lingüística e interculturalidad ha sido insertada en las políticas educativas ecuatorianas y en normativas de distinto rango desde la propia carta constitucional del 2008 hasta la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2022. Estas normativas han implicado transformaciones trascendentales en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador, dando respuesta desde un nivel teórico a las demandas históricas de la población (Rodríguez Cruz, 2017).

En este punto es necesario recalcar que un idioma se aprende dialogando y actuando. Del kichwa se extrae la frase “*el runa kuri mishki shimi*” el hombre de oro palabra dulce está en peligro, pero no está muerto, justamente por el despertar de conciencia colectiva de las comunidades, pueblos y organizaciones indígenas y la persistencia para seguir comunicándose con los hijos y nietos en el idioma kichwa con sus propios términos y vocabularios locales (Macías-Loor, 2021).

Según Sornoza-Montesdeoca (2021) la diversidad lingüística es vista como un valor positivo que preserva la cultura de una nación y permite que las personas aprendan idiomas autóctonos, tales como el kichwa, a través del diálogo intercultural, por lo que debe ser acogida y protegida en el tiempo, al ser de valor positivo en la conservación cultural de una nación. La enseñanza del idioma kichwa debe ser perfeccionada y redireccionada para lograr el verdadero proceso de adquisición de habilidades y destrezas pedagógicas y el desarrollo de actitudes no discriminatorias en idioma kichwa (Macías-Loor, 2021).

En este sentido, Mantilla et al. (2020) hace uso del teatro como herramienta comunicativa para potenciar el trabajo etnográfico y autoetnográfico, logrando interacciones más dinámicas, activas y flexibles que las generadas por la investigación social tradicional. Según Grau (2021), muchas de las tradiciones discursivas del pueblo kichwa han desaparecido, pero otras se conservan o han ganado nuevas características, dando origen a tradiciones discursivas acotadas a América o limitadas a regiones de Hispanoamérica.

Sin embargo, la metodología de la enseñanza de educación intercultural bilingüe de Ecuador se centra en el aprendizaje situado en el estudiante indí-

gena con la finalidad de revitalizar su lengua originaria y promover sus usos, hábitos y costumbres en la educación superior. La metodología de enseñanza de la educación intercultural bilingüe puede utilizar diversas estrategias y técnicas didácticas con la finalidad de dinamizar el proceso de enseñanza (Seminario-Hurtado et al., 2022).

Por su parte, Flores (2011) sostiene que las valoraciones cultural y lingüística deben sustentarse teórica, práctica y metodológicamente, a partir de métodos creativos, reflexivos y participativos, ya que son los kichwa hablantes quienes finalmente deciden sobre el futuro de su lengua dentro de la comunidad. Por lo tanto, se requiere de diagnósticos e investigaciones sociolingüísticas y culturales para conocer rutas para intervenciones educativas que aporten al mejoramiento de las prácticas en la educación bilingüe. Así, las tendencias asimiladoras de las instituciones que contribuyen al cambio lingüístico y a la continua discriminación de los pueblos indígenas es evidente en Ecuador a pesar de un marco jurídico que lo prohíbe. Una posible causa es la represión por parte de instituciones públicas que, tras la Constitución del 2008, han debido reconocer y destacar el kichwa como una de las lenguas utilizadas en el territorio nacional (Limerick, 2022). Al respecto, Pazmiño Aguilar (2022) señala que la educación articula la visión occidental presente en las estructuras del español y desde la cosmovisión de la lengua indígena como un conjunto integrado de saberes ancestrales. No obstante, el proceso de aculturación del pueblo kichwa presenta variaciones según factores, como el grado de contacto entre los grupos, similitudes o diferencias entre las culturas involucradas y las condiciones políticas, sociales y económicas en las que se desempeñan (Barrientos, 2018).

En dicho escenario, los estudiantes de esta nación reconocen la importancia de los saberes de su comunidad, pero desconocen la remarcada importancia del aprendizaje del idioma kichwa. Así, Meza Jiménez (2023) muestra que persiste el reto de la inclusión educativa dentro del aula de educación bilingüe, siendo la sensibilización y el trabajo colaborativo las estrategias para abordarlo desde su propio ser hacia el mundo que le rodea con creatividad, amor y respeto.

Por otro lado, la Constitución del Ecuador reconoce a la madre naturaleza como sujeto de derechos, por tanto, el uso de los recursos naturales debe ser hecho con visión de sostenibilidad y respeto de la diversidad ecológica (Anguaya & Díaz, 2021). En dicho sentido, Reyes et al. (2017) sostienen que las comunidades indígenas encuentran en actividades empresariales, tales como el turismo, la fuente de ingresos económicos y espacio para el intercam-

bio cultural. Se trata de prácticas sostenibles que ofrecen la oportunidad de mostrar el entorno a los visitantes (Bravo & Zambrano, 2017) lo que muestra una de las formas como las comunidades kichwas aportan al desarrollo productivo de la nación (Reyes Vargas, 2017). En este mismo sentido, autores como Estupiñán Hernández (2020); Vallejos et al. (2020) estudian sobre emprendimientos de turismo comunitario, tales como *sinchi warmi* (mujer dura) de la parroquia Puerto Misahuallí y restaurantes en el barrio La Rinconada de San Francisco en Quito, los que son símbolos de la identidad cultural y conocimiento ancestral local. Además, en dichos procesos las mujeres indígenas son actrices relevantes para la conservación del lenguaje, ya que ellas articulan los aspectos sociales, naturaleza y cultura. Así, ellas ponen en marcha procesos organizativos que atienden las necesidades del hogar, la comunidad y el municipio, pero también son capaces de conformar alianzas y redes en los ámbitos nacional, internacional y global (Vallejo & García-Torres, 2017). Tales procesos organizativos y productivos se ejecutan por medio de asociaciones, las que enriquecen su identidad y permiten su incorporación a cadenas de producción y distribución regionales e incluso internacionales (Veloz, 2023).

## Conclusiones

Con base en la revisión sistemática ejecutada en la presente investigación, se concluye que las herramientas didácticas tecnológicas (HDT) de enseñanza y aprendizaje pueden ser un poderoso aliado en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma kichwa en la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. Así, la posición de Castañeda (2020) ratifica que la tecnología educativa (TE) tiene como propósito, promover una adquisición más efectiva de conocimientos y habilidades utilizando las ventajas que brinda. Situación que debe ser aprovechada para mejorar las prácticas lingüísticas del idioma kichwa en el contexto de la educación ecuatoriana. La riqueza de la cultura indígena con el potencial de la tecnología puede crear experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes de la nacionalidad. Para ello, se resalta la recomendación de Cabero et al. (2017) de utilizar el modelo de Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK), el que estudia la integración de la tecnología de educación fundamentada en el denominado “Conocimiento didáctico del contenido” que deben tener los docentes de la educación bilingüe.

Los estudiantes podrán utilizar HDT de aprendizaje para mejorar sus habilidades lingüísticas del idioma kichwa de cada nacionalidad. También pueden crear entornos interactivos, recursos multimedia y oportunidades para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes y facilitar el acceso a la

tecnología, de acuerdo con el territorio en que se encuentren. Además, el proceso de aprendizaje se puede personalizar para que los estudiantes participen en su progreso y reciban comentarios personalizados sobre lo aprendido.

La revisión sistemática ejecutada ratifica que las HDT se han propagado ampliamente en el mundo y aportan positivamente en la inclusión educativa y social (Saladino, 2019). Esto es especialmente útil en entornos bilingües e interculturales, donde los estudiantes pueden tener diferentes niveles de competencia en kichwa y español. Así, el uso de HDT para aprender el idioma se constituye en una herramienta que aporta a la preservación de la identidad cultural de los pueblos. Su apego a la cultura y la tradición se fortalece a través de recursos y contenido en su idioma nativo. Allí, el aporte tecnológico en la educación involucra el uso del hardware y software para el proceso de enseñanza aprendizaje (Prado Ortega et al., 2022).

Otro de los aspectos ratificados en la revisión bibliográfica es que los estudiantes pueden superar las barreras geográficas utilizando HDT. Esto es particularmente importante en el contexto de la educación intercultural bilingüe de Ecuador, que tiene como objetivo brindar igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes. Si bien las herramientas tecnológicas tienen un gran potencial en la enseñanza del kichwa, es relevante abordar problemáticas que ponen en riesgo el acceso a las tecnologías educativas, tales como la disponibilidad de infraestructura y acceso a Internet en las zonas rurales, la adecuada formación docente para integrar efectivamente estas herramientas, y la pertinencia de los contenidos. En este sentido, Castro (2022) argumenta que los hábitos lectores se ven influidos negativamente por el hecho de que los estudiantes, en general, no se interesan por la lectura como actividad de ocio. Sin embargo, es necesario recalcar que las HDT deben utilizarse para complementar y apoyar la enseñanza que imparten los maestros, no para sustituirlos por completo. Al desarrollar materiales de aprendizaje de tecnologías de la información y la comunicación, las TE ofrecen oportunidades para conectar a los estudiantes con el conocimiento del curso y apoyar su aprendizaje, teniendo en cuenta los entornos digitales que encuentran en sus vidas no académicas. Estas tecnologías juegan un papel central en el entorno educativo y son cada vez más utilizadas para acceder a información nueva. Además, la conservación de la lengua se ve amenazada en las aulas de las instituciones interculturales funcionalmente bilingües porque los docentes no están formados en la lengua materna en todos los niveles. También se deben enfatizar los esfuerzos de las instituciones indígenas y sus instituciones de formación docente para utilizar la plasticidad de los planes de estudio nacio-

nales y los grupos étnicos para aumentar el conocimiento en las comunidades y territorios indígenas, incluidas las comunidades y territorios locales, a la luz del conocimiento extranjero dominante contenido en el mismo. Esta sería una forma de resistencia pasiva creada por las instituciones interculturales bilingües con los conocimientos más familiares.

Las evidencias permiten concluir que el uso de las herramientas didácticas tecnológicas en la enseñanza aprendizaje del idioma kichwa de la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador, puede ser una estrategia valiosa para mejorar lo aprendido y aportar a la protección de la identidad cultural de los estudiantes indígenas, ya que el sistema educativo solo cumple en parte su misión. Esto posiblemente se debe a que los gobiernos de turno no dan prioridad y los estándares de calidad de la educación no se cumplen en la educación intercultural bilingüe, por lo que podría considerarse como una referencia a un sistema educativo específico intercultural bilingüe.

También es necesario destacar los esfuerzos de las autoridades indígenas en las instituciones educativas y los docentes para utilizar adecuadamente el currículo apoyándose con herramientas tecnológicas para la comprensión lectora del idioma kichwa y la transferencia de otros conocimientos de las comunidades indígenas. Por lo tanto, se requiere cambiar la resistencia generada por instituciones educativas interculturales bilingües hacia los saberes ancestrales que pueden ser utilizados para el desarrollo de las comunidades mediante el uso de las HDT.

En esta situación, la comprensión lectora en kichwa se considera una habilidad y estrategia fundamental para la formación de estudiantes y docentes en programas educativos, ya que se debe enseñar a comprender el texto escrito y su contexto, y fortalecer su desarrollo lingüístico. Pero muchas veces, se piensa que leer es similar a descifrar la ortografía. No obstante, leer una buena cantidad de palabras en un tiempo determinado y lograr la comprensión del mensaje es la respuesta correcta al propósito de este presente trabajo de investigación.

Sin lugar a duda, las actitudes de los estudiantes frente a las actividades lectoras pueden mejorar la comprensión de textos en la lengua kichwa. El texto escrito en su idioma es puesto a la interpretación de las personas en base a la experiencia y conocimientos previos adquiridos en su entorno. Esto convierte a la lectura en una de las destrezas importantes en todo el proceso de aprendizaje, especialmente si se desarrolla temprano, para que luego pueda combinarse con otros niveles de complejidad. Como se sugirió anteriormente

en el trabajo de comprensión lectora de diferentes etnias en kichwa, es importante diseñar e implementar actividades que permitan a los estudiantes interactuar con diversos tipos de texto e identificar con la ayuda de imágenes que el texto está escrito en su lengua materna para mejorar la experiencia de la lectura y motivar su práctica.

En este punto, los autores del presente trabajo expresan acuerdo con Soberanis (2023), cuando afirma que la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, con herramientas didácticas tecnológicas, es conveniente enfocarla en la idea global del texto en idioma kichwa, lo que permite al estudiante encontrar los nuevos conocimientos. Por lo tanto, es necesario capacitar a los docentes en idioma kichwa para mejorar su práctica pedagógica.

La comprensión lectora en la lengua materna requiere de la práctica en diferentes niveles. Así, los niveles literal, discursivo y crítico, buscan complementar los aspectos del texto en desarrollo, mientras que la comprensión lectora busca posibilitar la propia percepción de la información del autor a nivel lógico, situacional y práctico. Por lo tanto, es imprescindible que los lectores puedan distinguir entre los aspectos positivos y negativos de una situación problemática desde diferentes perspectivas para posteriormente, presentar su punto de vista respecto al texto leído.

Tener una buena comprensión lectora en idioma kichwa garantiza que el estudiante tenga una mejor comprensión de lo que necesita aprender y mejorar los resultados de aprendizaje. En este sentido, las herramientas didácticas tecnológicas pueden aportar positivamente. En consecuencia, esta tecnología puede extenderse a otras materias y adaptarse al lenguaje y contenido relevante, y el desarrollo de dichos planes de estudios puede continuar en futuras investigaciones de otro contenido de su entorno, según las necesidades. Aquí surge la necesidad de dirigir nuevos estudios de investigación científica en el campo de la lingüística y literatura. Además, sería práctico que se realicen investigaciones que también incluyan las estrategias de lectura y los organizadores necesarios para cada tipo de ejercicio de comprensión lectora de las lenguas nativas.

Los resultados obtenidos en la presente revisión sistemática respecto a las herramientas didácticas tecnológicas para fortalecer la comprensión lectora del idioma kichwa de educación bilingüe en Ecuador, permiten inferir las siguientes conclusiones:

La comprensión lectora con las herramientas tecnológicas consta de tres niveles: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. La

primera se refiere a la capacidad de comprender el contenido del texto de su entorno, de reconocer y recordar los hechos, personajes e ideas primarias y secundarias del contenido leído. La reflexión tiene que ver con la capacidad del lector para hacer presunciones para inferir y deducir ideas de cada estudiante. Finalmente, el crítico puede emitir juicios valorativos sobre el texto que lee mediante un razonamiento lógico y coherente; para llegar a este nivel, el lector debe superar tanto el nivel literal como el inferencial.

La comprensión lectora, con las herramientas didácticas tecnológicas en idioma kichwa de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador, es una actividad absolutamente necesaria que proporciona aprendizaje en las áreas básicas: matemáticas, kichwa, lengua y literatura, ciencias naturales y estudios sociales. Es la principal herramienta para el crecimiento personal y el desarrollo social en todo el ámbito. La falta de dominio de estas habilidades afectaría la enseñanza-aprendizaje en otras materias que tienen las instituciones educativas de acuerdo con la malla curricular actual.

La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador requiere del uso de las herramientas didácticas tecnológicas para que todos los estudiantes indígenas y mestizos de todas las instituciones educativas puedan ser mejor motivados a la práctica de la lectura por esparcimiento y lectura comprensiva. Se debe buscar la asistencia interinstitucional y cooperación no gubernamental para facilitar el acceso a la tecnología educativa y su articulación a métodos y estrategias de lectura en idioma kichwa para responder a las necesidades actuales de los estudiantes y aportar a la conservación de dicho idioma.

## Referencias

- Abykanova, B., Yelezhanova, S., Mailybayeva, A., Sadirbekova, D., Turmukhanova, G., & Kabiden, K. (2019). La tecnología de la información en la educación moderna. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII(27), 1-27. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v27i1.1576>
- Albán, G., Verdesoto Arguello, A., & Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción. *RECIMUNDO, Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3). 1-20. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591592>
- Anguaya, L. & Díaz, L. (2021). Estrategia de turismo comunitario sostenible. caso comunidad San Miguel Bajo, Otavalo, Ecuador. *Revista Científica Ecociencia*, 8(3), 57-79. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.83.498>

- Apolo, D., Flores, G., Pauta, P., & Mansuttir, A. (2022). Educación Intercultural Bilingüe: prácticas de resistencia para la transformación social en Ecuador. *Revista Izquierdas*, 51(1) 1-14. (15. jun. 2023).
- Asencio, L.Y., Freire, E.E., & Espinoza, S.E. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15, 104-110. En: <https://www.semanticscholar.org/paper/Las-TICs-como-herramientas-did%C3%A1cticas-del-proceso-Asencio-Freire/3c510418c524cb6c68a29d9c5f77d95bacff35fd> (11.ago.2023)
- Astudillo, A. S. (2023). Los límites del MOSEIB: competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje en EIB [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de la Educación]. En: [http://201.159.222.12:8080/bitstream/56000/3045/1/Los%20l%C3%admites%20del%20MOSEIB\\_Trabajo%20PDF.pdf](http://201.159.222.12:8080/bitstream/56000/3045/1/Los%20l%C3%admites%20del%20MOSEIB_Trabajo%20PDF.pdf) (11. ago. 2023)
- Barrientos, D. (2018). Transculturación y transgresión en las literaturas centroamericanas, *Babel*, 37(1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.4000/babel.5088>
- Bravo, O. & Zambrano, P. (2017). Turismo comunitario desde la perspectiva del desarrollo local: un desafío para la Comuna 23 de Noviembre, Ecuador. *Revistas Espacios*, 39(7). 1-28. <https://revistaespacios.com/a18v39n07/a18v39n07p28.pdf>
- Buendía, M. & Holgado, J. (2022). Aplicación de recursos tecnológicos digitales para mejorar el nivel de comprensión lectora de lengua catalana. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79(1), 253-271. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2065>
- Buitrón Cachipueno, B., Díaz Gispert, L. I., & Cahuasquí Anrango, J. A. (2020). Diseño de un aplicativo web para la enseñanza del idioma kichwa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-38. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.781>
- Burin, D., Coccimiglio, Y. González, F., & Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 191-206. En: <http://scielo.edu.uy/pdf/pcs/v6n1/v6n1a09.pdf> (15. jun. 2023).
- Caballero, J.P., Rojas, L., Valderrama, C., Ruiz, J., Cabrera, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 669-678. En: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000200669&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000200669&script=sci_arttext) (1. ago. 2023).

- Cabero Almenara, J. Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de futuros docentes según el modelo TPACK. *Educación digital Review*, 32(1), 73-83. En: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69058/TPACK.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (11. jul. 2023).
- Canquiz-Rincón, L., Mayorga-Sulbarán, D., & Sandoval-Fontalvo, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(2), 96-106. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2404](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404)
- Carcaño, E. (2021). Herramientas digitales para el desarrollo de aprendizajes. *Revista Vinculando*. En: <https://vinculando.org/educacion/herramientas-digitales-para-el-desarrollo-de-aprendizajes.html>. (11. jun. 2023).
- Carrera Barragán, D. A. (2022). Mirada analítica y pedagógica al sistema educativo intercultural bilingüe en la realidad ecuatoriana. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 13(1), 129-146. <https://orcid.org/0000-0001-8874-6402>
- Castañeda, I. Salinas, J., & Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la tecnología educativa. *Digital Education Review*, 37(1) 240-268. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Castro, S., Espinel, L., & Roldán, C. (2022). Implementación de un recurso educativo digital para fortalecer los hábitos lectores en estudiantes de 4.º grado de la IE Luis Carlos Galán Sarmiento de Acacias-Meta [Tesis de maestría en recursos digitales aplicados a la educación, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Universidad de Cartagena]. En: [https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/15174/TGF\\_Gloria%20Castro\\_Liliana%20Espinel\\_Claudia%20Roldan.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/15174/TGF_Gloria%20Castro_Liliana%20Espinel_Claudia%20Roldan.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (9. ago. 2023).
- Cuenca Caiza, J. N., & Silva Borja, G. P. (2022). Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de básica media de la Unidad Educativa Miguel Ángel Zambrano, periodo 2022. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e94. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e94>
- Chumaña Suquillo, J. V. (2022). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: fundamentos y características. *Revista Transformaciones*, 18(3), 495-506. <https://doaj.org/article/fc620b97f0344f85a6234b2802d75917> (10. ago. 2023).

- Estupiñán Hernández, M. J. (2020). Revitalización del uso de plantas alimenticias en la chakra kichwa. Centro de Turismo Comunitario Sinchi War-mi. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad*, 3(2), 98-109. <https://doi.org/10.46380/rias.v3i2.94>
- Flores, J. (2011). El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29(53), 117-138. En: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/500/530> (11. ago. 2023).
- Franco Montenegro, M.P. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Revista Zona Próxima*, 11(1), 134-143. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85313003009.pdf>
- Fuentes López, V. (2022). Recursos web 3.0 para la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Juan León Mera “La Salle”, del cantón Ambato [Trabajo de Titulación, Universidad Técnica de Ambato]. [https://doi.org/https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/35283/1/TESIS\\_FINAL\\_Fuentes%20Viviana-1-signed-signed-signed%20%281%29.pdf](https://doi.org/https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/35283/1/TESIS_FINAL_Fuentes%20Viviana-1-signed-signed-signed%20%281%29.pdf)
- García Martín, J., & García Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 151-173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- Grau, C. G. (2021). Tradiciones discursivas en la historia del español americano. Difusión, contacto y desafíos. *Lexis*, XLV(2), 555-573. <https://orcid.org/0000-0001-6284-2551>
- Guevara Albán, G., Verdesoto Arguello, A., & Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). RECIMUNDO: *Revista científica de la investigación y el conocimiento*, 4(3). 163-173. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591592>
- Hernández Sampieri, R. (2018). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana
- Limerick, N. (2022). ¿Pueden utilizarse las instituciones estatales para reivindicar los idiomas indígenas? Políticas de educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Runa*, 43(1), 37-55. DOI: 10.34096/runa.v43i1.10770

- López Andrada, C. (2010). Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. *II Congreso Internacional de Comunicación*. Salamanca. En: <https://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf> (10. jul. 2023)
- Macías-Loor, M., Casierra-Parraga, C., Tubay, M., & Cantos-Vélez, E.M. (2021). La importancia del idioma kichwa. *Dom. Cien.*, 7(2) 950-958. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1838>
- Macías, F., & Marcillo, C. (2021). Los cuentos interactivos como herramienta didáctica para fomentar el hábito de la lectura. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 958-976. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926965>
- Mantilla J., Mantilla P., & Echeverría A. (2021). El teatro como herramienta pedagógica para la difusión de la interculturalidad: estudio etnográfico con alumnos de educación secundaria en Otavalo, Ecuador. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.5209/arte.68735>
- Martínez, L. D. (2018). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 211-224. En: <https://www.redalyc.org/journal/5610/561068684008/html/> (19. jul, 2023)
- Mejía Severiche, A. (2023). El etnotexto como recurso pedagógico para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. *CEDOTIC*, (1) 133-159. <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/3710/4426>
- Mendoza, P. & Zambrano, A. (2018). Plan de acción para la participación de los jóvenes en la justicia indígena en la comunidad de Tocagón-2018. *Revista Sarance*, 42(1), 129-150. En: [https://www.researchgate.net/profile/Raul-Cevallos-2/publication/363230694\\_REVISTA\\_SARANCE\\_Nro42/links/63122b83acd814437ff9d388/REVISTA-SARANCE-Nro42.pdf#page=130](https://www.researchgate.net/profile/Raul-Cevallos-2/publication/363230694_REVISTA_SARANCE_Nro42/links/63122b83acd814437ff9d388/REVISTA-SARANCE-Nro42.pdf#page=130)
- Mero Chávez, J. (2019). Aplicación de las destrezas con criterio de desempeño para el desarrollo de la comprensión lectora. *Rehuso*, 4(1), 76-86. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171021006> (2. jul. 2023)

- Mero-Ponce, J. (2021). Herramientas digitales educativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes. *Dom. Cien*, 7, (1), 712-724. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1735>,
- Mesas-Jiménez, R. (2023). Hacia la sensibilización de la enseñanza bilingüe para la inclusión educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(32), 83-98. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.05>
- Moreira, G. & Carrión, J. (2021). Recursos digitales para fomentar la animación lectora en los estudiantes de la básica elemental. *Revista Sinapsis*, 2(20), 1-15. [Dialnet-RecursosDigitalesParaFomentarLaAnimacionLectoraEnL-8474709.pdf](http://dialnet.org/urn/diariol-8474709.pdf) (11. jul. 2023).
- Neva, O. (2021). Textos digitales y comprensión lectora en primaria: una revisión de literatura. *Educación y Ciencia*, 25(e12467), 1-15. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12467>
- Novoa-Castillo, P. F., Uribe-Hernández, Y. C., Garro-Aburto, L. L. y Cancino-Verde, R. F. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e28, 1-34. <https://doi.org/10.24320/revdie.2021.23.e28.3953>
- Parada, A. R. (2023). Análisis de los factores asociados a la competencia digital que influyen en la integración de la tecnología en el aula de los docentes en formación inicial. Caso: UNACIFOR, Honduras. *Pol. Con.*, 33(5), 370-397. DOI: [10.23857/pc.v4i5.991](https://doi.org/10.23857/pc.v4i5.991)
- Paronyan, H., Terán Carrillo, W. G., & Prado Calderón, E. B. (2020). Educación intercultural bilingüe y derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 434-442. En: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1875> (11. jun. 2023).
- Pazmiño Aguilar, C., Umaña Serrato, J. P., & Granizo Jaramillo, D. X. (2022). Retroceso lingüístico del kichwa en el Ecuador: una propuesta para la revitalización y la enseñanza de la lengua. *Confluente. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 14(1), 775-820. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/12661>
- Peralta Roncal, L., Gaona, M., Luna, M., & Dávila, O. (2022). Herramientas digitales e indagación científica en estudiantes de educación secundaria: una revisión de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6 (2). 1-18. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i2.1933](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1933) p 989

- Perino, E. (2022). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador*. Flacso, Ecuador. DOI: <https://10.25154/book9>
- Prado Ortega, M.X., Delgado-Ramírez, J.C., & Guaicha-Soriano, K. (2022). Aplicación de tecnología educativa mediante imágenes tridimensionales: mejorar el aprendizaje en el aula de clases. *Identidad Bolivariana*. (1), 1-20. DOI: [10.37611/ib6ol256-75](https://doi.org/10.37611/ib6ol256-75)
- Quichimbo Saquichagua, F. F. (2022). Revitalization of native languages: reflections from the narratives of some bilingual intercultural teachers. In *SCIELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4370>
- Quispe-Morales, R. A. (2022). Desarrollo de la conciencia metalingüística para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, *26*(2), 1-19. DOI: <https://orcid.org/0000-0003-3140-8968>
- Reyes, V., Ortega, A., & Machado, E. (2017). Modelo para la gestión integrada del turismo comunitario en Ecuador, caso de estudio Pastaza. *REVESCO Revista de Estudios*, *123*(1). 250-275. <http://dx.doi.org/10.5209/REVE.53242>
- Reyes Vargas, M. V., Ortega Ocaña, A.F., & Fernández **Sánchez. L.** (2014). Oportunidades para el desarrollo del turismo comunitario en la Amazonía ecuatoriana (pp. 97-11). En: Autores varios. *Res Non Verba*. En: [https://www.researchgate.net/publication/280494756\\_Oportunidades\\_para\\_el\\_desarrollo\\_del\\_turismo\\_comunitario\\_en\\_Pastaza\\_Ecuador](https://www.researchgate.net/publication/280494756_Oportunidades_para_el_desarrollo_del_turismo_comunitario_en_Pastaza_Ecuador)
- Roa Ogando, G. (2021). Estrategias que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en contextos digitales: caso Lengua Española Básica II (UASD). *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *18*(35), 18-27. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i35.409>
- Roig-Vila, Rosabel (ed.). (2016). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. En: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787> (11. junio. 2023).
- Rodríguez Cruz, M. R. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. Conos. *Revista de Ciencias Sociales*, *60*(1), 217-236. DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>

- Saladino, M., Marín, D., & San Martín, A. (2019). Aprendizaje mediado por tecnología en alumnado con TEA. Una revisión bibliográfica. *Revistas de la Universidad de Granada*, 19 (1) 1-25. DOI: <https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i1.11858>
- Salmerón, M.C., & Villafuerte, J.S. (2019). Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *Revista Refcale*, 7(1), 143-165. En: <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2925/1791> (11. Ago. 2023)
- Sánchez, M. & Rodríguez, E. A. (2023). El proceso de enseñanza: aprendizaje de estrategias de comprensión lectora de estudiantes universitarios de primer ciclo. *Revista Ciencias y Artes*, 1(1), 151-180. En: <https://revista-sucal.com/index.php/rca/article/view/2/21> (11. ago. 2023)
- Seminario Hurtado, N., Solís-Castillo, J. C., & Marquina-Luján, Román Jesús, La metodología de la enseñanza intercultural bilingüe en las universidades convencionales en el Perú: avances y desafíos. *Revista de Filosofía*, 39 N.º Especial, 745-757. En: <https://ssrn.com/abstract=4178165>
- Soberanis, G. M. (2023). Las estrategias de lectura y el fortalecimiento de la comprensión lectora en educación primaria. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). 3372-3400. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6413](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6413)
- Sornoza-Montesdeoca, K., Lara-Alcívar, D., Giler-Alcívar, M., & Alcívar-Solórzano, M. (2021). Diversidad Lingüística en Ecuador: un caso de estudio en Manabí. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(6), 271-279. DOI: 10.23857/pc.v6i6.2755
- Suárez, S. Y., Hernández, A. M., Méndez, S., Arguello, Y. R., & Garzón, N. R. (2020). La enseñanza para la comprensión (EpC): ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora en la Escuela Normal Superior de Ubaté. *Infancias Imágenes*, 19(1), 70-82. DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.13873>
- Sunkel, G. & Trucco, D. (Eds.) (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL. En: <http://comunidad.psyed.edu.es/file/view/1678/sunkel-g-trucco-d-eds-2012-las-tecnologias-digitales-frente-a-los-desafios-de-una-educacion-inclusiva-en-america-latina-algunos-casos-de-buenas-practicas-santiago-de-chile-cepala> (1. jun. 2023).

- Tagua, M., Almeida, P., & Dari, N. (2023). Tecnología educativa e internacionalización del currículo. *Educación. Lenguaje y Sociedad*, *21*(1), 1-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2023-21210>
- Talavera Pereira, R. M., & Martin, F. (2015). Recursos tecnológicos e integración de las ciencias como herramienta didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, *21*(2), 337-346. En: <https://doaj.org/article/75a-427c5910b474289c110f9c83445da> (10. ago. 2023). (9.jul.2023).
- Torres, P. C. & Cobo, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, *21*(68), 31-40. En: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf> (11.jun. 2023).
- Trejo González, H. (2018). Herramientas tecnológicas para el diseño de materiales visuales en entornos educativos. *Revista Sincronía*, *74*(1), 617-655. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513855742031> (1. jun. 2023).
- UNESCO. (2022). Consulta del Informe GEM 2023 organizada por la Organización de Estados Iberoamericanos y ProFuturo. En: <https://www.unesco.org/gem-report/es/articles/aprendizaje-y-transformacion-digital-en-iberoamerica-consulta-de-alto-nivel-del-informe-gem-2023> (10. jun. 2023).
- Vaillant, D., Rodríguez Zidán, E., & Bentancor Biagas, G. (2020). Uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de la matemática. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, *28*(108), 718-740. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802241>
- Vallejo, I. & García-Torres, M. (2017). Mujeres indígenas y neo-extractivismo petrolero en la Amazonía centro del Ecuador: reflexiones sobre ecologías y ontologías políticas en articulación. *Revista Enfoques*, *11*(1) 1-43. (11. ago. 2023).
- Vallejos, A. F., Peralta Cisneros, C., Chiriboga Moreno, L. G., & Valenzuela Chicaiza, C. V. (2021). Fortalecimiento del turismo comunitario en la comunidad kichwa San Francisco de la Rinconada. *Metanoia: revista de ciencia, tecnología e innovación*, *6*(1), 185-204. En: <https://revista.unian-des.edu.ec/ojs/index.php/METANOIA/article/view/2185> (1. ago. 2023).
- Veloz, G. E., Tulla, A., & Vera, A. (2023). La participación de la mujer en el desarrollo sostenible del pueblo kichwa de Rukullakta (Ecuador). *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, *69*(2), 259-284. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.842>

- Villafuerte-Holguín, J. & Alonzo, M- (2020). Pantallas táctiles y enseñanza del inglés a niños con trastorno por déficit de atención: prácticas idiomáticas y juegos recreativos. *Rev. Apertura*, 12(2), 52-73. <https://doi.org/10.32870/ap.v12n2.1908>.
- Vital Carrillo, M. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 9(18), 9-12. En: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/7593> (1. jul. 2023)

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## Capítulo IV

Innovaciones en la práctica de la expresión oral en lengua inglesa: diálogos en grupos pequeños



**Innovaciones en la práctica de la expresión oral en lengua inglesa: diálogos en grupos pequeños**

*English language Speaking skills practice innovations: Small groups dialogues*

**María de la Merced Flores Limongi**

*Unidad Educativa Juan Montalvo*

 <https://orcid.org/0009-0001-8801-6570>

**Jhonny Saulo Villafuerte Holguín**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

**Resumen**

El objetivo de este estudio es aportar al mejoramiento de las prácticas de la destreza oral en el idioma inglés mediante la conformación de grupos pequeños de diálogo. Este trabajo se suscribe al paradigma posmoderno y al enfoque cuantitativo de la investigación científica. La muestra está compuesta por treinta y nueve estudiantes de educación básica de una unidad educativa fiscomisional localizada en la provincia de Manabí, Ecuador. Los instrumentos utilizados son (1) cuestionario tipo Likert, (2) observación contextualizada, y (3) pruebas inicial y final de la destreza oral en el idioma inglés. Entre los resultados obtenidos se determinó que las percepciones de disponibilidad a la atención, motivación al aprendizaje y conocimiento de las prácticas idiomáticas son favorables. Se observó que el trabajo en grupos pequeños favorece la creación de ambientes de aprendizaje más amigables y se equiparan las oportunidades de participación. Se concluye que la expresión oral en el 100% de los participantes mejoró, pasando de 2,0 puntos a 3,5 sobre el máximo de 5 puntos. Además, cuando se trabaja con grupos de 5-6 participantes, crece la frecuencia de la interacción como efecto del incremento en los participantes de la autoconfianza en los conocimientos del idioma meta.

**Palabras clave:** grupos de dialogo, idioma inglés, trabajo en grupos pequeños, destreza oral.

## Abstract

The study aims to contribute to speaking skill practice improvement in the English language through the formation of small dialogue groups. This work subscribes to the post-modern paradigm and the quantitative approach to scientific research. The sample is thirty-nine students from a public educational institution in Manabí, Ecuador. The instruments used are (1) a Likert-type questionnaire, (2) contextualized observation, and (3) initial and final tests of oral skills in the English language. It determined that the perceptions of availability to care, motivation to learn, and knowledge of language practices are favorable. It observed that working in small groups favors the creation of friendlier learning environments and equal opportunities for participation. It concludes that oral expression in 100% of the participants improved from 2.0 points to 3.5 out of the maximum of 5 points. Furthermore, when working with groups of 5-6 participants, the frequency of participants' interaction increased self-confidence in their knowledge of the target language.

**Keywords:** dialogue groups, English language, small group work, oral skills.

## Introducción

La necesidad de gestionar estrategias para el desarrollo de las destrezas comunicativas en el uso del inglés como lengua extranjera persiste en los centros escolarizados de América Latina. En el contexto de Ecuador, Intriago et al. (2019) muestran que el alumnado de bachillerato no logra el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua Extranjera, previsto en el currículo nacional. Por lo tanto, se requiere de estrategias que permitan mejorar los procesos de instrucción del idioma inglés.

Autores como Haerazi y Kazemian (2021); Mosquera y Villafuerte-Holguín (2021), sostienen que se espera que los alumnos de escuela secundaria puedan utilizar el idioma inglés para comunicarse en conversaciones diarias, pero esto ocurre escasamente (Intriago et al., 2019). Algunas de las razones se relacionan con que el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés sigue utilizando técnicas tradicionales que se centran en los profesores y no en el alumnado. En dichas clases, se carece de oportunidades que propicien la participación de los estudiantes, situación que limita su práctica (Anabel et al., 2022).

Así, este trabajo se centra en el estudio de la expresión oral, porque para lograr la comunicación efectiva las personas necesitan expresar sus ideas, emociones y pensamientos, siendo la expresión oral la forma más directa de hacerlo (Akhter et al., 2020). En dicho escenario, los estudiantes del inglés

como segunda lengua y como lengua extranjera, entienden que mejorar la habilidad de hablarlo es un desafío. Por su parte, los docentes de lengua extranjera procuran la selección de las estrategias más adecuadas para obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje de la lengua meta y los implementan desde que los alumnos están en edad temprana. Pero existen otros factores que influyen de manera relevante, tales como el número de estudiantes en el aula, el material didáctico apropiado, la contextualización de las clases y los ambientes de aprendizaje.

Esta investigación propone el uso de grupos pequeños para el diálogo porque brinda a los estudiantes diversas oportunidades de participación ya que ellos sienten que son espacios seguros para expresar sus ideas, sueños, deseos, temores, entre otras emociones (Mosquera y Villafuerte, 2021; Crisianita y Mandasari, 2022). Además, cuando los docentes trabajan en aulas superpobladas, ellos procuran dividir el grupo grande de estudiantes en grupos pequeños para facilitar las prácticas y asegurarse de que todos tomen parte del proceso. De esta manera los estudiantes pueden hablar libremente comunicando sus ideas en el idioma inglés, sin sentirse indecisos (Crisianita y Mandasari, 2022).

Las motivaciones que tienen los autores para la ejecución del presente estudio se relacionan con el compromiso ético de aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza del idioma inglés en los centros educativos de Ecuador. Las preguntas de investigación que guían este estudio son:

1. ¿Cuáles son las percepciones de los participantes sobre las prácticas de expresión oral en el idioma inglés?
2. *¿Cómo reaccionaron los participantes ante la intervención educativa con grupos pequeños y grandes de diálogo?*
3. *¿Cuáles son los cambios en la destreza del habla en inglés de los participantes antes y después de la intervención educativa?*

La hipótesis que se plantea en este estudio es:

Ho = No existen diferencias significativas según el factor sexo en el desarrollo de la destreza del habla en inglés logrado mediante los grupos pequeños de diálogo.

Ha = Existen diferencias significativas según el factor sexo en el desarrollo de la destreza del habla en inglés logrado mediante los grupos pequeños de diálogo.

El objetivo de este estudio es aportar al mejoramiento de las prácticas de la destreza oral en el idioma inglés mediante la conformación de grupos pequeños de diálogo.

## **Revisión teórica**

### **1.1. Instrucción del idioma inglés en Ecuador**

Los registros de la Universidad Central del Ecuador señalan que en 1928 inició el primer programa de formación de profesionales en el campo del inglés como lengua extranjera.

Así, el currículo de las escuelas secundarias urbanas para la instrucción de inglés como lengua extranjera, durante 1930-1940, priorizaba la literatura y el estudio de la Biblia debido a la fuerte influencia de la metodología tradicional para la enseñanza y los principios religiosos católicos. Posteriormente, ya en los años 1940 y 1950 se dieron las reformas educativas en Ecuador siendo la meta incrementar la asistencia de la población al sistema de educación básica general. En aquellos años, el principal rubro de la economía del país era la producción agrícola, siendo café y bananos los productos estrella del comercio internacional (Intriago et al., 2019).

Según Villafuerte (2019) las reformas educativas dadas en Ecuador, históricamente han priorizado la enseñanza de las asignaturas matemáticas y lengua en español. Pero fue en 1960 cuando inicia la expansión de la enseñanza del idioma inglés, paralelamente con la necesidad de desarrollar las comunicaciones en idioma inglés, al darse la explotación de petróleo. Consecuentemente, el bienestar económico posibilitó mejorar los nuevos programas académicos del idioma inglés en Universidad de Guayaquil, Universidad de Cuenca y Universidad Técnica de Manabí.

El Ministerio de Educación ecuatoriano promovió ampliamente la instrucción secundaria y universitaria durante las décadas de 1970 y 1980. Sin embargo, dicho proyecto no fue posible de sostenerlo debido a la implementación del modelo de economía neoliberal que causó manifestaciones de protesta por parte del sector docente.

El Proyecto de Reforma Curricular para el Desarrollo del Aprendizaje del Inglés (CRADLE) inició en 1993 con el soporte del Ministerio de Educación del Ecuador y el British Council. Este proyecto tenía como objetivo la implementación de un nuevo currículo de inglés en coherencia con el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación de Lenguas Extranjeras (MCER). Según Calle et al. (2015), este proyecto incluyó

la creación de textos de la colección “Nuestro mundo a través del inglés”, los que eran contextualizados a la realidad nacional. Posteriormente, entre 1995 y 2005, se reporta en Ecuador una hiperinflación que provocó la emigración de la población y una grave crisis comercial y bancaria en 1999, y se concreta la introducción del dólar americano como moneda de libre circulación en este país.

Así, Araujo y Bramwell (2015) afirman que el Plan Decenal de Reforma Educativa en esta nación, aprobado en el 2006, tenía las metas (1) garantizar el acceso universal a la educación infantil temprana, (2) mejorar el acceso al sistema de educación primaria universal, (3) aumentar la matrícula en la escuela secundaria al 75 por ciento, y (4) erradicar el analfabetismo en los adultos.

Por su parte, Ross et al. (2017) sostienen que aquel Plan Decenal de Reforma Educativa requería de inversión gubernamental, que no fue posible concretar el incremento del 0,5% del Producto Interno Bruto (PIB) al 6,0% en los siguientes 5 años. Los objetivos de este proyecto eran (a) mejorar la infraestructura y el equipamiento educativo de las escuelas, (b) fortalecer la educación rural y urbana, (c) mejorar el prestigio social profesional de los docentes, y (d) mejorar el desarrollo profesional de los docentes. Paralelamente, en el año 2005 se inicia la oferta de programas de licenciatura y maestría en inglés a distancia por medio de una universidad privada en Ecuador. No obstante, las limitadas oportunidades para la práctica del idioma meta con personas nativas y la escasez de recursos para la construcción de bibliotecas especializadas y el equipamiento de los laboratorios de idiomas limitaron la implementación del currículo con la eficacia necesaria (Macías & Villafuerte, 2020).

En diciembre de 2009, el Ministerio de Educación lanzó un nuevo marco curricular para las escuelas primarias, incluyendo como materia optativa el inglés como lengua extranjera (UNESCO, 2011). Así, en agosto de 2011, el Ministerio de Educación de Ecuador presentó el Acuerdo 306-11 con el que se incorporó a profesores de inglés calificados y que no estaban disponibles en el sistema público de educación.

En 2014, el gobierno ecuatoriano ejecutó el proyecto titulado “Es hora de enseñar en Ecuador”. Un caso excepcional fue la evaluación de las habilidades comunicativas de 5.022 profesores de inglés a través del examen internacional TOEFL, cuyos resultados arrojaron que el 74% de los participantes obtuvo el nivel “usuarios básicos”. El Ministerio de Educación había estableci-

do que el nivel intermedio superior (B2) era una condición fundamental para la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias del Ecuador (Peña, 2019).

El Ministerio de Educación de Ecuador introdujo formalmente estándares de enseñanza del idioma inglés en 2014 para superar las limitaciones de las habilidades comunicativas de los profesores de inglés. Páez (2013) resumió los estándares en (1) dominio del idioma inglés de los maestros, (2) conocimiento de los maestros sobre la cultura anglosajona y su uso en la instrucción de inglés, (3) dominio de técnicas de planificación para la instrucción del idioma inglés como lengua extranjera, (4) dominio de las estrategias de inglés como lengua extranjera por parte de los docentes, y (5) desarrollo profesional de los docentes de inglés. En el año 2014 se ejecutó el proyecto “Fortalecimiento de la enseñanza de inglés como lengua extranjera” para implementar un nuevo plan de estudios de inglés bajo el Marco Común Europeo de Referencia.

El programa internacional denominado “Go Teacher” inicio en 2016. Sus metas fueron mejorar el nivel del idioma inglés de los profesores a través de un programa de formación intensiva en un país de habla angloparlante (Ministerio de Educación, 2016b). Para el 2017, todos los programas universitarios de inglés disponibles en Ecuador debieron reformar y unificar sus planes de estudio. Por lo tanto, los objetivos de la política gubernamental eran (a) lograr que los docentes obtuvieran un mayor nivel de inglés, (b) actualizar los conocimientos pedagógicos de los docentes para la instrucción de inglés como lengua extranjera (EFL), y (c) aumentar la motivación de los docentes para aprender el idioma de destino.

Según Peña (2019), la política gubernamental actual para la enseñanza del inglés en Ecuador es más flexible. Incluye cinco bloques alineados con el perfil de salida y la promoción de los valores de justicia, innovación y solidaridad desde la clase de inglés.

## **1.2. Técnicas para fortalecer la destreza de comunicación oral en inglés**

Las personas tienen la necesidad de comunicarse entre ellas para exponer ideas, sentimientos e intercambiar información respecto al medio que les rodea. Sin embargo, la enseñanza del speaking persiste como un reto para los instructores de lenguas extranjeras.

Según Underwood (2017), el estudio de la gramática permite a los alumnos comprender la teoría sobre el funcionamiento del lenguaje. Sin embargo, cuando una persona habla, combina conocimiento del lenguaje, considera-

ciones fisiológicas y características de personalidad. Así, Ličen y Bogdanović (2018) sostienen que la realización del discurso está relacionada con la confianza que tienen las personas en sus propias capacidades,

Autores como Pennington (2019) y Rao (2019) coinciden al afirmar que el segundo elemento más relevante para el desarrollo del speaking es la pronunciación. Se centra en preparar al alumno para que adquiera claridad y un habla integral. Estos dos elementos están en permanente evolución en los estudiantes desde el nivel inicial, cuando aprenden la pronunciación correcta de la palabra, hasta niveles avanzados donde aprenden a refinar la pronunciación, pero también a comunicar un mensaje utilizando las palabras adecuadas.

Uchihara y Clenton (2018) sostienen que otro de los elementos necesarios para lograr el desarrollo del habla en el uso del inglés es el vocabulario. Se trata de un elemento crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que mientras la persona cuente con más vocabulario podrá expresar con mayor claridad sus opiniones (Goral y Bailey, 2019). No obstante, sostienen que la evaluación de la destreza speaking es la mayor causa de temor entre los estudiantes a nivel mundial. Puede llegar a ser el origen de ansiedad (Leong y Ahmadi, 2017). Sin embargo, debe fortalecerse la autoconfianza en el alumado para lograr avances relevantes (Wong, 2017).

Autores como Castro y Villafuerte (2018); Phuong (2018); Romero Márquez (2020) coinciden al afirmar que el uso de imágenes estimula la acción descriptiva poniendo en uso la destreza del habla, lo que aporta al fortalecimiento de dicha competencia comunicativa.

Castro y Villafuerte (2018) sostienen que, a pesar de la demanda alta de energía, los role plays ayudan a los estudiantes a tener mayor confianza. Se trata de espacios temáticos en los que los alumnos ponen en práctica su conocimiento de un idioma para representar una situación concreta. Por su parte, Gravett (2019); Rifa'at y Suryani (2018) afirman que el uso de material didáctico en las clases de inglés anima a los estudiantes a dar significado y construir una posición crítica respecto a una situación presentada en la clase.

Para Hukom (2019), la práctica de completar una historia puede animar a los estudiantes a generar frases que puede expresar oralmente. Promueve el aprendizaje de vocabulario que requiere para completar las frases a decir de forma verbal. Los grupos pequeños de diálogo están integrados por no más de 5 participantes, cuya práctica de speaking es altamente relevante para fortalecer la creación de ambientes de aprendizaje que estimulan la imaginación y ofrecen oportunidades para ejercitar el pensamiento creativo que se

expresa verbalmente (Mosquera y Villafuerte-Holguín, 2021). Este proceso comunicativo puede ser formal o informal donde los interlocutores pueden hacer uso de convenciones conversacionales, palabras genéricas o específicas que construyen de manera espontánea. Así, la expectativa es que los estudiantes logren con las innovaciones educativas comunicarse de manera verbal para ampliar sus horizontes y superar obstáculos específicos relacionados con los estudios y la vida personal tanto en el ámbito escolar como fuera de él (Miranda et al., 2023).

### **1.3. Grupos de diálogo**

Tan et al. (2020) sostienen que los grupos de diálogo utilizados en las clases de inglés son un recurso valioso para mejorar la autoeficacia de la habilidad del habla en el alumnado. Por su parte, Komaruddin et al. (2021), consideran que la discusión en grupos pequeños permite a los estudiantes interactuar entre sí, construyendo su propio punto de vista y expresándose por turnos, lo que los motiva a participar en el proceso de aprendizaje.

Según Crisianita y Mandasari (2022), durante la discusión en grupos pequeños los estudiantes tienen muchas oportunidades de expresar sus opiniones e ideas sin avergonzarse; además, aprenden compartiendo y corrigiéndose unos a otros. Además, Crisianita y Mandasari (2022) sostienen que dado que los estudiantes tímidos pueden evitar participar en grupos grandes, es más provechoso trabajar en grupos pequeños para una discusión eficaz. Consideran que el grupo pequeño debe estar formado por 4 o 5 miembros para que los estudiantes sepan cómo mejorar sus habilidades en función de su problema, lo cual es difícil lograr en un grupo de muchos estudiantes.

Entre los trabajos previos en el marco de esta investigación se cita el trabajo de Daely et al. (2019) quienes expresan que la discusión en grupos pequeños permite que los estudiantes tímidos y temerosos participen en ella. También consideran que los estudiantes adquieren más responsabilidad e independencia cuando trabajan en grupos de pocos integrantes. Se añade la investigación de Mosquera & Villafuerte-Holguín (2021), ellos estudiaron la destreza de la expresión oral mediante grupos de diálogo y demostraron que las habilidades para hablar de los participantes aumentaron un 80%, activando sus habilidades metacognitivas para la autocorrección y regulación. Finalmente, se cita el trabajo de Crisianita y Mandasari (2022), quienes demostraron que cuando los profesores utilizan discusiones en grupos pequeños se logra mejorar las habilidades del habla de sus estudiantes.

## Metodología

El estudio se suscribe al paradigma posmoderno y al enfoque mixto de la investigación científica. Este estudio se centra en el estudiante como centro del aprendizaje.

La muestra la conforman 39 estudiantes de una institución educativa de educación básica domiciliada en la provincia de Manabí, Ecuador. El 54% de los participantes es de sexo masculino y el 46% son del sexo femenino. Sus edades oscilan entre 14 y 15 años. Los padres de los estudiantes han dado el consentimiento informado para que sus representados tomen parte en el presente estudio. La identidad de los participantes es anónima. Los datos recopilados y la información resultante de la investigación permanecerán bajo custodia del líder del equipo de investigación durante 7 años. Los datos y resultados del presente estudio pueden ser utilizados únicamente para fines académicos y en ninguno de los casos, los datos e información serán comercializados.

### Tabla 1.

*La muestra.*

Grupos según sexo	%	Total
Masculino	54 %	21
Femenino	46 %	18
Total	100 %	39

## 2.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son:

Cuestionario Likert. - El instrumento fue diseñado para recopilar datos sobre las percepciones de los participantes con respecto a la discusión en grupos pequeños para desarrollar la habilidad del habla. Las categorías de estudio son (1) las percepciones de los participantes, (2) la motivación de los participantes, y (3) el conocimiento de los participantes sobre la práctica oral utilizando grupos pequeños de diálogo. El cuestionario se aplicó al final de 5 intervenciones de clase. El instrumento fue evaluado por un panel de expertos con más de 10 años de experiencia en las áreas de enseñanza del idioma inglés. El panel de expertos recomendó reducir el número de ítems de 25 a 15 y utilizar una versión impresa. El tiempo necesario para completar el cuestionario oscila entre 5-8 minutos.

Observación contextualizada. - El instrumento tiene como meta recoger información respecto a las reacciones de los participantes al trabajar con grupos pequeños y grandes en las prácticas idiomáticas del inglés. La ficha recoge información respecto a las prácticas ejecutadas. Se consideró las actividades que funcionaron y que no funcionaron, la disponibilidad de los participantes para trabajar en las prácticas con grupos de diálogo y la percepción del trabajo realizado. El instrumento fue validado por el panel de expertos quienes recomendaron entrenar a las personas que ejecutarían las observaciones para garantizar la comprensión del instrumento. El tiempo de cada observación fue de 40 minutos. Las observaciones se ejecutaron durante cada sesión de trabajo. Un total de 5 fichas de observación se colectaron en formato papel.

Pretest y postest. - Consiste en una prueba de ubicación del nivel de conocimiento de inglés elaborada y validada por Cambridge Press. La versión utilizada en este estudio fue adaptada a la edad de los participantes, temáticas trabajadas en la intervención educativa y las variables estudiadas fueron: fluidez, entonación, pronunciación y coherencia de las expresiones utilizadas en las conversaciones. El instrumento incluye la rúbrica para determinar el nivel según el Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua. Las pruebas se ejecutaron al inicio (pretest) y al final de la intervención educativa (postest). La duración de cada prueba es de 25 minutos por grupo, con un promedio de 4 minutos por participante.

### **2.3. Procedimiento**

Etapa 1. Selección de los participantes y ejecución de los aspectos administrativos y éticos, incluida la firma del consentimiento informado a padres de familia.

Etapa 2. Selección de los instrumentos de investigación. Cuestionario tipo Likert, ficha de observación y tests.

Etapa 3. Diseño y ejecución de la intervención educativa para ejecutar en 5 sesiones de clases, considerando grupos de trabajo de diverso tamaño.

Etapa 4. Ejecución del pretest.

Etapa 5. Ejecución de las observaciones contextualizadas. Total 5 observaciones por 35 minutos cada observación.

Etapa 6. Ejecución del cuestionario tipo Likert. Se utilizó un formato en papel para administrar directamente con los participantes.

Etapa 7. Ejecución del postest.

Etapa 8. Análisis de los datos y redacción del informe.

#### **2.4. Intervención educativa**

La intervención educativa consistió en 4 actividades diferentes que permitieron a los estudiantes desarrollar la habilidad de hablar. Combina pequeños grupos de diálogos con metodologías de aprendizaje participativas y basadas en proyectos.

Las intervenciones de clase se realizaron con actividades diferentes: (a) diálogo, (b) juego de roles, (c) aprendizaje basado en proyectos, y (d) debate, con el objetivo de observar la participación de los estudiantes en diferentes actividades, según el número de alumnos asignados.

Sesión 1: Se consideró como primera actividad trabajar con todo el grupo. En esta actividad se creó un escenario de fiesta para la interacción de los estudiantes a través de un diálogo. Se colocaron dulces y galletas sobre la mesa como estímulo para motivar a los estudiantes a participar.

Sesión 2: En la segunda actividad se dividió el grupo en dos (20 y 19 estudiantes en cada grupo), se aplicó un juego de roles utilizando imágenes y estructuras gramaticales como apoyo para que los estudiantes pudieran interactuar con mayor facilidad.

Sesión 3: Para la tercera actividad se consideró trabajar con 10 estudiantes por grupo. En esta actividad de aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes tuvieron que elegir un género musical e investigar datos interesantes, aspectos positivos y negativos del mismo. Además, realizaron un material visual de apoyo y en la siguiente clase compartieron la información con sus compañeros en una presentación. El tema fue elegido para motivar a los estudiantes a investigar y participar.

Etapa 4: En la última actividad se consideraron 4 estudiantes por grupo. Los estudiantes leyeron información sobre aspectos positivos y negativos de perros y gatos, y debatieron en grupos pequeños cuál de ellos era mejor como mascota.

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados siguiendo la lógica de las preguntas de investigación que aparecen en la sección de introducción.

**3.1. Percepciones de los participantes.** - Se presenta los resultados de las percepciones de los participantes respecto a la disposición a la atención, motivaciones al aprendizaje y conocimientos sobre las prácticas de expresión oral en idioma inglés, las que fueron recogidas mediante un cuestionario en escala de Likert (ver tabla 2).

**Tabla 2.**

*Disposición a la atención, motivaciones al aprendizaje y conocimientos de los participantes sobre las prácticas de expresión oral en el idioma inglés.*

Ítems	TD	MD	D	N	A	MA	TA
Categoría A.: Disponibilidad a la atención en las clases del idioma inglés							
1. Me mantengo atento a la actividad en la clase de inglés cuando trabajo en grupos pequeños (4 a 5 estudiantes).	0%	0,0%	2,7%	19%	<u>40,5%</u>	0,0%	37,8%
2. Creo que cuando discutimos en grupos de 4 a 5 estudiantes logramos mayor interacción en la clase de inglés.	0%	0,0%	5,4%	24,3%	<u>40,5%</u>	0,0%	29,8%
3. Me siento cómodo trabajando en un grupo de 4 a 5 estudiantes.	2,7%	0,0%	10,8%	5,4%	21,6%	0,0%	<u>59,5%</u>
4. Me siento mejor y tomado en cuenta cuando hacemos grupos pequeños de discusión en la clase de inglés.	5,4%	0,0%	5,4%	19%	<u>37,8%</u>	0,0%	32,4%

5. Creo que trabajar en un grupo de 4 a 5 estudiantes en la clase de inglés es difícil.	<u>35,1%</u>	0,0%	32,4%	10,8%	13,5%	0,0%	8,2%
Categoría B.: Motivación para participar en grupos de diálogo							
6. Me gusta compartir mi punto de vista cuando hablamos en grupos pequeños de 4 a 5 estudiantes en la clase de inglés.	2,7%	0,0%	8,2%	27%	<u>37,8%</u>	0,0%	24,3%
7. Prefiero trabajar individualmente en la clase de inglés.	<u>45,9%</u>	0,0%	18,9%	21,6%	5,4%	0,0%	8,2%
8. Prefiero escuchar a mis compañeros, no me gusta mucho hablar en inglés.	8,1%	0,0%	18,9%	18,9%	<u>29,8%</u>	0,0%	24,3%
9. Me gusta participar cuando hay un estímulo o motivación en la clase de inglés.	2,7%	0,0%	5,4%	<u>40,5%</u>	32,4%	0,0%	19%
10. Prefiero no participar en las clases de inglés para evitar las burlas de mis compañeros.	24,3%	0,0%	21,7%	<u>37,8%</u>	5,4%	0,0%	10,8%
Categoría C.: Conocimiento sobre los beneficios de los grupos de diálogo							
11. Sé que las actividades de discusión en grupos pequeños me ayudan a mejorar mi destreza del habla en el idioma inglés.	0%	0,0%	0%	10,8%	43,3%	0,0%	<u>45,9%</u>

12. Conozco que cuando discutimos un tema en inglés en grupos de 4 a 5 estudiantes podemos aprender más.	2,7%	0,0%	5,4	18,9%	29,7%	0,0%	<u>43,3%</u>
13. Sé que si el grupo de discusión tiene 4 o 5 alumnos tendré menos miedo de participar.	0%	0,0%	8,2%	29,7%	27%	0,0%	<u>35,1%</u>
14. Sé que si el grupo de discusión tiene 4 o 5 alumnos tendré menos miedo de participar.	0%	0,0%	0%	13,5%	29,8%	0,0%	<u>56,7%</u>
15. Sé que participar en grupos pequeños calma los nervios y genera confianza.	5,4%	0,0%	5,4%	24,3%	29,8%	0,0%	<u>35,1%</u>

**Nota:** TD=Total desacuerdo, MD=Muy desacuerdo, D=Desacuerdo, N=Neutro, A=Acuerdo, MA=Muy de acuerdo, TA=Total acuerdo.

Respecto a la categoría (A) Disponibilidad a la atención de los participantes. - Para el ítem (1) Me mantengo atento a la actividad en la clase de inglés cuando trabajo en grupos pequeños, el 40,5% de las respuestas muestran Acuerdo, mientras que el 37,8% muestra Total acuerdo en que ellos permanecen atentos a la actividad en la clase de inglés cuando trabajan en grupos pequeños (4 a 5 estudiantes). En cuanto al ítem número (2) Creo que cuando discutimos en grupos de 4 a 5 estudiantes logramos mayor interacción en la clase de inglés, el 40,5% de los participantes respondieron Acuerdo y el 29,8% muestran Total acuerdo. Para el ítem (3) Me siento cómodo trabajando en un grupo de 4 a 5 estudiantes, el 59,5% de los estudiantes respondió Total acuerdo. Mientras que para el ítem (4) Me siento mejor y tomado en cuenta cuando hacemos grupos pequeños de discusión en la clase de inglés, la respuesta más alta fue en Acuerdo con 37,8%, seguido de 32,4% Total acuerdo. Mientras que para el ítem (5) Creo que trabajar en un grupo de 4 a 5 estudiantes en la clase de inglés es difícil, los participantes respondieron Total desacuerdo al 35,1%.

Para la categoría (B) Motivación para participar en grupos pequeños de diálogo. - Los resultados en el ítem (6) Me gusta compartir mi punto de vista cuando hablamos en grupos pequeños de 4 a 5 estudiantes en la clase de inglés, el resultado es 37,8% de Acuerdo. Para el ítem (7) Prefiero trabajar individualmente en la clase de inglés, el 45,9% de los estudiantes respondieron Total desacuerdo. Respecto al ítem (8) Prefiero escuchar a mis compañeros, no me gusta mucho hablar en inglés, el 29,8% de los estudiantes respondieron De acuerdo. Respecto al ítem (9), el 40,5% de los estudiantes se mantienen neutrales respecto a que les gusta participar cuando hay un estímulo o motivación en la clase de inglés. Llama la atención que para el ítem (10) Prefiero no participar en las clases de inglés para evitar las burlas de mis compañeros, la mayor votación está en 37,8% que corresponde al Nulo.

En la categoría (C) Conocimiento sobre los beneficios de los grupos de diálogo. - Para el ítem (11) Sé que las actividades de discusión en grupos pequeños me ayudan a mejorar mi destreza del habla en el idioma inglés, la mayor respuesta fue Total acuerdo con 45,9% de los estudiantes. Mientras que para el ítem (12), Conozco que cuando discutimos un tema en inglés en grupos de 4 a 5 estudiantes podemos aprender más, la mayor respuesta fue Total acuerdo con 43,3%. Para el ítem (13) Sé que si el grupo de discusión tiene 4 o 5 alumnos tendré menos miedo de participar los participantes respondieron en su mayoría Total acuerdo con 35,1%. Mientras que para el ítem (14) Sé que si el grupo de discusión tiene 4 o 5 alumnos tendré menos miedo de participar, la mayor respuesta fue en Total acuerdo con 56,7%. Finalmente, el ítem (15) Sé que participar en grupos pequeños calma los nervios y genera confianza, la mayor votación del 35,1% fue para Total acuerdo.

### **3.2. Reacciones de los participantes ante la intervención educativa con grupos de diálogo grandes y pequeños.**

De las observaciones ejecutadas se presenta la siguiente tabla comparativa.

**Tabla 3.**

*Reacciones de los participantes ante el trabajo con grupos grandes y pequeños.*

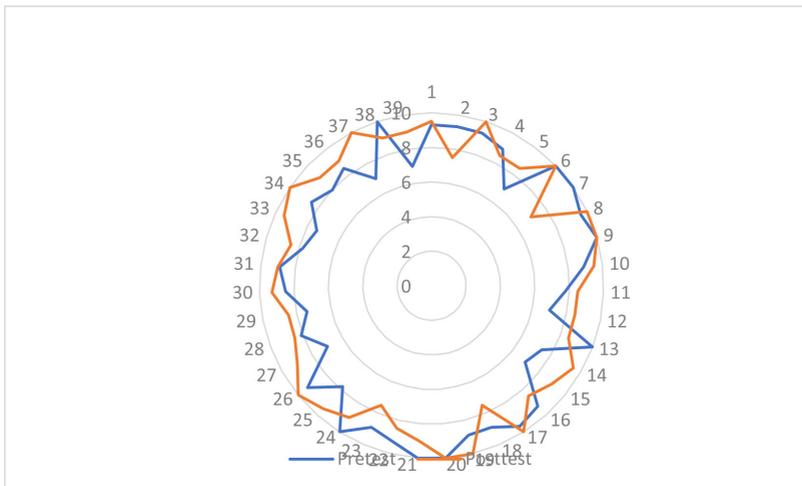
Grupos pequeños	Grupos grandes
Cuando los estudiantes trabajaron en grupos de 4 integrantes, todos participan sin necesidad de estímulos.	En la primera clase la mayoría de los estudiantes no participaron a pesar de que hubo estímulos, tales como galletas y dulces. La profesora ofreció dar un punto en las calificaciones a aquellos que tomaran parte de la práctica, pero pocos estudiantes participaron.
Los participantes mostraron señales de estar atentos al realizar actividades de conversación cuando trabajaban en grupos de 4 a 6 integrantes.	Cuando los estudiantes trabajaron en grupos grandes o grupos de más de 10 estudiantes, algunos se distrajeron hablando entre compañeros, mientras que otros mostraron mayor responsabilidad y completaron las actividades propuestas.
Durante las dos últimas intervenciones de clase, los estudiantes parecían más cómodos cuando trabajaron en grupos de 4 y 10 integrantes	En las intervenciones primera y segunda, que se realizó con todo el grupo y luego se trabajó en grupos de 20 integrantes, los estudiantes participaron poco de manera voluntaria, estaban muy tímidos y tenían temor de que todos los escucharan.
Cuando se hicieron grupos de 4 miembros, ellos se mostraron más relajados y participaron con menos timidez	Un estudiante afirmó que durante las clases virtuales era más fácil participar porque no tenía que estar frente a todos sus compañeros.
Cabe señalar que durante todas las actividades los estudiantes fueron motivados verbalmente para participar o compartir.	

Crisianita y Mandasari (2022) afirman que en las discusiones en grupos pequeños, los estudiantes tienen muchas oportunidades de expresar sus opiniones e ideas sin avergonzarse; además, aprenden compartiendo y corrigiéndose unos a otros. Además, ellos consideran que muchas personas tienen dificultades para utilizar una lengua extranjera, al mismo tiempo que utilizan su lengua materna, se sienten tímidas y temerosas al participar en conversaciones en el idioma inglés y pueden enfrentar desafíos cuando sus profesores no hablan inglés con frecuencia en el aula.

En respuesta a la pregunta 3: ¿Cuáles son los cambios en la destreza del habla en inglés de los participantes antes y después de la intervención educativa?

**Gráfico 1.**

*Destreza expresión oral en inglés de los participantes antes y después de la intervención educativa.*



En el gráfico 1 se presenta las calificaciones de la destreza expresión oral en inglés de los estudiantes antes de las intervenciones de clase y las calificaciones obtenidas después de ejecutar la intervención educativa.

La media entre pretest y posttest varía de 8,65 a 8,84 puntos. La mediana cambia de 8,9 puntos a 9,00 y la moda cambia de 10,00 a 8,50. Estos resultados permiten identificar que hubo mejoría en las calificaciones de la destreza habla en inglés luego de que se ejecutaron los grupos pequeños de diálogo.

**Comprobación de la hipótesis**

El resultado del Chi-cuadrado de Pearson es *p-valor* = 0,781. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula. Esto significa que tanto participantes del sexo femenino como del masculino han tenido mejoras en el desarrollo de la destreza del habla en inglés al practicar con los grupos pequeños de diálogo.

**Discusión**

En base a los resultados obtenidos en esta investigación, los autores expresan acuerdo con la posición de Daely et al. (2019), quienes consideran que los estudiantes adquieren más responsabilidad e independencia cuando

trabajan en grupos de pocos estudiantes. La observación de clase evidenció que durante las primeras actividades que se realizaron, las cuales se maneja-ron con grupos más grandes, solo unos pocos estudiantes participaron volun-tariamente, pero cuando la actividad se desarrolló en grupos de 4 estudiantes, todos participaron respetando los turnos de participación. Tal resultado ratifica las afirmaciones de Mosquera & Villafuerte-Holguín (2021) y Crisianita y Man-dasari (2022), cuando afirman que en la discusión en grupos pequeños los es-tudiantes tienen muchas oportunidades de expresar sus opiniones e ideas sin avergonzarse; además, aprenden compartiendo y corrigiéndose unos a otros.

En la última intervención se evidenció que cuando los estudiantes tra-bajaron en grupos de 4 integrantes, todos participaron, incluso los más tí-midos. Estos hallazgos son apoyados por Komaruddin et al. (2021), cuando establecen que la discusión en grupos pequeños permite a los estudiantes interactuar entre sí, construyendo su propio punto de vista y expresándose por turnos, lo que los motiva a participar en el proceso de aprendizaje.

Aunque en las primeras intervenciones se observó que los estudiantes estaban un poco más nerviosos y no hubo mucha participación voluntaria cuando trabajaban con todo el grupo y en grupos de veinte miembros, el 37,8% de los estudiantes se mantiene neutral en que prefieren no participar en las clases de inglés para evitar hacer el ridículo delante de sus compañeros (ítem diez). Esto se relaciona con los siguientes resultados, en los cuales el 35,1% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en que si el grupo de discusión tiene 4 o 5 estudiantes tendrán menos miedo a participar (ítem tre-ce) y el 35,1% de los estudiantes está totalmente de acuerdo que participar en grupos pequeños calma los nervios y genera confianza (ítem quince).

Estos resultados coinciden con la observación de clase donde la mayoría de los estudiantes se mostraron nerviosos y no participaron voluntariamente en las actividades que se desarrollaron con todo el curso y cuando se trabajó con 20 estudiantes, pero cuando se hicieron grupos de 4 miembros, se mos-traron más relajados y participaron con menos timidez. Además, se evidencia que los estudiantes identificaron los beneficios de trabajar en grupos peque-ños, esto se sustenta en los resultados del ítem 7, en el cual el 45,9% de los estudiantes está totalmente en desacuerdo con trabajar individualmente en la clase de inglés.

Estos resultados son respaldados por Daely et al. (2019) quienes afir-man que la discusión en grupos pequeños permite que estudiantes tímidos y temerosos participen en ella. Asimismo, Crisianita y Mandasari (2022) creen

que los grupos pequeños deben tener 4-5 miembros para que los estudiantes sepan mejorar sus habilidades en función de su problema. Según la observación de clase, todos los estudiantes trabajaron en grupos sin dificultad y no se evidenció que ningún estudiante prefiriera trabajar solo.

## Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en la revisión teórica y el trabajo empírico, los autores declaran el cumplimiento del 100% de los objetivos propuestos en este estudio. El empleo de grupos pequeños de discusiones para mejorar la habilidad oral de los estudiantes en el idioma inglés es de gran importancia y beneficia especialmente a las escuelas que tienen muchos estudiantes por aula. Se concluye que los grupos pequeños de diálogo ofrecen beneficios en el mejoramiento de la destreza de comunicación hablada en el idioma inglés. Así, el 100% de los participantes de este estudio pasaron del nivel 2,00 a 3,5 sobre 5 puntos. Los estudiantes consideran que logran una mejor atención e interacción trabajando en grupos de 4 a 5 estudiantes, esto fortalece la confianza en sus conocimientos y garantiza la participación equitativa de los participantes. La debilidad de este estudio radica en el tamaño de la muestra que no permite hacer generación alguna. Sin embargo, los resultados presentados en este documento pueden ser utilizados para la implementación de innovaciones educativas en las prácticas de la destreza habla del idioma inglés como lengua extranjera. Se invita a los investigadores educativos a ejecutar nuevos trabajos en la línea de Prácticas idiomáticas y niveles de estrés en el alumnado de educación básica. Los autores esperan que este estudio contribuya al mejoramiento de la calidad de la instrucción del idioma inglés en Ecuador y en América Latina.

## References

- Akhter, S., Haidov, R., Majeed, A., & Hussain, A. (2020). Exploring the Significance of Speaking Skill for EFL Learners. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 17(9), 6019-6030. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/5149>
- Álvarez, A. (2019). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural. *Revista Cedotic*, 4 (1), 222-245. (1. Sep.2023).
- Anabel, T. W. V., & Simanjuntak, D. C. (2022). Obtaining Preferences from a Hybrid Learning System to Promote English-Speaking Ability Through Focus Group Discussion. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(2), 118. <https://doi.org/10.33394/jollt.v10i2.4994>

- Araujo, M.D., & Bramwell, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015, *Unicef Armas (2016) a pesar de que la necesidad de aprender inglés es cada vez mayor en Ecuador*. Obtenido de El Comercio: [www.elcomercio.com](http://www.elcomercio.com)
- Calle, A. M., Argudo, J., Cabrera, P., Calle, M. D., & León, M. V. (2015). El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca. *Maskana*, 3(1), 53-68.
- Castro, L., & Villafuerte, J. (2019). Strengthening English language teaching in rural schools through the roleplaying: Teachers' motivations. *International Journal of Educational Methodology*, 5(2), 289-303. DOI: 10.12973/ijem.5.2.289
- Crisianita, S., & Mandasari, B. (2022). The Use of Small-Group Discussion to Improve Students' Speaking Skill. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(1), 61-66. <https://jim.teknokrat.ac.id/index.php/english-language-teaching/article/view/1680>
- Daely, M., Astarini, S., & Husnussalam, H. (2019). Improving Speaking Skill Using Group Discussion. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 2(4), 466-474. <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/project/article/view/2720>
- Goral, D. P. & Bailey, A. L. (2019). Student Self-Assessment of Oral Explanations: Use of Language Learning Progressions. *Language Testing*, 36(3), 391-417. <https://doi.org/10.1177/0265532219826330>
- Gravett, K. (2019). Story completion: Storying as a method of meaning-making and discursive discovery. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1677-1697. <https://doi.org/10.1177/1609406919893155>
- Haerazi, H., & Kazemian, M. (2021). Self-Regulated Writing Strategy as a Moderator of Metacognitive Control in Improving Prospective Teachers' Writing Skills. *Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.36312/jolls.v1i1.498>
- Hukom, S. J. (2019). Story completion: A technique in teaching speaking. *Jurnal Tahuri*, 16(2), 1-9. <https://doi.org/10.30598/tahurivol16issue2page1-9>
- Intriago, E., Villafuerte, J., Bello, J., & Cevallos, D. (2019). Teaching and Learning English at the University: Challenges from the Ecuadorian Context. Chapter 12, in: A. Bon, M. Pini, and H. Akkermans. *Culture, Citizenship*,

*Participation. Comparative Perspectives from Latin America on Inclusive Education.* Amsterdam. Pangea.

- Komaruddin, A., Basthomi, Y., & Roekhan. (2021). Improving Student's Speaking Fluency Through Small Group Discussion Strategy. *Journal Pendidikan*, 6(8), 1254-1260. [https://www.researchgate.net/publication/363341193\\_Improving\\_Student's\\_Speaking\\_Fluency\\_Through\\_Small\\_Group\\_Discussion\\_Strategy](https://www.researchgate.net/publication/363341193_Improving_Student's_Speaking_Fluency_Through_Small_Group_Discussion_Strategy)
- Ličen, B., & Bogdanović, V. (2018). Teaching Assessment to Develop ESP Students' Speaking Skills. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, 15(1), 263-271. <https://doi.org/10.22190/full1702263l>
- Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An Analysis of Factors Influencing Learners' English-Speaking Skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41. [https://doi.org/10.\\_](https://doi.org/10._)
- Macías, K. & Villafuerte-Holguín, J. (2020). Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach. *Journal of Arts & Humanities*, 9(2) 75-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.18533/journal.v9i2.1854>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). Acuerdo Ministerial No. MINE-DUC-ME-2016-00020-A. Quito, Ecuador: Imprenta del Gobierno.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). It is Time to Teach in Ecuador Project. Recuperado el 21 de septiembre del 2019, de: [\\_https://educacion.gob.ec/it-is-time-to-teach-in-ecuador-project](https://educacion.gob.ec/it-is-time-to-teach-in-ecuador-project)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016c). English Language Curriculum - Actualizado. Quito: Ministerio de Educación. [\\_https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/01-National-Curriculum-Guidelines-EFL-Agosto-2014.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/01-National-Curriculum-Guidelines-EFL-Agosto-2014.pdf)
- Miranda, J.A.M., & Wahyudin, A.Y. (2023). Pre-Service Teachers' Strategies in Improving Students' Speaking Skills. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 4 (1), 40-47. <http://jim.teknokrat.ac.id/index.php/english-languageteaching/article/view/3132/857> (2 sep. 2023)
- Mosquera, J. & Villafuerte-Holguín, J. (2021). Strengthening university students' listening and speaking skills in English as foreign language: conversation clubs. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(4), 76-96. En: <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejfl/article/view/3780/6416> (3. Sep. 2023).

- Páez, J. (2013). El nuevo plan de enseñanza de inglés en Ecuador. Recuperado de [http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/estandares\\_2012](http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012) (21. ago. 2023)
- Pennington, M. C. (2019). 'Top-Down' Pronunciation Teaching Revisited. *RELC Journal*, 50(3), 371–385. <https://doi.org/10.1177/0033688219892096>
- Peña. V. (2019). *Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas. Estudio de caso: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, estudiantes de sexto semestre, octubre 2016-febrero del 2017* [Trabajo de titulación de la Maestría de Investigación en Educación. Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/6603>
- Puong, B. H. (2018). Can Using Picture Description in Speaking Sessions Help Improve EFL Students' Coherence in Speaking? *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(3), 33-51. <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v0i0.1794>
- Rao, P. (2019). The Importance of Speaking Skills in English Classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6-18.
- Rifa'at, A. A., & Suryani, N. Y. (2018). Please Complete the Story: Story Completion Technique in Teaching Speaking to Non-English Major Students. *Language and Education Journal*, 3(2), 1-13. En: <http://ejournal.uniski.ac.id/index.php/LEJ/article/view/40>
- Romero Márquez, A. V. (2020). *Picture Description to Enhance Oral Production in Young EFL Learners* [Master's thesis, Universidad Casa Grande]. En: <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2276/1/Tesis2451ROMp.Pdf> (2 sept 2023).
- Ross, B., Cevallos, P., & Bruns, B. (2017). The Politics of Transforming Education in Ecuador: Confrontation and Continuity, 2006-17 <https://www.riseprogramme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/inline-files/Bruns%20The%20politics%20of%20transforming%20education%20in%20Ecuador%206.11.2017.pdf>
- Tan, R., Polong, R., Collates, L., & Torres, J. (2020). Influence of Small Group Discussion on the English Oral Communication Self-Efficacy of Filipino ESL Learners in Central Luzon. *TESOL International Journal*, 15(1), 100-106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257218.pdf>

- Uchihara, T. & Clenton, J. (2018). Investigating the Role of Vocabulary Size in Second Language Speaking Ability. *Language Teaching Research*, 24(4), 540-556. <https://doi.org/10.1177/1362168818799371>
- Underwood, P. R. (2017). Challenges and Change: Integrating Grammar Teaching with Communicative Work in Senior High School EFL Classes. *SAGE Open*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244017722185>
- UNESCO (2011). ICT Competency Framework Standards for Teachers. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>.
- Villafuerte, J. (2019). *Tecnología de la información y comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: propuesta de intervención educativa* [Tesis doctoral, Programa de psicodidáctica y didácticas específicas, Universidad del País Vasco].
- Wong, H. M. (2017). Implementing Self-Assessment in Singapore Primary Schools: Effects on Students' Perceptions of Self-Assessment. *Pedagogies: An International Journal*, 12(4), 391-409. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.136234818869/acadpub.ijree.2.1.34>

# **INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE**

## **Capítulo V**

Ansiedad y temor de los estudiantes  
de hablar el idioma inglés:  
innovaciones de las prácticas  
lingüísticas



**Ansiedad y temor de los estudiantes de hablar el idioma inglés:  
innovaciones de las prácticas lingüísticas**

*Students' anxiety and fear when speaking English language: innovations in  
linguistic practice*

**María Isabel Véliz Ganchozo**

*Unidad Educativa Teresa de Calcuta*

 <https://orcid.org/0009-0006-6107-3723>

**Johanna Elizabeth Bello Piguaive**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0002-0882-1060>

**Jhonny Saulo Villafuerte Holguín**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

**Diana María Delgado Mero**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0009-8324-9250>

**Resumen**

El temor al hablar en público persiste en los estudiantes, situación que llega a causar pánico cuando se debe utilizar un idioma extranjero. Este trabajo tiene como objetivo aportar a la innovación de las prácticas idiomáticas para fortalecer la destreza de hablar en inglés de un grupo de estudiantes de educación secundaria del cantón Manta, Ecuador. La investigación se suscribe al paradigma posmoderno y hace uso del enfoque de la investigación científica cuantitativa. La muestra la integran 60 estudiantes distribuidos en grupo experimental y grupo control. Los instrumentos de recolección de datos son prueba

de destreza habla y fluidez *Speechace* que se utilizó en pretest y posttest, un cuestionario ad hoc, tipo Likert de percepciones de temor, ansiedad, aprehensión y nerviosismo ante las prácticas idiomáticas y la observación contextualizada. Los resultados son las percepciones de temor, ansiedad, nerviosismo de los estudiantes ante la práctica de la destreza habla y las correcciones del docente. Los resultados de pretest y posttest de los indicadores pronunciación, uso de la gramática, fluidez y vocabulario ratifican que las prácticas con uso de fonética pueden ayudar a mejorar los niveles de destreza del habla. Se concluye que las prácticas idiomáticas apoyadas con fonética pueden generar cambios significativos favorables en el desarrollo de la destreza del habla y la fluidez. Potencian la creación de ambientes favorables a las prácticas del habla evitando la corrección negativa de parte del docente. Sus aportes son positivos para todos los participantes sin diferencias por el factor sexo.

**Palabras clave:** ansiedad, enseñanza de inglés, innovaciones educativas, prácticas idiomáticas, temor.

### Abstract

The fear of public speaking persists in students, a situation that causes panic when a foreign language must be used. This work aims to contribute to the innovation of language practices to strengthen the English-speaking skills of a group of secondary school students from Manta canton, Ecuador. The research subscribes to the post-modern paradigm and makes use of the quantitative scientific research approach. The sample is made up of 60 students distributed in an experimental group and a control group. The data collection instruments are the *Speechace* speaking and fluency test that was used in pretest and posttest, an ad hoc Likert-type questionnaire of perceptions of fear, anxiety, apprehension and nervousness in the face of language practices and contextualized observation. The results are the students' perceptions of fear, anxiety, nervousness in the practice of the speaking skill and the teacher's corrections. The pretest and posttest results of the indicators pronunciation, grammar use, fluency and vocabulary confirm that practices using phonetics can help improve the levels of speaking skills. It is concluded that language practices supported by phonetics can generate significant favorable changes in the development of speaking skills and fluency. They promote the creation of favorable environments for speaking practices, avoiding negative correction by the teacher. Their contributions are positive for all participants without differences due to the gender factor.

**Keywords:** anxiety, English teaching, educational innovations, language practices, fear.

## **Introducción**

Hablar en inglés persiste como una de las debilidades de los procesos educativos en el nivel de bachillerato de Ecuador. Los errores frecuentemente detectados se relacionan con que los estudiantes leen las palabras usando los mismos sonidos del idioma español. Los estudiantes experimentan ansiedad, timidez, miedo a la decepción, competitividad e incluso pereza, lo que desanimará a la hora de practicar la expresión del habla, incluso si tienen el conocimiento, la habilidad y la experiencia suficiente usando el idioma meta. Para proponer rutas de superación de esta problemática, este estudio plantea fortalecer las prácticas idiomáticas utilizando la fonética y el refuerzo positivo hacia los alumnos en el marco del grupo de investigación: Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sostenible de la ULEAM de Ecuador.

La exploración de las aulas de inglés en el cantón Manta, Manabí, muestra que el alumnado de educación secundaria no logra el dominio de las destrezas idiomáticas de escritura, lectura, escucha y habla en inglés como lengua extranjera al final de los estudios (Intriago et al., 2019). En consecuencia, el alumnado afronta dificultades en el ingreso de programas de profesionalización que son bilingües en inglés y español, afrontan limitaciones de acceso a información actualizada en diversos campos del conocimiento a ser publicados en inglés, incumplimiento de requisito del dominio de una lengua extranjera al aplicar a programas de becas para estudios en el exterior. Según Bravo y Alves (2021) las posibles causas de dicha falta de dominio se relacionan a (1) falta de preparación del profesorado para transferir los contenidos de la asignatura, (2) limitada motivación hacia los estudiantes para lograr su participación en las actividades de aprendizaje, (3) hacinamiento de las aulas para clases, (4) temor que sienten los estudiantes al cometer errores y enfrentar el ridículo frente a los compañeros del salón de clases, y (5) desconocimiento de los estudiantes de la gramática de su propio idioma. Sin embargo, Carrión y Carrión (2023) agregan que la autoestima, el carácter, las opiniones, la imaginación, la forma de aprender, el estrés, el nivel de madurez y la experiencia cultural son aspectos que influyen de manera individual en el proceso de aprendizaje de cada alumno.

La motivación de los autores del presente trabajo es contribuir al mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Ecuador mediante el uso de fonética para potenciar las prácticas idiomáticas. Así, este trabajo inicia con la revisión de la literatura especializada respecto a los constructos (1) Práctica lingüísticas en la educación secundaria, (2) La destreza del habla en inglés como lengua extranjera, y (3) Temor a la evaluación de la destreza del habla en inglés.

Las preguntas de investigación que guían este estudio son:

1. ¿Cuáles son los niveles de dominio de la destreza habla y fluidez de los estudiantes antes de la intervención educativa?
2. ¿Cuáles son las percepciones de inseguridad, estrés, aprehensión y tensión de los estudiantes en las prácticas de destreza habla en inglés?
3. ¿Cuáles son los cambios en la destreza habla y fluidez en el idioma inglés de los estudiantes después de la intervención educativa?

El tema investigado genera las siguientes hipótesis:

Ho1 = No hay cambios significativos entre pretest y postest.

Ho2 = No hay cambios significativos entre estudiantes de sexo femenino y masculino.

*Esta investigación tiene como objetivo aportar al profesorado una pedagogía que potencia las prácticas de la destreza habla en idioma inglés mediante el uso de la fonética.*

## **Marco teórico**

### **1. Prácticas lingüísticas y ansiedad**

La práctica humanística desafía las fortalezas y debilidades del alumnado en cuanto a los conocimientos como en su parte emocional. Así, Gage y Berliner (1991) sostienen que todas las prácticas idiomáticas deben considerar los siguientes cinco objetivos (1) promoción de la autodirección positiva y la independencia, (2) desarrollo de la capacidad de asumir la responsabilidad del aprendizaje, (3) desarrollo de la creatividad, (4) promoción de la curiosidad, y (5) creación del interés legítimo por aprender.

Por su parte, Ayres et al. (2000) afirman que el temor que siente el alumnado cuando habla en público se relaciona con la situación psicológica y fisiológica que poseen y a las actitudes que tienen respecto a los procesos comunicativos. Así, recomiendan (a) ejecutar técnicas desensibilizadoras sistemáticas para entrenar a las personas a percibir al público como –no amenazante en lugar de amenazante–, (b) modificar los aspectos cognitivos del alumnado para cambiar las percepciones ante la tarea de comunicar y reducir las señales de amenaza o castigo ante los errores cometidos, y (c) visualizar la finalización exitosa del proceso de comunicación.

Existen dos enfoques que los maestros pueden utilizar para reducir la aprehensión de la comunicación oral, se trata de las intervenciones conductuales y pedagógicas (Arquero et al., 2007). La clave radica en la conexión entre sentir y pensar. Así, cuando el alumnado experimenta sentimientos positivos sobre sí mismo, aprende más rápido (Huitt, 2009). Por su parte, Shanahan (2013) sostiene que la mayoría de los estudiantes sufren en silencio cuando deben hablar en público en reuniones, conversaciones grupales o presentaciones orales. Para la gestión de estas emociones se sugiere la creación de ambientes de aula más positivos en los que el alumnado encuentre apoyo. Por ello, es necesario crear procesos que acerquen a los alumnos a situaciones reales a fin de que ellos superen los efectos del temor, ansiedad o timidez al usar el idioma meta (Ličen y Bogdanović, 2017).

A este punto, Smith et al. (2018) sostienen que la comunicación afectiva, destacando los logros, ejerce efectos positivos en el desempeño del alumnado. Así, la generación de sus respuestas afectivas se relaciona con el nivel de acceso consciente a información determinada. Mientras que Loureiro et al. (2020), insisten en la necesidad de que los instructores del idioma inglés promuevan prácticas de habla más amigables y frecuentes con diferentes niveles de complejidad para que el alumnado viva experiencias positivas utilizando sus habilidades comunicativas. Mientras que Ghanizadeh et al. (2020) afirman que las prácticas idiomáticas requieren de instructores empáticos que apoyen al alumnado en las prácticas idiomáticas.

## **2. Destreza del habla en inglés como lengua extranjera**

La destreza del habla es una acción de la comunicación productiva compleja y desafiante para toda persona y en todos los idiomas que se utilicen (Khabbazbashi, 2017). Se requiere de conocimiento y uso de la gramática, incremento del vocabulario, cuidado de la pronunciación, calidad en la entonación y fluidez (Asdar, 2017).

A partir de dichas afirmaciones, Underwood (2017) sostiene que el estudio de la gramática permite la comprensión de la teoría sobre el funcionamiento del habla. Se trata del primer elemento que las personas necesitan para fortalecer la destreza del habla, ya que provee de estructuras para formar oraciones correctamente. Sin embargo, el acto del habla combina conocimiento del lenguaje, consideraciones fisiológicas y características de personalidad, tales como la confianza que las personas tienen en sus propias capacidades (Ličen & Bogdanović, 2018). Por su parte, Pennington (2019) afirma que la pronunciación es el segundo elemento más relevante para el desarrollo del habla

de las personas. Los elementos descritos están en constante evolución en el alumnado desde el nivel inicial del sistema educativo hasta los niveles avanzados, donde las personas aprenden a perfeccionar la pronunciación y el uso apropiado de las palabras.

Otro de los elementos necesarios en el uso del inglés es la vocabulario. Este es un grupo de palabras o frases utilizadas por las personas para comunicar sus opiniones, ideas o sentimientos de manera acertada y exacta (Uchihara & Clenton, 2018). Para Goral & Bailey (2019) el vocabulario es un elemento crucial para expresar mensajes con mayor precisión. Goral & Bailey (2019) enfatizan que aumentar la adquisición de vocabulario es un elemento crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera, porque cuanto más vocabulario tenga la persona, con mayor precisión podrá expresar un mensaje complejo. Mientras que para Andrade (2019), las clases de conversación que logran el objetivo de fortalecer las habilidades orales son aquellas que se articulan con estrategias de creatividad, utilizan temas de interés para los estudiantes, utilizan equipos adecuados y, sobre todo, despliegan acciones encaminadas a motivar a los estudiantes. para aprender inglés.

Hamad (2019) afirma que la habilidad de hablar no se puede enseñar de la misma manera que se enseña la gramática. Sin embargo, McNatt (2019) comenta que estudiantes y profesionales de diferentes ámbitos experimentan ansiedad al hablar porque sienten que no están preparados para comunicar un mensaje claro de forma oral. Las probables razones para tener la autopercepción de no estar preparado para hablar en inglés están relacionadas con la falta de materiales didácticos y oportunidades limitadas para practicar o la afectación de las condiciones emocionales (Marzuki et al., 2020). En consecuencia, la instrucción de inglés como lengua extranjera propone la práctica de los conocimientos que tienen de vocabulario, estructuras gramaticales, lingüística, entonación y velocidad (Masuria y Anam, 2021).

### **3. Ansiedad ante la evaluación durante las prácticas idiomáticas**

A nivel mundial, las evaluaciones de la destreza del habla en cualquier idioma causan temor entre los estudiantes. Este miedo puede provocar un alto grado de ansiedad (Leong y Ahmadi, 2017). Según Ličen y Bogdanović (2017), la evaluación de la destreza del habla en idioma inglés considera características tales como volumen y entonación de la voz, fluidez, gestualidad, comprensión y proyección de quien emite el mensaje a través del habla. Se suman los factores velocidad y retraso, voz alta/suave, habla clara/confusa, pronunciación rápida/lenta y uso aceptable/inaceptable de las palabras utili-

zadas, percepción de seguridad o inseguridad, actitud favorable o desfavorable respecto al habla.

Según Wong (2017), el nivel de confianza que cada alumno tiene en sí mismo influye en el desempeño al hablar en otro idioma. En consecuencia, urge que los docentes trabajen en la reducción del temor que siente el alumnado a cometer errores. Por lo tanto, los instructores deben considerar en sus planes de lecciones de clase aquellas actividades que contribuyan a la creación de ambientes de aprendizaje amigables. Se destaca el aporte de la autoevaluación en el desempeño oral, ya que es una práctica que beneficia la autorregulación individual y grupal de los estudiantes.

Así, la evaluación de la destreza habla podría convertirse en una prueba muy difícil de afrontar, porque los estudiantes consideran que corren un alto riesgo de perder tiempo y dinero, especialmente en el caso de estudios de nivel avanzado en una lengua extranjera (Thawabieh, 2017) y los procesos de certificación internacional (Bello et al., 2020). Las evaluaciones de las competencias de comunicación en inglés exponen al alumnado a altos niveles de estrés. Por ello, la ejecución de actividades de apoyo motivacional para el aprendizaje es fundamental (Sulon, 2021).

Según Lipton et al. (2016) las evaluaciones positivas y negativas son constructos diferentes, pero ambos generan deterioros relevantes cuando ocurren al mismo tiempo. Los resultados de estas evaluaciones pueden causar reacciones de tipo estresor relacionadas con la red social de apoyo cercana o lejana, los estudios, el trabajo y los conflictos cotidianos, evaluados diariamente (Reichenberger, 2018). Sin embargo, cuando los estudiantes tienen una alta autoestima obtienen un mejor rendimiento académico porque asumen sus retos académicos con mayor interés. Tal tipo de alumnado utiliza los resultados de la evaluación para plantearse acciones de mejora y ejecutar procesos de autocrítica con mira a los objetivos de superación (Gómez et al., 2021).

Entre los estudios previos de este trabajo, se cita a Kralova & Tirpakova (2019) quienes estudiaron las reacciones que manifiestan los estudiantes cuando deben hablar en público. Ellos sostienen que los estudiantes entran en pánico al hablar frente a una audiencia. Se añade el trabajo de Bravo y Alves (2021) quienes estudiaron la influencia del estrés ante diversas circunstancias que afronta el alumnado de inglés en educación secundaria y encontraron estresores asociados al paso de la educación básica a la secundaria, los que pueden afectar su salud mental y rendimiento académico. Yu (2022) propone estudiar las múltiples emociones que emergen en los aprendices, entendiend-

do que las emociones impactan en los logros del estudiante. Para trabajar los temores de los estudiantes ante las evaluaciones negativas, los investigadores Bensalem y Alenazi (2023) sugieren el uso de aplicaciones electrónicas que facilitan oportunidades de comunicación pública. Aquí la meta es potenciar la autoestima de cada alumno y respaldar su rendimiento académico.

## Metodología

Este trabajo utilizó el paradigma posmoderno y el enfoque cuantitativo de la investigación científica. La muestra está compuesta por sesenta estudiantes de una escuela secundaria ubicada en Manta, Ecuador. Veinte estudiantes estaban en el grupo experimental y cuarenta en el grupo de control. Del total de la muestra, el 55% eran hombres y el 45% mujeres. Los criterios de selección fueron (a) asistir regularmente a clases, (b) ser estudiantes legalmente matriculados en la institución educativa, (c) aceptar la invitación para participar en esta investigación, y (d) la aceptación de los padres de familia para formar parte del grupo. Investigación (ver tabla 1).

**Tabla 1.**

*La muestra.*

Estudiantes	Femenino	Masculino	Total
Grupo experimental	10	10	20
Grupo control	17	23	40
Total	27 (45%)	33 (55%)	60 (100%)

**Fuente:** Registro de Proyecto de investigación (2023-2024).

## Instrumentos

**Cuestionario Likert.** - El objetivo de este instrumento es recopilar datos sobre las percepciones de los participantes sobre sus habilidades orales en las prácticas de clase de inglés. El instrumento fue diseñado ad hoc y consta de 33 ítems que pueden ser respondidos en la escala desde Total desacuerdo TD hasta Total acuerdo. Las categorías de percepción de los estudiantes son (1) Inseguridad y estrés ante la práctica de habla en inglés, (2) Inseguridad y aprensión ante las prácticas del inglés, y (3) Tensión y nerviosismo durante la práctica de inglés. El instrumento fue evaluado por un panel de expertos en los campos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, psicología y gestión educativa. Las recomendaciones fueron reducir el número de ítems de la versión original de 45 a 33. El instrumento fue ejecutado mediante un for-

mulario de Google y completar las respuestas puede tomar entre 7-9 minutos por persona.

**Ficha de observación contextualizada.** - El objetivo de este instrumento es recopilar datos sobre los cambios en las manifestaciones de temor al hablar en inglés de los estudiantes. El instrumento fue diseñado ad hoc por el equipo investigador. Consta de 10 ítems que incluyen expresiones faciales, gestos corporales, expresiones verbales directas e implícitas que demuestren grados de temor, ansiedad o aprehensión durante las prácticas idiomáticas en inglés. El instrumento fue revisado por un panel de tres profesionales de educación en los campos de psicodidáctica, enseñanza del inglés como lengua extranjera, y gestión educativa. Las recomendaciones fueron reducir el número de ítems de la versión original de 20 categorías a 10. Elaborar una guía de calificación que indique de manera clara los aspectos a considerar. Los niveles de temor se evalúan usando 1 para mínimo y 10 para máximo. El instrumento fue ejecutado de manera presencial en las 18 sesiones de la intervención educativa.

**Prueba de la destreza habla y fluidez en inglés.** - Se utilizó la prueba *Speechace* para evaluar la destreza habla. Este instrumento está disponible en línea: <https://www.speechace.com/>. Determina el nivel de ubicación de los aspectos (a) pronunciación, (b) fluidez, (c) vocabulario y (d) gramática de los participantes en el uso del idioma inglés. Cada participante requiere entre 12 y 15 minutos para completar la totalidad de la prueba en línea. Para su ejecución se utilizó las instalaciones del centro de estudios en coordinación con los docentes y administradores educativos.

**Procedimiento.** - Esta investigación siguió las siguientes etapas.

Eta 1. Selección de los participantes y firma de los documentos de consentimiento informado.

Eta 2. Selección de los instrumentos de recolección de datos. Evaluación de los instrumentos mediante un panel de expertos. Recepción de las observaciones del panel de expertos. Ajuste de los instrumentos.

Eta 3. Ejecución de la evaluación pretest de la destreza habla. Dos semanas fueron requeridas para la preparación del instrumento y la ejecución.

Eta 4. Intervención educativa. Prácticas idiomáticas usando fonemas. Ocho semanas con 2 sesiones por semana. Total 16 sesiones de prácticas idiomáticas con niveles de complejidad progresivos.

Etapa 5. Ejecución del cuestionario tipo Likert. Dos semanas fueron requeridas para la preparación del instrumento y la ejecución.

Etapa 6. Análisis estadístico de los datos utilizando SPSS v 29. El análisis estadístico consistió en el cálculo de prueba *t de Student* para las variables pretest y postest y los factores sexo y cambios en la destreza habla.

Etapa 7. Articulación de los análisis, elaboración del informe final y cierre del proyecto.

**Resultados**

La presentación de los resultados sigue el orden de las preguntas de investigación que aparecen en la sección de introducción.

En respuesta a la pregunta 1. ¿Cuáles son los niveles de dominio de la destreza habla y fluidez de los estudiantes antes de la intervención educativa?

En la tabla 2 se muestran los resultados del diagnóstico inicial de la destreza habla de los estudiantes.

**Tabla 2.**

*Pretest de la destreza habla y fluidez en idioma inglés de los estudiantes.*

No.	(1) Pronunciación	(2) Fluidez	(3) Uso de gramática	(4) Vocabulario
1	7,5	5,3	4,0	5,6
2	7,3	5,8	4,7	5,0
3	7,9	6,6	6,7	6,5
4	7,2	5,3	4,1	5,1
5	6,9	4,9	5,4	5,6
6	6,4	5,2	5,1	6,1
7	7,7	6,5	4,7	5,0
8	7,5	6,4	5,9	5,6
9	8,2	7,1	4,2	4,5
10	7,1	5,7	5,2	5,1
11	7,8	5,6	5,2	5,3
12	7,0	5,7	4,0	4,5
13	7,6	6,4	5,3	5,8
14	7,4	6,6	4,0	4,1

15	7,1	5,7	5,2	5,1
16	6,4	5,2	5,1	6,1
17	7,9	6,6	6,7	6,5
18	7,5	6,4	4,2	4,5
19	7,3	5,8	5,9	5,6
18	8,2	7,1	4,2	4,5
Pro- me- dios	7,39	5,98	4,98	5,33

**Fuente:** Prueba de destreza habla y fluidez en inglés (2023).

Los resultados muestran que los valores de fluidez 5,98/10, uso de gramática 4,98/10 y vocabulario 5,33/10 están por debajo del límite 7,00/10 aceptado como cumplimiento adecuado. Solamente el indicador pronunciación cumple el requerimiento alcanzando 7,39/10 puntos. Estos resultados requieren de la intervención oportuna de los docentes para hacer las mejoras necesarias.

En respuesta a la pregunta 2. ¿Cuáles son las percepciones de inseguridad, estrés, aprehensión y tensión de los estudiantes en las prácticas de destreza habla en inglés?

Las percepciones de los estudiantes respecto a la inseguridad, estrés, aprehensión y tensión durante las prácticas de destreza del habla en inglés fueron tomadas mediante un cuestionario tipo Likert (véase la tabla 3).

**Tabla 3.**

*Percepciones de inseguridad, estrés, aprehensión y tensión de los estudiantes en las prácticas de destreza habla en inglés.*

Ítems	TD	MD	D	N	A	MA	TA
(1) Ansiedad y estrés ante la práctica de habla en inglés							
1. Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo inglés en clase.	5.9%	0,0%	23.5%	<u>35.3%</u>	0,0%	11.8%	23.5%

2. No me estreso cuando cometo errores en la clase de inglés.	5.9%	0,0%	11.8%	<u>47.1</u>	0,0%	17.6%	17.6%
3. Tiemblo cuando me doy cuenta de que el profesor se acercará a mí en la clase de idiomas.	17.6%	0,0%	<u>29.8%</u>	29.0%	0,0%	17.6%	5.9%
4. Me estreso cuando no estoy seguro de las explicaciones del instructor.	11.8%	0,0%	17.6%	<u>47.1%</u>	0,0%	23.5%	0.0%
5. No tengo inconveniente en tomar clases de inglés extras si eso me ayuda a sentirme seguro.	11.8%	0,0%	11.8%	11.8%	0,0%	17.6%	<u>47.1%</u>
6. Durante la clase de idioma inglés, observo que me pongo ansioso cuando debo hablar.	5.9%	0,0%	0.0%	<u>70.6%</u>	0,0%	23.5%	0.0%
7. Me pone mal el pensar que los estudiantes que hablan mejor inglés que yo me critiquen.	5.9%	0,0%	23.5%	11.8%	0,0%	<u>29.4%</u>	28.4%
8. Normalmente estoy ansioso durante los exámenes en mi clase de idioma.	11.8%	0,0%	<u>29.8%</u>	29.0%	0,0%	11.8%	17.6%

9. Empiezo a congelarme cuando me he comunicado sin planificación en clase de idiomas.	11.8%	0,0%	<u>35.6%</u>	35.0%	0,0%	5.9%	11.8%
(2) Inseguridad y aprensión ante las prácticas del inglés							
10. Me pongo inseguro cuando la clase está llena de gente con dialectos desconocidos.	11.8%	0,0%	17.6%	<u>47.1%</u>	0,0%	23.5%	0.0%
11. No estoy seguro de por qué algunas personas odian las clases de inglés.	0.0%	0,0%	5.9%	11.8%	0,0%	41.0%	<u>41.4%</u>
12. En la clase de inglés, puedo ponerme tan ansioso que no recuerdo las cosas que sé.	17.6%	0,0%	<u>35.3%</u>	23.5%	0,0%	5.9%	17.6%
13. Me da vergüenza hablar en mi clase de inglés.	11.8%	0,0%	<u>58.8%</u>	11.8%	0,0%	5.9%	11.8%
14. Me siento más cómodo cuando me comunico en inglés con la gente local.	17.5%	0,0%	0.0%	<u>52.9%</u>	0,0%	23.5%	5.9%
15. Me enojo cuando no estoy seguro de las instrucciones del maestro.	23.5%	0,0%	<u>41.2%</u>	17.6%	0,0%	17.6%	0.0%

16. Independientemente de si estoy completamente listo para la clase de idioma, tengo inseguridad al respecto.	11.8%	0,0%	<u>35.3</u>	23.5%	0,0%	23.5%	5.9%
17. Generalmente no quiero estar en mi clase de inglés.	<u>47.1%</u>	0,0%	0.0%	23.5%	0,0%	29.4%	0.0%
18. Me siento inseguro cuando hablo en clase de inglés.	11.8%	0,0%	11.8%	35.0%	0,0%	<u>35.6%</u>	5.9%
19. Me preocupa que mi profesor de inglés me haga correcciones en cada error que cometo.	11.8%	0,0%	5.9%	<u>35.3%</u>	0,0%	23.5%	23.5%
(3) Tensión y nerviosismo durante la práctica de inglés							
20. Se me acelera el corazón cuando alguien me hace una pregunta en inglés y no entiendo.	11.8%	0,0%	11.8%	23.5%	0,0%	<u>47.1%</u>	5.9%
21. Cuanto más estudio para un examen de inglés, más me confundo.	17.6%	0,0%	<u>29.4%</u>	23.5%	0,0%	17.6%	11.8%
22. No siento presión por prepararme muy bien para la clase de inglés.	0.0%	0,0%	5.9%	41.0%	0,0%	<u>41.4%</u>	11.8%
23. Siempre siento que los demás estudiantes hablan el idioma extranjero mejor que yo.	5.9%	0,0%	23.5%	23.5%	0,0%	<u>29.4%</u>	17.6%

24. Me siento muy cohibido al hablar inglés delante de otros estudiantes.	5.9%	0,0%	29.4%	<u>35.3%</u>	0,0%	11.8%	17.6%
25. La clase de inglés avanza muy rápido. Me preocupa quedarme atrás.	23.5%	0,0%	29.4%	<u>35.3%</u>	0,0%	11.8%	0.0%
26. Me siento más tenso y nervioso en mi clase de inglés que en otras clases.	23.5%	0,0%	<u>47.1%</u>	23.5%	0,0%	5.9%	0.0%
27. Me pongo nervioso y confundido cuando hablo en mi clase de inglés.	17.6%	0,0%	<u>29.4%</u>	23.5%	0,0%	17.6%	11.8%
28. Cuando me dirijo a la clase de inglés, me siento muy seguro y relajado.	0.0%	0,0%	29.0%	23.5%	0,0%	<u>29.8%</u>	17.6%
29. Me pongo ansioso cuando no veo cada palabra que dice el profesor de inglés.	23.5%	0,0%	23.5%	<u>35.3%</u>	0,0%	11.8%	5.9%
30. Me quedo congelado cuando no planifico mis respuestas en la clase de inglés.	11.8%	0,0%	0.0%	17.6%	0,0%	<u>58.8%</u>	11.8%
31. Me preocupa mi mala pronunciación y la gente no me entiende.	0.0%	0,0%	11.8%	11.8%	0,0%	<u>47.1%</u>	29.4%

32. No estoy seguro de por qué algunas personas se molestan tanto con las clases de inglés.	0.0%	0,0%	0.0%	23.5%	0,0%	<u>41.2%</u>	35.3%
33. Puedo sentir tanto miedo en la clase de inglés que no recuerdo la gramática y las palabras que ya sé.	17.6%	0,0%	<u>41.2%</u>	17.6%	0,0%	5.9%	17.6%

**Codificación:** TD = Total desacuerdo, MD= Muy desacuerdo, D = Desacuerdo, N = Neutral, A = Acuerdo, MA = Muy acuerdo, TA = Total acuerdo.

**Fuente:** Cuestionario Likert utilizado con los participantes.

La puntuación máxima otorgada a los ítems por los participantes es:

a. Para la tendencia Total desacuerdo. - Sólo un ítem tiene la puntuación máxima.

17. Generalmente no quiero estar en mi clase de idioma inglés: 47,1%

b. Para la tendencia Desacuerdo. - Las cuatro puntuaciones máximas son:

13. Me da vergüenza responder en mi clase de inglés: 51,1%.

26. Me siento más tenso y nervioso en mi clase de inglés que en otras clases: 47,1%.

15. Me enojo cuando no estoy seguro de las instrucciones del maestro: 41,2%.

33. Puedo sentir tanto miedo en la clase de inglés que no recuerdo la gramática y las palabras que ya sé: 41,2%.

c. Para tendencia Neutral, las puntuaciones máximas son:

6. Durante la clase de idioma inglés, observo que mi actitud de autocontemplación no tiene nada que ver con la clase: 70,6%.

14. Me siento más cómodo cuando me comunico en inglés con la gente local: 52,9%

4. Me quedo en shock cuando no estoy seguro de las explicaciones del

instructor: 47,1%.

10. Me estreso cuando la clase está llena de dialectos desconocidos: 47,1%.

d. Para la tendencia Muy de acuerdo. - Las tres puntuaciones máximas son:

30. Me quedo congelado cuando no planifico mis respuestas en la clase de idioma inglés; 58,8%.

31. Me preocupo por mi mala pronunciación y la gente no me entiende: 47,1%.

20. Mi corazón se acelera cuando alguien me hace una pregunta en inglés y no entiendo: 47,1%.

e. Para la tendencia Total de acuerdo. - Las puntuaciones máximas son:

5. No tengo inconveniente en tomar más clases de inglés: 47,1%.

11. No estoy seguro de por qué algunas personas odian las clases de inglés: 41,4%.

De las observaciones contextualizadas se indica que los estudiantes del grupo experimental han demostrado 90% de alta frecuencia en señales de temor y 80% de ansiedad ante las prácticas de la destreza habla durante la ejecución de las prácticas idiomáticas.

En cuando a la aprehensión demostrada por los estudiantes a las correcciones de los docentes, las observaciones muestran niveles moderados de parte de los estudiantes 30% de frecuencia. Sin embargo, se ratifica que persiste el temor a la evaluación negativa 97%, y a la burla de los compañeros estudiantes ante el error cometido al hablar usando el idioma inglés 98%.

En cuanto a la ansiedad demostrada por los estudiantes ante la falta de fluidez al hablar en inglés es 82%, catalogada como alta. La ansiedad demostrada debido al largo tiempo requerido para recordar las palabras apropiadas en una conversación es 79% considerado como alta frecuencia.

En respuesta a la pregunta 3: ¿Cuáles son los cambios en la destreza habla y fluidez en el idioma inglés de los estudiantes después de la intervención educativa?

En las tablas 4 es posible ver los resultados del pretest y postest de habilidades orales de los participantes.

**Tabla 4.**

*Destreza habla en inglés de los participantes antes y después de la intervención educativa.*

<b>(1) Pronunciación</b>						
<b>No.</b>	<b>Pretest</b>	<b>Posttest</b>	<b>Diferencia</b>	<b>Pretest</b>	<b>Posttest</b>	<b>Diferencia</b>
1	7,5	7,7	0,2	5,3	5,9	0,6
2	7,3	7,8	0,5	5,8	6,2	0,4
3	7,9	8,0	0,1	6,6	7,4	0,8
4	7,2	7,0	-0,2	5,3	5,3	0,0
5	6,9	7,6	0,7	4,9	5,4	0,5
6	6,4	7,4	1,0	5,2	5,1	-0,1
7	7,7	6,4	-1,3	6,5	6,1	-0,4
8	7,5	7,8	0,3	6,4	7,1	0,7
9	8,2	7,3	-0,9	7,1	5,9	-1,2
10	7,1	7,4	0,3	5,7	6,3	0,6
11	7,8	8,0	0,2	5,6	6,2	0,6
12	7,0	7,3	0,3	5,7	5,8	0,1
13	7,6	8,2	0,6	6,4	6,7	0,3
14	7,4	7,8	0,4	6,6	6,9	0,3
15	7,1	7,5	0,4	5,7	5,8	0,1
16	6,4	6,7	0,3	5,2	5,3	0,1
17	7,9	8,1	0,2	6,6	7,9	1,3
18	7,5	7,8	0,3	6,4	7,1	0,7
19	7,3	7,8	0,5	5,8	6,2	0,4
20	8,2	8,3	0,1	7,1	7,1	0,0
Promedios	7,39	7,54	0,15	5,98	5,95	0,05

<b>No.</b>	<b>(3) Vocabulario</b>			<b>(4) Gramática</b>		
	<b>Pretest</b>	<b>Posttest</b>	<b>Diferencia</b>	<b>Pretest</b>	<b>Posttest</b>	<b>Diferencia</b>
1	4,0	5,5	1,5	5,6	5,9	0,3
2	4,7	6,0	1,3	5,0	6,6	1,6
3	6,7	7,4	0,7	6,5	7,8	1,3

4	4,1	4,0	-0,1	5,1	5,1	0,0
5	5,4	6,7	1,3	5,6	6,8	1,2
6	5,1	4,6	-0,5	6,1	5,5	-0,6
7	4,7	5,7	1,0	5,0	5,9	0,9
8	5,9	6,0	0,1	5,6	5,5	-0,1
9	4,2	5,4	1,2	4,5	5,3	0,8
10	5,2	6,2	1,0	5,1	5,5	0,4
11	5,2	5,9	0,7	5,3	5,5	0,2
12	4,0	5,2	1,2	4,5	5,9	1,4
13	5,3	5,6	0,3	5,8	6,1	0,3
14	4,0	4,5	0,5	4,1	5,5	1,4
15	5,2	6,0	0,8	5,1	5,9	0,8
16	5,1	6,8	1,7	6,1	6,1	0,0
17	6,7	6,8	0,1	6,5	7,2	0,7
18	4,2	4,5	0,3	4,5	4,6	0,1
19	5,9	6,0	0,1	5,6	5,5	-0,1
20	4,7	6,0	1,3	5,0	6,6	1,6
Promedio	4,98	5,71	0,72	5,33	5,64	0,31

**Fuente:** Prueba de destreza habla y fluidez en inglés (2023 y 2024).

Los resultados al comparar pretest y posttest muestran mejora de 0,15 puntos en el indicador pronunciación; 0,03 puntos en el indicador fluidez, mientras que para el indicador vocabulario 0,72 puntos y para uso de gramática se reporta mejora de 0,31 puntos.

**Tabla 5.**

*Resultados de la destreza habla en pretest, posttest y diferencias.*

Estudiantes	Sexo	Pretest	Posttest	Diferencia
3	1	6,9	7,7	0,8
5	1	5,2	6,6	1,4
6	1	5,7	6,7	1,0
8	1	6,3	6,6	0,3
11	1	6,0	6,4	0,4

12	1	4,7	6,1	1,4
13	1	6,3	6,6	0,4
16	1	5,7	6,2	0,5
18	1	6,3	6,6	0,3
20	1	4,0	6,2	2,2
Promedio:		5,71	6,57	0,86
1	2	5,6	6,2	0,6
2	2	5,1	6,7	1,6
4	2	5,4	5,3	-0,1
7	2	4,7	6,1	1,4
9	2	4,0	6,0	2,0
10	2	4,0	6,3	2,3
14	2	4,0	6,2	2,2
15	2	4,0	6,3	2,3
17	2	6,9	7,5	0,6
19	2	5,1	6,7	1,6
Promedio		4,88	6,33	1,45

N = 20

**Source:** Registers of the research project (2023-2024).

El análisis comparativo pretest y postest de los indicadores de habilidad habla muestra mejora tanto para los estudiantes de sexo femenino como masculino. Sin embargo, en este estudio el grupo de estudiantes masculino logró mayores cambios positivos pasando de un promedio de 4,88 puntos a 6,33 con una diferencia de 1,45 puntos en comparación con el grupo femenino que pasó de 5,71 a 6,57 con incremento de 0,86. Sin embargo, en los dos casos se debe seguir trabajando para lograr la optimización del aprendizaje.

### **Evaluación de la hipótesis:**

Las hipótesis para evaluar son:

Ho1 = No hay cambios significativos entre pretest y postest.

Ha1 = Hay cambios significativos entre el pretest y el postest.

Ho2 = No hay cambios significativos entre estudiantes de sexo femenino y masculino

Ha2 = Hay cambios significativos entre estudiantes de sexo femenino y masculino

Para la comprobación de la hipótesis, se supera la prueba de normalidad de la serie de datos, por lo que se administran pruebas paramétricas.

Los resultados de la prueba de hipótesis se presentan a continuación al utilizar la prueba de *t de Student* obtenidos mediante el SPSS v29.

Variabes y factores	p-valor	N	Resultado
Pretest y postest de destreza habla en inglés	-0,001<0,050	20	Rechazada la hipótesis nula
Destreza del habla en inglés según el factor sexo	0,48>0,050	20	Aceptada la hipótesis nula

Para la hipótesis 1: *p-valor*: -0,001<0,050

El resultado significa que hay una diferencia significativa en los resultados de la prueba previa y posterior cuando los estudiantes practican habilidades del habla en inglés usando ejercicios de fonética.

Para la hipótesis 2: *p-valor*: 0,48>0,050

El resultado significa que no hay una diferencia significativa en los resultados de las habilidades del habla entre niños y niñas cuando practican habilidades del habla con fonética. Ambos grupos mejoraron su destreza de habla en inglés.

## Discusión

A partir de la revisión de la literatura y los resultados obtenidos en el trabajo de campo de esta investigación, los autores ratifican la posición de Kralova & Tirpakova (2019) respecto a la afirmación de que los estudiantes sienten ansiedad y pueden entrar en pánico cuando deben hablar frente a una audiencia. Tal condición llega a niveles extremadamente altos cuando deben hacer uso de una lengua extranjera. Los autores ratifican la posición de Bravo y Alves (2021) cuando afirman que el estrés aparece en el alumnado ante diversas circunstancias que ellos afrontan en sus actividades académicas, situación que pueden afectar su bienestar general al sentir que el rendimiento académico no es óptimo. Para afrontar la ansiedad y el estrés, los alumnos deben preparar muy bien las presentaciones y utilizar recursos que les brinden mayor seguridad.

De manera similar, los autores apoyan la posición de Yu (2022), respecto a que las emociones impactan en los logros del estudiante. Así, emociones de satisfacción, cumplimiento de la meta, tranquilidad y alegría no suelen ser totalmente alcanzadas por los estudiantes destacados, debido a su permanente autoexigencia por querer mantener las mejores posiciones de estudiantes dedicados en el aula. En dicho escenario, la ansiedad tiene una muy alta frecuencia. Finalmente, los autores apoyan la posición de Bensalem y Alenazi (2023) cuando sugieren utilizar aplicaciones electrónicas para dinamizar las prácticas de la destreza del habla en uso de una lengua extranjera. Se señala que al potenciar la autoestima se tributa al manejo de la ansiedad, lo que aporta al mejoramiento del rendimiento académico. Consecuentemente, se recomienda el uso de un estilo de leguaje sugestivo en el dueto docente-alumno.

El desarrollo de la destreza del habla requiere de prácticas permanentes. Así, el uso de la fonética puede ser una herramienta de gran ayuda porque recuerda al alumno los sonidos y las formas de reproducción. Esta herramienta podría ser altamente efectiva en los casos del alumnado que no gusta de las correcciones.

La revisión de los resultados permite afirmar que las reacciones de los estudiantes ante el uso de la fonética favorecen el desempeño del alumnado. La ansiedad encontrada en la muestra de estudiantes señala la tendencia al alza superando el 58,8% del grupo. Es decir, que persiste el temor al hablar en inglés en la mayoría de los estudiantes. Ellos sienten nerviosismo y preocupación por cometer errores al hablar inglés, especialmente en los eventos de evaluación de conocimientos que se concretaría en una calificación. Las pruebas les producen temor y ansiedad. Ellos se sienten inseguros de los conocimientos e incómodos ante la corrección de compañeros y docentes.

Sin embargo, los resultados logrados tras las prácticas utilizando fonética muestra mejoras moderadas en el habla, situación que genera autoconfianza en el alumnado y potencia su capacidad para controlar la ansiedad.

El equipo de investigación recomienda, en futuras investigaciones, ejecutar una intervención educativa más prolongada en el tiempo para obtener más elementos que permitan generalizar la contribución de la fonética como elemento potenciador de la destreza habla en inglés como lengua extranjera.

## **Conclusión**

Basado en la revisión bibliográfica y los resultados obtenidos en la parte empírica de este estudio los investigadores declaran el cumplimiento total

del objetivo previsto para este estudio que es aportar a la innovación de las prácticas idiomáticas para fortalecer la destreza habla en inglés de un grupo de estudiantes de educación secundaria del cantón Manta, Ecuador. Así, el mayor aporte de la fonética al fortalecimiento de la habilidad de hablar de los participantes en este estudio está en la adquisición de vocabulario seguido por el uso de la gramática, pero también en la generación de ambientes de prácticas más horizontales entre docente y alumnado, lo que favorece el trabajo de la ansiedad del alumnado ante la tarea de hablar utilizando el idioma inglés como lengua extranjera. Las diferencias en los logros de los estudiantes en el desarrollo de la destreza del habla en inglés según sexo no son significativas. Es decir, que ambos lograron avanzar positivamente.

La debilidad de este estudio radica en el análisis de una muestra pequeña de estudiantes, lo que impide hacer generalizaciones. Sin embargo, los resultados obtenidos señalan firmemente que se requiere de acciones que apoyen a los estudiantes para la superación del temor a hablar en público haciendo uso del idioma inglés. Se invita a la comunidad científica a ejecutar nuevos trabajos de investigación en la línea innovación en las prácticas del habla del idioma inglés. Los autores esperan que este trabajo se constituya en un aporte para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera en una sociedad globalizada.

## Referencias

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Arquero, J.L., Hassall, T., Joyce, J., y Donoso, J.A. (2007). Accounting Students and Communication Apprehension: A Study of Spanish and U.K. Students. *Eur. Account. Rev.*, 16(1), 299-322.
- Asdar, A. (2017). Students' Self-Assessment on Their Spoken Interaction Using CEFR. *Proceedings Education and Language International Conference*, 1(1), 148-161. <http://jurnal.unissula.ac.id/index.php/ELIC/issue/view-File/184/2> (3 sep 20023).
- Ayres, J., Hopf, T., y Will, A. (2000). Are reduction in C.A. an experimental artefact? A Solomon four-group answer. *Commun. Q.*, 48(1), 19-26.
- Bello-Piguave, J.E., Villafuerte-Holguín, J.S., Barre-Parrales, I., y Delgado-Mero, M. (2020). Ansiedad y percepciones de exclusión durante la acreditación internacional de las destrezas de comunicación. *REFCalE*, 8(2),

- 248-260. En: <https://observatorioturisticobahia.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3184/2013> (3. Sep. 2023).
- Bensalem, E. y Alenazi, F. H. (2023). Uso de los portafolios electrónicos de expresión oral con el fin de mejorar las habilidades orales del inglés por parte de estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Vivat Academia*, *156*, 25-49. <http://doi.org/10.15178/va.2023.e1434>
- Bravo, I. y Alves, M. P. (2021). Factores que influyen en el rendimiento académico en inglés en el octavo grado de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil: Percepciones de profesores y estudiantes. *Revista Ciências Humanas*, *14*(1). <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a730>
- Byrne, M., Flood, B., y Shanahan, D. (2012). A Qualitative Exploration of Oral Communication Apprehension. *Account. Educ*, *21*(6), 565-581. DOI: 10.1080/09639284.2012.725636
- Carrión, M. J. y Carrión, A. (2023). Communication Apprehension in English as a Foreign Language Classrooms: A Literature Review. *MQRInvestigar*, *7*(1), 2735-2757. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.2735-2757>
- Gage, N. y Berliner, D. (1991). *Educational psychology* (5th ed.). Boston: Houghton, Mifflin.
- Ghanizadeh, A., Amiri, A., y Jahedizadeh, S. (2020). Towards Humanizing Language Teaching: Error Treatment and EFL Learners' Cognitive, Behavioral, Emotional Engagement, Motivation, and Language Achievement. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *8*(1), 129-149. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239788.pdf> (7. Sep. 2023).
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., y Díaz Larenas, C. (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(2), 411-425. <https://doi.org/10.6018/rie.426741>
- Goral, D. P. y Bailey, A. L. (2019). Student Self-Assessment of Oral Explanations: Use of Language Learning Progressions. *Language Testing*, *36*(3), 391-417. <https://doi.org/10.1177/0265532219826330>
- Hamad, M., Abdelsattar, A. y Alfaruque, S. (2019). The Impact of Using YouTube and Audio Tracks Imitation YATI on Improving Speaking Skills

- of EFL Learners. *English Language Teaching*, 12(6), 191-198. DOI: 10.5539/elt.v12n6p191
- Huitt, W. (2009). Humanism and open education. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html> (7.sep.2023).
- Khabbazbashi, N. (2017). Topic and Background Knowledge Effects on Performance in Speaking Assessment. *Language Testing*, 34(1), 23-48. <https://doi.org/10.1177/0265532215595666>
- Kralova, Z. y Tirpakova, A. (2019). Nonnative EFL Teachers' Speaking Anxiety: Post-Communist Country Context. *SAGE Open*, 9(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244019846698>
- Leong, L. M. y Ahmadi, S. M. (2017). An Analysis of Factors Influencing Learners' English-Speaking Skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34>
- Ličen, B. y Bogdanović, V. (2018). Teaching Assessment to Develop ESP Students' Speaking Skills. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, 15(1), 263-271. <https://doi.org/10.22190/full17022631>
- Lipton, M. F., Weeks, J. W., y De los Reyes, A. (2016). Individual differences in fears of negative versus positive evaluation: Frequencies and clinical correlates. *Personality and Individual Differences*, 98, 193-198. DOI: 10.1016/j.paid.2016.03.072
- Loureiro, M., Loureiro, N., y Silva, R. (2020). Differences of Gender in Oral and Written Communication Apprehension of University Students. *Educ. Sci.* 10, 379-389. <https://doi.org/10.3390/educsci10120379>
- Marzuki, A., Alek, A., Farkhan, M., Deni, R. y Raharjo, A. (2020). Self-Assessment in Exploring EFL Students' Speaking Skill. *Al-Ta'lim Journal*, 27(2), 206-212. DOI: <https://doi.org/10.15548/jt.v27i2.613>.
- Masruria, W. y Anam, S. (2021). Exploring Self-Assessment of Speaking Skill by EFL High School Students. *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal*, 4(2), 387-400. <https://doi.org/https://doi.org/10.31539/leea.v4i2.2285>
- McNatt, D. B. (2019). Enhancing Public Speaking Confidence, Skills, and Performance: An Experiment of Service-Learning. *International Journal of Management Education*, 17(2), 276-285. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.002>

- Pennington, M. C. (2019). 'Top-Down' Pronunciation Teaching Revisited. *RELIC Journal*, 50(3), 371-385. <https://doi.org/10.1177/0033688219892096>
- Rao, P. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of Interantional English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6-18.
- Reichenberger, J., Smyth, J. y Blechert, J. (2018). Fear of evaluation unpacked: day-to-day correlates of fear of negative and positive evaluation, Anxiety, Stress, & Coping, 31:2, 159-174, DOI: 10.1080/10615806.2017.1396826
- Shanahan, D. (2013). High Oral Communication Apprehensives: How Can Students be helped to Reduce Theirs Fear of Public Speaking? *Ir. Journal Acad. Practice* 2(9), 1-20.
- Smith, R., Killgore, WDS., y Lane, RD. (2018). The structure of emotional experience and its relation to trait emotional awareness: A theoretical review. *Emotion*, 18(5), 670-692. DOI: 10.1037/emo0000376.
- Sulon, T. (2021). Teaching speaking: activities to promote speaking skills in efl classrooms. *LECTIO*, 1(1). 44-50. En: <https://www.journal.unwira.ac.id/index.php/LECTIO/article/view/888/317>
- Thawabieh, A. M. (2017). A Comparison between Students' Self-Assessment and Teachers' Assessment. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 14-20. <https://doi.org/10.5430/jct.v6n1p14>
- Uchihara, T. y Clenton, J. (2018). Investigating the Role of Vocabulary Size in Second Language Speaking Ability. *Language Teaching Research*, 24(4), 540-556. <https://doi.org/10.1177/1362168818799371>
- Underwood, P. R. (2017). Challenges and Change: Integrating Grammar Teaching with Communicative Work in Senior High School EFL Classes. *SAGE Open*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244017722185>
- Wong, H. M. (2017). Implementing Self-Assessment in Singapore Primary Schools: Effects on Students' Perceptions of Self-Assessment. *Pedagogies: An International Journal*, 12(4), 391-409. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1362348>
- Yu, O. (2022). A review of foreing language. Learners' emotions. *Front. Psychol*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827104>

# **INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE**

## **Capítulo VI**

Conservación de la vida marina  
Mediante la enseñanza del inglés  
como lengua extranjera



## Conservación de la vida marina mediante la enseñanza del inglés como lengua extranjera

*Conservation of marine life through the teaching of English as a foreign language*

**Luis Gonzalo Morquecho García**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0003-3301-6367>

### Resumen

El objetivo de este trabajo es abordar la conservación de la vida marina como parte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera articulada a los objetivos de desarrollo del milenio. Se acude al paradigma sociocrítico y al enfoque de la metodología cuantitativa. La muestra la integran 30 estudiantes del 8.º año de un centro escolar de educación básica domiciliado en el cantón Jaramijó, provincia de Manabí. Los instrumentos utilizados son prueba de lectura comprensiva en inglés y observación contextualizada. Como resultados se presentan los cambios en el nivel de desarrollo de las competencias lectura y escritura en pretest y postest. Se concluye que el enfoque del desarrollo sostenible para trabajar en la conservación de los mares puede ser incorporado en las clases de inglés, siendo un proyecto flexible, adaptado a la programación y temática de las clases que se abordan.

**Palabras clave:** desarrollo sostenible, inglés, innovación, lectura, escritura.

### Abstract

This work aim is to address the conservation of marine life as part of the teaching of English as a foreign language articulated to the millennium development goals. The socioracial paradigm and the quantitative methodology approach are used. The sample is made up of 30 students from the 8th year of a basic education school domiciled in the Jaramijó cantón, Manabí province. The instruments used are a reading comprehension test in English and contextualized observation. The results present the changes in the level of development of reading and writing skills in the pretest and posttest. It is concluded that the sustainable development approach to work on the conservation of the seas can be incorporated into English classes, being a flexible project, adapted to the programming and theme of the classes that are addressed.

**Keywords:** sustainable development, English, innovation, reading, writing.

## **Introducción**

La educación integral busca formar personas capaces y competentes, poseedores de mentes innovadoras y comprometidos con proyectos que ayuden a sostener la vida del planeta Tierra. En este sentido, la provincia de Manabí posee playas con recursos favorables para el desarrollo económico.

Cuando se habla de inglés como lengua extranjera, se refiere al aprendizaje de un idioma diferente a nuestra lengua materna, por lo tanto, este proceso de aprendizaje se lleva a cabo principalmente en el aula, ya que a través de actividades que son controladas por el profesor, los alumnos van adquiriendo este idioma. Así, en el proceso de aprendizaje, profesores y alumnos desempeñan diferentes papeles en el aula. Sin embargo, dados los enormes avances de la ciencia y la tecnología, este rol ha pasado de ser de un nivel protagónico y muchas veces impositivo, a uno accesible que cumple la función de guiar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizando estrategias orientadas a desarrollar la parte comunicativa del alumno (Cango-Patiño y Bravo-Reyes, 2020).

Ecuador reporta debilidades en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, al ejecutar este proyecto, se ha tomado en cuenta que el nivel de dominio del inglés de los estudiantes debería alcanzar el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Sin embargo, los estudiantes alcanzan los niveles A1-A2. Ante este escenario, se propone fortalecer la enseñanza del inglés utilizando la educación en línea, considerando la flexibilidad que este medio implica para la ejecución e implementación de los objetivos académicos (Zerpa, 2021).

El inglés como segunda lengua aporta a los objetivos académicos, laborales y personales de todo individuo. Además, puede transformarse en una oportunidad de vida. Una mezcla de la lingüística con el razonamiento y la conciencia para la conservación de la vida en general, en este caso se refiere al cuidado y conservación de la vida marina. La vida en el mar es de suma importancia por su gran variedad de especies, la cual debemos cuidar y encontrar soluciones para que baje la contaminación de los océanos, esto debemos impartir a todas las personas alrededor del mundo no importa el idioma (Gómez, 2022).

El alumno cumple la función de ser un sujeto activo en el aula, sea en clases presenciales o en línea, ya que es responsable del desarrollo de sus habilidades en el idioma que está adquiriendo (Pérez-Ruiz, 2014). Por lo tanto, dentro de las aulas se desarrolla el proceso de aprendizaje y se brinda las

condiciones necesarias para que los alumnos puedan tener la oportunidad de comunicarse en el idioma meta (Rivera Berru, 2023).

La gestión de los ecosistemas marinos costeros y de las especies marinas debe ser considerada desde un punto de vista multispecífico ecosistémico. Debe favorecer la búsqueda de soluciones que mitiguen los efectos generados por la actividad humana directa y debe garantizar el seguimiento a medio o largo plazo de las actuaciones educativas (Ricardo Anadón, 2022). Por lo tanto, la conservación es el cuidado y protección que se da a las especies y ecosistemas marinos que se encuentran en los mares y océanos de todo el mundo. Así, la actividad del ser humano afecta a todas las especies marinas por lo que urge la mitigación de actividades, tales como la contaminación, la destrucción del hábitat marino, entre otras.

Según Carranza (2023), el océano es como el corazón del planeta, un órgano que bombea vida. Así, la vida marina es relevante en el planeta, ya que los océanos aportan el 70% de la generación de oxígeno. Por eso, es necesario cuidar la vida en los océanos reduciendo la contaminación, la destrucción del hábitat y la sobrepesca. Sin embargo, hay varios factores que influyen en contra de la conservación marina, tales como el uso excesivo de puertos deportivos, en la gestión de los puertos deportivos es esencial mantener un equilibrio entre la oferta de servicios del puerto y la preservación del entorno marino.

Uno de los indicadores de calidad ambiental en estos puertos es la bandera azul, que reconoce el compromiso con la conservación del medio ambiente y la calidad del agua (Días Pérez, 2023). El aumento de la temperatura de los océanos y el cambio climático, los desechos marinos y el problema de los plásticos en el océano, el aumento del nivel del mar, la disminución de las capturas accidentales en la pesca marina y los casos de enredo de especies en las artes de pesca y la acidificación de los océanos.

Según Pizarro (2021), el *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) es una metodología que se basa en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. Esta metodología busca romper las estructuras rígidas de la enseñanza de los idiomas, donde priman los estudios gramaticales y la forzosa imposición de vocabularios para ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje más natural donde el idioma resulta transversal al resto de las materias. Es decir, que con la metodología CLIL, las lenguas extranjeras son el idioma a través del cual se enseña el resto de las materias del año, como las Ciencias Naturales o la Historia. Esto permite que el estudiante se apropie

de un vocabulario que realmente necesita y se propicie un aprendizaje natural del idioma.

Se trata de un enfoque que no se centra exclusivamente en el aprendizaje de contenidos o idiomas, sino en una mezcla de ambos. Se basa en los siguientes principios:

- El contenido es más que adquirir conocimientos y habilidades, es la creación de conocimientos para que el alumno desarrolle nuevas habilidades.
- De esta forma se creará un aprendizaje personalizado.
- Contenido, aprendizaje y cognición se relacionan para que el aprendiz pueda crear su propia interpretación, pero es necesario analizar al aprendiz para conocer sus demandas lingüísticas.
- También es importante conocer los procesos de pensamiento del alumno para determinar sus demandas lingüísticas.
- El lenguaje y el contexto deben estar relacionados para lograr una mejor adquisición del lenguaje.
- La interacción es necesaria para el aprendizaje.
- Es necesaria una conciencia intercultural para comprender la relación entre culturas y lenguas.
- Está integrado en el contexto educativo y por tanto debe considerar variables contextuales.

Por su parte, las clases virtuales han tomado impulso, ya que debido a la situación por la que se está atravesando a nivel mundial, las instituciones educativas no están impartiendo clases de manera presencial para proteger la salud de docentes y estudiantes. Por ello, reflexionar sobre la educación virtual inclusiva es un reto, por cuanto implica la consideración de aspectos tecnológicos y pedagógicos que garanticen la calidad y equidad educativa en ambientes de aprendizaje e-learning que evolucionan y son ampliamente utilizados por una diversidad de estudiantes.

Para llevar a cabo buenas prácticas educativas, se deben analizar experiencias de éxito, las cuales pueden ser retomadas desde una revisión sistemática de literatura, tomando en consideración el estudio sistemático, reflexivo y metódico de trabajos de investigaciones relevantes, que han sido seleccionados y acotados de un amplio volumen de información arrojada por

buscadores de literatura científica (Crisol Moya, 2020). Por este motivo, los estudiantes interactúan con profesores y compañeros en clases virtuales. La interacción es la capacidad de comunicarse con individuos que comparten un mismo espacio, en el caso de las instituciones educativas, la interacción es entre estudiantes y docentes para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Según Silva (2020), la interacción puede ser entendida como aquel conjunto de reacciones interconectadas dentro del accionar educativo, donde la actividad cognitiva humana se desarrolla con relación a los elementos presentes en el contexto. Así, la educación virtual es una opción de actualización permanente que responde a las necesidades de cada persona, ofreciendo alternativas de solución a situaciones que la escuela convencional no puede atender. Sus fundamentos y evolución la posicionan como una oferta académica de relevancia (Rizo, 2020). Por lo tanto, la interacción entre el profesor y el alumno es muy importante, ya que la interacción entre ellos ayuda al alumno a aclarar dudas y fortalecer de mejor manera su aprendizaje. Además, la interacción entre el alumno y sus compañeros les ayuda a mejorar su aprendizaje.

Las preguntas que guían este estudio son:

1. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la destreza lectura en inglés de los estudiantes al inicio del proceso?
2. ¿Cómo puede articularse el tema conservación de la vida marina al proceso de desarrollo de las destrezas de lectura y escritura en inglés?
3. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la destreza lectura en inglés de los estudiantes al final del proceso?

El objetivo de este trabajo es abordar la conservación de la vida marina como parte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera articulada a los objetivos de desarrollo del milenio.

## **Metodología**

Este trabajo se suscribe al paradigma sociocrítico. Se acude al enfoque mixto de la investigación educativa.

### **La muestra**

La muestra la integran 30 estudiantes de educación básica con edades comprendidas entre 13 y 14 años. 55% de sexo femenino y 45% de sexo masculino. Durante la ejecución del estudio, ellos asistían de forma regular a un

centro escolarizado ubicado en el cantón Jaramijó en la provincia de Manabí, Ecuador.

### **Instrumentos**

Los instrumentos para iniciar este proyecto son:

**Libro diario o journal.** - El instrumento ad hoc, recoge el seguimiento de las actividades planificadas y ejecutadas en el plan de intervención educativa. En este instrumento se narran las actividades, materiales didácticos y las reacciones de los estudiantes que tomaron parte del proceso. Se trata de una redacción libre, organizada cronológicamente, que facilita el ordenamiento lógico del proceso ejecutado. Atiende los niveles de participación y aportaciones de los grupos, y a los momentos de mayor actividad.

**Prueba de lectura en inglés.** - El instrumento sigue el formato de pruebas de ubicación del nivel de conocimiento de inglés de Pearson Internacional. El instrumento es ajustado al contenido de la intervención educativa. Así, cuenta con lecturas respecto a la vida marina y conservación de los mares. Consta de 12 preguntas de lectura comprensiva. El tiempo estimado para completar la prueba oscila entre 34 y 40 minutos. Se utilizaron formatos impresos.

**Procedimiento.** - Esta investigación siguió las siguientes etapas.

Eta 1. Selección de los participantes y gestión administrativa del proyecto ante la institución educativa que colabora en la investigación. Firma del consentimiento informado por parte de padres de familia.

Eta 2. Selección de los instrumentos de recolección de datos. Evaluación de los instrumentos mediante un panel de expertos. Recepción de las observaciones del panel de expertos. Ajuste de los instrumentos.

Eta 3. Ejecución de la evaluación pretest de lectura comprensiva.

Eta 4. Intervención educativa sobre la conservación de la vida marina. Diez semanas con 2 lecciones por semana.

Eta 5. Registro del libro diario mientras se ejecuta la intervención educativa.

Eta 6. Ejecución de la evaluación postest de lectura comprensiva.

Eta 7. Análisis de los datos utilizando las variables pretest y postest de lectura comprensiva

## Resultados

La presentación de los resultados sigue el orden lógico de las preguntas de investigación que aparecen en el acápite introducción.

### 1. Conocimientos de inglés del grupo al inicio del proceso

A continuación, se revelan los resultados obtenidos del pretest de conocimiento del idioma inglés organizado según las actividades ejecutadas en el proyecto de investigación. Son 4 las tareas ejecutadas y se presenta el promedio obtenido por el grupo de estudiantes. Así, para la actividad número 1 el promedio de respuestas es 6,06/10 puntos. Para la actividad número 2 el promedio es 6,12/10 puntos. Para la actividad número 3 el promedio es 8,09/10 puntos. Finalmente, para la actividad 4 el promedio es 5,72/10 puntos.

**Tabla 1.**

*Habilidad lectora inglés del grupo de estudiantes al inicio del proceso.*

Actividad	Pretest	%
1	6,06	23,32
2	6,12	23,55
3	8,09	31,13
4	5,72	22,01
Total	25,99	100%
Promedio general	6,50	

Una vez realizadas las actividades que respondieron los estudiantes, se pudo obtener un promedio total de las cuatro actividades realizadas por ellos, donde se obtuvo un total de 6,50 correspondiente al pretest.

### 2. Diseño y ejecución de la intervención educativa

La propuesta de implementación se ha resumido en el siguiente cronograma, donde se pueden observar los apartados de la propuesta:

**Tabla 2.**

*Planificación de la intervención educativa.*

Lecciones					
1	2	3	4	5	6
Se realizará el pretest para conocer el nivel de los estudiantes en lectura comprensiva en inglés.	Explicar el tema protección de la vida marina: vida en el fondo del mar. Práctica de lectura, nivel básico. Repaso de vocabulario. Hacer una maqueta sobre el fondo del mar.	Práctica de lectura, nivel intermedio. Presentación de las maquetas. Preguntas y respuestas sobre el tema protección de la vida marina. Repaso de vocabulario.	Explicar el tema protección de la vida marina: residuos sólidos en el mar. Práctica de lectura nivel intermedio. Motivación a los estudiantes para avanzar en las lecturas autónomas en casa.	Debate sobre la presencia de residuos sólidos en el mar. Estudiantes interactúan con el instructor y los compañeros. Lectura nivel intermedio y práctica de comprensión del texto. Presentación de la hoja de trabajo explicando cómo completarla.	Lectura nivel intermedio y práctica de comprensión del texto. Técnicas para la recuperación de los océanos. Repaso de vocabulario. Ejecución del postest.
Materiales didácticos requeridos					
Diapositivas, Hoja de trabajo, Video educativo, Prueba de lectura comprensiva.	Diapositivas, Hoja de trabajo, Video educativo, Texto.	Diapositivas, Video educativo, Texto.	Diapositivas, Hoja de trabajo, Video educativo, Texto.	Diapositivas, Hoja de trabajo, Texto.	Diapositivas, Prueba de lectura comprensiva.

### 3. Experiencias que emergen de la ejecución de la intervención educativa

De las narraciones hechas por el equipo de investigación en el libro diario se extraen los siguientes párrafos, estos que contienen los aprendizajes que surgieron durante la ejecución de la intervención educativa.

LD1. “Realicé el pretest para conocer el nivel de inglés de los estudiantes. Las actividades de evaluación de lectura se realizaron con referencia al nivel A1 de Cambridge. En esta evaluación respondieron 31 estudiantes, la cual se basó en 4 actividades cada una con varias preguntas, con un total de

22 esta actividad. Esto se realizó a través de formularios de Google con una calificación de 10/10. Creamos diapositivas en base al tema principal sobre conservación de la vida marina. Se articuló la clase al tema de gramática: how many? - how much?”.

LD2. “En esta sesión se planeó dos clases sobre el uso de “comparatives and superlatives adjectives”. La clase consistió en enseñar su uso. Se explicaron las reglas gramaticales establecidas. Se trabajó primero con una breve presentación paso a paso para que los alumnos puedan entender y apreciar el tema de una manera fácil y sin complicaciones. Posteriormente, se realizó una actividad que consistió en rodear en un círculo la respuesta correcta. Yo incluí imágenes para que sea más dinámica la actividad y para que los estudiantes puedan realizar la actividad de manera autónoma. Se dejó una tarea para que los estudiantes hicieran en casa. Se trata de una maqueta del fondo del mar en la que se expondrían las especies marinas”.

LD1. 3 “En la sesión tres presenté las diapositivas para explicar el tema de debate: la presencia de desechos sólidos en el mar. Pude interactuar con los estudiantes ya que podrán participar y dar su opinión sobre el tema. Después, continué con un video relacionado para completar la explicación del tema. Realice actividades de interacción con los estudiantes y para finalizar presente la hoja de trabajo, todo esto explicado para que los estudiantes puedan completarla sin problemas”.

LD4. “Para la sesión cuatro presenté el tema con las diapositivas. Fue una clase muy interesante ya que logre captar la atención de los estudiantes. El tema era sobre biología en el mar. Los estudiantes clasificaron algunos animales mientras aprendían vocabulario en inglés”.

LD5. “En la última sesión no pude hacerlo en la fecha que había establecido, pero logré terminarlo la semana siguiente. En esta sesión presenté las diapositivas del tema “Personal Pronouns”. En esta clase tuve problemas de conexión por lo que me retrasé unos 10 minutos. La explicación e interacción estuvo excelente. Realizamos el postest que contiene actividades de lectura. Relacionamos el texto con la vida marina. El texto de evaluación contenía: uso de how much?, how many? Preguntas de Biology. Lecturas del tema vida marina que se fusionó a las reglas de comparativo y superlativo en inglés. Total fueron 22 preguntas, las cuales respondieron los estudiantes. Explique el procedimiento del postest y se ejecutó”.

Se destaca la articulación del tema: La vida marina con las clases de lectura, escritura, habla y escucha en inglés en espacios virtuales. Además, se

remarca que las clases de inglés siguen su planificación original incluyendo actividades de gramática y aprendizaje de vocabulario.

**Conocimientos de inglés del grupo al final del proceso**

En el postest se repitieron las actividades seleccionadas. Para la actividad 1, el promedio obtenido fue 7,30/10 puntos. Para la actividad 2 el promedio fue 5,86/10 puntos. Para la actividad 3 el promedio obtenido fue 5,15/10 puntos. Finalmente, para la actividad 4 el promedio reportado fue 7,97/10 puntos. El promedio fue 6,55/10 puntos.

**Tabla 3.**

*Habilidad lectora inglés del grupo de estudiantes al final del proceso.*

Actividad	Pretest	%
1	7,30	32,63
2	5,86	23,20
3	5,15	10,10
4	7,97	34,07
Total	26,28	100%
Promedio general	6,55	

**Fuente:** registro del proyecto.

Con estos resultados observados tanto con las actividades de escritura como de lectura en inglés, se observa que los estudiantes, a pesar de tener un nivel A1 en inglés, no dominaban el vocabulario requerido para lograr la comprensión de los textos que abordaban el cuidado de los océanos y el enfoque del desarrollo sostenible. Consecuentemente, su participación fue limitada durante las actividades como foros y debates. No obstante, los estudiantes mostraron interés en aprender y la participación se incrementaba en frecuencia cuando se trataba de actividades que involucraban movimiento corporal, tales como el uso de la mímica para complementar la exposición de sus ideas.

**Conclusiones**

Con base en la revisión teórica y los resultados de la parte empírica, se declara el cumplimiento del objetivo propuesto para esta investigación que es: abordar la conservación de la vida marina como parte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera articulada a los objetivos de desarrollo del milenio. Así, la intervención educativa que se articuló al tema conservación de la vida marina se enfocó en los temas relacionados a la contaminación de los océanos y las acciones para la recuperación de su estado natural; inclu-

yó el uso de presentaciones y juegos de salón. Los resultados señalan que los estudiantes mostraron alto interés en los temas relacionados al desarrollo sostenible y el cuidado de los océanos durante las actividades ejecutadas. A pesar de que los estudiantes tenían niveles de conocimiento A1 y A2 del marco común europeo de referencia, ellos asumieron los retos propuestos en la intervención educativa que estaban diseñados para el nivel de conocimiento B1. Ello puede ser tomado como una evidencia del interés que tienen los estudiantes en la temática. Se concluye que las destrezas de comunicación de lectura y escritura deben ser fortalecidas en aspectos, tales como la adquisición de vocabulario, pronunciación y comprensión lectora. Se invita a la comunidad científica a dirigir nuevos estudios en la línea de investigación: cuidado y recuperación de los mares desde el área de inglés como lengua extranjera.

## Referencias

- Anadón R., Duarte C. y Fariña A. (2022). *Impactos sobre los ecosistemas marinos y el sector pesquero*. España. Obtenido de [https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/cambio-climatico/temas/impactos-vulnerabilidad-y-adaptacion/04\\_eco\\_marino\\_y\\_pesquero\\_2\\_tcm30-178495.pdf](https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/cambio-climatico/temas/impactos-vulnerabilidad-y-adaptacion/04_eco_marino_y_pesquero_2_tcm30-178495.pdf)
- Carranza, L. (2023). *Océanos y cambio climático*. México. Obtenido de <https://amc.mx/Obsidiana/Numero-7-OceanosyCambioClimatico.pdf>
- Crisol Moya, L. H. (2020). *Educación virtual para todos: una revisión sistemática*. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/201043/Crisol.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (12. jun.2024)
- Días Pérez, A. (2023). Estudio sobre la gestión de los puertos deportivos y su explotación [Trabajo de fin de grado, Escuela Técnica Superior de Náutica, Universidad de Cantabria]. Obtenido de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/31069/D%c3%8dAZ%20P%c3%89REZ%2c%20ALICIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (17. jul.2024).
- Gómez, J. (2022). Panorama de los océanos, los mares y los recursos marinos en América Latina y el Caribe: conservación, desarrollo sostenible y mitigación del cambio climático. Obtenido de [file:///C:/Users/ASU/Downloads/S2100497\\_es.pdf](file:///C:/Users/ASU/Downloads/S2100497_es.pdf) (18.jul.2024).
- Pastor, R. Z. (s.d.). *La metodología CLIL. Una propuesta didáctica*. [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJKJ9ntqmwsOIMaswKqYmWkT-jLTZdeJhsMRbqwObqYigEZbQ/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJKJ9ntqmwsOIMaswKqYmWkT-jLTZdeJhsMRbqwObqYigEZbQ/viewform?usp=send_form)

- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educ. y Educadores*, 17(2), 357-369. DOI. 10.5294/edu.2014.17.2.9
- Pizarro, J. (2021). Estado del arte de la metodología CLIL desde una perspectiva métrica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 753-774. Machala-Ecuador. Obtenido de <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v5n19/2616-7964-hrce-5-19-753.pdf>
- Rivera Berru, M. K., Saavedra Ortiz, N. E., & Cango Patiño, A. E. (2023). La efectividad del juego de roles para mejorar las habilidades del habla inglés en segundo año de Bachillerato. *Revista Social Fronteriza*, 3(2), 114-128. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7697719>
- Rizo, R. M. (2020). *Rol del docente y estudiante en la educación virtual*. Multi-Ensayos. Obtenido de <https://www.camjol.info/index.php/multiensayos/article/view/10117/11795>
- Silva, N. A. (2020). El futuro de la interacción aprendiz e interfaz, una vision desde la tecnologia educativa. *Revista Apertura*, 12(2), 150-165 <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1910> Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v12n2/2007-1094-apertura-12-02-150.pdf>
- Zerpa, M. Y. (2021). Educación frente a las 5P. Modelo fundamentado en valores y los objetivos de desarrollo sostenible. *Revista Vinculando*. Obtenido de [https://vinculando.org/ecologia/educacion-frente-a-las-5p-modelo-fundamentado-en-valores-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.html?utm\\_source=rss&utm\\_medium=rss&utm\\_campaign=educacion-frente-a-las-5p-modelo-fundamentado-en-valores-y-los-objetivos-de-d](https://vinculando.org/ecologia/educacion-frente-a-las-5p-modelo-fundamentado-en-valores-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.html?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=educacion-frente-a-las-5p-modelo-fundamentado-en-valores-y-los-objetivos-de-d) (12.jul.2024).

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## Capítulo VII

Las Innovaciones Educativas y el  
Proceso de Adquisición de una  
Lengua Extranjera: Escritura  
en Idioma Inglés



## Las innovaciones educativas y el proceso de adquisición de una lengua extranjera: escritura en idioma inglés

*Educational innovations and the foreign language acquisition process: Writing in English language*

**Jesús Enrique Echeverría Baque**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0002-9653-3869>

### Resumen

Las innovaciones educativas para potenciar el proceso de adquisición de una lengua extranjera hacen uso de diversas aplicaciones informáticas. Sin embargo, es necesario que estas sean utilizadas con una apropiada planificación pedagógica para lograr mejorar las competencias comunicativas del alumnado. Este estudio tiene como objetivo mejorar las habilidades de escritura en el uso del idioma inglés de los estudiantes empleando una combinación de gamificación y herramientas tecnológicas articuladas al currículo de Ecuador. El estudio se adscribe al paradigma posmoderno y al enfoque cuantitativo de la investigación científica. La muestra está compuesta por 25 estudiantes de una institución educativa localizada en la provincia de Manabí, Ecuador. Los instrumentos son la prueba de escritura de Pearson utilizada en pretest-postest y observaciones contextualizadas. Los resultados muestran una mejora en las habilidades de escritura de los participantes. Se concluyó que los estudiantes de esta investigación mejoraron sus habilidades de escritura al articular gamificación y herramientas tecnológicas.

**Palabras clave:** tecnologías de la información y la comunicación, juegos en línea, intervención, habilidad de escritura.

### Abstract

Educational innovations to enhance the process of foreign language acquisition use various computer applications. However, these must be used with appropriate pedagogical planning to improve students' communicational skills. This study aims to enhance students' English writing skills using a combination of gamification and technological tools articulated to the Ecuadorian curriculum. The study adheres to the postmodern paradigm and the quantitative

scientific research approach. The sample is composed of 25 students from an educational institution located in the province of Manabí, Ecuador. The instruments are the Pearson writing test in pretest-posttest and contextualized observations. The results show an improvement in the writing skills of the participants. It concluded that the students in this research improved their writing skills by articulating gamification and technological tools.

**Keywords:** Information and communication technologies, online games, intervention, writing skills.

## Introducción

Urge mantener los esfuerzos en la transformación e innovación de los procesos de enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, el uso eficaz de juegos en línea para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje persiste como un reto relevante. A pesar de las potenciales ventajas de la tecnología, es fundamental comprender si su integración dentro del aula podría resultar en el fortalecimiento de las competencias comunicativas del alumnado.

Sin embargo, la falta de acceso a la tecnología, las diferencias culturales y niveles socioeconómicos de los docentes, podría limitar la innovación de los procesos formativos. Así, la gamificación puede ser entendida como aquella actividad lúdica que estimula en el alumnado la curiosidad.

Medina-Chicaiza & Sánchez Quishpe (2018) sostienen que la gamificación es unamethodología educativa innovadora, ya que combina diversas estrategias que despiertan la curiosidad y el interés de los usuarios, generando así motivación cuando son utilizados con fines de enseñanza y aprendizaje. Ellos destacan que la gamificación es una herramienta pedagógica de gran relevancia en el ámbito educativo, especialmente en el trabajo con adolescentes. Es claro que mediante los juegos se aumenta la diversión, mejora la atención, concentración y memoria de los estudiantes. Además, facilita el procesamiento del vocabulario y las estructuras gramaticales en uso del idioma meta (Chávez, 2019).

Caicedo-Coello et al. (2020) advierten que el uso de la gamificación en el aula debe ser moderado, ya que su aplicación en todos los ámbitos de estudio puede generar desinterés a largo plazo en los aprendientes. Según López y Quispe (2020) las herramientas Duolingo, Edmodo, Kahoot, Class Dojo y Socratic aportan valiosas mejoras en el aprendizaje del inglés, reportando un aumento de 5,88 puntos en el aprendizaje. Por su parte, Briffa et al. (2020) al examinar la influencia de la gamificación a través de las plataformas Kahoot,

Quizizz y Duolingo en el rendimiento académico de estudiantes de quinto grado de educación básica, encontraron una relación positiva y significativa entre el uso de la gamificación a través de estas plataformas y el rendimiento académico en inglés. Así, se evidenció que la gamificación contribuye a mejorar el aprendizaje del inglés, siendo Kahoot la plataforma más efectiva, seguida de Duolingo y luego Quizizz.

Tek et al. (2021) examinaron impacto del uso de la aplicación Quizizz en el aprendizaje de verbos irregulares en inglés. Ellos determinaron que se generó una mejora notable en el rendimiento del aprendizaje de verbos irregulares. Ellos demostraron que los juegos en línea como Quizizz es un recurso eficaz para optimizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Según González-Cabrera y Castro-Villalobos (2022) la gamificación influye positivamente en el desarrollo de habilidades de escritura en inglés en estudiantes de primer año de secundaria, es considerado positivo y relevante.

Así, la implementación de actividades gamificadas mejoraron las habilidades de escritura en inglés del grupo estudiado. Por su parte, Cadena et al. (2023) sostienen que la utilización de una estrategia pedagógica basada en

la herramienta Educaplay causó el aumento en las tasas de éxito en las cuatro habilidades de la comunicación en idioma inglés. Mientras que Guo et al. (2024), Jong et al. (2024), Rodríguez et al. (2020) afirman que los juegos contribuyen al desarrollo de la escritura cuando son acompañados de procesos planificados.

Cuando los profesores hacen uso de las TIC, ellos pueden obtener información mientras exploran diversas aplicaciones y dispositivos, lo que permite

optimizar el uso del tiempo dedicado a preparar las clases o gestionar su propio repositorio de contenidos. Esto resulta especialmente beneficioso a la hora de impartir conocimientos a un amplio abanico de estudiantes con diferentes perfiles en el aula (Carcaño, 2021; Chau-Soque y Suárez-Monzón, N. (2022). Albuja-Obregón et al. (2022) afirman que los docentes deben promover el desarrollo de habilidades lingüísticas a través de actividades lúdicas, ya que estas incrementan la motivación de los estudiantes hacia la adquisición de aprendizajes dinámicos y significativos.

Por su parte, Villafuerte (2022) se centró en investigar el aporte de videojuegos y aplicaciones en línea para potenciar el tiempo de atención y concentración de estudiantes con y sin trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Añade que es necesario regular los videojuegos para brindar

una estimulación adecuada a los niños con TDAH. Además, los juegos promueven la colaboración entre estudiantes y agentes educativos sin generar dependencia. Estas acciones contribuyen al autocontrol, la motivación y el autoconcepto de los estudiantes. Los resultados demostraron mejoras en la capacidad de atención de todos los participantes, especialmente en el grupo con TDAH, con un aumento notable en el tiempo de concentración. Todos los participantes mostraron interés en jugar y participar en las actividades.

Autores como Albuja-Obregón et al. (2022) y Domínguez (2022) sostienen que el uso de herramientas digitales resulta en una mejora notable en el aprendizaje de la gramática inglesa y permite que los estudiantes pasen de la información al conocimiento colaborativo. Por su parte, Díaz (2023) afirma que las plataformas digitales como Genially y Google Drive pueden mejorar tanto la escritura como el habla del alumnado cuando hacen uso del idioma inglés. Así, los participantes de su estudio demostraron una mejora gradual en el desarrollo de las respuestas más elaboradas. En este punto se indica que, entre las ventajas más significativas de los juegos online, aparece la capacidad que tienen los juegos para captar la atención de los estudiantes desde las conexiones emocionales. Esto motiva en el alumnado el deseo de aprender (Anzules et al., 2022). Por lo tanto, se trata de una estrategia que es ampliamente aceptada por docentes y estudiantes (Pelagallo et al., 2023) ya que se trata de metodologías activas que estimulan la participación e impactan positivamente en el rendimiento académico (De-la-Peña y Chaves, 2024)

Entre los estudios previos considerados en la presente investigación, se cita el trabajo de Vesga Aldana et al. (2021) quienes potenciaron el aprendizaje de la gramática del idioma inglés en un grupo de estudiantes universitarios, pero fortaleciendo también las cuatro destrezas de la comunicación: lectura, escritura, habla y escucha. Ellos implementaron una intervención educativa basada en gamificación. Se suma el trabajo de Carrillo (2022), quien desarrolla una estrategia pedagógica que hace uso de la gamificación para fortalecer el nivel de inglés de los estudiantes de educación básica. Así, utiliza una secuencia de actividades que responden a las necesidades del alumnado, sus preferencias y elementos que hacen del aprendizaje, una experiencia significativa. Se suma el trabajo de Narváez et al. (2023), quienes abordan la efectividad de la gamificación en línea como metodología de aprendizaje del idioma inglés en los primeros niveles de educación superior. Se habla de una mejora esencial en todas las habilidades lingüísticas. Ellos concluyen que el aprendizaje apoyado en juegos electrónicos aporta al crecimiento del conocimiento gramatical del idioma meta y favorece el fortalecimiento de las

competencias. Además, Valera et al. (2023) demostraron que el impacto positivo que causan las herramientas y plataformas digitales es relevante cuando se integra al ámbito de la educación superior. Contribuyen significativamente a la dinamización de los procesos educativos facilitando el desarrollo de las destrezas comunicativas. Finalmente, se cita el trabajo de Carrión y Carrión (2023), quienes mostraron que las TIC promueven ambientes de aprendizaje homogéneo, los que impactan de manera favorable en los procesos de aprendizaje.

La pregunta de investigación que guía el presente estudio es:

*¿Cuáles son los cambios en las habilidades de escritura de los participantes antes y después de la intervención educativa mediante gamificación?*

El objetivo de este estudio es mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes utilizando una combinación de gamificación y herramientas tecnológicas.

Las hipótesis para comprobar son:

$H_{01}$  = No existe diferencia significativa en los resultados de las habilidades de escritura de los participantes entre pretest y postest.

$H_{02}$  = No existe diferencia significativa en resultado de escritura y el factor sexo de los participantes.

## **Metodología**

Esta investigación se suscribe al paradigma posmoderno de la investigación socioeducativa y al enfoque de investigación cuantitativa. La investigación hace uso de los códigos éticos de investigación de la APA.

### **La muestra**

Está compuesta por un grupo de 25 estudiantes de una institución educativa domiciliada en la provincia de Manabí, Ecuador. La edad de los estudiantes oscila entre 12 y 13 años. 50% son de sexo femenino y 50% de sexo masculino.

### **Instrumentos**

Los instrumentos utilizados en esta investigación son explicados a continuación.

**Prueba destreza escrita en inglés.**- Se utiliza la rúbrica de Pearson para evaluar la destreza escritura en idioma inglés de los estudiantes que participen en este estudio. Se solicita a los participantes que escriban ensayos sobre un tema específico proporcionado por el instructor. Para el análisis de los ensayos, los instructores utilizaron un documento de rúbrica siguiendo la prueba de competencia escritura de Pearson. El tiempo destinado para completar la prueba es de 40 minutos.

**Fichas de observación.**- El instrumento fue diseñado por el equipo de investigación y tiene como meta identificar los cambios en la expresión escrita de los estudiantes. Los ítems observados se relacionan con las preferencias de los estudiantes sobre el estilo de aprendizaje, exactitud de las descripciones, la calidad de la redacción, puntuación y claridad de las expresiones escritas. El instrumento fue examinado por un panel de expertos adscrito a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en Ecuador. El panel de expertos aconsejó reducir de los 15 ítems de la versión original a 10 ítems en la versión final. El instrumento se ejecutó en 12 sesiones.

**Procedimiento:**

- Etapa 1. En esta etapa el equipo de investigación ejecutó la selección de los participantes.
- Etapa 2. El equipo de investigación diseñó los instrumentos para la recolección de información.
- Etapa 3. Ejecución del pretest y observaciones.
- Etapa 4. Ejecución del plan de intervención educativa y entrevista a docentes.
- Etapa 5. Ejecución del postest.
- Etapa 6. El equipo de investigación ejecutó el análisis de datos.

**La intervención educativa.**- Consiste en prácticas de escritura creativa utilizando las TIC más juegos en línea. El equipo de investigación utilizó la gamificación como estrategia de intervención de los participantes en la adolescencia. La intervención consistió en 12 sesiones utilizando TIC y juegos en línea. Los participantes estuvieron expuestos a la tecnología, el color, el audio, el video y la animación para practicar sus habilidades de escritura. Esto permite a los participantes experimentar una motivación educativa para un aprendizaje más significativo y enriquecedor. Para elevar a los participantes,

el encuentro con las letras, sus sonidos, así como el desarrollo motor a través del aprendizaje conductual condicionado, el uso de elementos lúdicos puede ser de gran relevancia.

**Resultados**

Los resultados obtenidos en esta investigación se presentan a continuación.

- a. Pretest de habilidad de escritura de los participantes

En la tabla 1 se presentan los resultados de la prueba de escritura según el formato de Pearson para el inicio del proceso.

**Tabla 1.**

*Habilidad de escritura en idioma inglés de los estudiantes - pretest.*

Estudiantes	Sexo de estudiantes	Pretest
1	M	7,12
2	F	8,17
3	F	7,72
4	F	7,64
5	F	7,53
<u>6</u>	E	<u>8,28</u>
<u>7</u>	E	<u>7,71</u>
8	F	7,87
9	F	8,24
10	F	7,43
11	M	7,79
<u>12</u>	E	<u>7,71</u>
13	M	8,02
<u>14</u>	<u>M</u>	<u>7,72</u>
15	F	7,71
16	M	7,12
17	M	6,82
18	M	8,82
<u>19</u>	E	<u>8,13</u>
20	M	7,71
21	M	6,20

22	M	6,40
23	F	6,10
24	F	6,00
25	F	8,20

**Fuente:** Registros del examen pretest.

Para el pretest las medidas de tendencia central son media 7,76; mediana 7,72 y moda 7,71. Mientras que la desviación estándar es 0,45. La varianza es 0,20. El rango 2,00 con un valor mínimo de 6,82 y máximo 8,82.

b. Postest de habilidad de escritura de los participantes

En la tabla 2 se presenta los resultados de la prueba de escritura según el formato de Pearson para el final del proceso.

**Tabla 2.**

**Habilidad de escritura en idioma inglés de los estudiantes - postest.**

Estudiantes	Sexo de estudiantes	Post- test
1	M	8,00
2	F	9,00
3	F	9,00
4	F	7,73
5	F	8,23
6	E	<u>7,92</u>
7	E	<u>7,43</u>
8	F	8,00
9	F	9,84
10	F	7,81
11	M	7,81
12	E	<u>7,66</u>
13	M	9,56
14	M	<u>7,67</u>
15	F	8,37
16	M	8,13
17	M	8,74
18	M	10,00
19	E	<u>7,74</u>

20	M	8,1M
21	M	6,90
22	M	7,10
23	F	7,50
24	F	7,20
25	F	9,10

**Fuente:** Registros del examen postest.

Para el postest las medidas de tendencia central son: media 8,34; mediana 8,07 y moda 7,81. Mientras que la desviación estándar es 0,76. La varianza es 0,58. El rango 2,57 con un valor mínimo de 7,43 y máximo 10,00

### **Evaluación de las hipótesis**

$H_{o1}$  = No existe diferencia significativa en los resultados de las habilidades de escritura de los participantes entre pretest y postest.

$H_{a1}$  = Existe diferencia significativa en los resultados de las habilidades de escritura de los participantes entre pretest y postest.

Dado el número de participantes se ejecuta la prueba de Shapiro-Wilk para obtener la prueba de normalidad de series de datos pretest y postest. Los resultados son:

- Para la serie de datos en pretest  $p=0,533$  normalidad
- Para la serie de datos en postest  $p=0,009$  no hay normalidad

Con base en los resultados, el equipo de investigación utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para evaluar la hipótesis.

El resultado de Wilcoxon es valor  $p = 0,004$ . Permite aceptar la hipótesis alternativa. Significa que existe una diferencia significativa en los participantes pretest y postest en las habilidades de escritura.

$H_{o2}$  = No existe diferencia significativa en resultado de escritura y el factor sexo de los participantes.

$H_{o2}$  = Existe diferencia significativa en resultado de escritura y el factor sexo de los participantes.

Con base en los resultados, el equipo de investigación utilizó la prueba chi-cuadrado para evaluar la hipótesis.

<b>Variabes</b>	<b>p-value</b>	<b>Mean</b>
Sexo and pretest	p = 0,393	No relation
Sexo and postest	p = 0.465	No relation

En consecuencia, no existe diferencia en los resultados de las habilidades de escritura entre los participantes de sexo femenino y masculino.

## **Discusión**

Los autores ratifican la posición de Vesga Aldana et al. (2021) cuando afirman que el uso de TIC aporta al aprendizaje de la gramática del idioma inglés en un grupo de estudiantes. De forma similar se apoya las afirmaciones de Valera et al. (2023) respecto a que las herramientas digitales y plataformas potencian el aprendizaje desde la motivación y dinamización de los procesos educativos. Sin embargo, los autores indican que aprender utilizando las TIC facilita el ajuste del proceso de aprendizaje a los ritmos de cada alumno. Con ello se alejan de la afirmación de Carrión y Carrión (2023) respecto a que las TIC promueven ambientes de aprendizaje homogéneo.

No obstante, los autores sostienen que la escritura persiste como una de las competencias más difíciles de fortalecer. Por lo tanto, se suman a las afirmaciones de Domínguez (2022) respecto a que la versatilidad del juego, la interfaz intuitiva y llamativa favorecen el incremento de la producción escrita del idioma inglés. Además, se ratifica las afirmaciones de Narváez et al. (2023) respecto a que la gamificación aporta al fortalecimiento de las destrezas de la comunicación utilizando un idioma extranjero. Se apoya las afirmaciones de Carrillo (2022), quien afirma que el desarrollo específico de estrategias pedagógicas que utilizan gamificación puede mejorar significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Los resultados del análisis del progreso de los estudiantes entre el pretest y el postest en las prácticas de escritura muestran que quienes utilizaron juegos en línea experimentaron mejoras significativas en sus habilidades. El estudiante que mayor progreso tuvo, identificado como estudiante 17, aumentó su puntaje de 6,82 en el pretest a 8,74 en el postest, lo que representó una notable mejora de 1,92 puntos.

Además, el estudiante 9 también experimentó un avance significativo, aumentando su puntaje de 8,24 a 9,84 en el postest, lo que equivale a una mejora de 1,6 puntos. De igual forma, la alumna 13 demostró un aumento sustancial en su desempeño, pasando de 8,02 en el pretest a 9,56 en el postest, con una mejora de 1,54 puntos.

Estos resultados respaldan la efectividad del uso de juegos en línea como estrategia pedagógica para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes, destacando su capacidad para estimular el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes en el proceso de adquisición del idioma.

Los estudiantes 6, 7, 12, 14 y 19 demostraron una disminución en sus puntajes en la prueba posterior, lo que puede atribuirse a una combinación de factores.

La falta de habilidades de estudio, junto con un nivel relativamente bajo de participación y dificultades para retener información, podrían haber contribuido a esta disminución en la habilidad de escritura cuando se utilizan juegos en línea.

Entre los resultados no previstos en este trabajo aparece que las limitaciones de acceso a las tecnologías influyen negativamente en las prácticas idiomáticas. Es necesario, además, considerar que la preparación de los contenidos y la articulación al uso de TIC demanda dedicación y tiempo de los docentes.

## **Conclusión**

Con base en la revisión bibliográfica y los resultados obtenidos de la parte empírica de este estudio, los autores declaran el cumplimiento total del objetivo propuesto: mejorar las habilidades de escritura en el uso del idioma inglés de los estudiantes utilizando una combinación de gamificación y herramientas tecnológicas articuladas al currículo de Ecuador. Los resultados permiten inferir que en los estudiantes el principal avance fue a través del uso y práctica de la tecnología; esto significa que es posible mejorar el aprendizaje de las habilidades de escritura. La debilidad que destaca de este estudio es el pequeño número de estudiantes, por lo tanto, no se puede hacer una afirmación generalizada, pero los resultados de este sirven para mejorar los procesos de enseñanza, hacer adaptaciones curriculares, orientar el uso de las tecnologías en las clases de inglés. Se concluye que los juegos en línea juegan un papel relevante en la educación actual al potenciar las experiencias de aprendizaje y los logros académicos. Además, inspiran a los profesores añadiendo diversión, dinamismo e interactividad a sus clases, pero también atienden las diversas necesidades y preferencias de los estudiantes. Este estudio propone una línea de investigación para futuros investigadores: el uso de la tecnología en la concentración y motivación de los estudiantes. Los autores esperan que los aportes de este trabajo contribuyan y aporten significativamente al mejoramiento de la educación en el Ecuador.

## Referencias

- Anzules, J. T., Marcillo, M. S., Acebo, E. Y. J. y Calderón, T. M. P. (2022). La gamificación como estrategia didáctica aplicada a la lengua inglesa. Polo del Conocimiento: *Revista científico-profesional*, 7(8), 368-383. Dialnet-La-GamificacionComoEstrategiaDeEnsenanzaAplicadaAll-9042772%20(1).pdf\_(11.jul.2024).
- Briffa, M., Jaftha, N., Loreto, G., Pinto, F. C. M., Chircop, T., & Hill, C. (2020). Improved students' performance within gamified learning environment: A meta-analysis study. *International Journal of Education and Research*, 8(1), 223-244. <http://ijern.com/journal/2020/January-2020/20.pdf>.
- Bonk, C. J., y Graham, C. R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.
- Carrillo, J. (2022). Estrategia pedagógica gamificada para fortalecer la lectura y escritura en inglés. *Revista Ciencia Latina*. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/91fd016e-6a45-4e8e-b0c5-c368ce319053/content>
- Chau-Soque, M. T. & Suárez-Monzón, N. (2022). El uso de herramientas gamificadas en el aula. *Cienciamatria*, 8(4), 32-44. <https://cienciamatriarevista.org/ve/index.php/cm/article/view/838/1373>
- Díaz, E. (2023). *Fortalecimiento de las habilidades de expresión oral y escrita en el idioma inglés con la mediación del recurso digital genially y Google Drive en estudiantes del Colegio ICA* [Tesis]. UNAD. Disponible en: <https://repositorio.unad.edu.co/handle/10596/56031> (12.jul.2024).
- Domínguez, C. (2022). Uso de herramientas digitales para mejorar la habilidad de escritura en inglés en una institución educativa de Huamachuco. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/102357> (12.jul.2024).
- De-la-Peña, C. y Chaves Yuste, B. (2024). Metodología activa y digitalizada en L2: efecto en el rendimiento académico. *Revista Signos. Estudios Lingüísticos*, 57(114). Disponible en: <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/601>(12.jul.2024)
- Guo, K., Zhong, Y., Zainuddin, Z., & Chu, S. K. W. (2024). Applying game-related methods in the writing classroom: A scoping review. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4481-4504.

- Jong, B., & Tan, K. H. (2021). Using Padlet as a Technological Tool for Assessment of Students' Writing Skills in Online Classroom Settings. *Revista Internacional de Educación y Práctica*, 9(2), 411-423.
- López, C. L., & Hañari, J. D. (2020). Gamificación a través de aplicaciones en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en estudiantes de la Institución Educativa Francisco Mostajo de Tiabaya, Arequipa [Tesis, Universidad de Arequipa]. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10431>
- Medina-Chicaiza, R., & Quishpe, S. MB (2018). Gamificación: una estrategia para la adquisición de vocabulario en inglés en el nivel preintermedio. Quito: Pontificia Universidad Católica. (9). Recuperado de [https://repositorio.puce.edu.ec/items/b22af6b8-8c62-4306-8d2d-b0e394bf9715\\_\(17.jul.2024\)](https://repositorio.puce.edu.ec/items/b22af6b8-8c62-4306-8d2d-b0e394bf9715_(17.jul.2024)).
- Narváez, J., Maldonado, G., Defaz, L., Maldonado, I. (2023) Gamification as an English Language Learning Methodology: Estudio de Caso. *Primeros Niveles de Educación Superior*, 7(4), 1-20. Disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7731> (17.Jul.2024).
- Pelagallo, M. (2023). Uso de la gamificación en la enseñanza de la lengua inglesa. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamericana]. Quito. Disponible en: [https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/5636/1/PELAGALLO%20JA%c3%91A%20MARCIA%20ALEXANDRA.pdf\\_\(2.jul.2024\)](https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/5636/1/PELAGALLO%20JA%c3%91A%20MARCIA%20ALEXANDRA.pdf_(2.jul.2024)).
- Rodríguez, L., García D., Guevara, C., Erazo, J. et al. (2020). La gamificación como estrategia metodológica que motiva el aprendizaje del inglés creando una alianza entre conocimiento y juego. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, V(1). 1-20. Disponible en [Dialnet-AlianzaEntreAprendizajeYJuego-7610753.pdf\\_\(12.jul.2024\)](https://dialnet-alianzaentreaprendizaje.yjuego-7610753.pdf_(12.jul.2024)).
- Tek, O. E., Azman, M. N. A., Singh, T. S. M., & Yunus, M. M. (2021). A review of data analysis for gamification: Retos, motivaciones, recomendaciones y aspectos metodológicos. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(3), 928-960.
- Vesga, I., Herrera, M., Herrera, M. (2021). Estrategia pedagógica mediada por un recurso de gamificación para fortalecer el componente gramatical del inglés en alumnos de quinto grado (Thesis, Universidad de Cartagena). Disponible en: [https://hdl.handle.net/11227/13620\\_\(12.jun.2024\)](https://hdl.handle.net/11227/13620_(12.jun.2024))

Villafuerte, J. (2022). Videojuegos en prácticas del inglés de menores con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 79-100. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12751>

# **INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE**

## **Capítulo VIII**

Innovaciones pedagogías y desarrollo educativo sostenible: materiales reciclables en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años



**Innovaciones pedagogías y desarrollo educativo sostenible: materiales reciclables en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años**

*Pedagogy innovations for sustainable educational development: recyclable materials in relationships with the natural and cultural environment in children aged 4 to 5 years*

**María Angelith Castaño Reyes**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0003-0810-5894>

**Elitza Elizabeth Flores Ruiz**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0005-1472-2949>

**Elisabeth Susan Boyes Fuller\***

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0002-0613-3328>

*\* Investigadora en el proyecto: Estrategia metodológica dirigida a la preparación del educador de educación inicial para el desarrollo de las habilidades motrices básicas utilizando la aplicada expresión de la corporeidad y el juego como recurso, ULEAM.*

**Resumen**

Los maestros de educación inicial requieren de orientaciones para la implementación de pedagogías innovadoras que aporten al desarrollo sostenible. El objetivo de este trabajo es estudiar la contribución del reciclaje en esta etapa crucial del desarrollo infantil. El paradigma de investigación utilizado es el posmoderno y el enfoque es cualitativo. Participan como informantes un grupo de 45 personas conformado por alumnos, docentes y administradores educativos. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son observación contextualizada y entrevista a profundidad. Los resultados obtenidos muestran los problemas, causas, consecuencias e insuficiencias observadas en instituciones educativas con relación al manejo de materiales de reciclaje.

Se presenta un análisis sobre los avances y barreras para superar la implementación de materiales reciclables en el trabajo en aula con niños entre 4 y 5 años. Se concluye que las contribuciones del uso de materiales reciclables en el aula de educación inicial se vinculan con la curiosidad e interés, participación, motricidad, creatividad y hábitos de cuidado y conservación. Para potenciar esta innovación se requiere de la formación de docentes, autoridades educativas y padres de familia respecto al proceso de reducción, rediseño, reutilización, recuperación y reciclaje de los materiales.

**Palabras clave:** docentes, desarrollo sostenible, educación inicial, innovaciones, reciclaje.

### Abstract

Early education teachers require guidance for implementing innovative pedagogies that contribute to sustainable development. This work aims to study the contribution of recycling in this crucial stage of child development. The research paradigm used is post-modern, and the approach is qualitative. A group of 45 students, teachers, and educational administrators participated as informants. The instruments used for data collection are observation and in-depth interviews. The results show the problems, causes, consequences, and insufficiencies observed in educational institutions about the management of recycling materials. An analysis presented the progress and barriers to overcome in the recyclable materials in classroom work with children between 4 and 5 years old. It concluded that the contributions of using recyclable materials in the early education classroom linked to curiosity and interest, participation, motor skills, creativity, and habits of care and conservation. To promote this innovation, teachers training, educational administrators, and parents are required regarding the reduction, redesign, reuse, recovery, and recycling of materials.

**Keywords:** teachers, sustainable development, initial education, innovations, recycling.

### Introducción

Los docentes encuentran en el reciclaje una ruta sostenible que puede aportar en la gestión del aula de educación infantil. El reciclaje es una actividad antigua. Ya los mayas practicaban el reciclaje de materiales, tales como la cerámica, y construyeron sobre estructuras antiguas en lugar de crear nuevas a fin de ahorrar recursos y energía (Diamond, 2005). Esta aporta a la construcción social y fomento de la conciencia ambiental, además de posibilitar escenarios para poner en práctica las habilidades comunicativas, aspectos

cognitivos y funciones motoras en los niños. Así, es imprescindible que los docentes incorporen el reciclaje en programas educativos para niños pequeños (Epstein, 2017).

En un contexto cada vez más consciente de la importancia de la sostenibilidad ambiental, el reciclaje se ha convertido en una práctica fundamental para reducir el impacto negativo de los residuos en el medio ambiente (Chen et al., 2019). Sin embargo, es necesario comprender cómo esta práctica puede ser integrada de manera efectiva en la vida de los niños desde temprana edad

Según Davies (2018), los centros de educación inicial son clave para involucrar a los niños en prácticas sostenibles a través del reciclaje. Los docentes cumplen un papel fundamental para fomentar las competencias ambientales desde los espacios de aprendizaje.

Así, los alumnos hacen reutilización de papel, cartón, plástico y otros elementos de forma creativa acompañados por sus maestros, quienes han planificado previamente actividades prácticas y lúdicas (Mayorga y Peñaherrera, 2019). Además, la ejecución de actividades artísticas en la educación infantil reutilizando materiales disponibles para el reciclado posibilitan el desarrollo de habilidades motoras y el fomento de la conciencia ecológica temprana (Linder & Marchesan, 2019).

Desde el enfoque del desarrollo sostenible, la educación puede relacionarse con los principios de reutilización, reducción, rediseño, recuperación, renovar, reparar y reciclar con la idea de que los niños, desde una edad temprana, pueden ser agentes activos en la preservación del ambiente. A medida que participan en dichas actividades internalizan los valores que posibilitan la esperanza del desarrollo sostenible. En dichos escenarios, los niños pueden participar en proyectos de arte, construcción de juguetes y manualidades (Mubarak y Alam, 2019). Así, ellos fortalecen las destrezas motoras finas y comprenden conceptos matemáticos y científicos básicos, como la clasificación de objetos. Por su parte, Royte (2021) afirma que el clima sigue cambiando y que es necesario cambiar los hábitos de consumo y reducción de desechos. Pero a pesar de los beneficios que representa el trabajo creativo utilizando materiales reciclables para las relaciones de los niños de 4 a 5 años con el medio natural y cultural, persiste el desconocimiento en los administradores educativos, docentes y padres y madres de familia. Es un obstáculo clave en la promoción de la conciencia ambiental en la educación preescolar.

A menudo, esta falta de comprensión se traduce en oportunidades perdi-

das para enriquecer la experiencia educativa de los niños y fomentar la sostenibilidad desde edades tempranas. En consecuencia, la formación de los docentes en este aspecto es insuficiente, lo que limita su capacidad para diseñar y desarrollar actividades educativas en torno al reciclaje (Jongmans et al., 2021). Además, los docentes carecen de conocimiento de las formas de integrar de manera efectiva el material de reciclaje al plan de estudios. Los padres de familia a menudo no están al tanto de la influencia positiva que el material de reciclaje puede tener en el desarrollo cognitivo de sus hijos.

La escasa comunicación entre las instituciones educativas y las familias sobre el uso de materiales reciclables como herramienta pedagógica limita estas prácticas en el hogar. Por su parte, Richard Louv (2005) subraya la relevancia de reconectar a los niños con la naturaleza para promover su bienestar físico y emocional.

La Organización de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (2004) define al material reciclable como cualquier sustancia o producto que, después de su uso inicial, puede ser recolectado, procesado y transformado en un nuevo producto o materia prima para su reutilización. Entre estos materiales se listan: 1. Papel y cartón reciclado, 2. Botellas de plástico, 3. Taponos y envases de plástico, 4. Cartones de huevos, 5. Neumáticos usados, 6. Envases de vidrio, 7. Madera reciclada (ONU, 2018).

Para Santi-León, F. (2019), el material de reciclaje puede incluir objetos que reflejan la cultura y la historia de la sociedad. Al reutilizar elementos como periódicos antiguos, envases tradicionales o elementos culturales, los niños pueden explorar cómo su cultura está relacionada con el medio ambiente. Esta comprensión promueve la empatía y el desarrollo socioemocional al fomentar la tolerancia y la apertura hacia la diversidad cultural (Kovačević et al., 2019).

La conciencia ambiental, desde la perspectiva psicológica, se define como la percepción y valoración de la relación entre las personas y su entorno natural. Incluye la comprensión de la interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza, así como la capacidad de reconocer y responder a los problemas ambientales de manera ética y responsable (Scott et al., 2015). Es un llamado a la responsabilidad individual y colectiva en la preservación de nuestro entorno (Gonçalves y Vale, 2021).

Según Cambil et al. (2023) en la educación que conecta aulas y comunidades, es decir, entre la cultura y el medio ambiente, proporciona un marco para el aprendizaje significativo.

Entre los trabajos previos revisados en el marco de esta investigación se cita a Grañeras y Rodríguez (2019). Ellos se centran en el uso de experiencias lúdicas como estrategia de aprendizaje para enseñar a los niños de educación inicial sobre el reciclaje. El estudio se centró en explorar la forma cómo las actividades lúdicas pueden facilitar el entendimiento de los niños acerca del reciclaje y promover su participación en prácticas sostenibles mediante juegos, manualidades y experiencias prácticas que involucran clasificación y creación de objetos utilizando los materiales reciclables. Sus conclusiones señalan que el uso de experiencias lúdicas utilizando materiales reciclables facilitan la adquisición de conocimientos y fomentan actitudes positivas y comportamientos sostenibles desde una edad temprana.

El trabajo de Andrade et al. (2019) estudia el impacto ambiental de la cadena de reciclaje de plásticos en el cantón Loja, Ecuador. Sus hallazgos muestran impactos negativos por contaminación del suelo y agua debido a la inadecuada gestión de los residuos. Los desafíos para superar son la falta de infraestructura adecuada, la escasa conciencia y participación de la comunidad en las prácticas de reciclaje. Por su parte, Peñafiel Arcos et al. (2020) proponen el diseño de un sistema integral de gestión de residuos sólidos para la reducción en la generación de residuos, la reutilización de materiales y el fomento del reciclaje como una práctica sostenible en una empresa del sector textil en Ecuador. Incluye la implementación de medidas como la segregación en origen, la recolección selectiva, el almacenamiento adecuado y la promoción del reciclaje mediante estrategias de sensibilización y capacitación en prácticas de reciclaje. Los beneficios son significativos, tanto para el ambiente como para la empresa en términos de eficiencia y responsabilidad social. Finalmente, se cita el trabajo de Escalante et al. (2021), quienes examinan la conciencia ambiental en niños de educación inicial y su relación con el reciclaje de materiales. Desde el enfoque exploratorio encontraron que los factores que influyen en la formación de la conciencia ambiental de los niños son la influencia de los adultos, las experiencias previas y la educación recibida en la escuela.

Las preguntas de investigación que guían este estudio son:

1. ¿Cuáles son los problemas, causas, consecuencias e insuficiencias a superar para potenciar el uso de materiales didácticos elaborados con materiales reciclables en el contexto educativo de Manabí?
2. ¿Qué contribuciones aporta el uso de materiales reciclables en las actividades creativas del grupo estudiado?

3. ¿Cuáles son los avances y retos para la implementación de actividades educativas que hacen uso de materiales reciclables en el contexto de aula de educación inicial?

El objetivo de este trabajo es abordar la importancia del reciclaje en esta etapa crucial del desarrollo infantil. Comprender cómo el material de reciclaje puede ser aprovechado como una herramienta educativa efectiva para promover la conciencia ambiental, el cuidado del medio ambiente y la conexión de los niños con su entorno natural y cultural.

## **Metodología**

Enfoque interdisciplinario y diversas estrategias. Este trabajo inicia con una revisión exhaustiva de la literatura científica relacionada con los temas educación infantil, reciclaje, conciencia ambiental y relación entre el medio natural y cultural.

### **Muestra**

Está compuesta por un grupo de 45 personas, distribuidos de la siguiente manera: 1 directivo, 42 niños de 4 a 5 años y 2 educadoras de nivel inicial, todos adscritos a una institución educativa domiciliada en el cantón Montecristi, Ecuador.

### **Instrumentos**

#### **Ficha de observación para niños y docente en clases demostrativas:**

Se bosquejará una ficha de observación que permitirá registrar y analizar las interacciones de los niños y el docente durante las clases demostrativas relacionadas con el material de reciclaje. Esta ficha trabaja las categorías (1) nivel de participación de los niños, (2) interacción con el material de reciclaje, (3) grado de comprensión y aplicación de conceptos relacionados con el reciclaje, y (4) respuesta emocional hacia las actividades propuestas. La ficha de observación proporcionará datos concretos y observaciones directas que permitirán analizar el impacto del material de reciclaje en las relaciones de los niños con el medio natural y cultural.

Esta ficha de observación permitirá registrar las conductas y actitudes de los niños relacionadas con el reciclaje. Los indicadores y elementos específicos proporcionan una guía para identificar y evaluar diferentes aspectos de la influencia e impacto del material de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años y obtener conclusiones relevantes para el proyecto de investigación.

**Entrevista con el directivo de la institución:** Se llevará a cabo una entrevista estructurada con el directivo de la institución educativa. Esta entrevista se centrará en aspectos relacionados con las políticas y enfoques institucionales sobre el reciclaje y la educación ambiental. Se explorarán temas como la disponibilidad de recursos, el apoyo institucional, las barreras y desafíos en la implementación de actividades relacionadas con el reciclaje, y la visión del directivo sobre el impacto de estas prácticas en los niños de 4 a 5 años. La entrevista proporcionará una visión más amplia de la perspectiva institucional y su papel en la promoción de la conciencia ambiental en los niños. Este instrumento proporciona una estructura y guía para la entrevista con el directivo de la institución educativa, enfocándose en su percepción, enfoque institucional, recursos disponibles, barreras y desafíos, así como perspectivas futuras y recomendaciones.

**Entrevistas para docentes:** Se delinearán una entrevista dirigida a los docentes de la institución educativa. Esta entrevista abordará aspectos como el nivel de conocimiento y capacitación en temas de reciclaje y educación ambiental, las estrategias pedagógicas utilizadas, las barreras percibidas en la integración del material de reciclaje en las actividades de aprendizaje, y las percepciones sobre el impacto del reciclaje en las relaciones de los niños con el medio ambiente y la cultura. Las respuestas de los docentes proporcionarán información valiosa sobre la implementación y la percepción de las prácticas de reciclaje en el contexto educativo. La entrevista permite recopilar información sobre la percepción y prácticas de los docentes con relación al uso del material de reciclaje y su impacto en los niños. Los indicadores y preguntas específicas abordarán diferentes aspectos como el conocimiento y comprensión del material de reciclaje, la integración en las actividades de aprendizaje, las barreras y desafíos, la percepción del impacto en los niños y las recomendaciones y perspectivas para fortalecer su uso. Las respuestas proporcionadas por los docentes permitirán obtener una visión más completa y detallada sobre su rol y experiencias en relación con el tema investigado.

### **Observaciones contextualizadas**

En este proyecto de investigación, la recopilación de datos se realizó a través de métodos como observaciones directas en el entorno de preescolar o incluso a través de registros de actividades que involucren material de reciclaje.

Se creó una hoja de datos que incluyó el objeto, campo e intencionalidad del estudio de interés, como el tipo de material de reciclaje utilizado, las activi-

dades relacionadas con el reciclaje, la percepción de los niños y las respuestas de los directivos, docentes y padres.

Los datos recopilados se registraron en la hoja de datos, organizados de manera que se pueda identificar a qué niño o grupo de niños pertenecen los datos.

Los datos se verificaron para asegurarse de que estén completos y se llevó a cabo la limpieza de datos, que implica corregir errores o inconsistencias.

### **Procedimiento**

Fase de preparación y revisión de la literatura: Esta etapa abarcó varios meses para garantizar una comprensión sólida del contexto y la teoría existente.

Fase de diseño de actividades: Se llevó a cabo durante aproximadamente un mes, durante el cual se desarrollaron las actividades educativas y se adaptaron a las necesidades de los niños.

Fase de implementación en el aula: Las actividades se implementaron en el transcurso de varias semanas, lo que permitió recopilar datos y observaciones significativas sobre la influencia del material de reciclaje en las relaciones de los niños con el medio natural y cultural.

Fase análisis de datos: El análisis de datos es crucial para extraer conclusiones significativas a partir de la información recopilada. Los enfoques de análisis pueden variar según el tipo de datos y los objetivos de la investigación. Desde lo cualitativo, se realizó un análisis temático para identificar patrones y temas emergentes en las respuestas de los niños, docentes y padres. Esto implicaría la codificación y categorización de las respuestas.

### **Resultados**

La presentación de resultados sigue el orden lógico de las preguntas de investigación planteadas en este estudio.

En respuesta a la pregunta 1. ¿Cuáles son los problemas, causales, consecuencias e insuficiencias a superar para potenciar el uso de materiales didácticos elaborados con materiales reciclables en el contexto educativo de Manabí? .

**Tabla 1.**

*Problemas, causas, consecuencias e insuficiencias observadas en instituciones educativas con relación al manejo de materiales de reciclaje.*

Categorías	Hallazgos
1. Problemas	(1) Limitado conocimiento y conciencia ambiental. (2) Escasez de recursos y materiales adecuados para ejecutar el reciclaje de manera efectiva. (3) Falta de capacitación para el personal docente. (4) Baja participación de la comunidad educativa. (5) Poca colaboración entre la institución educativa y la comunidad para promover una cultura de reciclaje y cuidado del medio ambiente. (6) Falta de continuidad y seguimiento de las prácticas de reciclaje, lo que impide que los niños desarrollen hábitos sostenibles a largo plazo.
2. Causas	(1) Falta de conciencia y educación ambiental. (2) Limitada exposición y acceso a materiales de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años. (3) Poca influencia y modelos de comportamiento sobre los materiales de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años. (4) Falta de integración en el currículo educativo sobre los materiales de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años. (5) Barreras de infraestructura y logística para identificar materiales de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años.
3. Consecuencias	(1) Poca conciencia ambiental y responsabilidad que considere los materiales de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años. (2) Insuficiente desarrollo de habilidades cognitivas y motoras sobre los materiales de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural en los niños de 4 a 5 años. (3) Carencia en el desarrollo de valores y actitudes sostenibles sobre los materiales de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural. (4) Insuficiente participación comunitaria y sentido de pertenencia para relacionar los materiales de reciclaje con el medio natural y cultural. (5) Falta de aprendizaje social y emocional sobre los materiales de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural.
4. Insuficiencias	(1) Insuficiente educación y conciencia ambiental. (2) Limitaciones en la disponibilidad de material de reciclaje. (3) Escasa participación y apoyo de la comunidad. (4) Limitaciones en la infraestructura y recursos. (5) Falta de seguimiento y evaluación.

En respuesta a la pregunta 2 ¿Cuáles son las contribuciones del uso de materiales reciclables en las actividades creativas del grupo estudiado? (Véase tabla 2).

**Tabla 2.**

*Contribuciones del uso de materiales reciclables en las actividades creativas.*

<b>Categorías</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Frecuencia</b>
1. Curiosidad e interés	Los niños expresan curiosidad e interés con el uso de los materiales de reciclaje en relación al medio natural y cultural durante el proceso del desarrollo de las actividades propuestas por la docente.	Alta
2. Participación	Se evidencia la participación de los niños demostrando autonomía al seguir instrucciones, al realizar las tareas relacionadas con el reciclaje en el medio ambiente.	Alta
3. Motricidad	Los niños y docentes realizan la manipulación de los materiales de reciclaje de manera segura, además de explorar las características, tales como textura, forma, color, entre otras.	Alta
4. Creatividad	El uso adecuado del material de reciclaje, haciéndolo de forma responsable y consciente con los recursos disponibles que permiten crear objetos que sirven de gran utilidad para el desarrollo de las actividades planeadas por la docente.	Moderada
5. Hábitos de cuidado y conservación	La práctica de los hábitos de cuidado y conservación del medio ambiente evitando la contaminación y demostrando la comprensión por los beneficios que se obtiene al aplicar el reciclaje en relación con el medio natural y cultural.	Alto

Se han observado cambios positivos en las actitudes y comportamiento de los niños por participar en actividades que están relacionadas con el material de reciclaje para el medio ambiente. Así, ellos ya tienen conocimientos de los materiales que se pueden reciclar y cuáles no. En este escenario, los niños han valorado la reutilización de los materiales reciclables sabiendo aportar a la conversación de los recursos naturales, ayudando a clasificar los materiales de reciclajes que sirven para hacer materiales didácticos o para transformarlos. Los materiales reciclados pueden ayudar a los niños a desarrollar su imaginación y a fomentar su creatividad, además de aumentar su concentración y los niveles y tiempos de atención, mediante acciones concretas y específicas que requieren gran delimitación.

En respuesta a la pregunta 3: Cuáles son los avances y retos para la implementación de actividades educativas que hacen uso de materiales reciclables en el contexto de aula de educación inicial? En la tabla 3 se presenta la información recogida mediante la entrevista a profundidad.

**Tabla 3.**

*Avances y retos de la implementación de actividades educativas que hacen uso de materiales reciclables en el contexto de aula de educación inicial.*

Categorías	Evidencias
1. Conciencia ambiental	E1.3. "Se promueve la conciencia ambiental en la edad temprana de los niños. Esa es la edad adecuada para iniciar con el proceso de formación y concienciación ambiental de los niños, ya que ellos adoptan hábitos de cuidado de la naturaleza".
2. Sostenibilidad	E1.8. "El reciclaje es una práctica que favorece a la sostenibilidad de los recursos naturales. Por ello es por lo que se educa a los niños a reutilizar y aprovechar el material de reciclaje." E1.10. "Se promueve la valoración de la naturaleza con sus bondades, educando niños con buenas prácticas ambientales".
3. Institucionalidad	E1.16. "Los enfoques que adopta la institución es la experiencia de aprendizaje y fomento del reconocimiento de la naturaleza y sus recursos, de tal forma que se sensibiliza a los niños en buenas prácticas con el uso adecuado de los recipientes para la recolección de desechos sólidos del plantel". E1.19. "También las docentes han implementado estrategias en la planificación y recomendación a los padres de familia sobre el uso de los materiales de reciclaje para la elaboración de ciertos objetos, además de solicitar que los niños realicen actividades relacionadas con el medio ambiente.
4. Barreras	E1.24. "Las principales barreras para la implementación de las actividades relacionadas al reciclaje es la falta de conciencia ambiental por parte de la mayoría de los docentes." E1.27. "Persiste la falta de hábitos de higiene y cuidado de la naturaleza por parte de la mayor parte de los padres de familia, ya que en casa no se enseñan buenos hábitos sostenibles a los niños". E1.33. "Para abordar estas barreras es necesario el fomento de la conservación de los recursos naturales por medio de charlas educativas, implementación de proyectos relacionados al medio natural y cultural".

De acuerdo a la información obtenida, se infiere que las maestras consideran altamente relevante que los niños, desde muy pequeños, desarrollen una cultura de compromiso para reutilizar materiales en vez de desecharlos, aportando al medio ambiente, se podría indicar que representa un ahorro de recursos para la institución y a los padres de familia debido a que se puede optimizar el uso de estos materiales y a no desperdiciar recursos que estén en buen estado que sirvan para el desarrollo de diferentes objetos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

## Discusión

Es fundamental inculcar desde la educación inicial el reciclaje, creando diferentes materiales que sean de agrado para los niños, eso permitirá a las futuras generaciones tener ecosistemas saludables. Los resultados de la investigación evidencian factores positivos y negativos en la implementación del uso de materiales reciclables en las aulas de niños de 4 a 5 años.

Los autores ratifican la posición de Chen et al. (2021) respecto a que se requiere aprender técnicas de reciclaje para mejorar la manipulación, observación y experimentación de los niños con los materiales de reciclaje.

Los autores encuentran armonía con las afirmaciones de Cambil et al. (2023) respecto a las dificultades que persisten en las instituciones educativas para promover los objetivos de desarrollo. La conciencia ambiental puede ser fortalecida mediante la práctica y uso de materiales de reciclaje. Así, se ratifica la posición de Mayorga et al. (2019) cuando proponen modelos de gestión de residuos sólidos.

Por otra parte, la utilización y manipulación del material de reciclaje es de gran beneficio, porque se puede elaborar infinidad de objetos o juguetes para el aprendizaje de los niños. Así, los autores ratifican la posición de Gonçalves y Vale (2021) cuando afirman que la manipulación de los materiales reciclables debe ser sencilla y baja en gastos económicos para concretar la ejecución de actividades, juegos y proyectos educativos que utilizan cajas de cartón, rollos de papel higiénico, envases plásticos, retazos de tela, tarros de leche, entre otros materiales.

Las principales barreras para la implementación de las actividades relacionadas al reciclaje es la falta de conciencia ambiental, temor por contaminarse, desconocimiento del origen de estos materiales, falta de hábitos de higiene y cuidado de la naturaleza por parte de algunos docentes y padres de familia que no permiten el uso de estos materiales, es importante abordar estas barreras por medio de charlas educativas, implementación de proyectos relacionados al medio natural y cultural. Del mismo modo, los docentes practican hábitos de cuidado y conservación del medio ambiente enseñándole a los niños a ahorrar agua, energía, a separar la basura, cuidar las plantas y a valorar los animales, todo esto conlleva a vivir más sano y disfrutar de una convivencia más agradable en el planeta.

Por último, el uso de material de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural ayudó en gran parte con las actividades que fueron desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las clases se desarro-

llaban de manera más dinámicas llamando la atención de los niños, además la docente cumplió con su rol durante la ejecución de actividades aplicando estrategias de participación e interés en la limpieza y ordenamiento del área de trabajo al finalizar la jornada de clases.

Se determinó la influencia del material de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural para promover la conciencia ambiental. Es de suma importancia desarrollar hábitos de cuidado del medio ambiente desde la más temprana edad, empleando estrategias que ayuden a los niños de 4 a 5 años en la interiorización del tema y la puesta en práctica en su vida cotidiana.

Respecto el uso de materiales de reciclaje como recurso didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje, motiva a los estudiantes y construye conocimientos a través de diferentes actividades, además les permite el contacto directo con el ambiente, proporcionándoles actividades prácticas al aire libre, a fin de llevar la teoría a la práctica. El reciclaje en el nivel inicial permite un correcto desarrollo de habilidades y destrezas, el docente como mediador de la clase deberá utilizar de manera correcta estos materiales dando seguridad y confianza a los niños. El docente deberá tener presente que estos materiales deben ser elaborados de acuerdo con la necesidad del estudiante para así crear un correcto aprendizaje significativo.

Los materiales de reciclaje en la educación inicial tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años, lo que conlleva a conceptuar sobre los diferentes temas teóricos tanto del reciclaje como del aprendizaje y, a su vez, a incentivar el tema del reciclaje en relación con el medio ambiente dentro de la comunidad estudiantil para la utilización de objetos reciclables.

**Las políticas públicas de sostenibilidad y la conciencia ambiental en los niños.**- Los hallazgos muestran que el uso de material de reciclaje en la educación preescolar puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la conciencia ambiental en los niños. Esto respalda la literatura existente sobre la importancia de comenzar la educación ambiental desde edades tempranas. Así, los resultados obtenidos en este estudio pueden influir en la formulación de políticas educativas que incluyan prácticas de reciclaje en el currículo de preescolar de las instituciones y llegar a influir en los tomadores de decisiones del sector educativo.

**Vinculación con la cultura local.**- La investigación revela que el material de reciclaje puede ser una herramienta efectiva para conectar a los niños con su entorno cultural y local. Esto se alinea con la teoría de la educación ambiental crítica, que enfatiza la importancia de comprender la interconexión entre el medio ambiente y la cultura.

**Participación de padres y docentes.-** La investigación resalta la importancia de involucrar a padres y docentes en la promoción de la conciencia ambiental a través del reciclaje. Esto sugiere la necesidad de programas de capacitación para estos grupos, fomentando la colaboración entre la escuela y el hogar.

La investigación sobre el uso del material de reciclaje, en las relaciones con el medio natural y cultural en niños de 4 a 5 años, aporta tanto a la teoría como a la práctica, al resaltar la importancia de la educación ambiental temprana, la conexión con la cultura local y el desarrollo de habilidades cruciales en la infancia. Estos resultados pueden impulsar de manera significativa la educación preescolar y las políticas educativas relacionadas con la sostenibilidad.

Para los profesores interesados en ejecutar nuevos estudios en esta línea de conocimiento, las autoras sugieren que verifiquen la participación de los niños en actividades de reciclaje. Las actitudes de docentes y padres en relación con el uso del material de reciclaje en la educación preescolar.

## **Conclusiones**

Con base en la revisión de la literatura especializada y los resultados obtenidos en la parte empírica del presente estudio, los autores declaran el cumplimiento del objetivo planteado que es: abordar la importancia del reciclaje en esta etapa crucial del desarrollo infantil. Comprender cómo el material de reciclaje puede ser aprovechado como una herramienta educativa efectiva para promover la conciencia ambiental, el cuidado del medio ambiente y la conexión de los niños con su entorno natural y cultural. Así, se evidencia que existe un interés por parte de los niños de 4 a 5 años en aprender temas utilizando materiales reciclables. Se concluye que es necesario incentivar a los niños, docentes y administradores educativos en la reutilización de materiales reciclables superando el temor de su origen. Los resultados de este trabajo permiten obtener conocimiento sobre el material de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural, porque es necesario enseñar a reciclar a los niños desde temprana edad, lo que favorece el desarrollo de la conciencia ecológica. Se invita a la comunidad científica a ejecutar nuevos estudios respecto a la línea de investigación: Identificación de patrones culturales y medioambientales que los niños han adquirido a través del reciclaje.

## Referencias

- Andrade, L. M., Mendoza, C. V. y Saucedo, G. J. (2019). Reciclaje de plásticos en el cantón de Loja y su impacto ambiental. *Investigación y Desarrollo*, 19(2), 200-221.
- Cambil, M. E., Fernández, A.R. y de Alba, N. (2023). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Narcea. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/374234035\\_LA\\_EDUCACION\\_BASADA\\_EN\\_EL\\_LUGAR\\_Y\\_EL\\_DESARROLLO\\_SOSTENIBLE\\_LA\\_PRACTICA\\_DEL\\_PROFESORADO\\_DE\\_EDUCACION\\_INFANTIL\\_A\\_PARTIR\\_DE\\_UN\\_GRUPO\\_DE\\_DISCUSION](https://www.researchgate.net/publication/374234035_LA_EDUCACION_BASADA_EN_EL_LUGAR_Y_EL_DESARROLLO_SOSTENIBLE_LA_PRACTICA_DEL_PROFESORADO_DE_EDUCACION_INFANTIL_A_PARTIR_DE_UN_GRUPO_DE_DISCUSION) (21. jul.2024).
- Chen, L., Wang, S. y Zhang, Y. (2021). Explorando la comprensión y los comportamientos de los niños hacia el reciclaje: un estudio de caso de un jardín de infancia chino. Año: 2021. *Sustentabilidad*, 13(5), 2907-2920.
- Diamond, J. (2005). *Colapso: cómo las sociedades eligen fracasar o tener éxito*. Debate. Barcelona.
- Gonçalves, R. y Vale, I. (2021). Promoción de prácticas de reciclaje en la educación infantil: una experiencia portuguesa. *Sustentabilidad*, 13(12), 6589.
- Jongmans, M. J., Schoemaker, M. M., y Smits-Engelsman, B. C. (2021). Explorando la efectividad de una intervención de reciclaje en habilidades motoras y funciones ejecutivas en niños en edad preescolar. *Sustentabilidad*, 13(8), 4393.
- Kovačević, I., Šimić-Šašić, S. y Knežević, A. (2019). Reciclaje y educación ambiental en la primera infancia: una experiencia de Croacia. *Journal of Baltic Science Education*, 18(6), 1006-1019.
- Linder, M. y Marchesan, L. (2019). Los beneficios del arte reciclado en la educación infantil. *Revista de Educación Infantil*, 47(6), 739-745.
- Louv, R. (2005). *El último niño en el bosque: salvar a nuestros niños del trastorno por déficit de naturaleza*. Editorial capitán Swing.
- Mayorga, E., & Peñaherrera, D. (2019). Modelo de gestión de residuos sólidos con enfoque en el reciclaje y compostaje para la provincia de Imbabura. *Revista de Investigación en Tecnología e Ingeniería*, 2(1), 39-49.

- Mubarak, F. y Alam, M. J. (2019). Promoción del reciclaje de desechos en la educación de la primera infancia: un análisis de las prácticas y desafíos de los docentes en Bangladesh. *International Journal of Environmental and Science Education*, 14(4), 215-230.
- ONU (2018). *Informes técnicos para el medio ambiente cuyo tema fue: El material de reciclaje*, PNUMA.
- Royte, E. (2021). Demasiado calor para vivir. *National Geographic*, 7(2), 2-27. Disponible en: [https://www.nationalgeographic.com.es/edicion-impresa/articulos/demasiado-calor-para-vivir\\_16997\(1.jun.2024\)](https://www.nationalgeographic.com.es/edicion-impresa/articulos/demasiado-calor-para-vivir_16997(1.jun.2024))
- Peñafiel Arcos, P., Cazares Carrión, K., Quilligana Vega, A., Pasquel Montenegro, A., (2020). Propuesta de un sistema de gestión integral de residuos sólidos domésticos en la comunidad Cofán A I Dureno de la Amazonía ecuatoriana. *ACI Avances en Ciencias e Ingenierías*. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.18272/aci.v12i2.1889>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159
- Scott, B., Amel, E., Koger, S., y Manning, Ch. (2015). *Psicología para la Sostenibilidad*. Routledge.

## ANEXO

### Guía de entrevista sobre percepciones de los administradores educativos respecto al uso de materiales reciclables en el aula de educación inicial

**Objetivo del instrumento:** Recopilar datos sobre el material de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural para promover la conciencia ambiental en los niños de 4 a 5.

#### **Perfil del entrevistado:** Directivos

Indicador 1: Percepción sobre la importancia de la conciencia ambiental y el reciclaje en los niños

1. ¿Cómo percibe la influencia de promover la conciencia ambiental desde edades tempranas en los niños de 4 a 5 años?
2. ¿Cuál es su visión sobre el papel del reciclaje y el material de reciclaje en la formación de la conciencia ambiental en los niños?
3. ¿Considera que el reciclaje puede contribuir a la educación integral de los niños y su conexión con el medio natural y cultural?

Indicador 2: Enfoque institucional sobre la promoción de la conciencia ambiental

4. ¿Qué enfoque adopta la institución para promover la conciencia ambiental en los niños de 4 a 5 años?
5. ¿Qué estrategias se han implementado para integrar el material de reciclaje en las actividades de aprendizaje y fomentar la conexión con el medio natural y cultural?
6. ¿Qué resultados o impactos ha observado en los niños como resultado de estas estrategias?

Indicador 3: Recursos y apoyo institucional

7. ¿Qué recursos se destinan a la promoción de la conciencia ambiental y el uso del material de reciclaje en la institución?
8. ¿Cómo se asegura de que los docentes tengan acceso a los recursos y materiales necesarios para implementar actividades relacionadas con el reciclaje?
9. ¿Qué apoyo se brinda a los docentes en términos de capacitación y desarrollo profesional en temas de reciclaje y educación ambiental?

Indicador: Barreras y desafíos en la implementación

10. ¿Cuáles considera que son las principales barreras para la implementación de actividades relacionadas con el reciclaje y la promoción de la conciencia ambiental en la institución?
11. ¿Cómo se abordan estas barreras y desafíos en la institución?
12. ¿Qué estrategias o acciones se han implementado para superar estos desafíos?

Indicador 4: Perspectivas futuras y recomendaciones

13. ¿Cuáles son sus perspectivas y metas a largo plazo en relación con la promoción de la conciencia ambiental y el uso del material de reciclaje en la institución?
14. ¿Qué recomendaciones daría para fortalecer la integración del reciclaje y la conciencia ambiental en la educación de los niños de 4 a 5 años?
15. ¿Existen proyectos o iniciativas futuras planificadas para ampliar las prácticas de reciclaje y promover una mayor conciencia ambiental en la institución?

### **Guía de entrevista sobre percepciones de los docentes respecto al uso de materiales reciclables en el aula de educación inicial**

**Objetivo del instrumento:** Recopilar datos sobre el material de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural para promover la conciencia ambiental en los niños de 4 a 5.

**Perfil del entrevistado:** Docentes

Indicador: Conocimiento y comprensión del material de reciclaje

1. **¿Considera usted que** el material de reciclaje influye en las relaciones con el medio natural y cultural para promover la conciencia ambiental en los niños de 4 a 5 años?
2. ¿Qué conocimientos tiene sobre el uso del material de reciclaje y su clasificación?
3. ¿Qué beneficios ha observado sobre la utilización y manipulación del material de reciclaje en actividades con los niños?

**Indicador: Integración del material de reciclaje en las actividades de aprendizaje.**

4. ¿Qué tipo de material de reciclaje utiliza en sus actividades de enseñanza con los niños de 4 a 5 años?
5. ¿En qué medida considera que el material de reciclaje promueve la conciencia ambiental en los niños?

**Indicador: Barreras y desafíos en la integración del material de reciclaje**

6. ¿Cuáles considera que son las principales barreras para utilizar el material de reciclaje en sus actividades de enseñanza con los niños?

**Indicador: Percepción del impacto del material de reciclaje en los niños**

7. ¿Ha observado cambios en las actitudes y comportamientos de los niños después de participar en actividades con el material de reciclaje?
8. ¿Qué tipo de cambios ha observado en los niños?

**Indicador: Recomendaciones y perspectivas**

9. ¿Qué recomendaciones daría para fortalecer la integración del material de reciclaje en las actividades de enseñanza con los niños de 4 a 5 años?
10. ¿Qué perspectivas tiene para la promoción de la conciencia ambiental en la institución a través del uso del material de reciclaje?

Ficha de observación

**I. DATOS REFERENCIALES**

**a) Institución:**

**b) Investigador:**

**c) Fecha:                      Hora de inicio:                      Hora final:**

**d) Objetivo del instrumento:** Recopilar datos sobre el material de reciclaje en las relaciones con el medio natural y cultural para promover la conciencia ambiental en los niños de 4 a 5 años.

**e) Participantes:**

CATEGORÍAS:

- A. Material de reciclaje
- B. Relaciones con el medio natural y cultural
- C. Conciencia ambiental

**II. INSTRUCCIONES**

**Estimados (as) docentes:**

Solicitamos su colaboración y se nos permita aplicar el presente instrumento.

De acuerdo con el tipo de pregunta o afirmación, marque con la mayor sinceridad posible con una X el indicador que considere, y las alternativas, serán:

Siempre \_\_\_ A veces \_\_\_ Nunca \_\_\_ y Observaciones \_\_\_

Se valorará la sinceridad en su máxima expresión, a través de sus respuestas y su relación a lo observado con el indicador.

**III. DESARROLLO: Ficha de observación**

Preguntas de observación		Siempre	A veces	Nunca	Observaciones
<b>Indicador: Participación de los niños</b>					
<b>A. Interés y entusiasmo:</b>					
1	Muestran curiosidad y entusiasmo los niños al participar en las actividades relacionadas con el reciclaje.				
2	Participan los infantes activamente y de manera voluntaria en las actividades propuestas.				
3	Expresan interés y realizan preguntas relacionadas con el material de reciclaje.				
<b>B. Iniciativa y autonomía:</b>					
4	Realizan acciones por iniciativa propia, como seleccionar y clasificar los materiales de reciclaje.				

5	Tomar decisiones independientes en el manejo y utilización del material de reciclaje.				
6	Muestran autonomía al seguir instrucciones y realizar tareas relacionadas con el reciclaje.				
<b>Indicador: Interacción con el material de reciclaje</b>					
<b>C. Manipulación y exploración:</b>					
7	Manipulan los materiales de reciclaje de manera segura y adecuada.				
8	Exploran las características de los diferentes materiales (textura, forma, color, etc.).				
9	Utilizan los materiales de reciclaje de manera creativa e innovadora en las actividades propuestas.				
<b>D. Utilización y reutilización:</b>					
10	Muestran los infantes capacidad para reutilizar los materiales en nuevas creaciones y proyectos.				
11	Utilizan de manera responsable y consciente los recursos disponibles.				
<b>Indicador: Comprensión y aplicación de conceptos de reciclaje</b>					
<b>E. Conocimiento de los materiales reciclables:</b>					
12	Trabajan con materiales reciclables didácticos diseñados con material de reciclaje (tapas de cola, hojas y semillas).				
<b>F. Conciencia ambiental:</b>					
13	Practican hábitos de cuidado y conservación del medio ambiente que eviten la contaminación del aire, suelo y agua.				
14	Muestran comprensión de los beneficios del reciclaje para el medio ambiente.				
15	Identifican situaciones donde se puede aplicar el reciclaje en su entorno cotidiano.				
16	Expresan preocupación por el cuidado del medio ambiente y la conservación de los recursos naturales.				
<b>Indicador: Respuesta emocional hacia las actividades</b>					

<b>G. Motivación y satisfacción:</b>				
<b>17</b>	Demuestran motivación y satisfacción al participar en las actividades relacionadas con el reciclaje.			
<b>18</b>	Expresan orgullo y satisfacción al finalizar las actividades y mostrar sus creaciones.			
<b>H. Valoración y cuidado del trabajo:</b>				
<b>19</b>	Muestran aprecio por su propio trabajo y el de sus compañeros.			
<b>20</b>	Participan en la limpieza y ordenamiento del área de trabajo al finalizar las actividades.			

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## Capítulo IX

Realidad aumentada para el  
aprendizaje de razonamiento  
matemático en estudiantes de  
bachillerato



## **Realidad aumentada para el aprendizaje de razonamiento matemático en estudiantes de bachillerato**

*Augmented reality for learning mathematical reasoning in high school students*

**Teresa Isabel Zambrano Sánchez**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0008-9510-4908>

**Arturo Damián Rodríguez Zambrano**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0002-7017-9443>

### **Resumen**

Dentro del ámbito matemático, el razonamiento matemático es de suma importancia, ya que facilita la interpretación, análisis y distinción de diversas propuestas. Para fomentar la investigación y la curiosidad de los estudiantes, es imperativo innovar en el proceso de enseñanza. En este sentido, el uso de la realidad aumentada como herramienta para el aprendizaje del razonamiento matemático se revela como una estrategia efectiva, promoviendo un nivel más profundo de comprensión simbólica entre los estudiantes de bachillerato. El objetivo principal de este tema es desarrollar el razonamiento matemático a través del uso de la realidad aumentada. El estudio se efectuó con un diseño cuasi experimental y longitudinal, dentro de un paradigma positivista. Se partió desde un enfoque mixto con alcance exploratorio. Participó un grupo de 45 estudiantes, compuesto por 20 de género femenino y 25 individuos masculinos, con edades comprendidas entre los 16 y 17 años. Estos estudiantes pertenecen a un grupo étnico mestizo y asisten a una institución educativa pública en la ciudad de Portoviejo, provincia de Manabí. Los instrumentos utilizados para evaluar el impacto incluyen observaciones contextualizadas y grupos focales dirigidos a alumnos de bachillerato. Los resultados, antes como después de la implementación de la realidad aumentada, brindan información sobre los logros. A partir de estos hallazgos, se puede concluir que la realidad aumentada emerge como una alternativa prometedora en el fomento del aprendizaje significativo del razonamiento matemático. Se ha demostrado

así que potencian las habilidades de comprensión y la motivación entre los estudiantes de bachillerato.

**Palabras clave:** educación básica, realidad aumentada, artes visuales, matemáticas, pensamiento matemático.

### **Abstract**

Within the mathematical field, mathematical reasoning is of utmost importance, as it facilitates the interpretation, analysis and distinction of various proposals. To foster student inquiry and curiosity, it is imperative to innovate in the teaching process. In this sense, the use of augmented reality as a tool for learning mathematical reasoning is revealed as an effective strategy, promoting a deeper level of symbolic understanding among high school students. The main objective of this topic is to develop mathematical reasoning using augmented reality. The study was carried out with a quasi-experimental and longitudinal design, within a positivist paradigm. We started from a mixed approach with an exploratory scope. A group of 45 students participated, composed of 20 females and 25 males, aged between 16 and 17 years. These students belong to a mestizo ethnic group and attend a public educational institution in the city of Portoviejo, Manabí Province. The instruments used to assess the impact include contextualized observations and focus groups aimed at high school students. Results before and after the implementation of augmented reality provide insight into achievements. From these findings, it can be concluded that augmented reality emerges as a promising alternative in fostering meaningful learning of mathematical reasoning. They have thus been shown to enhance comprehension skills and motivation among high school students.

**Keywords:** basic education, augmented reality, visual arts, mathematics, mathematical thinking

### **Introducción**

El entendimiento del contexto educativo en relación con el desarrollo del razonamiento matemático secundario revela que los alumnos enfrentan un significativo temor a lo desconocido, lo cual limita sus oportunidades de aprendizaje. A pesar de los esfuerzos de los maestros por abordar esta debilidad mediante diversas estrategias pedagógicas, la problemática persiste debido a la poca utilización de herramientas tecnológicas.

Los resultados de las pruebas PISA indican un conocimiento deficiente en razonamiento matemático por parte de los estudiantes ecuatorianos (Madrid, 2018; Bonilla et al., 2022). La reforma curricular en matemáticas en Ecuador,

implementada en 2011, tuvo como objetivo fomentar el conocimiento tecnológico. Este estudio se suma a los esfuerzos para mejorar los procesos educativos y la calidad de la educación en el país, respaldando el derecho de acceso a la educación, tal como se establece en el país (Presidencia de la República del Ecuador, 2011).

Es importante señalar que el currículo ecuatoriano carece de ejercicios destinados al razonamiento matemático, lógico, abstracto y espacial, e incluso asignaturas relacionadas, como el dibujo técnico, han sido eliminadas del plan de estudios de bachillerato (Barcia et al., 2019). Por ello, muchos docentes han recurrido a la investigación en línea en busca de métodos de enseñanza que aborden y resuelvan esta problemática. De este modo, los docentes necesitan emplear visualizaciones de imágenes, modelos y figuras espaciales en 3D, así como secuencias numéricas, para captar la atención de los estudiantes y mejorar su comprensión e imaginación.

En Ecuador, para el año 2023, se registraron 905.970 estudiantes de bachillerato, lo que representa el 20.96% de la población estudiantil, siendo 83.015 de ellos correspondientes a la provincia de Manabí. En la ciudad de Portoviejo, 17.017 estudiantes, equivalente al 21,6%, se encuentran dentro de esta cifra, según las estadísticas disponibles. Estos datos son un testimonio evidente de la gran cantidad de alumnos que necesitan desarrollar habilidades de razonamiento matemático para comprender mejor los exámenes de ingreso a las universidades de Manabí y del país (Ministerio de Educación, 2023).

Es crucial fomentar un entorno que promueva las habilidades digitales y socioemocionales de los estudiantes, reconociendo la importancia de las herramientas tecnológicas en todas las disciplinas, especialmente en el razonamiento matemático (Gutiérrez & Mary, 2023).

El objetivo de este proyecto es mejorar el razonamiento matemático mediante el uso de la realidad aumentada (RA) en los estudiantes de segundo de bachillerato en una unidad educativa de la ciudad de Portoviejo. Este trabajo forma parte del Programa de Maestría en Educación, con énfasis en Innovaciones Pedagógicas, de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, con sede en Manta.

### **Marco referencial**

Según la neurociencia, el razonamiento abstracto involucra habilidades mentales para comprender símbolos matemáticos (Velasco et al., 2021). El pensamiento espacial se dedica a investigar estructuras con inteligencia es-

pacial y perspectivas relacionadas con figuras espaciales (Fernández et al., 2007; Guayta et al., 2018).

El razonamiento lógico implica que, basándose en datos, el estudiante emplea el método deductivo para encontrar respuestas (Hidalgo, 2023; Etcheverry et al., 2020). En relación con el pensamiento organizativo, el estudio debe establecer similitudes secuenciales entre dos figuras (Gonzales, 2016; Vela., 2021). El razonamiento operativo, vinculado a la memoria y al cálculo matemático, constituye el pensamiento formal de cada estudiante (González et al., 2007; Ruiz et al., 2015).

La didáctica matemática, respaldada por conocimientos descriptivos y explicativos de procesos específicos, junto con teorías educativas, promueve el uso de tecnologías para fortalecer el aprendizaje en esta área (Hidalgo, 2020). Dentro de las estrategias didácticas, destaca la modelación matemática, que representa un valioso campo investigativo y tecnológico en la ciencia (Mejía et al., 2022).

Las estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes, como los métodos inductivo-deductivo, analítico y sintético, deben aplicarse con mayor énfasis en las aulas (Miniguano & Orozco, 2019), considerando que, dentro del plan de estudios, no existe una asignatura específica de razonamiento matemático. Con frecuencia, la investigación realizada por los docentes y la aplicación de los métodos mencionados son clave para fortalecer los procesos de pensamiento matemático.

Además, diversas técnicas, como simulación, juego, demostración, lectura comentada, ejemplos y contraejemplos, error de ensayo e interrogatorio pueden mejorar significativamente el razonamiento matemático cuando se integran con herramientas de realidad aumentada en entornos educativos.

En la actualidad, es crucial innovar en las aulas, fomentando en los estudiantes el análisis y la comprensión del pensamiento matemático mediante el uso de tecnología, especialmente ante una población estudiantil de 406.559 alumnos pertenecientes a la provincia de Manabí (Ministerio de Educación, 2024), quienes necesitan igualdad de oportunidades en una sociedad cambiante.

La importancia de innovar en la educación a través de la tecnología educativa, utilizando realidad aumentada para la investigación del razonamiento, es esencial, junto con una metodología contextualizada, para promover actividades interactivas, motivadoras e inclusivas, que contribuyan al desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, despertando así su interés en el aprendizaje significativo (Alvis et al., 2019).

El surgimiento de tecnologías emergentes amplía la forma en que los estudiantes acceden a la información. Por lo tanto, los teléfonos móviles se presentan como herramientas flexibles en la educación en diversos entornos educativos. Esto abre la puerta para aplicar la realidad aumentada de manera inclusiva, equitativa y con mayor calidad en la enseñanza-aprendizaje, según la UNESCO, en el contexto de una educación de calidad (Wijayanto et al., 2023).

En la actualidad, el uso de realidad aumentada en el campo educativo está dando sus frutos en diferentes escenarios educativos. Tanto es así que se está llevando a cabo un análisis de la industria de contenidos digitales, reconociendo la importancia de la teoría de los gráficos con todas sus características geométricas dentro del campo de la realidad aumentada y los videojuegos digitales, desarrollando en los estudiantes una gama de opciones para la comprensión de temas matemáticos (Cadeñanes, 2014).

Los estudios han demostrado la efectividad de las aplicaciones de realidad aumentada (AR) para mejorar las habilidades de alfabetización matemática en los estudiantes, especialmente en geometría (Ulutas et al., 2023). La investigación ha evidenciado que el aprendizaje basado en AR puede mejorar las habilidades de pensamiento crítico matemático, como lo demuestran las mejoras en las habilidades de los estudiantes al utilizar medios AR con Unity 3D (Pujiastuti & Haryadi, 2023).

Una revisión sistemática de la literatura destacó los resultados positivos de la implementación de AR en la educación matemática, enfatizando su potencial para crear entornos interactivos de aprendizaje que beneficien a estudiantes de diversos niveles educativos (Angraini et al., 2022). La integración de estas diversas técnicas de enseñanza con herramientas AR puede ofrecer un enfoque integral para fomentar las habilidades de razonamiento matemático en los alumnos.

La aplicación de AR busca fomentar el trabajo colaborativo y la interacción continua de los estudiantes en un espacio de comunicación, utilizando la tecnología adecuada para simplificar el proceso de aprendizaje. Esto permite asimilar los conocimientos de razonamiento matemático y potenciar las habilidades asociadas a la visualización y manipulación de objetos en el plano espacial (Velázquez & Gines, 2018).

Es fundamental comprender hasta qué punto la AR genera resultados positivos dentro del campo educativo, en apoyo a las metas del currículo educativo ecuatoriano (Martínez et al., 2017). Entre las herramientas tecnológicas de

AR existentes y aplicadas a la educación con realidad aumentada, se encuentran la aplicación Quiver 3D, Merge Cube y la elaboración de un holograma 3D casero utilizando teléfonos inteligentes (del Cerro Velázquez & Méndez, 2017; Adell, 1997). Esto tiene como objetivo desarrollar, mediante la observación, el ferviente deseo de aprender formas y figuras necesarias en las diferentes ramas del razonamiento matemático.

La herramienta Quiver 3D es una aplicación innovadora, en la cual, físicamente, se colorea y escanea el código, convirtiéndose en realidad aumentada. La herramienta Merge Cube es un cubo físico que proyecta realidad aumentada en el campo espacial 3D. La herramienta Holograma casero se produce mediante una aplicación que se proyecta en el entorno de un dispositivo plástico (Tan et al., 2023).

### **Metodología**

El enfoque de esta investigación sigue una perspectiva positivista, vista desde un ángulo realista, concreto y mensurable, enmarcado en un enfoque mixto. La investigación se llevó a cabo con un grupo total de 45 estudiantes (20 mujeres y 25 hombres), con edades comprendidas entre los 16 y 17 años. Estos estudiantes pertenecen al grupo étnico mestizo y asisten a una escuela pública en la ciudad de Portoviejo, provincia de Manabí. Todos los participantes cuentan con el consentimiento informado de sus padres para participar en la investigación, que tiene como objetivo mejorar su pensamiento matemático. La muestra de estudio consiste en 45 estudiantes de bachillerato.

La muestra

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	20	44,4%
Femenino	25	65,6%

Dentro de la composición étnica de la muestra, se encuentran estudiantes mestizos con ascendencia montubia. Es relevante destacar que existen cinco casos de necesidades educativas específicas, tres de los cuales corresponden a estudiantes femeninas y dos a estudiantes masculinos.

## **Técnicas e instrumentos**

Para el presente estudio se realizó una adaptación del instrumento creado por Arancibia et al. (2022). El mismo está compuesto por veinte preguntas que abarcan distintos tipos de pensamiento matemático, como el abstracto, espacial, lógico, organizativo y operativo. Fue revisado por un panel de expertos, conforme a las recomendaciones de Caballero (2014).

En el marco de la planificación curricular, se abordó el tema del razonamiento matemático para evaluar el nivel de conocimiento y habilidades cognitivas de los estudiantes de bachillerato (León et al., 2020). Además, se incorporó la realidad aumentada (RA) utilizando herramientas tecnológicas como celulares inteligentes y aplicaciones como Quiver 3D, Merge Cube, y la creación de un holograma 3D casero (Angraini et al., 2022).

Los resultados obtenidos tras la implementación de la RA han sido notables: se ha observado un aumento en la participación, motivación y capacidad analítica e investigativa de los estudiantes (Lozano, 2016). Estos avances se reflejaron en los resultados del postest, donde se evidenció un mayor número de respuestas correctas en las preguntas del instrumento utilizado.

El propósito fundamental de esta investigación es contribuir al desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos de bachillerato (Echavarrí et al., 2007), con el objetivo de fomentar la innovación en el ámbito educativo y brindar apoyo al Ministerio de Educación de Ecuador.

Es importante destacar que toda la información recopilada y los resultados obtenidos se ajustan a las normativas de la Universidad Laica Eloy Alfaro y las normas APA, cumpliendo así con los requisitos de titulación (ULEAM, 2016).

En cuanto al procedimiento, los participantes de la investigación fueron alumnos de bachillerato seleccionados, considerando sus diferentes niveles de habilidades cognitivas. Se evaluó de forma pretest a partir de las dimensiones del instrumento. Luego se diseñó y ejecutó un plan educativo que incorporaba RA. Finalmente, se aplicó el instrumento de forma postest para reconocer el impacto de la innovación.

## **Resultados**

El estudio actual revela resultados tangibles tanto en los pretest como en los postest de conocimientos sobre razonamiento matemático, ofreciendo un análisis cualitativo y cuantitativo. Se observa que el 95,56% de los estudiantes que participaron en este estudio mejoraron su participación y dominio de

los contenidos de los ítems, aumentando de 7/10 en el pretest a 9/10 en el postest. Es importante destacar que hubo un aumento de 5 estudiantes en el pretest y 11 en el postest que demostraron dominio de los aprendizajes requeridos. En el pretest, ningún alumno superó los aprendizajes requeridos. En el postest, 5 alumnos lograron hacerlo. Al analizar estos datos, se encuentra que, en el pretest, 7 estudiantes no alcanzaron los aprendizajes requeridos, mientras que en el postest este número se redujo a 2, posiblemente debido al desinterés y problemas de aprendizaje preexistentes.

**Tabla 1.**

*Síntesis de los resultados de los estudiantes en el pretest y postest.*

<b>Cualitativo</b>	<b>Pretest</b>	<b>Postest</b>
SAR		5
DAR	5	11
AAR	33	27
NAAR	7	2

**Nota:** SAR = Supera los aprendizajes requeridos; DAR: Domina los aprendizajes requeridos; AAR = Adquiere los aprendizajes requeridos; NAAR = No adquiere los aprendizajes requeridos

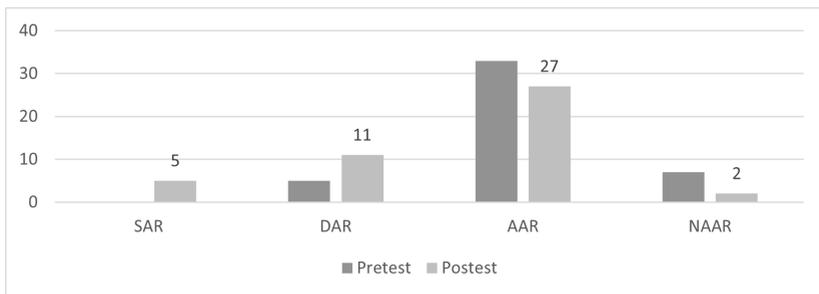
Después de la implementación de la realidad aumentada como herramienta tecnológica, se observó una notable mejora en la comprensión de los estudiantes de bachillerato. Esta mejoría se evidenció en el postest, que arrojó resultados positivos. A pesar de este avance, aún queda trabajo por hacer para que los estudiantes se familiaricen aún más con la realidad aumentada y sean ellos quienes propongan nuevas soluciones a posibles desafíos en el ámbito matemático.

Se pudo percibir que la realidad aumentada favoreció el aprendizaje social, ya que los estudiantes interactuaban entre sí. Esto promovió la transmisión de valores y la motivación para investigar temas relacionados con el razonamiento matemático en la web, de acuerdo con la planificación curricular. Además, estimuló la creatividad y fortaleció el conocimiento al presentar los contenidos en 3D, permitiendo su análisis visual por parte de los estudiantes de bachillerato.

La figura 1 muestra la comparación entre los resultados del pretest y del postest, de los estudiantes de bachillerato que participaron en el estudio sobre el uso de la realidad aumentada para el aprendizaje del razonamiento matemático.

**Figura 1.**

*Prueba de pretest y postest a estudiantes de bachillerato.*



En el pretest, la mayoría de los estudiantes se encontraban en la categoría NAAR (58%), lo que significa que no alcanzaron los aprendizajes requeridos en razonamiento matemático. Un porcentaje menor de estudiantes se encontraba en las categorías SAR (27%), DAR (11%) y AAR (2%).

En el postest, la situación cambió significativamente. La mayoría de los estudiantes se ubicaron en la categoría SAR (73%), lo que indica que alcanzaron los aprendizajes requeridos en razonamiento matemático. Un porcentaje menor de estudiantes se encontró en las categorías NAAR (11%), DAR (10%) y AAR (6%).

A pesar de lo mencionado, en la tabla 2 se realiza un cálculo de diferencias significativas entre el pretest y postest. En el mismo se puede afirmar que, a pesar de que se mencionó que hubo logros importantes, estadísticamente estos cambios no fueron significativos. Esto se lo puede afirmar con un 95% de confiabilidad y 5% de margen de error, dado que la media del postest no sobrepasa el límite superior para poder afirmarlo.

Sin embargo, se debe mencionar las dos semanas en las que se realizó la vinculación con los estudiantes, que es un tiempo relativamente corto y la poca cantidad de estudiantes de bachillerato, por lo que la media del pretest es apenas de 6,96 en comparación con la del postest de 8,16 donde se pudo apreciar, a pesar del corto tiempo, el esfuerzo de los estudiantes en memorizar los contenidos cognitivos mediante la visualización de la realidad aumentada.

**Tabla 2.**

*Tabla estadística de la prueba pretest y postest.*

Tabla de valores del pretest y postest	
Valor t:	2,064
Media pretest:	6,966666666666667
Media postest:	8,166666666666666
Diferencias medias:	1,1999999999999993
Desviación estándar:	1,1006264766380451
Margen de error:	2
Límite inferior:	5,176270837806008
Límite superior:	8,757062495527325
Nivel de confianza:	0,95
Intervalo confianza:	( 5 , 1 7 6 2 7 0 8 3 7 8 0 6 0 0 8 , 8,757062495527325)
Margen error Alpha:	0,05

**Nota:** cálculo de intervalo de confianza pretest y postest (Rodríguez, 2023).

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación muestran la importancia de integrarnos a una educación innovadora en el campo tecnológico. (Cadeñanes, 2014).

## Discusión

En este estudio, el interés de los estudiantes de bachillerato se despertó al analizar la observación en la utilización de la realidad aumentada (RA). A través de este análisis, pudieron comprender de manera clara y precisa los contenidos cognitivos de razonamiento matemático. Se evidenció un trabajo colaborativo, representando una nueva experiencia al explorar y descubrir la realidad aumentada en este ámbito educativo.

Este enfoque está alineado con lo mencionado por Gutiérrez y Mary (2023), quienes subrayan la importancia del uso de herramientas tecnológicas en todas las ramas de la ciencia, especialmente en la comprensión lectora mediante diferentes plataformas educativas. Sin embargo, es crucial reconocer las limitaciones de acceso a Internet y tecnología en algunas unidades educativas, tanto en zonas rurales como urbanas. Además, muchas carecen de laboratorios de computación y existen restricciones en el uso de teléfonos inteligentes, ya que no todos los estudiantes los poseen y se requiere permiso tanto de padres como de autoridades escolares para su uso. Es importante destacar que, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), muchas

instituciones educativas no cuentan con las condiciones técnicas ni tecnológicas necesarias para implementar la educación tecnológica.

Jaramillo et al. (2014) resaltan los beneficios de las tecnologías de aprendizaje, que fomentan la educación interactiva y fortalecen la comunicación en los procesos formativos. Por otro lado, Balanya y Minelli (2022) mencionan la importancia de fortalecer los contenidos, estrategias metodológicas y recursos digitales para desarrollar la competencia digital tanto en docentes como en estudiantes. A pesar de la resistencia de algunos docentes tradicionalistas en el campo educativo, la aplicación de la realidad aumentada en los estudiantes de bachillerato ha demostrado que es posible superar esta brecha hacia lo desconocido. Esto brinda la oportunidad tanto a docentes como a estudiantes de aplicar esta herramienta, que abre paso al futuro y mejora las planificaciones en la transferencia del conocimiento. Además, convierte al alumno en un ente investigativo, analítico y actualizado.

Este estudio contribuyó al desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes de bachillerato, sentando los fundamentos necesarios para una cultura digital en un mundo globalizado. Esto se alinea con la neurodidáctica, que apoya el desarrollo cognitivo, como mencionan Silva et al. (2019). La incidencia de la neuro didáctica como estrategia de enseñanza y aprendizaje para fortalecer el pensamiento lógico-matemático en ambientes virtuales de aprendizaje es crucial y debería implementarse en los centros educativos ecuatorianos para mejorar la calidad y calidez de la educación. Es esencial que el docente domine el currículo priorizado, con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales para su planificación microcurricular. Las técnicas de enseñanza y aprendizaje ecuatorianas, como el fichaje y el uso de portafolios, destacadas por Aguinsaca et al. (2023), son herramientas valiosas para recopilar información de manera clara y precisa. Sin embargo, es importante señalar que estas técnicas son recursos didácticos utilizados principalmente en el ámbito educativo, especialmente en matemáticas, con el objetivo de desarrollar el pensamiento, y son ampliamente utilizadas por los docentes en la transferencia del conocimiento.

## **Conclusiones**

El propósito de este proyecto fue fomentar el desarrollo del razonamiento matemático mediante el uso de la realidad aumentada (RA) entre los estudiantes de segundo de bachillerato en una institución educativa de la ciudad de Portoviejo. Este objetivo se logró a través de los resultados obtenidos en los ítems de razonamiento matemático.

Los principales descubrimientos de este estudio apuntan hacia la aplicación de esta innovación en las aulas, junto con los resultados positivos que pueden replicarse en diversas instituciones educativas. Otro descubrimiento destacado fue la activa participación y el notable interés de los estudiantes, así como su gran motivación en este ámbito del conocimiento.

Se observó que los estudiantes se mostraron animados, participativos e interesados en aprender sobre realidad aumentada, adoptando una postura distante de la educación tradicional.

Una debilidad identificada fue el reducido número de estudiantes y el limitado acceso a la tecnología por parte de la institución. Es crucial mencionar las limitaciones del estudio, que incluyen la falta de motivación por parte de algunos estudiantes y docentes, quienes sienten cierto temor hacia la aplicación de innovaciones que para muchos resultan desconocidas. Además, es importante señalar que el tamaño de la muestra y el diseño cuasiexperimental no permiten generalizar los resultados a gran escala, especialmente considerando la escasez de investigaciones en este campo.

Basándose en los resultados de esta investigación, se recomienda la integración de herramientas de realidad aumentada en las planificaciones microcurriculares para replicar el experimento del presente estudio. Esto debería realizarse con la aprobación de las autoridades educativas y los padres de familia, abordando así las futuras líneas de investigación de este proyecto.

Es esencial recordar que, en el campo de las matemáticas, el razonamiento representa un vasto universo de oportunidades que conducen al éxito y a la imaginación. Los matemáticos avanzan junto a sus compañeros, por eso los invitamos a unirse a nosotros en este camino hacia la innovación.

## Referencias

- Adell, Jordi (1997). Tendencias en educación en la sociedad. *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología Educativa*. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/570/299/>
- Aguinsaca, D. et al. (2023). Planificación microcurricular en matemática con énfasis en el desarrollo de competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. *Latam*, 4(2). DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.1052>
- Alvis-Puentes, J. F., Aldana-Bermúdez, E., & Caicedo-Zambrano, S. J. (2019). The real learning environments as a pedagogical strategy for the development of the mathematical competences in secondary school stu-

- dents. *Revista De Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 135-147. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10018> .
- Angraini, L. M., Alzaber, A., Sari, D. P., Yolanda, F., & Muhammad, I. (2022). Improving Mathematical Critical Thinking Ability Through Augmented Reality-Based Learning. *Jurnal Program Studi Pendidikan Matematika*, 11(4), 3533-3544. <https://repository.uir.ac.id/23028/1/4.Improving%20Mathematical%20Critical%20Thinking%20Ability.pdf>
- Arancibia, S., Maréchal, M., Neira, T., & Abarca, K. (2022). Creación de un instrumento de medición del pensamiento crítico a través de la matemática: Una aplicación a estudiantes de ingeniería de primer año universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 239-260. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622022000200239&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622022000200239&script=sci_arttext)
- Balanya, J., & Minelli, J. (junio de 2022). Elementos didácticos del aprendizaje móvil: condiciones en que el uso de la tecnología puede apoyar los procesos de aprendizaje. *EduTec* (80). DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2415>
- Barcia, A. N., Morales, D. B., Cedeño, L. A., Cevallos, J. L., & Fernández, M. C. (2019). Diseño de una propuesta metodológica para perfeccionar el razonamiento lógico-matemático en los estudiantes. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(3), 14-31. DOI: <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i3.1689>
- Bonilla, S., Barbecho, N., & Coronel, C. (12 de junio de 2022). Calidad educativa en el Ecuador: un estudio bibliométrico. *TRASCENDER*, 184. DOI: <https://doi.org/10.36791/tcg.v7i21sept-dic.184>
- Bujak, K., Radu, J., Catrambone, R., MacIntire, B., Zheng, R., & Golubskic, G. (octubre de 2013). Una perspectiva psicológica sobre la realidad aumentada en el aula de matemáticas. *ELSEVIER Computadoras y Educación*, 68, 536-544. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.017>
- Caballero, C.E e. (2014). Educación a distancia virtual para el posgrado en ciencias en educación en la UACH. *Revista electrónica calidad en la educación superior*, 5(1), 99-118 DOI: <https://doi.org/10.22458/caes.v5i1.346>
- Cadeñanes, J. (2014). *Realidad aumentada en libros digitales educativos y juegos interactivos* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca-USAL]. <http://hdl.handle.net/10366/125274>

- Del Cerro Velázquez, F., & Méndez, G. M. (2017). Realidad aumentada como herramienta de mejora de la inteligencia espacial en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(54). <https://revistas.um.es/red/article/view/298831>
- Etcheverry, P. T., Ignjatov, J. S., & de Lourdes Juárez, E. (2020). Influencia de la escolaridad en el desarrollo del razonamiento lógico y la reflexión cognitiva en estudiantes de bachillerato. *UNIÓN-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. <http://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/177>
- Fernández, Cajaraville, J., & Godino, J. (2007). Configuraciones epistémicas y cognitivas en tareas de visualización y razonamiento espacial. En *Investigación en educación matemática. X Simposio de la SEIEM; Bolea, P., Camacho, M., Flores, P., Gómez, B., Murillo, J., González, M.*, Eds (pp. 7-26). <http://seiem.es/docs/comunicaciones/GruposXSimposio.pdf#page=7>
- Martínez, E. J. F., Fajardo, Z. I. E., Bravo, O., & Acencio, L. P. E. (2017). Los escenarios educativos en la actualidad, historicidad, reflexiones y propuestas para la mejora educativa en el Ecuador. *INNOVA research Journal*, 2(10), 175-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324902>
- González, E. (2016). El desarrollo de la ética empresarial ante los avances de la neurociencia organizacional y la neuroética. *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, 72(273), 921-940. DOI: <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.009>
- González-Quifones, F., Tarango, J., & Bojorquez, K. (2007). Ansiedad matemática en estudiantes mexicanos de ingeniería: correlación con el pensamiento matemático y el razonamiento Covariacional. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento RPPC-UACJS*. doi: <https://doi.org/10.29059/rpcc.20221201-151>
- Gutiérrez, M., & Arzuaga, M. E. (2023). El ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora. *Revista UNIMAR*, 41(2), 28-52. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art2>

- Hidalgo, B. (2020). Aceptación docente de las tecnologías digitales en la educación superior: evolución y uso desde los modelos y las teorías que la explican. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 61-76. DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2020.2860>
- Hidalgo, G. E. (2023). Estudio comparativo entre las estrategias metacognitivas y su efecto en el razonamiento lógico en los estudiantes de pedagogía. *ALFA*. DOI: <https://doi.org/10.33262/ap.v5i2.1.362>
- Jaramillo, J. et al. (6 de 02 de 2024). El impacto de las Tic en el ciclo de aprendizaje. *Polo de conocimiento Open Journal Systems*. DOI: 10.23857/pc.v9i1.6370
- León, X. et al. (2020). Currículo de los niveles de educación obligatoria: una mirada reflexiva desde el hacer docente. *Educare*. DOI: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1246>
- Lozano, D. (2016). Innovación educativa desde una perspectiva neuropsicológica : aproximación a la dislexia, hiperactividad, disfunciones cerebrales y creatividad. *Panamericana*. DOI : <https://hdl.handle.net/20.500.12552/2876>
- Madrid, T. (2018). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8-17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Manobanda, O., & Antonio, I. (2019). Las estrategias didácticas para desarrollar las habilidades básicas del pensamiento lógico-matemático en estudiantes de primero de bachillerato de la unidad educativa "Intillacta", período 2017-2018 [Master's thesis, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Ambato. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/1414>
- Miniguano, L.E. & Orozco, I.A. (2017). La realidad aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.290971>
- Guayta-Sailema, C. A., Medina-Chicaiza, R. P., López-Sevilla, G. M., & Balseca-Manzano, J. M. (2018). AR-BOOK como estrategia de aprendizaje del razonamiento espacial en educación media. *Polo del Conocimiento*, 3(6), 126-145. <https://www.academia.edu/download/79215121/pdf.pdf>

- Mejía Alemán, L. V., Gallo Águila, C. I., & Quintana Sánchez, D. J. (2022). La modelación matemática como estrategia didáctica para la resolución de problemas matemáticos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2204-2218. <https://doi.org/10.33996/revis-tahorizontes.v6i26.485>
- Ministerio de Educación. (2024). *Datos abiertos de educación*. MinEdu. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Presidencia de la República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador: Registro Oficial, Órgano del Gobierno del Ecuador. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Pujiastuti, H., & Haryadi, R. (2023). Enhancing Mathematical Literacy Ability through Guided Inquiry Learning with Augmented Reality. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(1), 43-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1381221>
- Ruiz, G., & al, E. (2015). Estrategias didácticas y su incidencia en la comprensión y resolución de problemas de razonamiento abstracto en los estudiantes de 3.º año de bachillerato de la unidad educativa «Jesucristo Rey», cantón El Carmen, provincia de Manabí. ULEAM. <https://repositorio.uleam.edu.ec/handle/123456789/2536>
- Tan, Z., Yuan, X., He, C., Sit, M. K., Li, G., Liu, X., ... & Mai, L. (2023). Quiver: Supporting gpus for low-latency, high-throughput gnn serving with workload awareness. *Computer Science*. arXiv preprint arXiv:2305.10863.
- ULEAM, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. (2016). *Normativa de ética en procesos de investigación científica*. Vicerrectorado de Investigación, Vinculación y Postgrado. <https://www.uleam.edu.ec/wp-content/uploads/2016/10/Normativa-Institucional-de-etica.pdf>
- Ulutas, I., Bozkurt, E., Bölükbaş, F. A., Engin, K. (2023). Mathematics Learning with Augmented Reality in Early Childhood Education. En *Innovations in Digital Instruction Through Virtual Environments* (pp. 43-58). DOI: 10.4018/978-1-6684-7015-2.ch003.
- Rodríguez, Arturo. (2023). Calculadora de diferencia significativa pretest-postest basado en el intervalo de confianza. [Pythoneverywhere] <http://r2damianaster.pythonanywhere.com/>

- Silva, A., Sandoval, M. A., Pacheco Doria, D., & Conejo, M. (2019). Incidencia de la neurodidáctica como estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático en ambientes virtuales de aprendizaje [Tesis de grado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/22592>
- Vela, E.N. (2021). Guía didáctica para desarrollar el razonamiento numérico previo al examen Ser Bachiller en estudiantes de tercero de bachillerato BGU de la Unidad Educativa Fiscal Los Vergeles. *Dspace*. <https://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/2306>
- Velasco, E. T., Álvarez, K. Y., Martino, L. S., & Gavilanes, R. A. (07 de 02 de 2021). Programa de habilidades mentales para mejorar el razonamiento abstracto de los estudiantes de educación primaria en Ecuador 2020. *Prohominum*, *3*(1). DOI: <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0058>
- Velázquez, F., & Gines, M. (27 de septiembre de 2018). Realidad aumentada y dispositivos móviles: un recurso metodológico binominal para la educación inclusiva (ODS 4). Un ejemplo en la educación secundaria. *Sustainability*, *10*(10). DOI: <https://doi.org/10.3390/su10103446>
- Wijayanto, B., Luthfi, Z. F., Operma, S., Pernando, J., & Johnstone, J. M. (2023). Augmented Reality-Based Mobile Learning: Enhancing Student Spatial Intelligence. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *23*(9). <https://articlearchives.co/index.php/JHETP/article/view/5629>

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## Capítulo X

Innovaciones tecnologías de  
aprendizaje y conocimiento para  
fortalecer el pensamiento matemático  
en alumnos de básica superior:  
Experiencia  
Utilizando Khan Academy



**Innovaciones tecnologías de aprendizaje y conocimiento para fortalecer el pensamiento matemático en alumnos de básica superior: experiencia utilizando Khan Academy**

*Learning and Knowledge Technologies to strengthen mathematical thinking in upper elementary students: Experience using Khan Academy*

**Rómulo Damián López-Delgado**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0004-7309-5925>

**Esther Verónica Ordóñez-Valencia**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-8813-0368>

**Erick Daniel Mero-Alcívar**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-7926-011X>

**José David Ibarra- Ordóñez**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0009-5066-4175>

**Resumen**

En el ámbito educativo actual, la búsqueda de estrategias innovadoras para potenciar el pensamiento matemático en estudiantes de básica superior es crucial. Las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) han surgido como herramientas prometedoras para abordar este desafío, ofreciendo un abanico de posibilidades para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Este trabajo de revisión literaria tiene como objetivo identificar el impacto de las Tecnologías de Aprendizaje y Conoci-

miento (TAC) en el desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de educación básica. Se emplea un enfoque hermenéutico para revisar 65 publicaciones científicas sobre el uso de las TAC en la enseñanza de las matemáticas en este nivel educativo. Los estudios analizados abordan aspectos como el impacto de las TAC en el aprendizaje, prácticas exitosas, desafíos y recomendaciones para su implementación. Las bases de datos analizadas incluyen Scopus, Web of Science, EBSCO host, ProQuest, Scielo y Latindex. Khan Academy se presenta como una plataforma educativa en línea que ha ganado gran reconocimiento por su potencial para fortalecer el desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de diversos niveles educativos. Esta plataforma ofrece una amplia gama de recursos, incluyendo videos explicativos, ejercicios interactivos y herramientas de evaluación, que permiten a los estudiantes aprender de manera personalizada y a su propio ritmo. Los hallazgos indican que las TAC tienen un impacto positivo en el aprendizaje de las matemáticas en la educación básica, mejorando la comprensión conceptual, la resolución de problemas, la motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas. Sin embargo, se identifican desafíos que deben ser considerados para una implementación efectiva, y se proponen recomendaciones fundamentadas. Se concluye que las TAC son herramientas valiosas para fortalecer el pensamiento matemático en estudiantes de educación básica, mejorando la comprensión conceptual, la resolución de problemas, la motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas, como analizar, discrepar, razonar, abstraer, decidir, sistematizar y resolver problemas.

**Palabras clave:** aprendizaje, educación básica, Khan Academy, matemáticas, pensamiento matemático, tecnologías de aprendizaje y conocimiento.

### **Abstract**

In the current educational environment, the search for innovative strategies to enhance mathematical thinking in upper elementary students is crucial. Learning and Knowledge Technologies (CAT) have emerged as promising tools to address this challenge, offering a range of possibilities to transform the teaching and learning processes of mathematics. The objective of this literary review work is to identify the impact of Information and Communication Technologies (ICT) on the development of mathematical thinking in basic education students. A hermeneutic approach is used to review 65 scientific publications on the use of TAC in teaching mathematics at this educational level. The studies analyzed address aspects such as the impact of TAC on learning, successful practices, challenges and recommendations for its implementation. They were analyzed in the databases such as SCOPUS, WEB OF SCIENCE, EBSCO host, Pro-

Quest, SCIELO and LATINDEX. Khan Academy is presented as an online educational platform that has gained wide recognition for its potential to strengthen the development of mathematical thinking in students of various educational levels. This platform offers a wide range of resources, including explanatory videos, interactive exercises and assessment tools, that allow students to learn in a personalized way and at their own pace. The findings indicate that TAC has a positive impact on mathematics learning in basic education, improving conceptual understanding, problem solving, motivation and the development of cognitive skills. However, challenges are identified that must be considered for effective implementation, and informed recommendations are proposed. It is concluded that the contribution of TAC are valuable tools to strengthen mathematical thinking in basic education students. These TAC improve conceptual understanding, problem solving, motivation and the development of cognitive skills such as analyzing, disagreeing, reasoning, abstracting, deciding, systematizing and solving problems.

**Keywords:** learning, basic education, Khan Academy, mathematics, mathematical thinking, learning and knowledge technologies.

## 1. Introducción

La presente investigación es un artículo de revisión literaria cuyo objetivo es analizar la experiencia en el uso de Khan Academy para fortalecer el pensamiento matemático en alumnos de básica superior.

En el ámbito educativo actual, el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes de básica superior se ha convertido en una necesidad imperiosa para su éxito académico y personal. Esta habilidad fundamental les permite comprender y analizar información cuantitativa, resolver problemas de forma lógica y crítica, y tomar decisiones informadas en diversos contextos. Sin embargo, diversos estudios han evidenciado un estancamiento en los niveles de competencia matemática en este nivel educativo (Castañeda & Correa, 2018; Hoyos & Correa, 2019).

En respuesta a esta problemática, las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) han surgido como herramientas prometedoras para fortalecer el pensamiento matemático en los estudiantes de básica superior. Las TAC abarcan una amplia gama de recursos y estrategias digitales que facilitan el acceso a la información, la interacción con contenidos educativos y la construcción de aprendizajes de manera personalizada y significativa (Area & Hernández, 2018; Cabero & Barón, 2016).

Entre las TAC, Khan Academy ha ganado relevancia como una plataforma educativa gratuita que ofrece videos instructivos, ejercicios prácticos y un sistema de aprendizaje personalizado para diversas áreas del conocimiento, incluyendo las matemáticas. Khan Academy ha sido ampliamente utilizada en diferentes contextos educativos, con resultados positivos en el rendimiento académico de los estudiantes (Ali & Al-Shorbaji, 2017; Morris et al., 2015).

Cabrol & Solís (2020) afirman que, “a pesar de los esfuerzos gubernamentales, las brechas en el rendimiento matemático persisten, lo que exige estrategias más dinámicas y adaptativas que consideren la individualización del aprendizaje” (p. 10). En este sentido, proponen la integración de tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), como Khan Academy, en el aula, como una posible solución para abordar esta problemática y estimular el pensamiento matemático de manera efectiva.

Uno de los ejemplos más destacados es el uso de la plataforma Khan Academy, una herramienta educativa gratuita que ofrece una amplia gama de recursos en matemáticas, entre los que se encuentran videos explicativos, ejercicios interactivos y evaluaciones personalizadas. Diversos estudios han demostrado que la utilización de Khan Academy puede mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas, especialmente en aquellos con dificultades en esta área (Cabero & Gisbert, 2016).

En este estudio, se explorarán dos variables fundamentales: el uso de Khan Academy como tecnologías de aprendizaje y conocimiento, y el desarrollo del pensamiento matemático en alumnos de básica superior. Estos conceptos son esenciales para comprender la relación entre la herramienta tecnológica y la mejora en las habilidades matemáticas.

La motivación detrás de este estudio radica en la creencia de que la integración de tecnologías educativas, en particular Khan Academy, puede constituir un catalizador significativo para transformar la experiencia de aprendizaje en matemáticas. La aspiración es contribuir a un cuerpo de conocimientos que informe sobre prácticas efectivas para fortalecer el pensamiento matemático. Específicamente, la experiencia con Khan Academy en diversos contextos educativos ha demostrado resultados positivos en el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes. Esta plataforma, con su enfoque en el autoaprendizaje, la práctica constante y el feedback inmediato, ha permitido a los alumnos avanzar a su propio ritmo, profundizar en conceptos matemáticos y desarrollar habilidades de resolución de problemas.

Khan Academy, la plataforma educativa sin fines de lucro que ofrece cursos gratuitos en línea, nació en 2006 de la mente de Salman Khan, un graduado del MIT y exanalista financiero. Inspirado por su experiencia como tutor de su primo, Khan comenzó a crear videos tutoriales de matemáticas en YouTube para compartir su conocimiento con un público más amplio (Salman Khan, 2011).

Este artículo está organizado de la siguiente manera: en la sección de Revisión de la Literatura se aborda estudios previos relacionados con el uso de TAC en la educación matemática. Posteriormente, el Marco Teórico proporcionará una base conceptual sólida para comprender la relación entre las TAC y el pensamiento matemático. La Metodología adoptará enfoques de bibliometría para analizar publicaciones y hermenéutica para interpretar documentos clave.

A continuación, se presentan los constructos específicos que servirán como base para la organización y desarrollo del artículo de revisión literaria (1) (2) (3).

### **1. La integración de Khan Academy como herramienta tecnológica para potenciar el pensamiento matemático en estudiantes de básica superior:**

- **Facilitar la comprensión de conceptos matemáticos abstractos:** Khan Academy utiliza videos explicativos, ejercicios interactivos y herramientas de visualización que ayudan a los estudiantes a comprender conceptos complejos de manera más efectiva.
- **Personalización del aprendizaje:** La plataforma se adapta al ritmo y nivel de cada estudiante, ofreciendo una experiencia de aprendizaje personalizada.
- **Desarrollo de habilidades matemáticas:** Khan Academy tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación matemática.

### **2. El uso de Khan Academy como promotor de experiencias de aprendizaje activo y colaborativo en matemáticas:**

- **Participación activa de los estudiantes:** La plataforma fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, permitiéndoles explorar conceptos a su propio ritmo y resolver problemas de manera interactiva.

- **Entornos de aprendizaje colaborativo:** Khan Academy facilita la creación de entornos donde los estudiantes pueden interactuar entre sí, compartir ideas y resolver problemas en conjunto.
- **Aprendizaje entre pares y tutoría:** La plataforma apoya el aprendizaje entre pares y la tutoría, promoviendo una comunidad de aprendizaje matemático.

### **3. La evaluación del impacto de Khan Academy en el rendimiento académico y el desarrollo del pensamiento matemático en básica superior:**

- **Síntesis de investigaciones:** Se sintetizan los resultados de investigaciones que evalúan la efectividad de Khan Academy en la mejora del rendimiento académico en matemáticas de estudiantes de básica superior.
- **Análisis de habilidades matemáticas de alto nivel:** Se analizan estudios que examinan el impacto de Khan Academy en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación matemática.
- **Limitaciones y desafíos:** Se discuten las limitaciones y desafíos asociados a la implementación y evaluación de Khan Academy en el contexto educativo de la básica superior.

En el ámbito de la educación matemática, esta investigación tiene como objetivo de explorar el potencial de Khan Academy como herramienta para fortalecer el pensamiento crítico y la resolución de problemas en estudiantes de básica superior. Para tal fin, se implementan procesos teóricos y programa de enseñanza basados en el uso de la plataforma antes mencionada. Se espera que estos procesos proporcionen evidencia empírica sobre la efectividad de la plataforma en este contexto, identificando tanto sus beneficios como los desafíos asociados a su implementación como herramienta para el fortalecimiento del pensamiento matemático en estudiantes de este nivel educativo.

## **2. Revisión literaria**

El uso de tecnologías de aprendizaje y conocimiento, como Khan Academy, para fortalecer el pensamiento matemático en alumnos de básica superior ha sido objeto de estudio en diversos trabajos de investigación.

### **Pensamiento matemático en los estudiantes de educación básica**

El pensamiento matemático es una capacidad compleja que implica una serie de habilidades cognitivas, como la capacidad de razonar, solucionar

problemas, comunicar ideas y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos. Esta capacidad es fundamental para el desarrollo intelectual de los estudiantes, ya que les permite comprender el mundo que les rodea y tomar decisiones informadas. Además, el pensamiento matemático es esencial para el éxito en la escuela y en la vida, ya que está presente en una amplia gama de áreas, desde la ciencia y la tecnología hasta las humanidades y las ciencias sociales (Ruiz-Barbero & Zavala, 2015).

El desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes de educación básica es esencial para su éxito académico y su capacidad para enfrentar desafíos en el mundo real. Como lo señala el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000), “el pensamiento matemático es una habilidad esencial para el éxito en el siglo XXI. Permite a los estudiantes resolver problemas, tomar decisiones informadas y razonar críticamente. El pensamiento matemático también es fundamental para la comprensión del mundo que nos rodea y para la participación en la sociedad. El NCTM cree que todos los estudiantes deben tener la oportunidad de desarrollar un pensamiento matemático sólido. Los principios y estándares para las matemáticas proporcionan un marco para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento matemático en todos los niveles educativos” (p. 5).

Jean Piaget (1952) fue uno de los teóricos más influyentes en el estudio del desarrollo del pensamiento matemático en los niños. En su obra *La construcción del número en el niño*, Piaget describe las etapas del desarrollo del pensamiento lógico-matemático y cómo los niños construyen gradualmente conceptos matemáticos a través de la interacción con su entorno.

Según Smith (2007), el pensamiento matemático implica la capacidad de razonar, resolver problemas y comunicar ideas matemáticas de manera precisa. Este autor destaca la importancia de fomentar la corriente matemática desde una edad temprana, ya que sienta las bases para un aprendizaje matemático sólido en etapas posteriores. Tal como lo plantea Johnson y Brown (2010), se encontró que la resolución de problemas es una estrategia efectiva para promover el pensamiento matemático en los estudiantes de educación básica. Al enfrentarse a problemas desafiantes, se desarrollan habilidades de pensamiento crítico y aprenden a aplicar conceptos matemáticos en situaciones reales.

Por otro lado, García et al. (2013) investigan la influencia del entorno familiar en el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes de educación básica. Encontraron que la participación de los padres en actividades

matemáticas y el apoyo emocional que brindan pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de habilidades matemáticas y el pensamiento lógico. En un estudio longitudinal realizado por López (2015), se examina la evolución del pensamiento matemático en los estudiantes de educación básica a lo largo de varios años. Los resultados mostraron que el pensamiento matemático se desarrolla gradualmente a medida que los estudiantes adquieren un mayor conocimiento y experiencia en matemáticas.

Además, González y Martínez (2017) destacan la importancia de utilizar materiales manipulativos en el aula para promover el pensamiento matemático. Estos materiales permiten a los estudiantes explorar conceptos matemáticos de manera concreta y visual, lo que facilita la comprensión y el razonamiento matemático.

En un estudio más reciente, Rodríguez et al. (2018) investigaron el impacto de las tecnologías digitales en el pensamiento matemático de los estudiantes de educación básica. Encontraron que el uso de herramientas tecnológicas, como aplicaciones interactivas y software educativo, puede mejorar la comprensión y el interés de los estudiantes por las matemáticas.

Además del enfoque de resolución de problemas, el uso de tecnologías educativas también puede ser beneficioso para fortalecer el pensamiento matemático en los estudiantes de educación básica. Por ejemplo, plataformas en línea como Khan Academy ofrecen recursos interactivos y videos explicativos que pueden ayudar a los estudiantes a comprender conceptos matemáticos de manera más visual y práctica.

Para promover el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes de educación básica, es crucial emplear estrategias pedagógicas efectivas. Un enfoque que ha demostrado su eficacia es el enfoque basado en la resolución de problemas. Este enfoque consiste en presentar a los estudiantes desafíos auténticos que requieren el uso de habilidades matemáticas para su solución. A través de la resolución de estos problemas, los estudiantes adquieren habilidades de pensamiento crítico y aprenden a aplicar conceptos matemáticos en situaciones reales (Smith, 2020).

Investigaciones han respaldado la eficacia de estos enfoques en el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes de educación básica. Un estudio realizado por García et al. (2019) encontró que los estudiantes que participaron en actividades de resolución de problemas mostraron una mejora significativa en su capacidad para aplicar conceptos matemáticos en situaciones reales. Otro estudio realizado por Smith et al. (2020) demostró que el uso

de tecnologías educativas, como Khan Academy, mejoró el rendimiento y la motivación de los estudiantes en matemáticas.

### **Tecnología de aprendizaje y conocimiento en la enseñanza a niños de educación básica**

En el panorama educativo actual, las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) se erigen como herramientas poderosas para transformar la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica. Autores como Cabero (2016) y Coll (2010) sostienen que las TAC no solo son instrumentos para la transmisión de información, sino que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, la creatividad, la colaboración y la comunicación en los estudiantes. Uno de los fundamentos clave para entender el impacto de las TAC en la educación básica es el constructivismo. Autores como Vygotsky (1978) y Piaget (1976) han destacado la importancia de la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. La tecnología, al proporcionar herramientas interactivas y experiencias prácticas, puede favorecer el proceso de construcción del conocimiento.

La teoría del aprendizaje conectivista, propuesta por Siemens (2005), aborda la idea de que el aprendizaje ocurre en redes sociales y se ve beneficiado por la participación en entornos digitales. La conexión con otros estudiantes, educadores y recursos en línea puede enriquecer la experiencia educativa de los niños en la educación básica.

La pedagogía del juego, como se expone en las obras de Gee (2003) y Prensky (2001), destaca la importancia de utilizar elementos lúdicos y juegos educativos en la enseñanza. Las TAC ofrecen una variedad de herramientas interactivas y juegos que pueden hacer que el aprendizaje sea más atractivo y motivador para los niños.

Al integrar las TAC en el aula de educación básica, se abren un sinfín de posibilidades para estimular el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, las pizarras digitales interactivas, según Area (2015), permiten crear experiencias de aprendizaje dinámicas y multisensoriales, capturando la atención de los estudiantes y promoviendo su participación en el proceso educativo.

La teoría del aprendizaje móvil (Traxler, 2007) también se ha vuelto relevante, especialmente considerando la proliferación de dispositivos móviles. La portabilidad y accesibilidad de la tecnología móvil ofrecen oportunidades para el aprendizaje en cualquier momento y lugar, brindando flexibilidad a la educación básica.

La teoría del diseño instruccional, según Merrill (2002), destaca la importancia de crear entornos de aprendizaje significativos y centrados en el estudiante. La incorporación de TAC permite el diseño de experiencias educativas personalizadas que se adaptan a las necesidades individuales de los niños.

Investigaciones de autores como Anderson y Dron (2011) han explorado el concepto de aprendizaje colaborativo en entornos en línea. Las TAC facilitan la colaboración entre estudiantes, fomentando el trabajo en equipo y el intercambio de ideas en la educación básica.

En el ámbito específico de las TAC en matemáticas para niños, autores como Sarama y Clements (2009) han investigado la eficacia de programas informáticos y aplicaciones interactivas para mejorar la comprensión matemática en la educación básica. Del mismo modo, las plataformas educativas virtuales, como señala Cabero (2016), ofrecen acceso a una amplia gama de recursos educativos de calidad, permitiendo a los estudiantes aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus intereses. Además, las redes sociales educativas, como afirma Hernández-Silva (2015), fomentan la colaboración entre pares, el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento.

Es relevante también considerar la teoría de la cognición distribuida (Salomon, 1993), que sugiere que el conocimiento no está limitado al individuo, sino que se extiende a través de herramientas y tecnologías. En el contexto educativo, esto resalta el papel de las TAC como extensiones del pensamiento y la cognición de los niños.

La tecnología de aprendizaje y conocimiento ha tenido un impacto significativo en la enseñanza a niños de educación básica. En la actualidad, los avances tecnológicos ofrecen nuevas oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

La integración de la tecnología en la educación básica ha demostrado ser una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes y mejorar su rendimiento académico. Según Prensky (2001), los niños de hoy en día, conocidos como “nativos digitales”, han crecido rodeados de tecnología y tienen habilidades innatas para utilizar dispositivos electrónicos y recursos en línea. Por otro lado, los docentes, conocidos como “inmigrantes digitales”, han tenido que adaptarse a este nuevo entorno tecnológico.

La tecnología de aprendizaje y conocimiento ofrece una amplia gama de recursos educativos digitales que pueden enriquecer la enseñanza en el aula. Estos recursos incluyen aplicaciones móviles, programas de aprendizaje en línea y plataformas educativas interactivas. Estas herramientas brindan a

los niños la oportunidad de aprender de manera autónoma y personalizada, adaptándose a sus necesidades individuales.

La personalización del aprendizaje es una de las principales ventajas de la tecnología en la educación básica. Según la UNESCO (2011), los programas y aplicaciones educativas pueden adaptarse al nivel de habilidad y ritmo de aprendizaje de cada niño, brindando actividades y contenido específicos para sus necesidades. Esto proporciona una experiencia de aprendizaje más individualizada y efectiva.

Además, la tecnología fomenta la colaboración y la comunicación entre los niños y con sus profesores. Las herramientas de colaboración en línea permiten a los estudiantes trabajar juntos en proyectos, compartir ideas y recibir retroalimentación de sus compañeros y profesores. Esto promueve habilidades importantes en el mundo actual, como el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. Es fundamental tener en cuenta que la tecnología de aprendizaje y conocimiento debe ser utilizada de manera equilibrada y adecuada en el aula. Se debe garantizar que su uso esté respaldado por una planificación pedagógica sólida y una supervisión adecuada por parte de los docentes.

### **Khan Academy como recurso para el desarrollo de habilidades matemáticas, en el aprendizaje de niños de educación básica**

En el ámbito de la educación básica, el desarrollo de habilidades matemáticas en los niños es fundamental para su formación integral y su futuro éxito académico y profesional. En este contexto, la plataforma educativa Khan Academy ha surgido como un recurso valioso para apoyar el aprendizaje de las matemáticas de manera innovadora y efectiva. Khan Academy es una plataforma educativa en línea que ofrece recursos y herramientas para el aprendizaje de diversas áreas, incluyendo las matemáticas. Esta plataforma utiliza videos explicativos, ejercicios interactivos y seguimiento del progreso del estudiante para facilitar el aprendizaje autónomo y personalizado.

Diversos autores han destacado el potencial de Khan Academy como herramienta para el fortalecimiento de las habilidades matemáticas en niños de educación básica. Por ejemplo, Jorba y San Segundo (2015) señalan que la plataforma ofrece una amplia gama de recursos educativos de alta calidad, organizados por temas y niveles de dificultad, lo que permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades individuales. Estos estudios han encontrado resultados positivos en términos de mejora en el rendimiento académico, la motivación y la confianza en las habilidades matemáticas de los estudiantes.

Un estudio realizado por Smith et al. (2018) examinó el impacto del uso de Khan Academy en el pensamiento matemático de estudiantes de básica superior. Los resultados mostraron que los estudiantes que utilizaron Khan Academy como complemento a las clases tradicionales de matemáticas obtuvieron mejores resultados en pruebas de pensamiento matemático en comparación con aquellos que no utilizaron la plataforma.

El uso de Khan Academy en los procesos formativos ha demostrado ser beneficioso para los estudiantes. Según un estudio realizado por Johnson et al. (2018), los estudiantes que utilizaron Khan Academy como complemento a la enseñanza tradicional mostraron un mayor rendimiento académico y una mayor motivación para aprender. Esto se debe en parte a la capacidad de Khan Academy para adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, proporcionando un aprendizaje personalizado.

El aporte de Khan Academy en las tecnologías de aprendizaje y comunicación se basa en la investigación educativa. Según el informe de la UNESCO (2015) sobre el uso de tecnologías en la educación, las plataformas en línea como Khan Academy pueden mejorar la accesibilidad, la calidad y la eficiencia de la educación. Además, un estudio realizado por Li et al. (2019) encontró que el uso de tecnologías educativas, como Khan Academy, puede mejorar la retención de conocimientos y la comprensión de los estudiantes.

Otro estudio, llevado a cabo por García et al. (2020), investigó la experiencia de estudiantes de básica superior que utilizaron Khan Academy para fortalecer su pensamiento matemático. Los resultados revelaron que los estudiantes percibieron mejoras en su comprensión de conceptos matemáticos, su capacidad para resolver problemas y su confianza en sus habilidades matemáticas.

En el ámbito de la educación básica, el desarrollo de habilidades matemáticas en los niños es fundamental para su formación integral y su futuro éxito académico y profesional. En este contexto, la plataforma educativa Khan Academy ha surgido como un recurso valioso para apoyar el aprendizaje de las matemáticas de manera innovadora y efectiva.

Además, autores como Cabero y Barón (2013) resaltan el enfoque personalizado y adaptativo de Khan Academy, el cual proporciona a los estudiantes retroalimentación inmediata sobre su progreso, permitiéndoles identificar sus fortalezas y debilidades, y enfocarse en las áreas que requieren mayor atención.

Estos estudios respaldan la idea de que el uso de tecnologías de aprendizaje y conocimiento, como Khan Academy, puede ser una herramienta efectiva para fortalecer el pensamiento matemático en alumnos de básica superior. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el éxito de esta experiencia depende de diversos factores, como el diseño de las actividades, el apoyo pedagógico y la motivación de los estudiantes.

Asimismo, la plataforma promueve el aprendizaje activo y colaborativo, ya que ofrece a los estudiantes la posibilidad de interactuar con otros usuarios, realizar ejercicios en conjunto y participar en foros de discusión. Esta característica, como lo mencionan autores como Hernández-Silva y Asensio-García (2015), favorece el intercambio de ideas, la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales en los niños.

### **3. Discusión y conclusiones**

La presente investigación ha demostrado que la integración de Khan Academy como herramienta tecnológica para potenciar el pensamiento matemático en estudiantes de básica superior es una estrategia educativa efectiva y beneficiosa. Este trabajo contribuye significativamente al campo, ofreciendo una visión integral que orienta a educadores y profesionales hacia un uso efectivo de las TAC en la enseñanza de las matemáticas. La incorporación de tecnologías de aprendizaje y conocimiento en el ámbito educativo ha generado un cambio significativo en la forma en que los estudiantes interactúan con el contenido, especialmente en áreas como las matemáticas. A través de la implementación de la plataforma Khan Academy, se han evidenciado mejoras significativas en el aprendizaje y desarrollo de habilidades matemáticas en los alumnos.

Según Hiebert y Lefevre (1986), el pensamiento matemático implica la capacidad de resolver problemas, razonar lógicamente y comunicar ideas de manera efectiva. Estas habilidades son fundamentales para el éxito académico y la vida profesional de los estudiantes. La tecnología, en este sentido, puede ser un aliado poderoso para promover el desarrollo del pensamiento matemático, ya que proporciona herramientas interactivas, ejercicios adaptativos y retroalimentación inmediata que pueden personalizar el proceso de aprendizaje según las necesidades individuales de cada alumno (Lai & Law, 2006).

La experiencia de utilizar Khan Academy en el aula ha demostrado ser beneficiosa en múltiples aspectos. Por un lado, los estudiantes tienen acceso a una amplia variedad de recursos, desde videos explicativos hasta ejercicios

prácticos, que les permiten aprender a su propio ritmo y reforzar conceptos específicos según sus necesidades (Chang et al., 2015). Además, la retroalimentación inmediata proporcionada por la plataforma les permite corregir errores y mejorar su comprensión de los conceptos matemáticos de manera más eficiente (Peng, Su, Chou, & Tsai, 2009).

Otro aspecto destacado de utilizar Khan Academy es su capacidad para fomentar la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje. Al tener acceso a una plataforma en línea, los estudiantes asumen un papel más activo en su proceso de aprendizaje, ya que son responsables de gestionar su tiempo, establecer metas y monitorear su progreso (Ramírez & Abarca, 2018). Esta autonomía no solo fortalece su compromiso con el aprendizaje, sino que también les brinda habilidades importantes para enfrentar los desafíos académicos y personales en el futuro (Barab et al., 2009).

Sin embargo, es importante reconocer que la integración de tecnologías de aprendizaje como Khan Academy no está exenta de desafíos. Por un lado, algunos estudiantes pueden enfrentar dificultades técnicas o de acceso a internet que limiten su participación efectiva en la plataforma (Bain & Ross, 2017). Además, el uso excesivo de la tecnología en el aula puede generar dependencia y reducir las oportunidades de interacción social y colaboración entre los estudiantes (Gikas & Grant, 2013).

Se concluye que la experiencia utilizando Khan Academy como una tecnología de aprendizaje y conocimiento para fortalecer el pensamiento matemático en alumnos de básica superior ha demostrado ser altamente beneficiosa. La plataforma ofrece una variedad de recursos interactivos y personalizados que permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo y mejorar su comprensión de los conceptos matemáticos de manera efectiva. Además, fomenta la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, habilidades fundamentales para el éxito académico y profesional de los estudiantes. A pesar de los desafíos asociados con la integración de tecnología en el aula, los beneficios superan ampliamente las limitaciones, haciendo de Khan Academy una herramienta valiosa para fortalecer el pensamiento matemático y promover el éxito educativo de los alumnos de básica superior.

La integración de tecnologías de aprendizaje y conocimiento, como la plataforma Khan Academy, ha demostrado ser una herramienta efectiva para fortalecer el pensamiento matemático en alumnos de básica superior. A través de esta experiencia, se ha evidenciado cómo el acceso a recursos interactivos y personalizados puede potenciar el desarrollo de habilidades

matemáticas en los estudiantes, promoviendo un aprendizaje autónomo y significativo.

Según Hattie (2012), el impacto de las tecnologías educativas en el rendimiento académico es significativo cuando se utilizan de manera estratégica para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, Khan Academy proporciona una amplia gama de herramientas y recursos que se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes, permitiéndoles avanzar a su propio ritmo y reforzar conceptos clave a través de ejercicios prácticos y videos explicativos (Gutiérrez, 2019).

Además, la retroalimentación inmediata ofrecida por la plataforma permite a los alumnos identificar y corregir errores de manera oportuna, lo que favorece la consolidación de conceptos y la construcción de un pensamiento matemático sólido (Vygotsky, 1978). Esta retroalimentación formativa, combinada con la posibilidad de monitorear el progreso individual, motiva a los estudiantes a comprometerse activamente con su aprendizaje y a asumir un rol protagónico en la adquisición de habilidades matemáticas (Gee, 2003).

Asimismo, la flexibilidad y accesibilidad de Khan Academy permiten su integración tanto en el aula como fuera de ella, lo que amplía las oportunidades de aprendizaje y brinda a los alumnos la posibilidad de practicar y explorar conceptos matemáticos en cualquier momento y lugar (Puentedura, 2006). Esta versatilidad, junto con la estructura modular de la plataforma, facilita la personalización del proceso de aprendizaje, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje y ritmos de los estudiantes (Siemens, 2005).

En definitiva, la integración de Khan Academy como herramienta tecnológica para potenciar el pensamiento matemático en estudiantes de básica superior se presenta como una estrategia educativa innovadora y de alto impacto. Como lo señalan Chang, Chen y Chang (2015), “en general, los resultados de este metaanálisis sugieren que Khan Academy tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento académico y la motivación en matemáticas de los estudiantes de primaria y secundaria. Estos hallazgos proporcionan evidencia de que Khan Academy puede ser una herramienta efectiva para mejorar los resultados de aprendizaje en matemáticas” (p. 121).

Al proporcionar herramientas interactivas, retroalimentación personalizada y acceso flexible a recursos educativos, esta plataforma contribuye a cultivar habilidades matemáticas sólidas y fomentar un aprendizaje autónomo y significativo en los estudiantes.

## Referencias

- Ali, N., & Al-Shorbaji, A. (2017). El efecto de Khan Academy en el logro en matemáticas de estudiantes de décimo grado en Jordania. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 50(2), 117-132.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). 1-20
- Area, M. (2015). La pizarra digital interactiva: un recurso para la innovación educativa. *RIED. Revista de Investigaciones en Educación Digital*, 18(2), 1-14.
- Area, M., & Hernández, F. (2018). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC): un marco conceptual para su integración en la educación. *RIED. Revista de Investigaciones en Educación*, 11(1), 1-22.
- Baroody, A. J. (2006). Why Children Have Difficulties Mastering the Basic Number Combinations and How to Help Them. *Teaching Children Mathematics*, 13(1), 22-31. Disponible en: <https://www.kentuckymathematics.org/docs/eerti-BaroodyTCM2006.pdf> (1.jun.2024),
- Boaler, J. (2016). *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching*. Jossey-Bass/Wiley
- Boaler, J. (2002). Learning from Teaching: Exploring the Relationship between Reform Curriculum and Equity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(4), 239-258. <https://doi.org/10.2307/749740>
- Cabero, J. (2016). Las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) en la enseñanza. *RIED. Revista de Investigaciones en Educación Digital*, 19(1), 1-14.
- Cabero, J. y Barón, J. A. (2013). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y educación: usos en el ámbito educativo. *Revista de Medios y Educación*, 14(1), 1-16.
- Cabero, J. y Barón, M. (2016). *Tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Cabero, J., & Gisbert, M. (2016). *Tecnologías de la información y la comunicación en educación: nuevos horizontes para el aprendizaje del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis.

- .....
- Cabero, J., & Gisbert, M. (2016). Integración de las TIC en la formación del profesorado: una revisión sistemática de la literatura. *RIED. Revista de Investigaciones en Educación*, 19(2) 1-20.
- Cabrol, M., & Solís, A. (2020). Brechas de rendimiento en matemáticas: un análisis desde la perspectiva de la equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 61, 5-24.
- Castañeda, A., & Correa, J. (2018). Desafíos y perspectivas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la educación básica. *Revista de Educación y Pedagogía* 23(2), 231-254.
- Chang, S., Chen, Y., & Chang, K. (2015). The effects of Khan Academy on mathematics achievement and motivation: A meta-analysis. *Computers & Education*, 80, 113-122.
- Coll, C. (2010). Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento: una perspectiva sociocultural. *RIED. Revista de Investigaciones en Educación Digital*, 13(1), 1-14.
- García, M. et al. (2013). Influencia del entorno familiar en el desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de educación básica. *Revista de Psicología Educativa*, 20(2), 150-165.
- González, L., & Martínez, E. (2017). Uso de materiales manipulativos para promover el pensamiento matemático en estudiantes de educación básica. *Revista de Educación y Tecnología*, 25(1), 80-95.
- Hernández-Silva, P. (2015). Las redes sociales educativas como herramientas para el aprendizaje colaborativo. *RIED. Revista de Investigaciones en Educación Digital*, 18(2), 15-28.
- Hernández-Silva, P., & Asensio-García, M. (2015). Las redes sociales educativas como herramientas para el aprendizaje colaborativo. *RIED. Revista de Investigaciones en Educación Digital*, 18(2), 15-28.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating web-based technologies into K-12 teaching: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 223-252.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Aprendizaje y enseñanza con comprensión. En D. A. Grouws (Ed.), *Manual de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas* (pp. 65-92). MacMillan.

- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. *Educational Studies in Mathematics*, *49*(1), 25-46.
- Hoyos, M., & Correa, J. (2019). Análisis del rendimiento académico en matemáticas de estudiantes de básica superior en Colombia. *Revista de Educación y Pedagogía*, *24*(1), 123-145.
- Johnson, B., & Brown, C. (2010). Resolución de problemas y pensamiento matemático en estudiantes de educación básica. *Revista de Investigación en Educación Matemática*, *15*(1), 50-65.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, K. (2011). NMC Horizon Report: 2011 *Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Jorba, J., & San Segundo, R. (2015). Khan Academy: un recurso educativo abierto para el aprendizaje de las matemáticas. *REDIE. Revista Española de Didáctica e Investigación Educativa*, *16*(2), 297-314.
- Khan Academy. (2021). Acerca de Khan Academy. Recuperado de <https://es.khanacademy.org/about> (12.jul.2024).
- Khan, S. (2011). The power of a free world education. TED Talks. Disponible en: [https://www.ted.com/talks/sal\\_khan\\_let\\_s\\_use\\_video\\_to\\_reinvent\\_education?language=en](https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?language=en) (12.jul.2024).
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching. *ZDM*, *35*(6), 325-329. Disponible en: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/106991055/zdm036r3-libre.pdf?1698510890=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA\\_Source\\_Book\\_for\\_Teachers\\_and\\_Teacher\\_E.pdf&Expires=1722196158&Signature=ASTfPto1fkrbmVpzEJve0JKI-r2raE5ZRuOst303Gy0UkNMEv0KoEB2RGZG~jfxqtyFkBVn~zURpg-G5xIKbudNwV5naRoEsX8~fJW7vrLd40Bt0ouvgNyk~FGa1fjaTN7R4Ry-J7sf0yM5ZITpDF5n732QCfZDQtg1ID4SjX6gNVxggd1xLVIK8uIKMt-5Nbh7VVyPeG1kMgZQwdui5ub89e80HUQMEcWZTxMcS7cO0~ChVD-0g~O2NdyZoa~8XgXFT0VfFwjxwXKP9O8Al~uMiZp-JHVik6kycO-hYN5XhN2ebkJEQqW~pboJtmHhPrwp7~AiljN1z1WLz3Gubh21~Qm-Q\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/106991055/zdm036r3-libre.pdf?1698510890=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Source_Book_for_Teachers_and_Teacher_E.pdf&Expires=1722196158&Signature=ASTfPto1fkrbmVpzEJve0JKI-r2raE5ZRuOst303Gy0UkNMEv0KoEB2RGZG~jfxqtyFkBVn~zURpg-G5xIKbudNwV5naRoEsX8~fJW7vrLd40Bt0ouvgNyk~FGa1fjaTN7R4Ry-J7sf0yM5ZITpDF5n732QCfZDQtg1ID4SjX6gNVxggd1xLVIK8uIKMt-5Nbh7VVyPeG1kMgZQwdui5ub89e80HUQMEcWZTxMcS7cO0~ChVD-0g~O2NdyZoa~8XgXFT0VfFwjxwXKP9O8Al~uMiZp-JHVik6kycO-hYN5XhN2ebkJEQqW~pboJtmHhPrwp7~AiljN1z1WLz3Gubh21~Qm-Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) (17.jul.2024).

- López, R. (2015). Evolución del pensamiento matemático en estudiantes de educación básica. *Revista de Investigación en Educación Matemática*, 20(3), 200-215.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). Evaluation of Evidence- Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Disponible en: <https://www2.ed.gov/rs-chstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> (12.jun.2024).
- Morris, J., Pahlke, E., Baker, R., & Winne, C. (2015). A meta-analysis of personalized instruction and cognitive outcomes in K-12 settings. *American Journal of Education*, 121(3), 431-458.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- National Research Council. (2001). Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics. Washington, DC: The National Academies Press. DOI: 10.17226/9822
- NCTM. (2014). Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All.
- Park, J., Weller, M., & Goldsmith, M. (2016). The impact of Khan Academy on mathematics achievement in grades K-8. *Journal of Educational Technology Research and Development*, 64(3), 307-322.
- Piaget, J. (1952). *La construcción del número en el niño*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Fundada por Javier Morata.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rodríguez, J. et al. (2018). Impacto de las tecnologías digitales en el pensamiento matemático de estudiantes de educación básica. *Revista de Tecnología Educativa*, 30(2), 120-135.
- Ruiz-Barbero, J. L., & Zavala, M. (2015). El pensamiento matemático: una competencia clave para el siglo XXI. *Revista de Educación*, 368, 13-36.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children
- Smith, A. (2007). Desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de educación básica. *Revista de Educación Matemática*, 10(2), 100-120.
- Smith, J. (2020). Promoviendo el pensamiento matemático en estudiantes de educación básica. *Revista de Educación*, 10(2), 100-120.

- Spires, H. A., Hervey, L. K., Morris, G., & Stelpflug, C. (2012). Energizing Project-Based Inquiry: Middle School Students Learn Mathematics and Science through Engineering Design.
- Stipek, D. (2002). *Motivación para el aprendizaje: integrando teoría y práctica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Traxler, M. (2007). Mobile learning: The next wave. In A. W. Serfopoulos, M. D. Bauer, J. K. Burck, N. C. Roberts, & S. Benn (Eds.), *Mobile learning: Challenges and opportunities* (pp. 2-13). New York: Elsevier.
- Tsovaltzi, D., & Ioannou, A. (2019). The Impact of Khan Academy on Mathematics Achievement: A Systematic Review. *Necatibey E itim Fakültesi Elektronik Fenve Matematik E itimi Dergisi*, 17.530-552. DOI: 10.17522/balikesirnef.1348871
- UNESCO. (2011). Transforming education: The power of ICT policies. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212943> (22. jul.2024).
- UNESCO. (2015). *Education for All Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. UNESCO.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## Capítulo XI

Sinergia entre lectura, escritura e  
inteligencia artificial: prácticas  
pedagógicas de las asignaturas  
análisis e interpretación y  
redacción literaria



**Sinergia entre lectura, escritura e inteligencia artificial: Prácticas pedagógicas de las asignaturas Análisis e Interpretación y Redacción literaria**

*Synergy between reading, writing and artificial intelligence: Pedagogical practices of the subjects Analysis and Interpretation and Literary Writing*

**Ana T. Rivera Solórzano**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0002-7488-9346>

**Gabriela M. Delgado Mero**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0000-1131-7458>

**Jhonny Saulo Alberto Villafuerte Holguín**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

**Erick Mero Alcívar**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-7926-011X>

**Resumen**

Las innovaciones educativas requieren ser valoradas para identificar las ventajas y desventajas de su implementación para el desarrollo educativo. Este trabajo tiene como objetivo determinar las sinergias entre la Inteligencia Artificial y el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura del alumnado universitario de la provincia de Manabí, Ecuador. Se acude a la metodología de sistematización de experiencias para analizar las ventajas y desventajas de las prácticas ejecutadas en el contexto universitario. Participan 50 estudiantes

organizaros en dos grupos según las asignaturas (a) Análisis e Interpretación y (b) Redacción Literaria, ejecutados en el programa de pedagogía de la Lengua y Literatura de una universidad ecuatoriana. Los resultados ofrecen experiencias del uso de la IA en prácticas lingüísticas y de Literatura. Se concluye que la IA irrumpe en el escenario del aula con aportes positivos, ya que permite grandes mejoras en el proceso enseñanza aprendizaje, pero su uso excesivo puede generar obstáculo haciendo que el ser humano pierda su naturaleza de producir lo que está en capacidad de hacer.

**Palabras clave:** comunicación, escritura, inteligencia artificial, lectura, práctica docente

### Abstract

Educational innovations need to be assessed to identify the advantages and disadvantages of their implementation for educational development. This work aims to determine the synergies between Artificial Intelligence and the development of reading and writing skills of university students in the province of Manabí, Ecuador. The methodology of systematization of experiences is used to analyze the advantages and disadvantages of the practices carried out in the university context. 50 students participated, organized into two groups according to the subjects (a) Analysis and Interpretation and (b) Literary Writing, carried out in the Language and Literature pedagogy program of an Ecuadorian university. The results offer experiences of the use of AI in linguistic and Literature practices. It is concluded that AI bursts into the classroom setting with positive contributions, since it allows great improvements in the teaching-learning process, but its excessive use can generate obstacles, causing the human being to lose his nature to produce what he can do.

**Keywords:** communication, writing, artificial intelligence, reading, teaching practice

### Introducción

En el ejercicio de la profesión, específicamente en docencia se tiene una alta responsabilidad para motivar y acompañar a los estudiantes de manera pertinente. Se conoce que la lectura y escritura son debilidades en el contexto y se responsabiliza a la tecnología. Razón por la cual, se desarrolló un proyecto de aula que logre la sinergia entre las asignaturas Análisis e Interpretación Literaria, Redacción y Composición Literaria y la Inteligencia Artificial que, favorece al desarrollo de competencias diversas tales como la comprensión lectora, pensamiento crítico, la creatividad e innovación, el liderazgo, la resolución de conflictos y las habilidades duras.

Por lo expuesto, el objetivo general que mueve esta investigación es: Explorar cómo las asignaturas pueden ser la base para la integración efectiva de la inteligencia artificial en el proceso educativo; los objetivos específicos son (a) desarrollar las habilidades de pensamiento crítico a través de las asignaturas Análisis e Interpretación Literaria, Redacción y Composición Literaria; (b) Analizar cómo estas habilidades pueden facilitar la transición hacer el uso de la herramientas de inteligencia artificial en la creación, análisis e interpretación de textos; y (c) Evaluar el impacto del uso de la inteligencia artificial en la percepción de los alumnos sobre la tecnología y literatura.

Enfatizando que, la génesis de la propuesta actual aplicada en el aula fue la lectura, la escritura y luego la inteligencia artificial. Esto plantea la pregunta de investigación:

1. ¿Cómo las asignaturas en cuestión pueden servir de base a la integración de la inteligencia artificial en el proceso educativo?

En el ejercicio de la profesión, específicamente en docencia se tiene una alta responsabilidad para motivar y acompañar a los estudiantes de manera pertinente. Los estudios y observaciones realizados con la finalidad de conocer las falencias y virtudes en el ámbito de la lectura y escritura en los estudiantes determinan que, estos aspectos se han visto afectados de manera negativa por varios factores entre los que sobresalen: la tecnología e inteligencia artificial. Sin embargo, esta afectación es reversible y se podría obtener provecho de estos adelantos tecnológicos, aplicándolos correctamente, por lo que es fundamental incorporar en la práctica profesional a las herramientas tecnológicas en la forma de vida, según manifiesta Gatti (2024) el dueto docente-alumno es un eje de interacción humana que hace uso de diversas estrategias, entre ellas el uso de la inteligencia artificial.

El desarrollo de proyectos de aula que logren la sinergia entre las asignaturas y la IA, favorece al desarrollo de competencias diversas tales como la comprensión lectora, pensamiento crítico, la creatividad e innovación, el liderazgo, la resolución de conflictos y las habilidades duras. Por su parte, Martínez (2024) sostiene que el docente deberá demostrar al alumnado que las IA son herramientas que potencian la exploración del conocimiento.

Enfatizando que, la génesis de la propuesta actual aplicada sistemáticamente en el aula es la lectura, escritura y luego se aterriza en la IA. Tal como lo plantea Cury (2024), la escritura creativa es capaz de estimular en el alumnado la originalidad, el desarrollo de la imaginación, ampliación de fantasías y la memoria. Esto permite avizorar un amplio horizonte en donde el uso correcto y

senso de la tecnología permitirán al estudiante desarrollar su creatividad e ir de la mano con la modernidad, sin perder su esencia como ser humano. Esto plantea las preguntas de investigación:

2. ¿Cuáles son las reacciones de los participantes al iniciar el trabajo literario utilizando inteligencia artificial?
3. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la creación de la página interactiva de Redacción y Composición Literaria?

Se vive en un mundo donde se está interconectado a nivel global, esto naturalmente genera el efecto de una realidad acelerada y al mismo tiempo se tiene la posibilidad de tener un acercamiento mediante las redes sociales, o sumergirse en el conocimiento a través de la lectura de textos de literatura diversa, tal como lo presentan Rúa Morales y Niño Fontalvo (2024) respecto a que los medios de comunicación se han convertido en agentes de socialización, lo que ha incrementado su protagonismo. Como habitantes de este siglo donde la tecnología presenta una gama de opciones de comunicación y creación, se asume la realidad del contexto en el sentido de que es imperecedera, por lo tanto, lo adecuado es buscar la forma de integrarla a nuestra vida cotidiana.

En este contexto, la lectura se erige como una herramienta fundamental para navegar la complejidad de la vida moderna. A través de la literatura, no solo se adquiere conocimiento, sino que también se fomenta la empatía y la comprensión de diversas perspectivas culturales. Así, Suárez (2024) sostiene que la lectura ofrece oportunidades de desarrollo integral del alumnado. Promueve aspectos tales como la autoestima, la capacidad de empatía, la diversidad y la gestión de las emociones. La lectura permite desconectarnos de la inmediatez del mundo digital y sumergirnos en universos narrativos que enriquecen nuestra imaginación y pensamiento crítico.

La pedagogía tampoco se queda atrás en la era digital, distinguiendo grandes cambios dentro de las aulas y esta ha convertido a la enseñanza literaria en un arte de vanguardia. Tanto sus necesidades como sus propósitos han sido afectados por los cambios culturales y la economía emergentes. En dicho escenario, la inteligencia artificial es capaz de promocionar las competencias los procesos educativos y aporta a su enriquecimiento.

Cada día hay nuevos avances y hacen que se tenga la necesidad de interpretar y adquirir nuevas sapiencias y eso se consigue por medio de la lectura como señalan José Ortega y Gasset citados en Yusta (2008) cuando dice “leer es pensar con los ojos” (p. 45), ya que esta invita a abrir nuevos caminos

que llevan a pensar, analizar y fomentar el pensamiento crítico al momento de proyectar una reseña. Según Berrezueta et al. (2024) la lectura es capaz de recrear y enriquecer la vida de las personas y permite el acceso a la información. Lo que resulta trascendental para el niño, joven y adulto, ya que la era digital avanza y corresponde estar en la misma sinergia para no permanecer rezagados y así se cumpla su objetivo: ser manejada por las personas, fue creada por las personas.

El leer no es simplemente pasar páginas, el leer es abrir nuevos ángulos de conocimiento y así poder dar paso a la imaginación dejar crear algo que está fuera del escenario y lo pueda convertir en realidad. Este proceso de construcción de significado es fundamental para que el receptor del mensaje comprenda lo que se le ha transmitido. Este es el propósito fundamental de la lectura.

La lectura activa también proporciona la posibilidad de que, al ir efectuando se produzca el pensamiento crítico y pueda cultivarse la capacidad para argumentar y difundir una idea de forma efectiva. De acuerdo con Facione (2007) el pensamiento crítico procura probar un punto, interpretar el significado de algo, encontrar soluciones a los problemas, tarea que es más colaborativa que competitiva para la construcción del conocimiento.

Al pensar y analizar estamos llevando a cabo como expone Zubiría en su teoría de las 6 lecturas, no sin antes mencionar que se fundamenta en la pedagogía conceptual que se desarrolla en la capacidad de argumentar, conceptualizar y analizar (Oñate, 2024).

Cabe destacar que han existido varios autores que expusieron bases teóricas dentro de la pedagogía conceptual. Podemos ver al psicólogo Jean Piaget con el avance sobre el desarrollo cognitivo y las etapas del desarrollo. Así mismo remarcó la influencia que tiene el entorno con los niños para que ellos puedan adquirir su propio conocimiento. Luego tenemos al psicólogo Lev Vygotski quien nos explica en su teoría sociocultural, la importancia que tiene el entorno en el desarrollo cognitivo, coincidiendo con Jean Piaget. Por otro lado, también expone el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Además, hay otros autores como: Jerome Bruner quien sostuvo la importancia del aprendizaje, David Ausubel, explicó con su teoría la importancia de los conocimientos previos y el aprendizaje significativo, Howard Gardner, surgió en el mundo de las inteligencias múltiples y la importancia de cada una de ellas, John Dewey quien fue uno de los fundadores del movimiento Educación Progresista. Partiendo de un concepto global de la pedagogía concep-

tual, se puede adentrar en la teoría de las 6 lecturas, que se componen de: La lectura fonética la cual ayuda a reconocer signos gráficos; La decodificación primaria, que descifra el significado de las palabras (Sinonimia y antonimia); Decodificación secundaria es la que ayuda a interpretar los pensamientos; Decodificación terciaria la cual reconoce la estructura semántica y extrae las ideas fundamentales; Estructura categorial la cual consiste en hallar la idea central y jerarquizar las ideas del texto; lectura meta semántica es donde se evalúa el texto de forma crítica.

El aprender a leer, no solo expande nuestro vocabulario y el conocimiento, sino que también da a conocer diversas estrategias y modelos de estilo y estructura para así pasar al mundo de la escritura y llevar a efecto la literacidad que no es otra cosa que dar sentido a lo que nos rodea. Por su parte, Santillán (2024) sostiene que la literacidad no puede estar separada de la lectura y la escritura. Se trata de elementos que dan sentido contexto circundante.

La importancia de estos dos procesos es reafirmada en las palabras de Valery (2000) la escritura es un proceso dialéctico, el avance en la adquisición de la escritura implicaría la evolución en el desarrollo de la lectura, en el lenguaje oral y, por ende, el enriquecimiento del lenguaje interior; lo que significaría, en definitiva, un progreso en el desarrollo de la consciencia del ser humano.

Por lo tanto, se ha dado a conocer que escribir abre nuevos caminos hacia lugares que parecían inalcanzables, pero que con el lápiz se vuelven asequibles. La escritura no es simplemente una habilidad que expresa los sentires, sino también que invita a adentrarnos en los conocimientos. Al comenzar a escribir, se desarrolla la habilidad de clarificar ideas y conectar los pensamientos con la realidad, lo cual es fundamental para obtener un discurso efectivo.

Es necesario tener en cuenta que existen diversas características esenciales para redactar de manera adecuada. Sosa (2023) menciona algunas de estas características: claridad, concisión, precisión, coherencia, adaptabilidad, y el uso correcto de la gramática y la ortografía. A su vez cabe resaltar que el escribir es un arte que se va desarrollando si se practica y tiene la debida dedicación. Para ello, existen técnicas que ayudarán a desarrollar la habilidad creativa para la creación de cuentos, poemas, ensayos, relatos, crónicas literarias y toda la gama de escritos literarios que se proponga crear y redactar. Así, Abanto Cruz (2024) afirma que las estrategias de escritura creativa facilitan la generación de ideas para la escritura de diversos formatos literarios.

Las páginas matutinas, es una técnica que sirve para que la mente se despeje, la creatividad desbloqueada para así poder tener pensamientos claros y sin bloqueos durante el día. Esta técnica la describe Cameron (1996) en su libro *“El camino del artista”* como: “simplemente tres páginas manuscritas de estricto flujo de conciencia.” sin necesidad, en este caso, de preocuparse de la gramática y la ortografía, es decir que fluyan las ideas. Esta habilidad equivale a una descarga emocional.

Otra técnica que se ha hecho presente y ha tenido gran acogida es el retrato, la cual ayuda a poder crear personajes y cada una de sus cualidades de manera atrayente y envolvente. Consiste en escribir una descripción detallada de algo real o ficticio, pero no solo lo físico, sino también su interior. Se inicia con la descripción de una imagen que puede referirse a cualquier motivo, pero que es fácil narrar lo que se ve.

Para superar un bloqueo como escritor se puede utilizar la técnica de completa la frase, la cual consiste en culminar una frase que haya dejado incompleta, por ejemplo: “las metas que yo tenía eran...” “lo que me aterra en la vida es...” Así como estas técnicas existen muchas otras que encaminan por el camino de la escritura. Cabe indicar que, es cuestión de tomar la decisión y no dilatar más el tiempo de escribir.

Por otra parte, la irrupción de la inteligencia artificial ha trazado nuevos senderos en el universo de la lectura y la escritura. Si bien la IA puede facilitar la búsqueda de información, la generación de ideas y la corrección de errores, es fundamental recordar que la esencia de la lectura y la escritura reside en la capacidad humana de interpretar, analizar y crear significados únicos.

La dependencia excesiva de estas herramientas puede atentar contra el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual de los estudiantes. En este sentido, el equilibrio entre lo clásico y lo innovador se vuelve crucial: la IA puede ser una aliada valiosa, pero nunca debe sustituir la experiencia humana de sumergirse en un buen libro, de reflexionar sobre las palabras y de plasmar sus propias ideas en un texto original.

En cuanto a las ventajas que ofrecen actualmente estas tecnologías están:

1. La automatización de tareas: puede ser utilizada para llevar a cabo tareas mecánicas y repetitivas en donde destaca la capacidad computacional, funcionando de esta manera como un complemento al sujeto que ahora está libre para centrarse en sus cualidades más creativas a las cuales es afín, empleando así las capacidades huma-

nas y las computacionales según su naturaleza.

2. Acceso a la información: la tecnología permite una distribución, almacenamiento y búsqueda de la información que facilita enormemente el acceso a la misma.
3. Facilita la interpretación: la inteligencia artificial puede ayudar a encontrar información clave sobre un texto y acompañar durante el proceso de lectura.

Sin embargo, la utilización de la tecnología también cuenta con marcas desventajas:

1. La dependencia de la tecnología: la utilización de estas herramientas no está exenta de hacernos dependientes de las mismas, olvidando el trabajo personal y delegando funciones a la tecnología que corresponden al ser humano.
2. Perpetuación de sesgos: la información que otorgan las herramientas de inteligencia artificial no está carente de sesgos, de modo que, si el sujeto que las utiliza no puede distinguirlos, termina por repetirlos. Es importante estar al tanto de esta variable a la hora de relacionarnos con la información obtenida de internet. Según Belloch (2012), es posible encontrar información engañosa que responde a intereses particulares en internet. En Internet podemos encontrar tanto información veraz y de calidad como 'seudoinformación' que bajo la apariencia de información de calidad oculta la finalidad de esta que puede hacer que la información no sea totalmente veraz o esté sesgada hacia una dirección determinada.
3. Reglas y limitantes de uso: los sistemas de inteligencia artificial están sujetos a entidades privadas que determinan las políticas de uso de estas herramientas, incluyendo sus propias reglas dependiendo de sus intereses, lo que puede afectar en última instancia al individuo que los utiliza.
4. No necesariamente la información es verídica, el hombre debe tener conocimiento para poder identificar la confusión de datos.

Conocer y descubrir estas ventajas y desventajas es un reto al que la educación y el educador debe enfrentar en beneficio del alumno, tal como lo dice Espinoza-Cedeño et al. (2024) es importante que los investigadores y desarrolladores sigan explorando el potencial de la Inteligencia Artificial en la educación y que trabajen para dar a conocer los retos, ventajas y desventajas

.....

a los cuales se enfrenta la sociedad, a medida que este tipo de tecnología siga mejorando y aplicándose en el sistema educativo actual.

## **Metodología**

**Enfoque metodológico:** El presente estudio se encuadró en el enfoque mixto. Así, se articularon actividades que exploran la sinergia entre la lectura, escritura e inteligencia artificial, a través de las asignaturas Análisis e interpretación Literaria y Redacción y Composición Literaria. En el que se aplicaron prácticas pedagógicas: técnicas, análisis detallado, reflexivo y propositivo. Se comprendió la sinergia entre la lectura, escritura e inteligencia artificial y se identificó la formar en que pueden ser integradas de manera eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Nivel de investigación:** El estudio se desarrolló en un nivel aplicado y descriptivo, encuadrado en las prácticas pedagógicas en el aula; en primer instante el nivel aplicado se evidenció en las técnicas de lectura y escritura, en las asignaturas. La intención fue potenciar las competencias en estas áreas. Fue bibliográfico porque se recurrió a textos y se aplicó el modelo hermenéutico por la interpretación de estos.

Posteriormente, se incorporó la inteligencia artificial, con el fin de analizar cómo estas tecnologías pueden complementar y nutrir los procesos de enseñanza aprendizaje previamente explicados. En el nivel descriptivo, se documentó y examinó las experiencias de los estudiantes al interactuar con la inteligencia artificial. Se realizaron presentaciones en las que indicaron sus experiencias, la innovación, creatividad y dificultades en el desarrollo de destrezas de lectura y escritura integradas con la inteligencia artificial.

**Técnicas e instrumentos:** Para la evaluación de las prácticas pedagógicas para lectura, escritura e inteligencia artificial administradas en el aula, se utilizaron los siguientes instrumentos:

**Observación contextualizada.** - Este instrumento tiene como meta recoger información respecto a los productos elaborados por los participantes haciendo uso de la IA. Las dimensiones que se aborda por el instrumento son: (1) claridad del contenido del trabajo, (2) veracidad de los contenidos, (3) estilo de escritura. El instrumento fue evaluado por panel de expertos de los campos de la literatura, lingüística y psico didáctica y adscritos a una universidad pública de Ecuador. La lista de cotejo se administra en formato impreso.

**Encuesta con preguntas abiertas.** - Este instrumento tiene como meta recoger información de los estudiantes en base a la vivencia de la experiencia

de trabajar con IA. Las dimensiones que se trabajaron en el instrumento encuesta son: (1) ventajas del trabajo con IA y (2) desventajas del trabajo con IA. El instrumento fue evaluado por panel de expertos integrado por docentes investigadores de una universidad pública de Ecuador. El tiempo estimado para responder a la encuesta es de 15 minutos y se ejecutó en las instalaciones de la universidad que colabora en este estudio.

## Resultados

Los resultados de este estudio son presentados siguiendo el orden de las preguntas de investigación que aparecen en el acápite introducción. En respuesta a la pregunta:

1 ¿Cómo las asignaturas en cuestión pueden servir de base a la integración de la inteligencia artificial en el proceso educativo?

Se presenta a continuación las rutas de integración de la IA en el proceso educativo de las asignaturas (1) *Análisis e Interpretación Literaria* y (b). *Composición y Redacción literaria*.

Los trabajos que los estudiantes de III nivel correspondiente a los periodos (2023-1; 2023 (2), 2024 (1) se guardan en una página web de la Carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Considerando la importancia del alcance de resultados que obtienen los alumnos en formación. Anexos 1, 2. Para la investigación actual se consideraron los datos del periodo que acaba de finalizar, es decir, 2024 (1).

En *Análisis e Interpretación Literaria*:

Proyecto de lectura consistió en la selección de una obra literaria por parte del estudiante. Durante el semestre leyó y relacionó paulatinamente con los modelos y escuelas de interpretación propuestas en el sílabo. Así, el análisis e interpretación fue diverso y los alumnos tuvieron la ocasión de profundizar en las lecturas. Establecieron comparaciones de contextos históricos, políticos, sociales, el estilo y los mensajes.

Se formaron grupos de trabajo para diseñar páginas interactivas en las que desarrollarían el marco teórico del semestre. Se efectuó el acompañamiento correspondiente para lograr el objetivo. Hubo prácticas pedagógicas que las desarrollaron de manera individual, dependiendo del tema,

Objetivo: Incrementar la capacidad de comprensión estética e interpretar los textos complejos.

Para lograr este objetivo en el sílabo se plantearon algunas teorías como el modelo estructural, el modelo semiótico y estilístico y la teoría narratológica.

Métodos: Se realizaron análisis de contenido textual, talleres de discusión grupales, parafraseo, preguntas y respuestas. La inteligencia artificial ayudó para crear imágenes paralelas a las sinopsis, los efectos y voces de los alumnos fue algo que les llamó la atención y se mostraron motivados.

En Composición y Redacción literaria:

Al inicio del semestre se explicaron las prácticas pedagógicas a los alumnos algunas técnicas a utilizar como las páginas matutinas propuestas por Julia Cameron en su libro *Camino del artista*, se aplicaron técnicas del retrato, narración de cuentos motivados por imágenes, completar la palabra, crear cuentos e identificar recursos estéticos... En este caso, se recurrió a la tecnología e inteligencia artificial en la creación de una página digital interactiva.

Objetivo: Desarrollar la habilidad de la expresión escrita y creativa literaria.

Métodos: Para lograr el objetivo se realizaron talleres de escritura, revisiones entre pares, realimentación con opiniones constructivas de los estudiantes, trabajo colaborativo y trabajo en equipo. El proceso de enseñanza aprendizaje se efectuó de manera sistemática. Fue importante la invitación que se realizó a una poeta, esto favoreció a los estudiantes para que ganarán confianza en sí mismos. El diálogo fluyó de manera natural, igualmente se aplicaron técnicas estilísticas.

Igualmente, se formaron grupos de trabajo para diseñar páginas interactivas en las que desarrollarían el marco teórico del semestre. Se efectuó el acompañamiento correspondiente para lograr el objetivo. Hubo prácticas pedagógicas que las desarrollaron de manera individual, dependiendo del tema estudiado.

*En Inteligencia artificial:*

Para equiparar los niveles de conocimiento de los participantes respecto a IA se ejecuta esta etapa.

Objetivo: Explorar cómo la inteligencia artificial puede asistir y enriquecer la presentación de textos, incluyendo efectos de sonidos, creación de imágenes y cambio en los sonidos de las voces. Es la última parte del proyecto, lo primordial es la lectura y escritura.

Se realizaron diálogos entre los participantes y que dieron paso a establecer comparaciones entre los textos escritos y presentaciones con la inteligencia artificial.

También, se invitó a un ingeniero en sistemas que los ayudó con orientaciones y explicó las opciones gratuitas, indicó la accesibilidad, las ventajas y desventajas.

Participantes: Treinta estudiantes de tercer nivel de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y literatura de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. La misma docente tiene a cargo las asignaturas que convocan para la investigación.

En respuesta a la pregunta 2 de la presente investigación:

2. ¿Cuáles son las reacciones de los participantes al iniciar el trabajo literario utilizando inteligencia artificial? Se extrae las siguientes afirmaciones de las observaciones realizadas por el equipo investigador:

Obs.1. “Al inicio del semestre los estudiantes se mostraban escépticos y temerosos de expresar sus ideas tanto de forma verbal como escrita. Sin embargo, a medida que se presentaban las prácticas pedagógicas se fue generando un ambiente de autoconfianza.

Obs.2. “Es importante destacar que muchos de los participantes no habían trabajado con la inteligencia artificial antes, lo que contribuía a su recelo inicial”.

Obs.3. “La metodología aplicada que fue sistemática y se ejecutó con los talleres, el trabajo colaborativo y en equipo fomentó un entorno en el que la inspiración pudo fluir.”

Obs.4. “Las evidencias de los trabajos muestran sinergia en la calidad de los trabajos producidos.”

**Fuente:** registro de observaciones realizadas (2024).

### *Prácticas ejecutas con Inteligencia Artificial:*

Link<sup>1</sup> de la página en el que se almacenan los videos realizados por los estudiantes. En algunos casos son trabajos de reinención de las obras literarias. Los videos tienen efectos de voces, sonidos e imágenes. Como se puede observar los saberes están integrados.

La página tiene identidad y cada trabajo tiene el nombre del alumno. Al culminar el semestre sienten regocijo al ver el trabajo realizado. (Anexos 1 y 2). Narración de cuentos que en algunos casos son de reinención. Tienen efectos en voces, sonidos e imágenes. El Link<sup>2</sup> de la página de Análisis e Interpretación Literaria:

Referente a las páginas se presenta el siguiente Link<sup>3</sup>:

Corresponde a la asignatura de Análisis e Interpretación Literaria, en el que se evidencias una de las prácticas pedagógicas de la docente con los alumnos. (Anexo 3 y 4).

Link de la página de Redacción y Composición Literaria: ver (Anexo 5)

Diseño de una de las páginas<sup>4</sup>. Ver (Anexo 6)

Presentación de tareas en la página. Ver (Anexo 7)

Presentación de resultado final<sup>5 6</sup>.

En respuesta a la pregunta 3 se expone a continuación las respuestas de las participantes recogidas mediante una encuesta.

3.- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la creación de la página interactiva de Redacción y Composición Literaria? Respondieron a la encuesta lo siguiente:

**Ventajas:**

V.1. "Al momento de crear la página fue una alegría en trabajar grupalmente".
V.2. "Desarrollar el pensamiento crítico de cada participante".
V.3. "Potenciar la organización, creatividad y originalidad".
V.4. "Descubrir nuevos avances tecnológicos"
V.5. "Conocer y aprender de nuevas herramientas y aplicaciones, las cuales no conocía para editar una página Web y así saber utilizarlas para en un futuro crear más publicaciones".
V.6. "Mediante el intercambio de ideas, se pudo aprender y ver las diferentes perspectivas de mis compañeros".
V.7. "Desarrollo de habilidades de comunicación y organización, nos repartimos cada semana y se estuvo apoyando en alguna dificultad".

2 <https:// analisis2024uleam.wixsite.com/my-site-1/s-projects-side-by-side-5>

3 <https:// analisis2024uleam.wixsite.com/my-site-1/about-1>

4 <https:// alba75.webnode.ec/>

5 <https:// redaccion2024uleam.wixsite.com/pensadoras-prodigios/s-projects-side-by-side-2>

6 <https:// culturalectora9.wordpress.com/>

V.8. "Mantener una página WEB te motiva a estar actualizado en tu campo",
V.9. "Sirve como muestra de tus habilidades y logros para tu desarrollo personal".
V.10. "Flexibilidad en el aprendizaje que permitió la adaptación dn cada estudiante".
V.11. "Reconocer cualidades y defectos en el desarrollo del proceso".
V.12. "Se desarrollaron habilidades sociales".
V.13. "Fue una experiencia enriquecedora porque aprendimos a usar un poco más la tecnología y así fusionar tecnología y educación".
V.14. "Trabajar con mis compañeros me ayudó a promover mis habilidades sociales, como la empatía y la capacidad de trabajar en equipo".
V.15. "La interacción entre el grupo no fue buena al principio, pero se logró llegar al entendimiento".
V.16. "Trabajar en equipo me permitió ver otras perspectivas mejorando la calidad del proyecto".

**Fuente:** registro de la encuesta realizada (2024).

**Desventajas:**

D.1. "Usar herramientas tecnológicas digitales puede llevar a distraerme y afectar mi concentración".
D.2. "Las diferencias de opinión y estilo pueden generar conflictos y retrasar".
D.3. "Al principio puede ser tedioso al crear una página, desde nuestra experiencia tuvimos que ver varios videos tutoriales en Youtube y también al no saber qué aplicación escoger para crearla".
D.4. "Una desventaja fue que no podíamos traer una computadora por causa del Internet".
D.5. "La complejidad en la edición".
D.6. "Al ser gratuita limita las demás opciones interactivas".
D.7. "Surgimiento de problemas técnicos imprevistos que afecten el contenido de la página y su funcionalidad".
D.8. "Requiere actualización constante para no se elimine la página".
D.9. "Dependencia de la conectividad".
D.10. "La página requiere mantenimiento constante y eso agota".

D.1. “No había trabajado con inteligencia artificial para la dar efectos en imágenes y voces”.

**Fuente:** registro de la encuesta realizada (2024).

## Discusión

Algo que se destaca en las respuestas de los alumnos fue la satisfacción personal y el sentido de logro, esto se puede apreciar en la respuesta *“Al momento de crear la página fue una alegría en trabajar grupalmente”*; se manifiesta un impacto positivo del trabajo colaborativo. Esto lo expresaron también en la difusión del trabajo, en el sentido de que el nivel se unió y les permitió auto conocerse sus habilidades y generar confianza en sí mismos. Igualmente, los estudiantes manifestaron que esta experiencia les benefició para desarrollar habilidades cognitivas y sociales, cuando indican el desarrollo del pensamiento crítico, la organización, la creatividad y organización. Esto ratifica la posición de Abanto Cruz (2024) respecto a que las estrategias de escritura creativa facilitan la generación de ideas para la escritura de diversos formatos literarios. En este sentido la IA puede ser una herramienta que facilita las prácticas de expresión escrita.

La exposición a nuevas tecnologías, el crear y mantener una página les permitió conocer respecto a herramientas que no conocían, lo que consideran fundamental para el futuro y con efecto multiplicador. Esto armoniza con las afirmaciones de Berrezueta et al. (2024) respecto a que la lectura permite el acceso a la información y en la era digital es necesario crear las sinergias entre la tecnología educativa y el currículo.

Otras competencias que lo manifiestan como un aprendizaje significativo es la comunicación, la flexibilidad en el aprendizaje. Valoraron el desarrollo personal porque una página les ayuda a estar actualizados en su perfil profesional como una muestra tangible de sus potencialidades y logros. Es notable que este proyecto les permitió identificar sus cualidades y defectos en la ejecución del proceso, coadyuvando a un crecimiento personal y académico.

Los alumnos identificaron desventajas como y desafíos con el proyecto. Una de las respuestas recurrentes fue la distracción y afectación en la desconcentración, debido al uso de la tecnología; también la diversidad de opiniones causó algo de retraso en el avance del proyecto. Lo consideraron aparte de tedioso y complejo especialmente para quienes no habían tenido experiencia en este tipo de trabajo. La necesidad de recurrir a tutoriales y sobre qué aplicaciones fueron mencionadas como obstáculos. Otra de las

limitaciones mencionadas fueron la limitación de opciones interactivas debido a la gratuidad de las seleccionadas. Adicionalmente, los inconvenientes que tuvieron con imprevistos de tipo técnico.

Para finalizar los educandos expresaron que dependencia de la conectividad y la necesidad de mantenimiento resultaron agotadores. Sumado a la falta de familiaridad con la inteligencia artificial en la edición de imágenes y voces. Resaltó la curva de aprendizaje de asumieron durante el proyecto.

Impulsar la lectura y escritura como ejes fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, son habilidades insubstituibles. Es relevante que se promueva estos buenos hábitos en todos los niveles educativos. (a) Utilizar las técnicas para lectura y escritura, al igual que las teorías que existen como la de las 6 lecturas de Zubiría, porque permite decodificar los textos, facilitando la capacidad de interpretar y reflexionar respecto a los textos y (b) Realizar el acompañamiento respectivo a los estudiantes para orientar en el uso autorregulado de la inteligencia artificial, de tal forma que comprenda que todo tiene un punto de equilibrio.

## **Conclusiones**

El estudio se llega a la conclusión que se ha cumplido el objetivo propuesto para este estudio que es determinar las sinergias entre la Inteligencia Artificial y el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura del alumnado universitario. Se agrega que el mundo no solo es digitalizado, sino globalizado, pero que las prácticas de la lectura y la escritura son irremplazables para forjar un pensamiento crítico que permite avizorar aquello que se está diciendo a través de un texto y encontrar soluciones apropiadas a un problema, para lo cual la teoría de las 6 lecturas de Zubiría tiene una función preponderante en su realización.

La IA irrumpe en este escenario a pesar de que, como casi todo tiene sus aspectos positivos, ya que permite grandes mejoras en el proceso enseñanza aprendizaje, pero su uso excesivo se puede convertir en un gran obstáculo haciendo que el ser humano pierda su naturaleza de producir lo que está en capacidad de hacer. A este punto Gonzabay et al (2024) sostienen que la inteligencia artificial ha generado aportes relevantes en la enseñanza, pero se debe estar atento a los posibles daños que cause. Así, los pros de la IA pueden ser una fuente de beneficios en la formación del educando. También, hay que considerar que, la inteligencia artificial al incorporarse en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene un bagaje de oportunidades como la personalización del contenido y las bondades de la experiencia educativas. No

obstante, puede convertirse en un obstáculo, porque podría llevar a una dependencia que merme la capacidad del ser humano de ser autónomo, crítico y creativo. La debilidad de este estudio es el tamaño de su corpus que no permite proponer generalización alguna. Sin embargo, los resultados pueden ser utilizados para potenciar el uso de la IA en procesos de prácticas lingüísticas en el contexto universitario. Se invita a los investigadores para que dirijan esfuerzos en la línea de investigación que se propone: Uso de la Inteligencia Artificial en los procesos de practica de Lingüística y Literatura. Para finalizar se expresa que el presente estudio abre puertas para que nuevos investigadores se sumen y profundicen lo abordado.

## Referencias

- Abanto Cruz, Y. Y. (2024). Estrategias de escritura creativa en la producción de textos narrativos en una institución educativa de primaria, Trujillo 2023. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/145868> (17. sep.2024)
- Arturo, G. R. C. (2016). Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19490> (17.sep.2024)
- Avila, K. J. G. (2016). Programa “clasemat”, basado en la pedagogía conceptual, para mejorar las nociones de clasificación y seriación en los niños de 5 años de la IE ciro alegría de Florencia de mora, 2015. *Perspectivas en primera infancia*, 4(4). 1-20. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/1293> (17.sep.2024)
- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. *Universidad de Valencia*, 4, 1-11. Disponible en: <https://www.academia.edu/download/38085526/tics.pdf> (17.sep.2024)
- Berrezueta, R. J. A., López, B. C. E., & Acevedo, G. N. G. (2024). La importancia de la lectura como herramienta de aprendizaje y los beneficios en la salud mental de estudiantes y docentes de la escuela de Medicina, UNIANDÉS sede Santo Domingo. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. Disponible en: <https://dilemascontemporaneosedu-cacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4114> (17. sep.2024)

- Castro, M. T. F. (2019). La importancia de saber leer. *Revista Vinculando*. Disponible en: <https://vinculando.org/articulos/la-importancia-deeer> (11. sep.2024).
- Cameron, J. (1996). *El camino del artista: un sendero espiritual hacia la creatividad*. Editorial Pax México. Disponible en: [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=hjkzWlt4mLgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Cameron,+J.++\(1992\).+El+camino+del+artista&ots=z-d0ll6mhv&sig=d-01NuC93c9vXXoqWjqBX6BWHhY](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=hjkzWlt4mLgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Cameron,+J.++(1992).+El+camino+del+artista&ots=z-d0ll6mhv&sig=d-01NuC93c9vXXoqWjqBX6BWHhY) (11.sep.2024).
- Cury, T. M. (2024). El uso de inteligencia artificial y sus desafíos para la evaluación académica: una revisión de la literatura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 126-137. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/564/673> (17.sep.2024).
- Espinoza-Cedeño, M. J., Hermida-Mendoza, L. N., Intriago-Cedeño, M. E., & Pico-Macías, E. P. (2024). Ventajas y desventajas de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. *MQRInvestigar*, 8(3), 1001-1013. Disponible en: <http://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1512> (11.sep.2024)
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 22 (1), 23-56. Disponible en: [https://www.academia.edu/download/4791949/pensamiento\\_cr%C3%83%C2%ADtico\\_facione.pdf](https://www.academia.edu/download/4791949/pensamiento_cr%C3%83%C2%ADtico_facione.pdf) (11.sep.2024).
- Gatti, A. (2024). Alfabetización e inteligencia artificial. *Journal of Neuroeducation*, 5(1). 1-20. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/46108> (11.sep.2024).
- Guevara, L. G. O. (2023). Dilema de la inteligencia artificial: pensamiento crítico y generaciones digitales. *Realidad y Reflexión*, 1(58), 69-83. Disponible en: <https://camjol.info/index.php/RyR/article/view/17397> (11. sep.2024).
- Gonzabay Suárez, G. A., & León Borbor, M. C. (2024). Inteligencia artificial en la evaluación de aprendizaje y saber del docente en la EEB Mercedes Moreno Irigoyen y la EEB Presidente Tamayo (Bachelor's tesis), La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena. Disponible en: <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10722> (11.sep.2024).

- Martínez, F. A. O. (2024). Escritura en tiempos de la inteligencia artificial: desafíos para el docente de Educación Normal. *DIDAC*, (84), 21-29. Disponible en: <https://didac.iberomx.com/index.php/didac/article/view/209> (11.sep.2024).
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf> (11.sep.2024)
- Rua Morales, L. V., & Niño Fontalvo, D. L. (2024). Una revisión sobre impacto de las redes sociales en el contenido educativo para los niños. Disponible en: <https://repositorio.cun.edu.co/handle/cun/5663> (10.sep.2024).
- Oñate, D. (2024). Teoría de las Seis Lecturas de Miguel de Zubiría en los Procesos de Lectoescritura. *Revista ciencia latina*, 8 (1), 3686-3696. DOI: [https://doi.org/10.37811/c\\_l\\_rcm.v8i1.9720](https://doi.org/10.37811/c_l_rcm.v8i1.9720)
- Orellana-Guevara, C. (2024). Gestión educativa de frente a la globalización: reto ante la transformación digital. *Revista Perspectivas*, 19(24), 47-62. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/638/6384708004/> (11.sep.2024).
- Sosa, G. (2023). ¿Cuáles son las características de la redacción? – 6 claves. Gusmar Sosa. Disponible en: <https://www.gusmarsosa.com/cuales-son-las-caracteristicas-de-la-redaccion/> (11.sep.2024).
- Santillán, S. K. L. (2024). La importancia de la literacidad: un aprendizaje permanente para la vida. *Revista Neuronum*, 10(2), 221-240. Disponible en: <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/530> (11.sep.2024).
- Suárez, P. G. (2024). La importancia de la lectura en la construcción de la identidad en la sociedad contemporánea. ESIC. <https://books.google.es/books?hl=esoyT95QO4IjCx7SgrVU>(22.ago.2024).
- Viñas, R., Secul Giusti, C., Viñas, M., & Cammertoni, M. (2023). La escritura académica y el rol de la Inteligencia Artificial (IA). In Primer Congreso Internacional WEDUCI de Educación y Culturas Digitales. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.aacademica.org/mari-sol.anahi.cammertoni/46.pdf> (22-oct.2024).

- Quitadamo, I. J., & Kurtz, M. J. (2007). Learning to improve using writing to increase critical thinking performance in general education biology. *CBE—Life Sciences Education*, 6(2), 140-154. Disponible en: <https://www.lifescied.org/doi/abs/10.1187/cbe.06-11-0203> (12.ago.2024).
- Yusta, C. N. (2008). José Ortega y Gasset y La deshumanización del arte. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte*, 7. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Constanza-Yusta/publif> (10.ago.2024).

## Anexo 1



**Fuente:** Propia, Tercer nivel (2023-1)

## Anexo 2



**Fuente:** Propia, Tercer nivel (2023-2)

## Anexo 3



**Fuente:** Álvarez Melanie, Delgado María, Holguín María, Minda Cindy, Pincay Wendy. Tercer nivel (2024-1)

Anexo 4



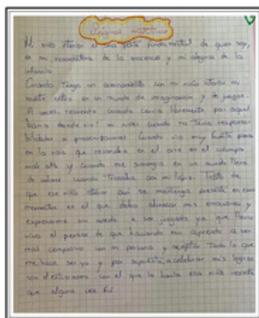
**Fuente:** Álvarez Melanie, Delgado María, Holguín María, Minda Cindy, Pincay Wendy

Anexo 5



**Fuente:** ALBA

Anexo 6



Práctica de la Redacción

En esta actividad, los estudiantes se embarcan en un viaje introspectivo al explorar y compartir historias sobre su "mundo interior". La tarea consiste en escribir narrativas que reflejen experiencias, recuerdos o emociones de su infancia, todo desde la perspectiva de su yo más joven. Al escribir sobre el niño interior, practicamos la redacción desde una perspectiva personal y emocionalmente cargada. La actividad fomenta la reflexión, la empatía consigo mismos y con otros, así como la habilidad para transmitir sus pensamientos y sentimientos de manera clara y evocadora.

**Fuente:** Pensadoras Prodigiosas

Anexo 7

WordPress Diseña un sitio como este con WordPress.com Comenzar



Durante esta semana tuvo lugar la socialización de la semana cultural, destacando nuestra primera creación de stands, la cual se llevó a cabo exitosamente. También se elaboró una lista detallada de las ventajas y desventajas que surgieron en la creación de las páginas de cada asignatura, abordando los aspectos más desafiantes, como la edición, la organización y otros elementos relacionados.

**Fuente:** Cultura lectora.

# **INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE**

## **Capítulo XII**

Liderazgo y gestión educativa de centros de formación técnica y tecnológica: motivación para la lectura y comprensión de textos en español e inglés



**Liderazgo y gestión educativa de centros de formación técnica y tecnológica: motivación para la lectura y comprensión de textos en español e inglés**

*Leadership and educational management of technical and technological training centers: motivation for reading and comprehension of texts in Spanish and English*

**Carlos Víctor Calderón Pino**

*Universidad de La Rioja, España*

*Colegio Salesiano San José de Manta*

*Bombero voluntario del Cuerpo de Bomberos del cantón Manta*

 <https://orcid.org/0009-0007-6440-1021>

**Heidy Lisbeth Villafuerte-Carreño**

*Universidad San Francisco de Quito*

 <https://orcid.org/0000-0003-1891-6052>

**Sandy Lisbeth Hormaza**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0001-8410-9166>

**Resumen**

La comprensión lectora persiste como un reto a superar en las aulas de formación técnica y tecnológica de Ecuador. El objetivo de este trabajo es estudiar las motivaciones para la lectura y comprensión de textos en inglés y español de los estudiantes en procesos de formación técnica y tecnológica. Se acude al paradigma posmoderno y enfoque cuantitativo de la investigación científica. Participan 60 estudiantes de un centro de formación técnica domiciliado en el cantón Manta, Ecuador. Los instrumentos utilizados son fichas de observación contextualizada, cuestionario tipo escala de Likert y fichas de cotejo. El equipo investigador diseñó una intervención educativa dirigida al mejoramiento

de los niveles de motivación y comprensión lectora donde el liderazgo y la gestión educativa fueron aspectos relevantes para la implementación exitosa de las prácticas lectoras. Los resultados muestran mejoras en la motivación para la lectura en la muestra estudiada pasando de niveles bajo y niveles moderados y altos. Se concluye que el uso de textos con esquemas gráficos contribuye a mejorar los niveles de motivación a la lectura en los estudiantes que participaron de la investigación.

**Palabras clave:** formación técnica y tecnológica, gestión educativa, motivación a la lectura, liderazgo, innovaciones educativas.

### Abstract

Reading comprehension remains a challenge to overcome in technical and technological training classrooms in Ecuador. The objective of this work is to study the motivations for reading and comprehension of texts in English and Spanish of students in technical and technological training processes. The postmodern paradigm and quantitative approach of scientific research are used. 60 students from a technical training center domiciled in the Manta canton, Ecuador, participate. The instruments used are contextualized observation sheets, a Likert scale questionnaire and checklists. The research team designed an educational intervention aimed at improving the levels of motivation and reading comprehension where leadership and educational management were relevant aspects for the successful implementation of reading practices. The results show improvements in motivation for reading in the sample studied, going from low levels to moderate and high levels. It is concluded that the use of texts with graphic diagrams contributes to improving the levels of motivation for reading in the students who participated in the research.

**Keywords:** technical and technological training, educational management, reading motivation, leadership, educational innovations.

### Introducción

Para potenciar los niveles competitivos de la población y mejorar las posibilidades de acceso laboral, se requiere de procesos formativos de mediano plazo y cobertura de áreas técnicas. Dichos programas de formación se basan en la lectura de textos técnicos que demandan de una buena comprensión de parte del alumnado. Sin embargo, estudios sobre el desarrollo de la comprensión lectora en Ecuador, muestran niveles de logro deficientes. Así, este trabajo de investigación científica se concentra en el estudio del liderazgo educativo en la formación técnica.

El liderazgo educativo asume el trabajo dirigido al mejoramiento de los procesos formativos. En este punto, Gutiérrez-Cabello (2017) remarca la relevancia de los fondos de conocimiento e identidad para vincular el conocimiento del profesorado con las necesidades y características del alumnado. En consecuencia, los estudiantes no alcanzan el resultado mínimo requerido para aprobar las asignaturas en los procesos formativos debido al poco desarrollo de competencias para resolver situaciones de aprendizaje (Brunner & Ganga, 2017). En el escenario descrito, se requiere de competencias de liderazgo que potencien los procesos formativos de técnicos en Ecuador.

Por su parte, Castañeda y Correa (2018) sostienen que el proceso formativo de adultos afronta el desafío de crear las oportunidades reales para que ellos desarrollen sus iniciativas innovadoras en los centros de prácticas. Por su parte, Vidal-Ledo et al. (2022) sostienen que la innovación educativa impulsada por las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ofrece claras oportunidades que responden a las formas particulares de aprender de cada individuo. Las TIC apoyan la gestión curricular con currículos flexibles y diversos niveles de competencia. Sin embargo, para lograr la implementación efectiva de las innovaciones educativas es necesario superar la brecha de acceso digital, el acceso limitado a recursos tecnológicos, la actualización de conocimiento del personal educativo y la falta de seguridad y privacidad de los datos.

Las innovaciones educativas se identifican con la mejora de procesos de rediseño didáctico, curricular o implementación de investigación. Así, la innovación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura se hace centrado en el aspecto áulico que involucra el método instruccional, ambientes de aprendizaje, organización grupal o características de los materiales de lectura (Mancanquí-Pico et al., 2020). Además, las propuestas de innovación deberán considerar el desarrollo de los valores de justicia, solidaridad e innovación, que son fundamentales en el perfil del bachiller de Ecuador (Bustamante-Romero, 2022).

Vidal-Ledo et al. (2022) sostienen que la implementación de las innovaciones educativas requiere de condiciones tales como (1) predisposición de las personas, (2) conocimiento, (3) procesos claros, y (4) acceso a tecnología. Por su parte, autores como Moreno-de-León y León Arellano (2023); Aparicio Gómez (2023) coinciden al resumir que la innovación educativa es el cambio en un proceso de enseñanza.

Por su parte, Imbernon (2024) afirma que las innovaciones en el campo de la enseñanza han sido implementadas mediante el intercambio de experiencias, formación contextualizada, publicaciones, formación virtual y redes de colaboración. Sin embargo, el liderazgo educativo requiere de la sensibilización y corresponsabilidad del profesorado. Así, la formación permanente incluye temáticas, tales como la ética, investigación, tolerancia profesional, gestión de las emociones, comunicación, trabajo en grupo y toma de decisiones, potencian la implementación del liderazgo para la implementación innovaciones. Además, urge dar respuesta a las necesidades del alumnado para responder de manera eficiente a la inclusión educativa (Samaniego Jiménez, 2024).

En las prácticas lectoras los medios digitales aportan de forma relevante (Márquez y Valenzuela, 2018). Por su parte, González-Aguilar y Makhortkyh (2022), Greene (2019) y Jost (2023) afirman que los procesos comunicativos hacen uso de códigos alternativos que logran adaptarse a los discursos y elevan las potencialidades identificatorias con situaciones del contexto circundante, siendo atractivas y novedosas para el lector. Sus características hacen que los textos con gráficos y color lleguen a ser más atractivos ante los lectores (Muñoz Medina et al., 2019) y su flexibilidad permite que sean transmitidos por los medios electrónicos (Gagliardi, 2020). Según señalan Navarro y Amaya (2023), los textos que hacen uso de figuras, fotografías, dibujos, memes, entre otros elementos gráficos, pueden ser interpretados con mayor facilidad. Su presencia en los medios tecnológicos aumentó el rol de contenidos para formular, reforzar y cuestionar las interpretaciones del pasado sobre temas de interés de las masas (Lyndon, 2021). Por su parte, Abanto Cruz (2024) afirma que las estrategias de escritura creativa facilitan la generación de ideas para la escritura de diversos formatos literarios.

Por su parte, Santillán (2024) sostiene que la lectura y la escritura dan sentido al contexto circundante de las personas, mientras que Varela (2024) afirma que las caricaturas, esquemas, dibujos, fotografías y otros gráficos, facilitan la comprensión del contexto y son capaces de exponer la reivindicación de una identidad política. Por su parte, Fraticelli (2024) sostiene que los gráficos, fotografías y otras formas de expresión artística siguen siendo productos que generan emociones. Sin embargo, existen diversas modalidades de interpretación de los gráficos por lo que es necesario complementarlos con instrucciones claras de los procedimientos estudiados. Para Berrezueta et al. (2024) la lectura permite el acceso a la información de avanzada y por lo tanto permite la creación de nuevos textos, productos y tecnologías.

Respecto al pensamiento crítico, Van-Dijk (2016) sostiene que este puede ser utilizado para ejecutar procesos de resistencia contra la desigualdad social. Sin embargo, es necesario reconocer que la lectura no resulta atractiva para el alumnado. Por lo tanto, se requiere de innovaciones que potencien su ejecución. Allí, el uso de las TIC podría ser una alternativa válida (Martos Núñez citado por Rovira-Collado, 2018). Por su parte, Badía (2020) sostiene que los ejercicios de abstracción del texto, sigue siendo una ruta eficiente para la ejecución de las prácticas de interpretación literaria.

Entre los estudios previos citados en este trabajo aparecen Muñoz Medina et al. (2019), quienes sostienen que el uso de gráficos en el proceso de lectura crítica posibilita prácticas más atractivas y estimulantes para el alumnado. Se añade el trabajo de Gil-Quintana et al. (2023), quienes afirman que la innovación educativa muestra: (a) la evolución de tópicos que vinculan con la educación a distancia, (b) la falta de articulación entre educación mediática con el pensamiento crítico, el aprendizaje digital o el desarrollo sostenible, (c) el surgimiento de paradigmas centrados en ingeniería educativa, *e-learning*, ecosistemas de aprendizaje y ecología, (d) el impacto de conceptos como enseñanza, estudiantes, instrucción asistida por ordenador, aprendizaje, gamificación y desarrollo sostenible, (e) el interés por competencias STEM, aprendizaje digital, modelos educacionales, pensamiento crítico, las habilidades, aprendizaje activo y MOOC.

Este estudio responde a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo el uso de gráficos potencia la efectividad de la lectura de textos técnicos?
2. ¿Cuáles son los cambios que reportan los estudiantes en la comprensión lectora mediante el uso de textos técnicos que utilizan gráficos?
3. ¿Cuáles son los cambios en las motivaciones de los participantes para la lectura de textos técnicos?

El objetivo de este trabajo es estudiar los niveles de motivaciones para la lectura de textos técnicos que utilizan gráficos en estudiantes de programas de formación técnica y tecnológica del cantón Manta, Ecuador

## **Metodología**

Este trabajo acude al paradigma posmoderno y al enfoque mixto de la investigación científica en el campo de la instrucción de técnica.

**Tabla 1.**

*La muestra.*

Grupos	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Grupo control	20	10	30 (50%)
Grupo experimental	25	5	30 (50%)
Total	45(75%)	15(25%)	60 (100%)

**Fuente:** proyecto de investigación (2024).

**Instrumentos.** - Los instrumentos utilizados en esta investigación son los siguientes

Ficha de cotejo. - El instrumento recoge información respecto a la motivación de los estudiantes para participar en las prácticas de lectura de textos técnicos. Consiste en 5 categorías: (1) lectura autónoma, (2) análisis grupal, (3) frecuencia de lectura, (4) interpretación de ideas principales del texto, y (5) concienciación de problemas sociales circundantes. El instrumento fue validado por un panel de especialistas, conformado por profesores investigadores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, especializados en los campos de la educación, psicología educativa y literatura. El instrumento se ejecutó entre octubre 2023 - julio del 2024.

Prueba de comprensión lectora. - Este instrumento diseñado ad hoc, recoge información respecto a las prácticas lectoras de textos técnicos. Las categorías evaluadas del 1 al 10 punto son (1) motivación, (2) profundidad del análisis, (3) capacidad de presentar ideas de manera clara, (4) presenta ideas coherentes, (5) argumentación, (6) mejora de lectura rápida, (7) lectura comprensiva, (8) interpretación de contenidos, (9) reconocimiento de inferencias y deducciones, (10) capacidad de identificar y analizar problemas sociales. Un panel de especialistas conformado por profesores investigadores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí evaluó el instrumento. Las observaciones se ejecutaron por el equipo investigador durante el periodo abril-julio de 2024.

Cuestionario tipo Likert. - El instrumento ad hoc, recoge datos sobre la efectividad del uso de gráficos en las prácticas lectoras de textos técnicos. Consiste en 20 ítems que abordan la (1) motivación y (2) comprensión lectora. Las posibilidades de respuesta son 7 van de total desacuerdo a total acuerdo. Este instrumento fue evaluado por un panel de especialistas de libre ejercicio profesional en los campos de la formación profesional, educación alternativa

y gestión educativa. Las recomendaciones fueron reducir el número de ítems de 35 a 20. Revisar la sintaxis de los ítems para asegurar su comprensión por parte de los participantes. El instrumento fue ejecutado durante el periodo mayo- julio 2024. El tiempo estimado para completar el instrumento oscila entre 4-6 minutos.

**Procedimiento**

Etapa 1: Se seleccionó el grupo de estudiante que participarán en el estudio.

Etapa 2: Se planificó y ejecutó las prácticas de lectura de textos técnicos, mediante la participación del grupo experimental.

Etapa 4: Se ejecutaron los análisis de textos técnicos. Interpretación de los gráficos. Exposición de fotografías y explicación de los análisis creados.

Etapa 6: Análisis de los datos

Etapa 7: Redacción del informe.

**Resultados**

Los resultados son presentados a continuación siguiendo las preguntas de investigación que aparecen en el acápite introducción.

1. Motivaciones de los estudiantes para leer textos técnicos. En la tabla 2 se presentan las respuestas de los estudiantes a los ítems del cuestionario tipo escala de Likert.

**Tabla 2.**

Motivaciones de los estudiantes para leer textos técnicos

ITEMS	T D	MD	D	ND/NA	A	MA	TA
<b>Motivación de los participantes hacia la lectura de textos técnicos</b>							
2.1. Me siento motivado cuando el instructor utiliza gráficos en la explicación	0,00%	0,00%	0,00%	12,33%	0,00%	<b>50,23%</b>	37,43%
2.2. Cuando el instructor usa gráficos los estudiantes estamos más motivados a la lectura.	2,44%	0,00%	3,72%	10,38%	0,00%	<b>67,54%</b>	15,92%
2.3. Cuando el instructor usa gráficos me siento más interesado en revisar los textos técnicos	0,00%	0,00%	2,00%	10,31%	0,00%	<b>47,25%</b>	40,44%

(1)

2.4. He mejorado la capacidad lectora en los textos técnicos	2,54%	0,00%	3,62%	14,38%	0,00%	<b>49,10%</b>	30,36%
2.5. El maestro hace preguntas y pide mi opinión.	0,00%	0,00%	0,00%	14,38%	0,00%	37,51%	<b>48,10%</b>
2.6. Hacemos actividades usando gráficos para comprender mejor los procedimientos técnicos.	0,00%	0,00%	2,00%	10,31%	0,00%	<b>47,19%</b>	40,50%
2.7. El uso de gráficos me motiva mejor.	0,00%	0,00%	1,00%	0,00%	6,69%	39,47%	<b>52,84%</b>
2.8. Si sirve implementar actividades interesantes y divertidas para mejorar el aprendizaje.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	12,31%	28,75%	<b>58,94%</b>
2.9. La utilización de memes motiva a desarrollar mejor los análisis literarios.	0,00%	0,00%	4,08%	0,00%	14,38%	<b>47,23%</b>	34,30%
2.10. El maestro implementa gráficos digitales para mejorar las explicaciones.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,69%	29,76%	<b>62,55%</b>
<b>Comprensión lectora de los participantes</b>							<b>(2)</b>
3.1. El uso de gráficos favorece la comprensión de los textos técnicos.	0,0%	0,00%	1,54%	0,00%	<b>48,24%</b>	13,85%	36,37%
3.2. Se comprende con facilidad las conclusiones de los textos técnicos.	0,0%	0,00%	3,08%	0,00%	31,75%	18,48%	<b>46,69%</b>
3.3. El uso de gráficos favorece el desarrollo de la comprensión del texto.	0,00%	0,00%	7,17%	0,00%	39,45%	11,30%	<b>42,09%</b>
3.4. Los gráficos integran la explicación de los procedimientos técnicos.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	30,78%	10,38%	<b>58,84%</b>
3.5. Los gráficos facilitan la interpretación de las instrucciones técnicas.	1,58%	0,00%	1,50%	0,00%	36,46%	15,38%	<b>45,08%</b>
3.6. Los gráficos me ayudan a identificar problemas técnicos y operativos.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	39,38%	0,00%	<b>60,63%</b>
3.7. Las argumentaciones que dan los autores son más fáciles de comprender cuando se usan gráficos.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	38,46%	7,69%	<b>53,85%</b>
3.8. Los gráficos ayudan a utilizar un lenguaje adecuado para lograr mayor comprensión de los textos.	1,08%	0,00%	5,08%	0,00%	28,08%	15,38%	<b>50,38%</b>

3.9. La procrastinación a la lectura se disminuye cuando se utiliza recursos gráficos.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,76%	15,38%	<b>50,86%</b>
3.10 Ha mejorado la comprensión de los textos técnicos cuando se usan gráficos.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	32,76%	10,77%	<b>56,47%</b>

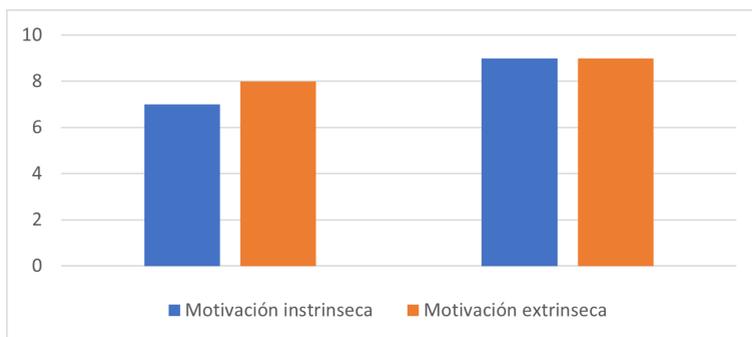
**Fuente:** cuestionario tipo Likert administrado (2024).

## 2. Motivación intrínseca y extrínseca para la lectura de textos técnicos

Los cambios en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes se muestran en la figura 1.

**Figura 1.**

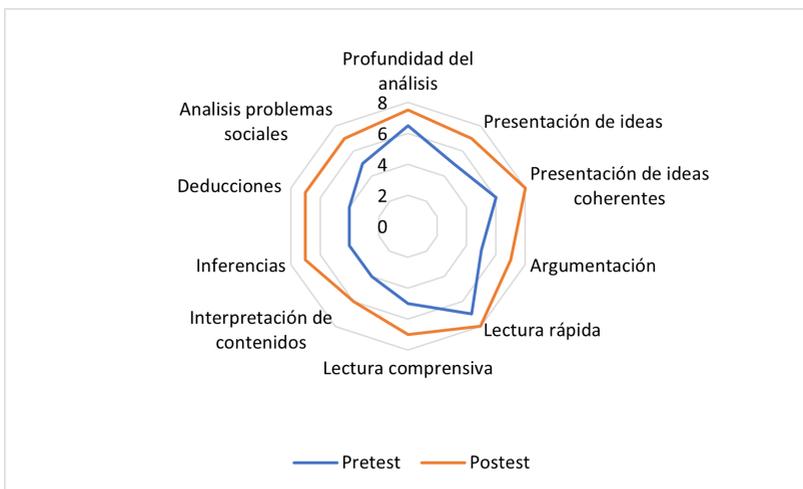
*Cambios en la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado al leer textos técnicos.*



3. Comprensión lectora de textos técnicos. - Los cambios reportados en los participantes son presentados en la figura 2.

**Figura 2.**

*Comprensión lectora de textos técnicos.*



El cambio más significativo se reporta en la interpretación de contenidos. Esto se da de manera positiva por medio de la motivación a las actividades, la lectura, análisis literario de forma creativa y dinámica utilizando el recurso metodológico - memes.

En cuanto a la profundidad del análisis se dan cambios leves. Esto posiblemente se debe a que los estudiantes no tenían el hábito de realizar análisis literarios.

## Discusión

Los docentes requieren de didácticas que mejoren la motivación y el conocimiento del alumnado desde el liderazgo e innovación educativa. La lectura de textos técnicos es un reto para superar por los docentes.

En este punto, los autores ratifican la posición de Muñoz Medina et al. (2019) respecto al poder de atracción de los gráficos, fotografías y otras formas de esquemas, es una condición que debe ser utilizada de forma eficiente para lograr potenciar la comprensión lectora del alumnado. Los autores expresan acuerdo con la posición de Navarro y Amaya (2023) cuando señalan que los gráficos se presentan en diferentes formatos de archivo, los que facilitan la comprensión del contenido. De forma similar, los autores apoyan la posición de Jost (2023) respecto a la necesidad de identificar lo constitutivo del gráfico o esquema distinguiéndolos de otras producciones

mediáticas.

Los autores también subrayan las afirmaciones de Gil-Quintana et al. (2023), respecto a que los tópicos de innovación educativa se han centrado en la educación a distancia, *e-learning*, ecosistemas de aprendizaje y ecología. Otra de las líneas de trabajo desarrolladas es la instrucción asistida por ordenador, la gamificación y recientemente el uso de la metodología STEM. Se trata de metodologías que hacen uso de lecturas técnicas y con contenidos complejos que exigen del alumnado alta concentración.

Los resultados muestran que los estudiantes alcanzaron mejores niveles de comprensión, ya que el trabajo con los gráficos elevó el valor significativo de la práctica, el ordenamiento de los contenidos y la comprensión de las instrucciones de procesos técnicos. Así, se facilitó el proceso de lectura grupal e individual. Esto ratifica la posición de Santillán (2024) quien sostiene que la literacidad no puede estar separada de la lectura y la escritura. Sin embargo, los elementos gráficos dan sentido contexto circundante y facilitan la comprensión de instrucciones en la transferencia de conocimientos técnicos. Además, estos resultados están en armonía con las afirmaciones de Berrezueta et al. (2024), ya que la lectura es capaz de mejorar el acceso a información técnica.

La experiencia ejecutada ratifica la posición de Gómez (2023); Imbernon (2024) y Vidal-Ledo et al. (2022) respecto a que la puesta en marcha de innovaciones educativas demanda de la predisposición de las personas y acceso a tecnologías. A esto se agrega que se requiere de liderazgo y permanente seguimiento desde procesos de gestión educativa.

En cuanto a los resultados obtenidos, en la parte empírica de este trabajo se indica que el 80% de la muestra ha mejorado la participación en actividades de lectura y análisis de los textos técnicos. No obstante, las mejoras registradas requieren de mayor tiempo para alcanzar niveles de mejoramiento significativo. El resumen de los resultados para las categorías motivación de las prácticas utilizando gráficos incluye los siguientes ítems del cuestionario Likert para la categoría motivación: 2.5. El maestro hace preguntas y pide mi opinión, 2.7. El uso de gráficos me motiva mejor, 2.8. Sí sirve implementar actividades interesantes y divertidas para mejorar el aprendizaje, 2.10. El maestro implementa gráficos digitales para mejorar las explicaciones.

Mientras que para la categoría Conocimiento de los participantes, el ítem de mayor puntuación en el cuestionario tipo Likert es 3.1. El uso de gráficos favorece la comprensión de los textos técnicos.

Para la ejecución de nuevos estudios dirigidos a esta temática, los autores sugieren implementar periodos más extensos de tiempo, de manera que se logre generar mejoras más relevantes de las innovaciones propuestas.

## Conclusión

Basados en la revisión teórica y los resultados obtenidos en la parte empírica de este estudio, los autores declaran el cumplimiento del objetivo propuesto en la sección introducción: estudiar las motivaciones para la lectura de textos en inglés y español de estudiantes de programas de formación técnica y tecnológica. Así, las practicas lectoras que hacen uso de gráficos e imágenes de diverso pueden mejorar la comprensión de su contenido técnico y motivan al lector a completar la lectura iniciada. Estos resultados pueden ser utilizados para potenciar los programas de formación técnica y tecnológica. La debilidad de este estudio yace en el tamaño de la muestra que no permite hacer generalización alguna. Sin embargo, los resultados aportan a la innovación de las prácticas lectoras en español e inglés utilizando textos técnicos. Se invita a la comunidad científica a dirigir nuevos estudios en la línea de investigación: liderazgo y gestión educativa de centros de formación técnica y tecnológica. Los autores guardan la esperanza que este trabajo aporte al mejoramiento de los sistemas de formación técnica y tecnológica de Ecuador.

## Referencias

- Aparicio Gómez, O. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 8(3), 581-594. Disponible en: [https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3%20-%2007%20-%20AC%20-%20APARICIO\\_RADE-MAPFRE.pdf](https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3%20-%2007%20-%20AC%20-%20APARICIO_RADE-MAPFRE.pdf) (21.jul.2024).
- Badía, R. (2020). Sobre la recepción literaria: estética de la recepción y poética cognitiva. *De Signis*, 35(1), 137-147. DOI: <https://doi.org/10.35659/designis.i35p137-147>
- Berrezueta, R. J. A., López, B. C. E., & Acevedo, G. N. G. (2024). La importancia de la lectura como herramienta de aprendizaje y los beneficios en la salud mental de estudiantes y docentes de la escuela de Medicina, UNIANDÉS sede Santo Domingo. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. Disponible en: <https://dilemascontemporaneo->

seduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4114  
(17.sep.2024)

- Brunner, J. & Ganga, F. (2017). Vulnerabilidad educacional en América Latina. *Opción*, 33(84), 12-37. En: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991002.pdf> (9.ago.2023)
- Bustamante-Romero, Á. A. (2022). Perfil del bachillerato ecuatoriano en la designación de los abanderados, portaestandartes y escoltas. *Cienciamatrima*, 8(1), 431-444. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i1.684>
- Castañeda, A. & Correa, J. (2018). Desafíos y perspectivas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la educación básica. *Revista de Educación y Pedagogía*, 23(2), 231-254.
- Fratlicelli, D. (2024). Del arte en el meme al meme en el arte: artificación y desartificción de un género reidero en Virginia Buitrón y Luciana Ponte. *Intersecciones en Comunicación*, 1(18) 1-20. <https://doi.org/10.51385/ic.v1i18.188>
- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de educación*, 3(5), 25-49. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/3199>
- Gil-Quintana, J., Osuna Acedo, S. Limaymanta, C. y Romero-Riaño, F. (2023). Análisis bibliométrico de artículos sobre innovación educativa en educación a distancia: un reto para la pedagogía crítica y la educación mediática. *American Journal of Distance Education*, 37(1), 308-326.
- González-Aguilar, J. M., & Makhortykh, M. (2022). Laughing to forget or to remember? Anne Frank memes and mediatization of Holocaust memory. *Media, Culture & Society*, 44(7), 1307-1329.
- Greene, V. (2019). Deplorable Satire: Alt-Right Memes, White Genocide Tweets, and Redpilling Normies. *Studies in American Humor*, (1), 31-69. <https://doi.org/10.5325/studamerhumor.5.1.0031>
- Gutiérrez-Cabello, A. (2017). Construyendo el tercer espacio en la formación inicial del profesorado. Una experiencia práctica desde el enfoque de los fondos digitales de conocimiento e identidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 16(1), 35-49. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.1.35>

- Imbernon, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229>
- Jost, F. (2023). *Dígalo con memes: de la parodia al mundo digital*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, La Crujía.
- Lyndon, W. (2021). "Trump, memes and the Alt-right: Emotive and affective criticism and praise". *Russian Journal of Linguistics*, 25(3), 789-809.
- Macanchí-Pico, M., Orozco-Castillo, B. y Campoverde-Encalada, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <https://rb.gy/gpcow3>
- Márquez, M. & Valenzuela, J. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 1-17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)
- Moreno-de-León, T. y León Arellano, E. (2023). Innovación educativa en estudios de lectura. Una revisión sistemática en los buscadores Scopus, WoS, Science Direct y Scielo. *e-Ciencias de la Información*, 13(2). DOI: 10.15517/eci.v13i2.54571
- Muñoz Medina, L. V., Posada, L. C., & Torres Barrero, V. (2019). Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook©. En: [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/424](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/424) (11.may.2023)
- Navarro, B. & Amaya, C. (2023). Los memes como textos de humor. *Artes & Humanidades*, X(40). 1-23. En: <https://www.argus-a.com/archivos-dinamicas/1563-1.pdf> (21.jul.2024).
- Santillán, S. K. L. (2024). La importancia de la literacidad: un aprendizaje permanente para la vida. *Revista Neuronum*, 10(2), 221-240. Disponible en: <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/530> (11.sep.2024).

# **INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE**

## **Capítulo XIII**

Principios didácticos y metodológicos  
para considerar en la evaluación de  
la calidad de la clase  
de educación física



**Principios didácticos y metodológicos para considerar en la  
evaluación de la calidad de la clase de Educación Física**

*Teaching and Methodological Principles to Consider in the Evaluation of the  
Quality of the Physical Education Class*

**Mercedes Monserrate Pazmiño Murillo**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0002-6474-6261>

**Lewin José Pérez Plata**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0002-5279-6966>

**Johnny Patricio Cañarte Moreira**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0007-9176-117X>

**Roberth Alberto Barcia Palma**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0003-0652-2443>

**Resumen**

El ser humano es por naturaleza un organismo en constante movimiento, el niño interactúa con su entorno a través de procesos motores dinámicos que indican diferentes grados de madurez motora. Este trabajo tiene como objetivo describir los principios didácticos y metodológicos a considerar en la evaluación de la calidad de la clase de Educación Física. Este estudio se fundamentó en un enfoque cuantitativo debido a que los aspectos ontoepistemológicos se encontraron inmersos en una realidad dada y en la objetividad del fenómeno social a estudiar. Entre los resultados más importantes, se puede

describir que los docentes conocen sobre métodos y trabajan con mayor frecuencia usando los métodos participativos, lo cual se adapta a la disposición emitida por el Ministerio de Educación en el currículo de Educación Física que establece un modelo constructivista social, ya que en este modelo el docente educa al estudiante para que este pueda generar su futura autonomía para la vida. Construyendo su propio conocimiento, sin embargo, manifiestan que dificulta la aplicación de las clases por no tener los recursos didácticos necesarios para impartirla. Se concluye que los docentes sujetos de estudios son profesionales competentes en el área de pedagogía y conocen ciertos elementos de la Educación Física, pero señalan que uno de los métodos más idóneos para trabajar las clases de Educación Física es mando directo cuando se vive un cambio en los procesos didácticos metodológicos constructivos donde el estudiante es parte del proceso de su formación.

**Palabras claves:** educación física, calidad educativa, evaluación de la clase, métodos, desempeño docente.

### **Abstract**

Human beings are by nature organisms in constant movement, children interact with their environment through dynamic motor processes that indicate different degrees of motor maturity. This work aims to describe the didactic and methodological principles to be considered in evaluating the quality of the Physical Education class. This study was based on a quantitative approach because the ontoepistemological aspects were immersed in a given reality and in the objectivity of the social phenomenon to be studied. Among the most important results, it can be described that teachers know about methods and work more frequently using participatory methods, which adapts to the provision issued by the Ministry of Education in the Physical Education curriculum that establishes a social constructivist model since in this model the teacher educates the student so that he can generate his future autonomy for life. Building his knowledge, however, they state that they make it difficult to apply the classes because they do not have the necessary didactic resources to teach it. It is concluded that the teachers studied are competent professionals in pedagogy and know certain elements of Physical Education, but they point out that one of the most suitable methods to work on Physical Education classes is direct command when there is a change in the constructive methodological teaching processes where the student is part of the process of his/her training.

**Keywords:** physical education, educational quality, class evaluation, methods, teaching performance.

---

## **Introducción**

El currículo de Educación Física en Ecuador se ha desarrollado a pasos agigantados durante los últimos 20 años, tanto que hasta 1996 solo existían programas deportivos, a partir de los cuales se construyó un currículo de educación básica mediante un convenio ecuatoriano-alemán en el país con Acuerdo Ministerial No. 3904 de 19 de agosto de 1997 (Ministerio de Educación, 1997). El 11 de marzo de 2014 con el Acuerdo 41-2014 (Ministerio de Educación, 2014) se incrementó la carga de trabajo de dos a cinco horas semanales pedagógicas del plan de estudios para el nivel de educación básica general, de las cuales dos horas pedagógicas debían desarrollar los planes de estudio de educación física y tres horas pedagógicas para desarrollar un programa llamado “Aprendizaje en movimiento”, que introduce enfoques de la vida y el físico.

Luego, en el 2016, con el Acuerdo 020-A (Ministerio de Educación, 2016), se expiden los currículos del nivel básico para los subniveles preparatoria, elemental, media y superior y el currículo para el nivel de bachillerato general unificado de Educación Física. En el año 2011 se publicó en el Registro Oficial la última Ley Orgánica de Educación Intercultural. El propósito de esta reforma educativa está orientado a la educación de calidad, calidez, sustentada en valores y a la interculturalidad. Sobre este particular, en la educación física existen tres momentos que marcan la evolución del currículo en el Ecuador, las reformas de los años 1996, 2010, 2014 y 2016, esta última hoy vigente, la cual introdujo el concepto de aprendizajes básicos a través de una estructura de bloques y áreas curriculares.

El lanzamiento de esta nueva propuesta curricular cambia de raíz el paradigma conductista tradicionalista por el paradigma constructivista sociocrítico, cambiando el perfil del bachiller ecuatoriano por los perfiles innovador, justo y solidario; con esto también se cambia los enfoques –calidad de la clase de Educación Física– curriculares del área de Educación Física por los enfoques de inclusión, lúdico y de construcción de la corporeidad. Esto permite que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento motriz a partir del entendimiento de la realidad y de su contexto, basándose en los conocimientos previos de los estudiantes para la adquisición de conocimientos nuevos. Con el propósito de tener estudiantes activos, creativos y saludables, posibilitando que puedan replicar en su vida diaria todos sus conocimientos adquiridos en las sesiones de clase.

La Constitución de la República del Ecuador (2008), artículos 26 y 343, establece la educación como un derecho humano y una obligación estatal. El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas. Se basa en el respeto a la identidad de todo ser humano y de todas las corrientes intelectuales, de acuerdo con los valores familiares, la identidad nacional y global. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende. Por otro lado, establece que el sistema educativo nacional integrará un enfoque multicultural basado en la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

En este contexto, la educación ecuatoriana es una herramienta para el desarrollo cognitivo, psicológico y social del ser humano, porque forma un proceso dinámico de carácter social en el que las habilidades del individuo educado se combinan y equilibran con los aportes del entorno social. De ello se desprende que, para lograr esta importante misión, el docente debe aplicar nuevas estrategias de desarrollo que, como enfoque pedagógico y didáctico de la calidad de la educación, proporcionen la interacción entre los estudiantes y creen las condiciones necesarias para el intercambio de información necesario para el éxito del propósito de formación especificado.

La palabra calidad de la educación es un término que ha evolucionado de una serie de cambios a lo largo del tiempo. Primero hablaremos del control de calidad, que es el primer paso en la gestión de la calidad basada en las técnicas de prueba o evaluación aplicadas a un producto.

Después de eso, nace el aseguramiento de la calidad, un nivel que busca asegurar un nivel continuo de calidad del producto, o una cuestión de lo que queremos que sea la calidad del servicio brindado por una institución educativa. Finalmente, ya está disponible el denominado sistema de gestión de la calidad total de la educación, que está estrechamente relacionado con el concepto de mejora continua.

Contrariamente a lo expuesto, luego de la aplicación del currículo de educación física y con la finalización del año lectivo 2020-2021, se observa con preocupación que la evaluación del desempeño docente no considera los principios didácticos y metodológicos que tributan a la calidad de la clase de educación física, aún se desconoce la realidad de los docentes en relación a mejorar y brindar una buena calidad de clase. Para hablar de calidad educativa, necesitamos profesores calificados para liderar todos los niveles escolares, seminarios de educación física inclusiva, profesores comprometidos con

el cambio, que sean interactivos, flexibles, inclusivos, que motiven a todos los niños y jóvenes para que puedan superar sus límites independientemente de sus capacidades físicas, culturales, religiosas, género y antecedentes deportivos.

En el mismo orden de ideas, se observan prácticas de comportamiento cultural en los docentes, según Delgado (1991), considerando la metodología de clasificación de la educación física, mostrando el desempeño del docente, explicando y mostrando autoridad directa, y el alumno repite exactamente; y la diferencia, similar a la anterior se describe como un comando directo mejorado, pero aquí el alumno realiza la actividad a su propio ritmo, y luego de que el docente describe y muestra la actividad, está desarrollando las tareas y oportunidades reales que los estudiantes se dividen en clases.

Las diferentes prácticas de educación física siempre han sido atractivas en el sistema educativo. En este particular, la calidad radica en que todos los estudiantes reciban un curso corporal, aunque su comprensión puede ser diferente, en cuyo caso se trata de un docente bien capacitado y con una visión educativa unificada que aplica el campo interdisciplinario del conocimiento. Buscando perspectiva y desarrollo biopsicosocial de los estudiantes.

La discusión sustantiva relacionada con la implementación de diseños curriculares en el contexto de la educación física incluye la plena prioridad del método axiológico, social, cultural y de calidad, en el cálculo del marco relacional para una serie de dimensiones existenciales, que deben actuar como vectores en la práctica educativa por la educación de la condición humana, que constituye el propósito teleológico de la educación, porque significa agregar valor a la vida, a todo lo que se ha hecho por nosotros y por los demás, es decir, es una referencia especial a lo que significa ser una persona. Por tanto, el sistema educativo sigue la formación de ciudadanos críticamente conscientes, responsables de sí mismos y de la realidad social y material que les rodea, y capaces de actuar de forma cooperativa, solidaria y creativa en la construcción de su propio presente y de su futuro, tanto de la familia como de la sociedad en su conjunto.

En este sentido, esta indagación basa su importancia al considerar el estudio de principios didácticos y metodológicos para la evaluación de la calidad de las clases de educación física, teniendo en cuenta los avances en este campo de la educación. El currículo en las sesiones de aula, en este sentido, permitirá a los docentes investigadores comprender el fenómeno que están viviendo, de manera que puedan ser más sensibles a la gestión efectiva de

sus acciones y habilidades, destrezas y potencialidades en el contexto del trabajo colectivo.

De igual forma, el conocimiento de estos principios de calidad educativa en el contexto de la educación física ecuatoriana brindará la oportunidad de desarrollar estrategias metodológicas activas del aula en todo momento, lo que requerirá que los docentes aumenten sus niveles de contextualización, adaptados a la realidad de los alumnos y la institución educativa, así como la búsqueda de nuevas estrategias curriculares con el apoyo de la Subsecretaría de Fundamentos Educativos del Ministerio de Educación del Ecuador y la Dirección Nacional de Currículo.

Cabe señalar que la investigación tendrá un aporte académico, ya que los docentes brindarán insumos importantes para extrapolar sus conocimientos en favor de implementar la estrategia metodológica colaborativa activa contra el conductismo y el tradicionalismo, desde la perspectiva que prevalece actualmente en el campo del conocimiento de la educación física, que va más allá de mejorar los atributos físicos básicos de los estudiantes, en la búsqueda del desarrollo integral en todas sus dimensiones, utilizando el movimiento como medio para avanzar en las capacidades físicas y sensoriales alcanzadas a nivel emocional, intelectual y social.

Por todo lo anteriormente abordado se realizó una investigación que diera respuesta al siguiente problema científico: ¿Cuáles son los principios didácticos y metodológicos a considerar en la evaluación de la calidad de la clase de educación física?

El objetivo de la investigación general fue determinar los principios didácticos y metodológicos, que consideran los docentes en la evaluación de la calidad en la clase de educación física.

En correspondencia con el objetivo general se plantean los siguientes objetivos

específicos:

- Diagnosticar la utilidad de los principios didácticos y metodológicos de la educación física y su interacción en la evaluación de la calidad de la clase de educación física.
- Diseñar acciones para disertación de los resultados y hallazgos sobre los principios didácticos y metodológicos para la evaluación de la calidad en la clase de educación física.

- Ejecutar las acciones para disertación de los resultados y hallazgos sobre los principios didácticos y metodológicos para la evaluación de la calidad en la clase de educación física.
- Valorar las acciones para disertación de los resultados y hallazgos sobre los principios didácticos y metodológicos para la evaluación de la calidad en la clase de educación física

## **Fundamentos teóricos**

### **Antecedentes**

Algunos de los estudios previos que avalaron la presente indagación fueron los siguientes:

La investigación realizada por Rodríguez-Rodríguez, Fernando (2016) sobre la “Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente”. En ella se utilizó la prueba SIMCE en educación física, como respuesta a un decreto-ley de Estado. Se concluye que, para medir la calidad, es necesario reconocer no solo el rendimiento de los estudiantes, sino también tener presente el concepto de motricidad humana aplicado en esta área mencionada con anterioridad. Asimismo, plantean la contextualización de los contenidos dependiendo de las características de las instituciones o establecimientos, y plantear propuestas integradoras que contribuyan con la calidad en la educación física.

Se destaca en este estudio investigativo, que es necesario revisar los contenidos planificados a nivel curricular, donde se consideren la intensidad de los ejercicios y los beneficios que puedan aportar a los estudiantes, las horas de clases y que las mismas sean de calidad. Se debe evitar algunos aspectos como la actitud mecanicista imperante al desarrollar los objetivos programados pues incide en la participación y la creatividad del educando.

En este mismo sentido, Ceballos et al. (2020) efectuaron una investigación sobre la evaluación de la calidad en la Educación Física. El motivo de llevar a cabo este estudio se basó en la importancia que adquirió la Educación Física de calidad (EFC) en el año 2009. Una iniciativa conjunta de asociaciones como: The International Society for Comparative PE and Sport (ISCPES), International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women (IAPESGW), International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA) y Federation Internationale d' Education Physique (FIEP), para promover políticas de educación física de calidad (EFC) con la intención de suscitar los beneficios extensos a nivel social, apuntalar de manera práctica a los gobiernos

en el progreso y la consumación de políticas inclusivas, desarrollar aptitudes cognoscentes y no cognitivas mediante la educación física que se encuentre a favor de la alfabetización física y ciudadanos ecuánimes.

A su vez, reflexionan sobre la aplicación de seis estrategias: formación, suministro y desarrollo del profesorado; instalaciones, equipamiento y recursos; flexibilidad curricular; alianzas comunitarias; seguimiento y garantía de la calidad; promoción.

Por ello, el propósito fue analizar la data existente de la evaluación de educación física de calidad, en un periodo comprendido entre los años 2009 y 2018. Allí se identificaron un total de 219 artículos entre las siguientes bases de datos, Google Scholar (n=4), Web of Science, (n=104), Ebscohost (n=93), Scopus (n=18), se eliminaron 175 por el año de publicación (2009-2018), 21 restantes con acceso abierto y 19 los archivos repetidos; solo 4 cumplieron con todos los criterios de inclusión.

A manera de conclusión, las prácticas evaluativas en la educación física deben propiciar, tanto el alcance de desarrollo físico motriz deseable en el estudiante como aquellos vinculados a su proceso educativo, el avance en sus discernimientos y cualidades; emprender las dimensiones cognoscitivas, afectuosas, expresivas, sociales y comunicativas, que se puedan considerar en una formación integral.

Se deduce de estas investigaciones, que es imprescindible orientar las clases de educación física con los criterios de calidad relacionados con la didáctica y la metodología empleada al momento de desarrollar los objetivos y contenidos programados. Por ello es de suma importancia tener presente las dimensiones enlazadas con la motricidad, el somatotipo de los educandos, lo emocional, la fluidez participativa y social del estudiante, sus compañeros y docentes en general, revisiones constantes de los contenidos curriculares y su adaptación a la realidad, capacitación y actualización del profesorado, valoración continua de la actuación docente dentro y fuera del sitio de trabajo, peritaje de los recursos y materiales utilizados, entre otras. Esto podría contribuir en la búsqueda de la implementación de la calidad en las clases de educación física y sus implicaciones benévolas en pro de todas las personas involucradas directa e indirectamente en la formación educacional que proporciona este tipo de área educativa.

### **Educación Física**

La educación física se considera una parte obligatoria del plan de estudios en todos los sistemas y prácticas educativas del país debido al creci-

miento armonioso e inclusivo del alumno. Por lo tanto, al enfatizar los aspectos de la individualidad y la psicología, así como su importancia formativa en el afianzamiento de la personalidad y los aspectos psicomotores, es parte de la consciencia del docente de educación física. La educación física es el punto de partida esencial para que las niñas y los niños aprendan competencias para la vida y adquieran un compromiso con la práctica deportiva para desarrollar un estilo de vida activo y saludable (Gambau, 2015).

Al respecto, Arnold (2016) la define como: “el proceso de cambio para lograr un desarrollo armónico condicionando la equivalencia psicofísica del alumno”, contribuyendo así al desarrollo de su salud y una mejor adaptación dentro de la sociedad, que al mismo tiempo educa sobre el uso optimizado para el tiempo libre. Altuve (2015) también sostiene que educación física es un compendio de acciones educativas encaminadas a optimizar la física humana a través de la práctica corpórea, que muestra su expresión en la actividad pedagógica, y tiene un impacto global en la formación del ser. En este sentido, se cubre todo lo relacionado con el uso del cuerpo desde un punto de vista pedagógico, que contribuya a la formación general de una persona desde su corporeidad.

### **Planificación en la Educación Física**

Según Suárez (s / f), la programación es “un conjunto de acciones en las que las metas educativas más generales se transforman en sugerencias didácticas concretas que permitan el logro de las metas planificadas” (p. 1). En cuanto a la planificación, la función principal de la programación es proponer un plan de acción que oriente los procesos y actividades de aprendizaje para alcanzar las metas propuestas.

### **Características de la planificación**

Según Suárez (s/f)

**Adecuación:** El plan debe adaptarse a un contexto específico, como el entorno social y cultural del centro, a quien va dirigido, la experiencia previa del docente, teniendo en cuenta los aspectos más importantes del contexto que pueden tener mayor impacto. Esta atención especial al contexto nos permite satisfacer las necesidades especiales de los diferentes participantes.

**Concreción:** El plan de acción a ejecutar en el espacio físico que cumple con los requisitos debe ser especificado con el fin de ser una herramienta muy útil. Para ello, debe contener todos los elementos desarrollados en el programa.

Flexibilidad: Parece contradecir la especificidad, pero no es así. Si bien existe un objetivo específico, debe entenderse como una hipótesis de trabajo que se puede considerar y tomar en cuenta en parte o en su totalidad cuando se identifiquen problemas o circunstancias imprevistas durante este proceso. Por lo tanto, se deben desarrollar herramientas alternativas para la retroalimentación y la acción.

Viabilidad: Es fundamental que la planificación sea factible para que pueda realizar correctamente sus funciones, adaptarse al tiempo disponible, tener acceso a espacios y recursos programados para realizar acciones programadas, y realizar una variedad de acciones. La revisión constante de la práctica docente son referencias clave para asegurar una planificación realista. No podemos diseñar un plan que no se pueda ejecutar más tarde.

Contenidos de la educación física: Las áreas de educación física, para Álvarez (2019), son: aptitud física, recreación e iniciación al deporte. El campo de la educación física tiene como objetivo contribuir a la formación integral del individuo a través de la aplicación de los procedimientos metodológicos, es decir, el desarrollo de técnicas, métodos y procedimientos adecuados y planificados de acuerdo a cada contenido. En este sentido, en la clase de educación física se debe promover el desarrollo multidimensional del estudiante, dotándolo de herramientas y habilidades para su desempeño en la sociedad. Por su parte, Castañeda (2018) señala que los contenidos que se manejan en la unidad curricular educación física se refieren a aptitud física, deporte y recreación.

### **Aptitud física**

A partir de este escenario, es de destacar autores como Parra (2016), quienes afirman que “una de las zonas más importantes de la educación física es la condición física, que es el conjunto de habilidades orgánicas que permiten al estudiante cumplir con las exigencias del medio ambiente” (p. 44). En este sentido, la aptitud física se determina por el desarrollo de habilidades fisiológicas, tales como la resistencia aeróbica, anaeróbica y flexibilidad. Además, las habilidades físicas deben estar suficientemente desarrolladas, progresiva, sistemática y gradualmente; ya que estos son los factores más importantes de la mayoría de las habilidades motoras. En este particular, los juegos que contribuyen al desarrollo de las habilidades mencionadas se incluyen desde los primeros grados, luego se continúan mediante técnicas especiales de entrenamiento. Del mismo modo, se considera otro componente importante de la aptitud física, el grupo de acciones motoras músculo esqueléticas, refe-

ridas a cualquier actividad física que mejore y mantenga la condición física, la salud y el bienestar de una persona. Se realiza por diversos motivos como el fortalecimiento muscular, mejora del sistema cardiovascular, desarrollo de habilidades atléticas, deportivas, pérdida o mantenimiento de grasa, así como actividad recreativa. Las acciones motoras se pueden agrupar según sea necesario para desarrollar una cualidad física como fuerza, velocidad, resistencia, coordinación y flexibilidad.

### **Recreación**

Los contenidos inherentes a la recreación, según Vera Guardia (2011), constituyen un medio para lograr las metas de la educación física. Es una serie de actividades que se ofrecen al alumno a través de juegos de expresión cultural para satisfacer el derecho al esparcimiento, a disfrutar adecuadamente, a aprender y cuidar el medio ambiente, a apoyar el desarrollo personal, a expresarse libremente, a participar, a estimular la creatividad y la vida social. Garantiza el entretenimiento a través de juegos, paseos culturales, juegos de ocio y en áreas como plástica, arte, aire libre, música, folclore, deportes. Desde la visión del mismo autor, la cantidad de actividades que motivan a las personas a planificar y moverse, a atraer, a competir para motivar, para que la aplicación esté garantizada.

### **Principios pedagógicos de la Educación Física**

Según Seybold (1974)

**Principio de Adecuación al Educando:** Reconoce que la ejecución de ejercicios responde a un natural impulso de movimiento, a un instinto lúdico, al deseo de rendimiento y a la vivencia del éxito por parte del niño. Por sí mismo encuentra cada vez nuevas pruebas adecuadas a su creciente capacidad, por lo que ninguna penuria, ninguna prohibición han podido asfixiar jamás el placer del niño a moverse, a retozar, a probar sus fuerzas físicas. Por lo mismo, se basa en la disposición de tareas específicas para cada fase de crecimiento y desarrollo desde el pequeño escolar hasta el adulto.

**Principio de Individualización:** El principio individualizador consiste en exigir de cada uno el esfuerzo específico del cual es capaz o que parece apropiado para él, por lo mismo, el principio pedagógico reclama que se debe enseñar a su debido tiempo y de acuerdo las posibilidades y potencialidades de rendimiento que corresponden al ritmo cinético individual.

**Principio de Solidaridad:** El principio de solidaridad rige las formas de asociación en la educación física en cuanto al trabajo colaborativo grupal. Del

mismo modo como se presentan las actividades para promover la convivencia, considerando las formas pedagógicas de competencia.

**Principio de Adecuación Estructural:** Este principio corresponde al de mayor especialidad pedagógica de la educación física, y difiere de los demás en el sentido de que no se refiere directamente al educando, sino a la estructura específica de la asignatura, y responde a las siguientes características esenciales: predisposición para el movimiento; predisposición para la alegría; predisposición para el rendimiento.

### **Principios didácticos de la educación física**

Según Rodríguez (2008):

**Principio de la Planificación:** Plantea la necesidad que el proceso docente responda a un plan preconcebido según las competencias del currículo de los estudios. Establece, por lo tanto, que todo profesor de educación física, debe desarrollar su labor en forma planificada y sistemática, es decir siguiendo un orden lógico, integrado, que responda fundamentalmente a las condiciones objetivas del medio educativo, antes que el mero traslado de los contenidos del programa oficial.

**Principio de la Sistematización:** Este principio establece que en los ejercicios dados, haya una relación de los conocimientos aprendidos con los que se va a aprender.

**Principio de Individualización:** Establece que todo docente debe atender a las características individuales de todos los alumnos, porque, aunque los objetivos son comunes, no todos los educandos tienen el mismo ritmo de desarrollo. En cuanto a la enseñanza de una actividad motriz deportiva toma en cuenta que no todos tienen las aptitudes biológicas y, por tanto, las mismas facilidades para su aprendizaje.

**Principio de la Percepción Directa:** Refleja que todo proceso de enseñanza actúa sobre los órganos de los sentidos, en este caso nos referimos fundamentalmente a la percepción visual, táctil y auditiva. Existen diferentes formas de aplicar la percepción visual, pero en educación física se aplicará directamente, es decir, mediante la demostración del docente. En la enseñanza, en las primeras edades, se aplica en la demostración.

### **Calidad educativa en la evaluación de la Educación Física**

Sobre este tipo de temática, implicó abordarla desde la raíz y de las conceptualizaciones básicas de la palabra *calidad*. Esto permitió también dar a

conocer la simbiosis existente de este vocablo, en el campo educativo y de manera puntual, al valorar la calidad de la clase de educación física según los principios didácticos y metodológicos aplicados en la misma. Por ello, a continuación, se presenta la etimología, umbrales, definiciones, componentes y tipologías sobre el significado de la palabra calidad según los contextos donde se puede llevar a cabo su aplicación. También se podría conceptualizar como la unión de propiedades inherentes a una cosa, que admiten valorarla como igual, superior o inferior que las restantes de su género (Real Academia Española, 2006).

Aunado a los párrafos descritos con anterioridad, la calidad igualmente se encuentra inmersa en diferentes contextos que nos rodean, tales como el mundo empresarial, el deportivo, tecnológico, medico, entre otros.

Cabe acotar que, según Figueroa (2013), la calidad es una pesquisa indisoluble que busca optimizar lo que creamos, con la certeza de que todos logramos contribuir con nuestras opiniones y nuestro atrevimiento al éxito de la organización, institución u organismo. Es decir, el término calidad se ha consolidado en numerosos espacios para dar respuestas asertivas sobre aspectos que permiten evaluar constantemente el accionar y los procesos de los propósitos que deseamos alcanzar de manera exitosa y eficiente.

### **Calidad educativa**

Antes de desplegar una conceptualización sobre qué es calidad educativa y sus vinculaciones, es relevante expresar que el término calidad se conoció y se empleó originalmente en el mundo empresarial e industrial. Esto debido a la relación que tenía con la producción, el consumo, los costos entre otros, que se daban en este tipo de corporaciones antes señaladas.

Posteriormente, llegó a los escenarios educacionales donde se empezó a manejar la idea y la terminología del producto educativo. Esto basado en una serie de definiciones, que envolvían los conocimientos alcanzados por los educandos, un material instruccional, un graduado de un recinto universitario de una profesión novedosa, entre otros (Pérez y Merino 2016). En este sentido, numerosos expertos en esta temática consideran que los referentes teóricos sobre calidad educativa son diversos y que los mismos se enfocan en presentar estas definiciones abocadas a posturas que solo ven la calidad, como un producto de una derivación conclusiva, un acatamiento o algo normalizado. No obstante, coinciden que el tema vinculado a la calidad educativa ha de ser prioritario para todos los países que conforman nuestro globo terráqueo. Asimismo, manifiestan que una forma de coadyuvar en el desarrollo econó-

mico y político de las diversas naciones del mundo es mediante la revisión e implementación de la calidad educativa en nuestros sistemas educacionales en general (Cañizales, 2016).

## **Marco metodológico**

### **Enfoque**

El siguiente estudio tuvo como propósito determinar los fundamentos dídacticos y metodológicos que subyacen en los criterios para la evaluación de la calidad de las clases de educación física en las instituciones adscritas al distrito de educación 13D02 Manta-Montecristi-Jaramijó, pertenecientes a tres instituciones del circuito C04\_09\_10 de la ciudad de Manta. Se fundamentó en un enfoque cuantitativo debido a que los aspectos ontoepistemológicos se encontraron inmersos en una realidad dada y en la objetividad del fenómeno social a estudiar.

Es decir, la investigación utilizó parámetros basados en hechos acontecidos y en una relación distanciada entre el investigador y el objeto de estudio. Además, esgrimió la interpretación de resultados numéricos para poder medir las variables y dimensiones planteadas en el propósito de la presente investigación.

### **Tipo de investigación**

Esta indagación se centró en un estudio de campo tipo exploratorio, el cual es definido

por Arias (2012), como aquel que se realiza sobre un sujeto u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel de conocimiento superficial. En este sentido, se considera de campo, porque los hechos estudiados se realizaron *in situ*. Es decir, se efectuaron de forma directa en el mismo lugar de los acontecimientos, para así caracterizar el fenómeno social y las variables estudiadas con exactitud y veracidad. En el caso de la siguiente investigación las variables fueron descriptas y analizadas de maneras densa e independiente. Asimismo, tiene origen transversal debido a que el estudio investigativo se hizo con las variables de interés en un tiempo determinado (Hernández et al., 2014).

---

## **Técnicas**

La técnica empleada en esta investigación se fundamentó en una encuesta tipo cuestionario. Esto debido a que la misma permite recolectar datos que están cimentados en enunciados o preguntas que buscan comprender el fenómeno social estudiado mediante el conocimiento de las opiniones de las personas que pertenecen a la muestra investigativa seleccionada. De este modo, el muestreo aplicado fue intencional, debido a que se dirigió a un grupo de docentes de educación física de forma premeditada porque tenían las características necesarias y de interés para realizar la investigación vinculada con el área de labor de los educadores antes mencionados y la calidad educativa.

El método aplicado fue el hipotético deductivo, debido a que se buscó dar respuesta (comprobar) a unas interrogantes o hipótesis investigativa planteada para posteriormente realizar las conjeturas pertinentes e ineludibles sobre los resultados obtenidos. De esta manera y luego de realizar la aplicación del instrumento y la tabulación de los datos se procedió a la aplicación de una estadística descriptiva para conocer el comportamiento de los datos y, por ende, el de las variables estudiadas (Arias 2012).

## **Métodos y técnicas**

En este apartado, de la siguiente indagación se seleccionaron los métodos y técnicas apropiadas para hacer el ajuste necesario en cuanto a la recopilación de los datos en forma precisa y eficiente según las variables estudiadas.

## **Población**

La población se considera como un conjunto de individuos, cosas u objetos que forman parte de una investigación donde pretendemos conocer un fenómeno o hecho social de interés científico. En esta investigación se tomaron los sesenta (60) docentes del Distrito de Educación 13D02 Manta-Montecristi-Jaramijó, pertenecientes a tres instituciones del Circuito C04\_09\_10 de la ciudad de Manta.

## **Muestra**

Una muestra está constituida por un subconjunto de sujetos, cosa u objetos pertenecientes a una población determinada. En este caso, la muestra estuvo conformada por los sesenta (60) docentes ya mencionados. Estos coinciden con la población total, debido a que son los únicos sujetos con las características propicias y exigidas para llevar a cabo la siguiente pesquisa (Arias, 2012)

## **Procedimiento**

La manera como se desarrolló la investigación se fundamentó en:

- Identificación de una temática en particular de interés para ser investigada. En este sentido, se realizaron reuniones previas con el tutor asignado para puntualizar y llegar a un consenso sobre el tópico a investigar.
- Revisión bibliográfica amplia para conocer a profundidad sobre el tema seleccionado e indagar sobre las posibles incertidumbres presentes en el mismo y que pudieran ser objeto de estudio investigativo.
- Proceder con un estudio del arte vinculado al tópico a investigar para precisar el contenido significativo a utilizar en la construcción del problema a indagar.
- Cimentación de la introducción del fenómeno a estudiar, interrogantes investigativas, objetivos a desarrollar y justificación.
- Exploración sobre los métodos (s), técnicas e instrumentos a aplicar en el proceso de la investigación.
- Construcción del instrumento. Validación por los expertos. Prueba piloto y confiabilidad.
- Recopilación de los datos según los ítems, los indicadores y dimensiones de las variables.
- Análisis e interpretación de los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento investigativo.
- Diseñar, aplicar y valorar las acciones para la disertación de los resultados y hallazgos.
- Conclusiones y recomendaciones según la discusión arrojada al momento de analizar los datos.

Criterios de inclusión considerados: Solo se consideraron los docentes que laboran en los subniveles básicos: preparatorio, elemental y medio del Distrito de Educación 13D02 Manta-Montecristi-Jaramijó, pertenecientes a tres instituciones del Circuito C04\_09\_10 de la ciudad de Manta.

## **Instrumento**

El instrumento aplicado en la presente indagación estuvo conformado por una encuesta tipo cuestionario, construido sobre la base de 37 ítems o preguntas mixtas. Es decir, estructurada por preguntas abiertas y cerradas de acuerdo al propósito, las dimensiones y variables de este estudio investigativo. Las alternativas de respuestas que se presentaron a los encuestados fueron: “Sí”, “No” y Por qué. Esto permitió recopilar el contenido de las respuestas de manera más clara y precisa.

## **Validación**

La validez de contenido aplicada al instrumento de investigación se basó en los criterios de redacción, pertinencia y congruencia establecidos y supervisados por tres (3) expertos en la temática planteada en la siguiente indagación. Esto permitió dejar y descartar aquellos ítems que cumplieran y no cumplieran con los mencionados criterios exigidos por estos eruditos, con el objetivo de lograr que el instrumento midiera lo que en realidad debía medir y no caer en tergiversaciones que sesgaran los datos recopilados. En este sentido, debe existir una relación directa y empática entre los objetivos planteados, las bases teóricas y las interrogantes o hipótesis de la investigación (Hernández ob. cit.).

## **Análisis estadístico**

Este análisis se realizó con el estudio de una estadística descriptiva, donde los datos recopilados se analizaron mediante las frecuencias y los porcentajes arrojados por cada ítem, al momento de aplicar el instrumento. Luego se procedió a la interpretación cualitativa de los datos obtenidos para poder comprender el significado de los números recopilados en la investigación.

Cómo se presentaron los resultados. Estos resultados se mostraron en cuadros y gráficos donde se presentó la recopilación de los datos según el contenido y la relación de los ítems, los indicadores y las dimensiones que conforman las variables de la presente investigación.

## Resultados

En el presente capítulo se presentan los análisis realizados a los ítems de la investigación agrupados por dimensión e indicadores, el mismo fue hecho a través de los estudios de frecuencia y cálculos porcentuales.

### Cuadro 1.

Ítems 1, 2.

**Dimensión: Planificación/Indicador: Adecuación**

**Cuadro 1**

**Valores en frecuencias y porcentajes referente a los ítems 1 y 2**

Ítems	Sujetos	Respuestas	F	%
1. Adapta usted, según el entorno social predominante, los contenidos a desarrollar en clases de educación física.	60	Si	55	91,18
		No	2	2,94
		No Sabe	3	5,22
2. Adecuar una atención especial en el ámbito escolar permite satisfacer las carencias resaltantes de los diferentes participantes.	60	Si	51	85,29
		No	5	8,82
		No Sabe	4	5,88

**Fuente:** el autor (2024).

Análisis: En cuanto a los resultados obtenidos en el indicador “Adecuación” se pudo conocer que el 91% de los educadores encuestados optaron por seleccionar la respuesta “Sí”, 2,94 seleccionó la alternativa “No” y un 5,88% señaló la opción “No sabe”. Es decir, un porcentaje significativo de los docentes (55 aproximadamente) adaptan según el medio social dominante, los contenidos a desplegar en clases de educación física. Dos (2) del total general de los educadores consideraron no hacerlo y tres (3) expresaron no saber sobre esta temática planteada en el ítem número 1.

Por otro lado, en los datos recopilados en el ítem 2, perteneciente al mismo indicador antes mencionado, se pudo determinar que el 85,29% de los docentes eligieron la opción “Sí”, 8,82% lo hizo por la alternativa “No” y 5,88% señaló la respuesta “No sabe”. Esto permite deducir que un grupo revelador de los educadores encuestados (55 docentes) son capaces de tener una atención especial en el ámbito escolar para buscar satisfacer las insuficiencias resaltantes de los diversos participantes. Menos de un tercio del total

general (5 educadores) no estuvieron de acuerdo con esta aseveración y solo un porcentaje mínimo (4 docentes) no expresaron respuesta alguna.

Cabe destacar que, al sumar los resultados obtenidos para las afirmaciones dadas por los educadores, en los ítems 1 y 2, se percibe que un alto porcentaje (53 docentes) de los educadores están de acuerdo en que adaptan los contenidos planificados en clases de educación física, según el contexto predominante. Aspecto que permite comprobar carencias existentes en los participantes.

En cuanto a los datos recopilados en el ítem 3 se pudo detectar que un 76,47% de los docentes encuestados en la presente investigación señalaron la respuesta “Sí”, 2,94% indicaron la alternativa “No” e igual cantidad de docentes optaron por la respuesta “No sabe”. En otras palabras, cuarenta y seis docentes (46) del total general buscan ser específicos al momento de aplicar el plan de acción en las clases programadas, con el fin de tener presente todos los elementos desarrollados en el programa. Cinco (5) docentes no están de acuerdo con esta aseveración y nueve (9) no sabe dar respuesta ante lo expresado en el ítem.

Por otra parte, los resultados obtenidos para el ítem 4, demostraron que un 94,12% de los educadores pertenecientes a la muestra estudiada seleccionaron la opción “Sí”, 2,94% indicaron la respuesta “No” e igual cantidad señaló el “No sabe”. Esto permite representar, que cincuenta y seis (56) educadores están a favor de que su planificación incluya aspectos detallados sobre el objetivo que desea alcanzar en sus clases. Solo dos (2) de los educadores encuestados estuvieron en desacuerdo con tal afirmación. Asimismo, dos (2) del total general de la muestra indagada manifestaron no tener respuesta para el contenido del ítem 4.

En síntesis, para el indicador “Concreción”, según la adición obtenida en las respuestas afirmativas en los ítems 3 y 4, cincuenta y uno (51) de los docentes son capaces de ir a la especificidad, el detalle del plan de acción que deben aplicar durante las clases de educación física. Lo que les permite abarcar en su totalidad todos los elementos contemplados en la planificación para lograr concretar los objetivos.

Sobre los resultados obtenidos para el ítem ocho (8) se pudo detectar que 52,94% de los docentes eligieron la opción “Sí”, 29,41 lo hizo por el “No” y 17,65% no supo responder. Lo que quiere decir que treinta y dos de los educadores encuestados están de acuerdo en afirmar que la revisión constante de la práctica docente no se razona como referencia clave para asegurar una

planificación objetiva. Dieciocho manifestó lo contrario y once de ellos expresó no saber de la temática planteada en el ítem 8.

Al realizar la suma de las afirmaciones de los ítems 7 y 8, para el indicador viabilidad, se pudo detectar que cuarenta y cuatro (44) de los docentes pertenecientes a la muestra estudiada, consideran que al realizar su planificación la hacen tomando en cuenta la realidad del contexto observado en las clases. No obstante, difieren de alguna manera con estos criterios porque expresan que la revisión constante de la práctica docente no se deduce como referencia clave para aseverar una programación objetiva.

**Cuadro 2.**

*Valores en frecuencias y porcentajes ítems 9-10.*

<b>Valores en frecuencias y porcentajes referente a los ítems 9 y 10</b>					
	<b>Ítems</b>	<b>Sujetos</b>	<b>Respuestas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1.	Durante las clases de educación física usted busca desarrollar ejecuciones físicas según la capacidad de los educandos.	60	Si	55	91,18
			No	2	2,94
			No Sabe	4	5,88
2.	Las destrezas físicas desvinculan sus incidencias en la mayoría de las habilidades motoras.	60	Si	18	29,41
			No	34	55,88
			No Sabe	9	14,71

**Fuente:** el autor (2024).

Análisis: Los resultados recopilados para el ítem nueve (9) perteneciente al indicador actitud física, permitieron conocer que un 91,18% de los docentes seleccionaron el “Sí”, 2,94 lo hizo por el “No” y un 5,88% señaló el “no sabe”. Es decir, cincuenta y cinco (55) de estos educadores, durante las clases de educación física buscan desplegar ejecuciones físicas según la capacidad de los estudiantes. Solo dos (2) de ellos no estuvieron de acuerdo con esta aseveración y cuatro (4) no respondieron ante lo descrito en el ítem mencionado con anterioridad.

Asimismo, los datos obtenidos en el ítem 10, permitieron determinar que un 29,41% de los docentes seleccionaron el “Sí”, 55,88% lo hicieron por la alternativa “No” y un 14,71% señalaron el “no sabe”. Esto admite que dieciocho (18) de los educadores consideran que las destrezas físicas desvinculan sus incidencias en la mayoría de las habilidades motoras. Sin embargo, treinta y

cuatro (34) de estos docentes expresaron no estar de acuerdo con tal aseveración. Nueve (9) de ellos no supo dar una respuesta ante lo afirmado en el contenido del ítem número 10.

La suma de las aseveraciones para los ítems 9 y 10, pertenecientes al indicador actitud física, permitieron detectar que treinta y seis (36) educadores están favor de desarrollar ejecuciones físicas según la capacidad de los educandos. No obstante, consideran que las destrezas físicas desunen sus incidencias en la mayoría de las habilidades motoras.

Los datos tabulados para el ítem 23 que forma parte del indicador “Formación y capacitación docente”, permitieron esclarecer que 88,24% de los docentes eligieron la alternativa “Sí”, 5,88% optó por el “No” y un 5,88% señaló el “No sabe”.

Esto permitió inferir que cincuenta y tres (53 de los educadores encuestados están de acuerdo en afirmar que la formación docente ha de salir de los espacios cotidianos e insertarse en otros para replantear sus prácticas laborales. Sin embargo, cuatro (4) estuvieron en desacuerdo con esta afirmación e igual cantidad lo hizo, pero al expresar que tienen desconocimiento por el contenido de este ítem. Por otro lado, al observar los datos recopilados en el ítem 24, también perteneciente al indicador “Formación y capacitación docente”, se detectó que un 70,59% de los educadores señalaron la opción “Sí”, 17,65% lo hizo por el “No” y un 11,76% eligió el “No sabe”. Es decir, cuarenta y dos (42) de los docentes encuestados consideran que las acciones de la formación continua del educador ablandan la cimentación de su identidad y de su liderazgo como profesional de la educación. Once (11) de los docentes estuvieron en desacuerdo y siete (7) manifestó no saber sobre tal afirmación.

Al fusionar las afirmaciones obtenidas en los ítems 23 y 24, se pudo detectar que cuarenta y siete (47) docentes consideran que la formación docente debe estar contemplada en las áreas habituales e implantarse en otros para modificar sus prácticas laborales. Además, expresan que el accionar constante del docente suaviza la fundamentación de su identidad y de su liderazgo como profesional de la educación.

Los datos obtenidos en el presente cuadro vinculados con el ítem 27 permitieron determinar que un 97,06% de los educadores pertenecientes a la muestra estudiada eligieron la alternativa “Sí” y un 2,94% seleccionó la opción “No sabe”. Este permitió deducir que cincuenta y ocho (58) docentes están de acuerdo en afirmar que realizan una mirada reflexiva luego de llevar a cabo

las clases de educación física. Sin embargo, dos educadores no emitieron ninguna opinión al respecto.

Por otra parte, en el ítem 28 se pudo percibir que 91,18% de los educadores encuestados seleccionaron la respuesta “Sí” y 8,82% señaló la alternativa “no sabe”. En otras palabras, cincuenta y cinco (55) de los docentes son capaces de revertir los enfoques actuales y tradicionales de enseñanza para encaminarse a destrezas actualizadas como las convenidas por investigadores en el campo educativo. No obstante, cinco (5) educadores no pudieron dar una respuesta sobre la temática planteada.

La suma de las afirmaciones logradas en los ítems 27 y 28, pertenecientes al indicador “Retroalimentación”, dieron como resultado que cincuenta y seis de los educadores están de acuerdo en hacer alguna reflexión al finalizar las clases de educación física. Además, se permiten revisar sobre los enfoques tradicionales y los actuales según las indagaciones propuestas por otros investigadores.

Los datos compilados para los ítems 33, 34, 35, 36 y 37, concernientes al indicador “Valoración dentro de la clase de educación física”, permitieron conocer aspectos vinculados a la calidad educativa. En este sentido, los resultados para el ítem 33, resaltaron que un 85,29% de los educadores eligieron la respuesta “Sí”, 8,82% lo hizo por la alternativa “No” y 5,88% señaló el “No sabe”. Entonces se dedujo que cincuenta y uno de los docentes están de acuerdo en afirmar que durante las clases de educación física realizan el proceso de enseñanza aprendizaje cimentado en una instrucción directiva imperante. Cinco docentes no estuvieron de acuerdo con esta aseveración y cuatro indicó no saber sobre este tipo de temática.

Por otra parte, los resultados tabulados para el ítem 34 destacaron que un 76,47% de los educadores encuestados seleccionaron la alternativa “Sí”, 14,71% señaló el “No” y 8,82% indicó el “No sabe”. Esto permitió deducir, que cuarenta y seis educadores (46) durante las clases de educación física se centran en un modelo ajustado a la actividad física que resalta el tiempo empleado en las ocupaciones, la consistencia motora y la duración de la actividad. Sin embargo, nueve (9) de los docentes expresaron no estar de acuerdo con esta afirmación y cinco (5) consideraron no manejar este tipo de contenido.

En cuanto a los datos tabulados en el ítem 35 se pudo determinar que el 91,18% de los docentes se inclinaron a favor de la respuesta “Sí”, 2,94% señaló el “No” y 4,41% optó por el “No sabe”. En otras palabras, cincuenta y cinco

(55) docentes están de acuerdo en que durante el desarrollo de las clases de educación física enfatizan en la versatilidad de las actividades y la interdisciplinariedad. No obstante, dos (2) educadores estuvieron en desacuerdo y cuatro (4) manifestaron tener desconocimiento del contenido del ítem 35. Por otro lado, los datos obtenidos en el ítem 36, arrojaron que un 79,41% de los educadores encuestados eligieron el “Sí”, 5,88% señaló el “No” y 11,76% indicó el “No sabe”.

Es decir, cuarenta y ocho (48) docentes, están de acuerdo en afirmar que en las clases de educación física asumen un accionar con rectitud para buscar ayudar en la formación axiológica de los educandos. Cuatro (4) expresaron no estar de acuerdo con este tipo de aseveración y ocho (8) expresaron desconocer sobre esta temática.

Sobre los resultados para el ítem 37, se pudo precisar que 91,18% de los educadores seleccionaron la respuesta “Sí”, 2,94% eligió el “No” y 4,41% indicó el “No sabe”. Esto permitió inferir que cincuenta y cinco (55) docentes encuestados consideran que realizan una autovaloración de sus propias actividades durante el desarrollo de las clases de educación física. Dos (2) docentes expresaron estar en desacuerdo y tres (3) manifestaron no manejar cognitivamente este tipo de aseveración.

Cabe acotar que al promediar los resultados de las afirmaciones positivas de los ítems 33, 34, 35, 36 y 37, se obtuvo que cincuenta y uno (51) de los docentes pertenecientes a la muestra investigada, consideran que en las clases de educación física realizan un proceso de enseñanza aprendizaje basado en una formación directiva preponderante, con la aplicación de un modelo ajustado al contexto, intensidad, duración y consistencia. Además, enfatizan en la versatilidad de las actividades y la interdisciplinariedad. Con un accionar integral que contribuya en la formación axiológica de los educandos y que permita la autovaloración de sus propias actividades.

Para futuros estudios se sugiere:

- A las máximas autoridades del Ministerio de Educación, que se aboquen a realizar supervisiones constantes durante y al finalizar cada periodo escolar en las diversas
- instituciones educativas, en cuanto a las estrategias, procesos metodológicos y evaluaciones empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las diversas áreas y asignaturas que están contempladas en el currículo ecuatoriano. Caso específico en el área de Educación Física. Esto con el propósito de determinar las posibles fallas

o discrepancias expresadas por los docentes, educandos y todos aquellos involucrados en el proceso de formación integral del individuo. Asimismo, es importante efectuar la capacitación, actualización y puesta en práctica de los más recientes adelantos en el mundo de la enseñanza y aprendizaje, del comportamiento de los estudiantes dentro y fuera del salón de clases, de las estrategias que busquen la participación y empatía del alumnado según los contenidos programados, entre otros. Esto podría permitir ampliar las mejoras en el desempeño estudiantil y de los docentes.

- A los docentes de educación física, llevar a la praxis lo que implica la calidad educativa en sus contenidos planificados. Es decir, partir de que la formación de los educandos amerita un trato integral, que implique lo físico, lo emocional, mental, lo social, entre otros. Además, amerita de autovaloración de las actividades y objetivos desarrollados antes, durante y después de finalizar las clases. Esto de alguna manera contribuiría a la calidad educativa en el área de educación física.
- A las universidades encargadas de formar los futuros profesionales de la educación que enfatizan en que debe existir en las estrategias, en los métodos, actividades y evaluaciones planificadas, una empatía bidireccional entre docente y educando para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a la calidad eficaz. Si se logra sensibilizar al futuro egresado, de estas instituciones antes mencionadas, con este tipo de idiosincrasia se ganaría tiempo para lograr progresos en los ámbitos educativos.
- A los futuros investigadores que lean este tipo de estudio que procuren ampliar esta temática vinculada a la calidad educativa y sus implicaciones, debido a que existirían otras visiones y resultados que ampliarían los conocimientos, aportes y, por ende, mejoras en los diversos contextos educativos. Caso específico en el área de educación física.

## **Conclusiones**

En el presente apartado se resume la información recabada al analizar las dimensiones, indicadores y los ítems elaborados en el estudio. Para ello se tomaron como base los objetivos del estudio, a los cuales se les dio respuesta, luego unas recomendaciones que permitirán estimular cambios en las instituciones en el sentido de determinar los principios didácticos y metodológicos que consideran los docentes en la evaluación de la calidad en la clase de educación física.

En tal sentido, se conoció que la realidad de la evaluación de la calidad de la clase de educación física está sujeta a aquellos elementos inmersos en la cotidianidad de la praxis del docente, como lo es la planificación, los contenidos que se manejan, la evaluación del desempeño docente y la connotación que se le da al término calidad educativa, ya que entre un 70% y 95% de los encuestados contestaron afirmativamente a los ítems que conformaron cada uno de los indicadores de los elementos anteriormente mencionados.

Sobre la base de lo expresado anteriormente, es importante considerar lo manifestado por López A. y González V. (2002) al aseverar que las clases de educación física ameritan ser orientadas a una perspectiva integral física educativa, donde los propios estudiantes sean capaces de hacer construcciones cognitivas adecuadas, que sean supervisados y guiados por el educador responsable de compartir las clases, con una concepción significativa del aprendizaje.

Es decir, es relevante contextualizar las clases planificadas en el área de educación física, según el accionar docente y la realidad percibida en los educandos, pues permitiría estudiar diversas situaciones inciertas donde se perciba la investigación, la exploración, la observación, la asistencia efectiva de las actividades, el debate individual y grupal.

- En lo referente a los principios didácticos y metodológicos para la evaluación de la calidad en la clase de educación física, entre el 90% y el 100% de los docentes, consideran guiarse por aquellos principios que les permitan enrumbarse de manera constante a la calidad educativa, y que esta se convierta en un medio para la excelencia y el fortalecimiento de los procesos educativos.
- En el mismo orden, en educación física como en las demás modalidades educativas, los principios didácticos y metodológicos se constituyen en los fundamentos de la actividad educadora y de la intervención docente entendida en sentido amplio. Cada uno de los principios

tiene un punto de enfoque en la educación física, sobre todo, para hablar de calidad educativa en la clase, se deben orientar a cada una de las habilidades del alumnado y se va desde los contenidos o procedimientos más fáciles a los más difíciles o complicados.

- Se considera importante que, para la evaluación de la calidad educativa de la clase de educación física, deben considerarse como indicadores a todos los principios pedagógicos (Seybold, 1974) y didácticos (Rodríguez 2008), descritos en el marco teórico de esta investigación. Ya que los mismos, abarcan el amplio espectro de los diversos enfoques educativos, confiriendo la unidad y coherencia en la intervención docente, asegurando conexión a nivel vertical y la aplicabilidad en todos los niveles y ciclos educativos. Al mismo tiempo, a nivel horizontal en lo referente a todas las modalidades de enseñanza/aprendizaje, dimensiones y misiones pedagógicas de la educación física.
- En este sentido, Heredia (2018) señala que la calidad educativa nos orienta a tener presente la definición de lo que deseamos en la materia y la faena de fortificar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas y las aulas. Dilucidar e impugnar los contenidos brinda una bitácora precisa para acarrear cualquier esfuerzo centrado en suscitar, a través de la educación escolarizada, rutinas transformadoras para los educandos. De no ser así, no hay estabilidad en las metas que se desean alcanzar. Brevemente es indispensable un pensamiento del educador fundamentado en principios inmersos en la calidad educativa para así proyectar al ser humano hacia una formación integral y de eficacia.
- En el mismo orden anterior, los elementos que consideran los docentes en la evaluación de la calidad de la clase de educación física, un 95% de las respuestas fueron positivas en afirmar que estos principios deben guiar al establecimiento de una valoración reflexiva desde la interdisciplinariedad, considerando lo estipulado en el currículo, asimismo, se considera importante que, a partir de las formas de incentivación, se pueden establecer estrategias desde las vivencias para la comprensión de la realidad en todos los ámbitos, en el entorno de la clase de educación física.

Vale la pena acotar, que la interdisciplinariedad y las vivencias para entender la realidad de los educandos también están vinculadas a algunos aspectos inmersos en el área de Educación Física, por ello es importante razonar que esta última mencionada destaca como punto de partida esencial, considerando que las niñas y los niños deben aprender competencias para la vida y adquirir un compromiso con la práctica deportiva para desarrollar un estilo de vida activo y saludable (Pelicano, 2017). Aunado a que el docente debe crear un entorno de aprendizaje flexible en el que los estudiantes participen y desarrollen habilidades y actitudes hacia sus compañeros Díaz (2016).

- En cuanto al diseño y ejecución de acciones para disertación de los resultados y hallazgos sobre los principios didácticos y metodológicos para la evaluación de la calidad en la clase de educación física, desde la reflexión dialéctica y cualitativa, se establecieron las acciones en base a estrategias como conversatorios y talleres, en los cuales se manejaron contenidos establecidos desde esa reflexión, considerando los resultados y hallazgos.
- Se pudo constatar en las vivencias de la ejecución, que los participantes consideran importante la elaboración de acciones para conocer y actualizarse, en especial en lo referente al tema de la evaluación de la calidad educativa de la clase de educación física. Asimismo, se denota un consenso para continuar con programas y proyectos de este tipo, mostrando motivación y compromiso en participar, debido a la importancia que le atribuyen estos docentes al aprendizaje y actualización del conocimiento para mejorar y optimizar su desempeño profesional.

Esta aseveración permite reflexionar sobre lo expresado por García (2015), en cuanto, a la actualización y capacitación, al considerar que es un proceso continuo, intencionado y sistemático que busca integrar y articular todos los elementos que interactúan de manera interdependiente. En el mismo se pretende que las acciones de la formación continua fortalezcan la construcción de su identidad y de su liderazgo como profesional de la educación, para que se comprometa consigo mismo, con su escuela, la comunidad en la que labora y con el país, a través de un comportamiento responsable y ético en el aula, la institución educativa y la comunidad (p. 16).

## Referencias

- Altuve, E. (2015). *Juego y revolución en América Latina*. Maracaibo: Astrodata.
- Carvalho, Y. (2016). *La clase de educación física en el nivel preescolar*. Universidad de Bogotá. Bogotá-Colombia.
- Arias F. (2012). *El proyecto de investigación* (6.ª ed.). es.slideshare.net › juan-carlos777 › el-proyecto-de-investigación-fidias-arias...
- Cañizales k. (2016). La calidad educativa: ¿Qué es? agosto 7, 2016. Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (DLAE) América del Sur, Artículos, Venezuela Keyla Isabel Cañizales (\*)
- Ceballos O., Rodríguez J., Juyera J. y López R. (2020). Evaluación de educación física de calidad. Revisión sistemática. revistas.upel.edu.ve › actividadfisicayciencias › article › download. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 12(1), 62.
- Constitución. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Medios públicos E.P.
- Coughan Sean. (2016). 9 peculiaridades de los países con la mejor educación en el mundo. <https://www.bbc.com> › mundo › noticias-38213226
- Chiavenato, I. (2010). *La planificación en el desempeño laboral*, McGraw-Hill, USA.
- Delgado, M. (2001). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista de educación física*, 17 (40).
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias didácticas*. McGraw-Hill. México DF.
- Figueroa, M. (2013). La calidad de la educación universitaria a distancia mediada por las tecnologías de información y comunicación libres: planteamientos para una resignificación desde la pertinencia y la equidad. XVI Congreso EDUTEC 2013
- Falcón, L. (2015). *El desempeño docente en Educación Física*. ULA, Mérida-Venezuela.
- Flores. R (2016). *Análisis del desempeño gerencial de los directivos y coordinadores en el proceso de acompañamiento pedagógico para el mejoramiento de la calidad educativa*. Universidad Bolivariana de Venezuela,

Caracas Distrito Capital.

Fundación Nnomnium. (2021). ¿Por qué es importante una educación de calidad? <https://www.innomnium.cat> › es-post › why-is-quality-e... Enero 2021

García, A. (2015). *El desempeño docente*. UNELLEZ, Barinas-Venezuela.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Editorial Trillas.

Herrera Rodríguez, J. I. (2018). Las prácticas investigativas contemporáneas. Los retos de sus nuevos planteamientos epistemológicos. *Revista Científica*, 3(7), 6-15. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.0.6-15>

Heredia B. (2018). La calidad educativa y por qué importa defenderla - El ... <https://www.elfinanciero.com.mx> › blanca-heredia › la-cal...

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2018)¿Qué es la calidad educativa? – INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx> › que-es-la-calidad-e...instituto nacional para la evaluación de la educación México 2018

La Mata de Azparren, A (2011). *El desempeño docente y sus efectos en la calidad educativa en el área educación física*. TGNP. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Linares, S. (2019). *Atención al docente en el acompañamiento pedagógico*. UPEL Maracay, Aragua-Venezuela.

López A. y González V. (2002). La calidad de la clase de educación física. una guía de observación cualitativa para su evaluación. <http://www.Efdeportes.com/Revista Digital- Buenos Aires- Año 8- Núm. 48- Mayo 2002>.

OCDE. (1990). Schools and quality. An international report. Paris: OCDE.

Manciaus, L. (2016). *Enfoques de la enseñanza de la educación física*. UC. Valencia, Venezuela.

Matus, A. (2016). Educación Física. UPEL IPC. Caracas, Distrito Capital-Venezuela.

Matus, A. (2018). *Educación Física*. UPEL IPC. Caracas, D.C-Venezuela.

Ministerio de Educación. (1997). *Acuerdo Ministerio de Educación del Ecuador No. 3904*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación. Ministerio

- de Educación (2014). *Acuerdo Ministerio de Educación del Ecuador No. 41*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Acuerdo Ministerio de Educación del Ecuador 020-A*. Quito: Ministerio de Educación.
- Montero, S. (2018). *El desempeño docente laboral*. UBV, Caracas DC-Venezuela.
- Parra, A (2016) La planificación del ejercicio físico. UPEL IPB. Barquisimeto-Venezuela.
- Pelicano, J. (2017). *Educación física para niños y niñas pequeños*. Buenos Aires-Argentina: Médica Panamericana.
- Pérez P. y Merino M. (2018). Definición de calidad educativa (<https://definicion.de/calidad-educativa/>). Publicado 2016. Actualizado 2018.
- Piaget, J. (1987). *La evolución del niño*. Valencia-Carabobo: CID.
- Ramos Chagoya Ena. (2018, Julio 1). *Métodos y técnicas de investigación*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/metodos-y-tecnicas-de-investigacion/>
- Real Academia Española. (2006). Real Academia Española: Diccionario de la Lengua Española, 23.<sup>a</sup> ed. [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [junio 2021] Rosales F., Cevallos C. y Nieto C. (2015). La calidad de las clases de educación física desde el componente motivacional. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 20(207). Agosto. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com>
- Rodríguez-Rodríguez, Fernando (2016). Medición de la calidad de la educación física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (26),173-185.[fecha de Consulta 9 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384547076009>
- Rondón M. (2015). *Diseño de estrategias pedagógicas orientadas al estímulo de la práctica deportiva en los niños y niñas del Centro de Educación Inicial "Carlos José Bello" Valle de la Pascua, estado Guárico*. Caracas-Distrito Capital-Venezuela.

- Ruiz Luque, J. (2016). *Gerencia en el aula*. UPEL, Caracas D.C-Venezuela.
- Suárez, M., (s/f). ¿Qué es programar en educación? [artículo en línea]. Disponible: <http://www.eduinnova.es/dic08/QUE%20ES%20PROGRAMAR%20EN%20EDUCACION.pdf>.
- Tünnermann, B. (2002). *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*. Ed. Nosotros, Instituto Martín Luther King, UPOLI. Managua.
- UNESCO (2020). Un nuevo Informe de la UNESCO resalta la magnitud de las...  
<https://es.unesco.org/news/gem-report-2020>
- UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris, pp. 30-37  
[http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/chapter1.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf)
- Universia (2020) ¿Qué tienen en común los mejores sistemas educativos del...  
[https://www.universia.net/orientacion-academica/qu...calidad de la clase de educación física](https://www.universia.net/orientacion-academica/qu...calidad-de-la-clase-de-educacion-fisica)
- Vera Guardia, C. (2013). *La educación física*. LUZ. Maracaibo, Zulia-Venezuela.
- Wickstrom, R. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid-España: Alianza.
- 12 características (s/f). Calidad (Características, concepto, factores y parámetros) [https://www.12caracteristicas.com/calidad sin fecha](https://www.12caracteristicas.com/calidad-sin-fecha)

# **INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE**

## **Capítulo XIV**

Orientaciones pedagógicas para la selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de Educación Física



## **Orientaciones pedagógicas para la selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de Educación Física**

*Pedagogical guidelines for the appropriate selection and development of teaching materials in physical education classes*

**Roberth Alberto Barcia Palma**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0003-0652-2443>

**Mercedes Monserrate Pazmiño Murillo**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0002-6474-6261>

**Eduardo Vicente Lucas Duran**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0003-2326-3583>

**José Francisco Palma Zambrano**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0009-0009-0240-9145>

### **Resumen**

El propósito de este trabajo es diseñar un sistema de orientaciones pedagógicas para selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física de los docentes del cantón Montecristi. Esta investigación se ajustó a la modalidad de investigación de campo y fue de carácter descriptivo-explicativo. La población estuvo conformada por cuarenta (40) docentes que administran la cátedra de Educación Física del cantón Montecristi, la muestra estuvo representada por once docentes de la pobla-

ción en estudio. El instrumento utilizado para recabar la información fue un cuestionario con opciones de respuestas múltiples con el firme propósito de recolectar los datos necesarios que permitió detectar la necesidad de diseñar un sistema de orientaciones pedagógicas para la selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de Educación Física de los docentes del cantón Montecristi. La encuesta fue sometida a la prueba de validez de contenido, se usó la técnica juicio de expertos, quienes evaluaron la calidad de cada ítem en cuanto a claridad, congruencia y pertinencia. La confiabilidad se determinó a través de una prueba piloto a cinco (5) docentes de Educación Física, ubicados fuera de la muestra con características iguales a la muestra en estudio. Se concluyó que las orientaciones pedagógicas sirven como herramientas porque promueven la participación de todos los miembros dentro de la comunidad educativa, permiten mejorar los aprendizajes, también hay docentes que manifestaron que siempre, casi siempre y pocas veces hacen uso del material didáctico que poseen las instituciones, pero también se conoció que existen docentes que nunca utilizan estos materiales por el desconocimiento y porque en la institución no existen estos materiales.

**Palabras clave:** orientaciones pedagógicas, materiales didácticos, educación física.

### **Abstract**

The purpose of this work is to design a system of pedagogical guidelines for the selection and proper preparation of teaching materials in the physical education class of the teachers of the Montecristi Canton. This research was adjusted to the field research modality and was descriptive explanatory in nature. The population consisted of forty (40) teachers who administer the Physical Education class of the Montecristi Canton, the sample was represented by eleven teachers of the population under study. The instrument used to collect the information was a questionnaire with multiple choice answers with the firm purpose of collecting the necessary data that allowed to detect the need to design a system of pedagogical guidelines for the selection and proper preparation of teaching materials in the Physical Education class of the teachers of the Montecristi Canton. The survey was subjected to the content validity test, the expert judgment technique was used, who evaluated the quality of each item in terms of clarity, congruence and relevance. Reliability was determined through a pilot test on five (5) Physical Education teachers, located outside the sample with characteristics equal to the sample under study. It was concluded that pedagogical guidelines serve as tools because they promote the participation of all members within the educational community, allowing for improved

learning. There are also teachers who stated that they always, almost always and rarely use the teaching materials that the Institutions have, but it was also known that there are teachers who never use these materials due to lack of knowledge and because these materials do not exist in the institution.

**Keywords:** pedagogical guidelines, teaching materials, physical education.

## Introducción

Los profesores de educación física reciben durante su proceso de formación un conjunto de orientaciones pedagógicas que deben ser aplicadas de la mejor manera para evitar fracasos en el acto educativo. Por ello, es necesario que, además del aspecto teórico de la especialidad, también pongan en práctica los conocimientos en cuanto al uso adecuado de los materiales didácticos ajustados a cada actividad física, deporte o recreación. Todo esto le permitirá planificar y desarrollar exitosamente un proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes.

Llabata (2016) afirma que "... el diseño de planificaciones didácticas, la consideración de las necesidades del alumnado, la previsión de acciones para la mejora de la inclusión educativa en los centros, el papel del docente en el aula, la selección de las metodologías más adecuadas, han sido y son dimensiones relevantes de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje" (p. 2). Por otra parte, Zabalza, citado por Llabata (ob. cit.), afirma que "Enseñar es, pues, una tarea compleja debido que exige no solo conocer la materia, sino saber cómo aprende el alumno y manejar bien las estrategias metodológicas y los recursos de enseñanza que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje del alumno" (p. 13). En el caso de Marqués, citado por Meneses (2007), define el acto didáctico como "la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa" (p. 35). Por lo antes expresado, se puede decir que el docente actúa como guía del estudiante durante el acto educativo, por ello, debe tener un amplio conocimiento de su especialidad en todos los aspectos relacionados con el quehacer docente. Sin olvidar la pertinencia del acto comunicativo durante cada proceso académico.

Los medios materiales según Rodríguez (2005), son "los elementos favorecedores de los aprendizajes, sin tener ninguna función propia por sí mismo, ayudan de forma eficaz, eficiente y sirven como soporte esencial para relacionar los aprendizajes con las metodologías y actividades que se desarrollan para conseguir los objetivos planteados" (p. 5), esto muestra la relevancia que tiene una selección adecuada de los materiales didácticos a la hora de

desarrollar una clase para garantizar el logro de los objetivos propuestos. Por su parte, Frutos (2014) expone que se debe tener en cuenta: “la diversidad y posibilidades que ofrecen los materiales y recursos didácticos, para favorecer y motivar el desarrollo de aprendizajes en distintas áreas y ámbitos de conocimiento” (p. 2). Además, el docente cuenta con la opción no solo de seleccionar, sino también de elaborar y evaluar los materiales didácticos que no tenga a la mano, pero con la ayuda de sus estudiantes podrá organizar actividades que le permitan diseñar recursos con la intención de ofrecer una clase dinámica.

Por consiguiente, esta investigación surgió con el propósito de diseñar un sistema de orientaciones pedagógicas para la selección adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física de los docentes del cantón Montecristi. En este plano se procede a precisar algunos aspectos relacionados directamente con la inquietud que mueve al investigador:

### **Preguntas de investigación que guían este estudio son:**

¿Cuáles son los antecedentes teóricos existentes para el fortalecimiento de las orientaciones pedagógicas para la selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física?

¿Qué tipo de materiales didácticos se deben utilizar y elaborar en la clase de educación física?

¿Cuáles son los componentes y estructura a considerar para diseñar un sistema de orientaciones pedagógicas para la selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física?

¿Cuál es la pertinencia del sistema de orientaciones pedagógicas propuesta?

El objetivo de este trabajo es diseñar un sistema de orientaciones pedagógicas para selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física.

## **Marco teórico**

### **Didáctica**

Desarrollar el tema referido a la didáctica general implica la revisión del término desde su origen, es por ello que según Manrique (2015) “La palabra didáctica proviene del griego *didastéke* y se divide en *didás* (*enseñar*) y *téke-ne* (arte) por lo tanto se podría traducir en el arte de enseñar” (p. 1), de ahí que esta ciencia se encarga de estudiar las leyes del proceso general que

involucra la educación. Además, la misma reúne un conjunto de técnicas que permiten desarrollar el proceso de enseñanza. Es por ello que, la misma se vale de las investigaciones en este campo para facilitar en todo momento el trabajo del pedagogo y que este logre su objetivo.

Según Hernández (2001), “la didáctica de la educación física al igual que otras didácticas específicas se encuentran en un proceso de construcción”, según este autor cada día se da un paso para esa construcción de los saberes en el mundo de la didáctica y todo con la plena intención de mejorar el proceso educativo. Por su parte, Moreno (2019) afirma que la didáctica de la educación física se centra en el conocimiento práctico, que de alguna manera actúa como una especie de síntesis entre la teoría didáctica y los principios en los que se fundamenta su acción. De ahí que su principal aporte se proyecta en procurar un conjunto de conocimientos prácticos que garanticen el éxito al proceso de experimentación e innovación en el currículo.

Contreras (1998) sostiene que “La didáctica de la Educación Física se refiere al conjunto de ejercicios, procedimientos y medios que permiten conseguir un fin” (p. 30), en este caso el fin sería la garantía de la ejecución de cada contenido curricular acorde con las necesidades de los estudiantes y ajustado a una realidad educativa. En el caso de Hasbun et al. (2013) “la didáctica asumida como la ciencia que estudia el proceso enseñanza-aprendizaje, orienta la actividad docente integrando su labor con los estudiantes, problemas, disciplinas, objetivos, contenidos, métodos, recursos o medios, evaluación” (p. 33), son enfáticos cuando mencionan que la didáctica es la que logra integrar la labor del docente con los distintos aspectos que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la planificación hasta la selección y aplicación de recursos didácticos para concretar los objetivos.

### **Materiales didácticos**

Según Díaz, citado por Rodríguez (2019), se trata del conjunto de materiales que intervienen para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes y estos puedan ejecutar cada actividad planificada y alcanzar el máximo provecho. Es pertinente mencionar que en el área de educación física este tema, referido a la selección y utilización de recursos y materiales didácticos, ha obedecido a una historia particular, es decir, depende de cada concepción pedagógica, diseño curricular y de la tendencia mundial en cuanto a lo político, social, económico, entre otros aspectos que determinen la forma de ver y ejecutar la acción docente.

Para Santos (1991) los materiales didácticos son todas aquellas “herramientas o utensilios que utilizan los profesores y alumnos en el desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje” (p. 20), mientras que Area (1999) manifiesta que los materiales curriculares “Se diferencian de otros tipos de medios y materiales porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la disseminación y desarrollo práctico de los procesos enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular” (p. 190), quiere decir que cada programa curricular tiene unas especificaciones y, en función de eso, cada docente debe seleccionar y usar los materiales didácticos adecuados para alcanzar los objetivos propuestos.

También Trujillo (2010) afirma que “por materiales se definen aquellos materiales curriculares que han sido elaborados con una finalidad explícita”, (p. 1), mientras que Frutos (2014), sostiene que “el concepto de material o recurso didáctico es el que tiene un carácter instrumental. Se trata de cualquier dispositivo o equipo que se utiliza para transmitir información entre personas” (p. 20).

### **Funcionalidad pedagógica de los recursos materiales y didácticos**

Se debe destacar el hecho de que los recursos materiales y didácticos tienen entre sus funciones atender la motivación, es decir, que los mismos deben llamar la atención de los estudiantes, presentarse como agentes atractivos caracterizados por el color, tacto, acciones, sensaciones, tamaño, forma, entre otros aspectos. Además, obedece a una función estructuradora, por cuanto es necesario que se constituya como puente entre una realidad y el conocimiento que se desea desarrollar en cada acción pedagógica.

En cuanto a los criterios para la selección de los recursos y materiales didácticos, existe una gran variedad de materiales curriculares en el área de la educación física, y esto dificulta un tanto el establecimiento de unos criterios claros, específicos y generales para su selección. Pero hay algunos criterios que pudieran servir de guía al momento de existir esa necesidad de seleccionar algunos recursos o materiales didácticos. Se mencionan los siguientes:

- **Actualidad:** se refiere a las exigencias de un tiempo y contexto, que deben estar ajustados a los principios pedagógicos del currículo de cada institución educativa. Pueden ser materiales tradicionales o de reciente aparición, lo importante es que se ajusten a una realidad educativa.
- **Facilidad de acceso:** todos aquellos que se puedan conseguir con

facilidad en el mercado y que su adquisición no se convierta en una dificultad para la administración de la institución.

- **Máxima utilidad práctica:** se deben seleccionar aquellos materiales que realmente sean prácticos y que den garantía de uso en las diferentes clases.
- **Contextualizados:** que se adapten al contexto real en el que se van a utilizar.
- **Relación de congruencia:** que todos aquellos materiales guarden relación con los contenidos que se pretenden enseñar, que permitan alcanzar los objetivos propuestos.
- **Flexibilidad:** quiere decir que garanticen una vía para el análisis y la reflexión del docente y este pueda adaptarlos a las condiciones sociales y culturales que conforman su acción docente. Así, Díaz, citado por Rodríguez (2019), expresa que existen diversas clasificaciones de acuerdo con los contextos, cultura, necesidades de los estudiantes, realidad educativa, entre otros aspectos. En su caso prefiere enfatizar su clasificación en función de las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación de España y precisa las siguientes ideas: existe lo que se conoce como:
  - **Material no convencional.** Representado por todo aquel material que no ha sido utilizado tradicionalmente en la clase de educación física, puede tener diferentes procedencias y utilidades, puede ser construido por los estudiantes y/o profesores (por ejemplo, maracas, pelota de goma, zancos, raspa, entre otros). También puede ser material tomado de la vida cotidiana (por ejemplo toallas, bolsas de plástico, sacos, telas, pañuelos, banderas, entre otros), el material de desecho, también llamados reciclables, material comercializado representado por los discos voladores (frisby), zancos, palas de plástico, cesta tenis, otros)
  - **Material convencional.** En este grupo se concentran aquellos materiales didácticos de uso tradicional en la clase de educación física como son: aros, balones, cuerdas, picas, colchonetas, bancos suecos, plintos, potros, canasta de baloncesto, porterías, espalderas
  - **Material convencional usado de forma no convencional.** Es el material de uso tradicional, pero se le da un uso alternativo. Para ello el docente debe hacer gala de su imaginación.

- **Material fungible y de otro tipo.** Es aquel material que se gasta con el uso y que exige sustitución por otro nuevo (por ejemplo, globos, tizas, cintas, test, evaluaciones, otros).
- **Otros recursos didácticos.** Acá se destacan los recursos que se emplean, por ejemplo, cuando llueve y por ello no se puede hacer uso de las instalaciones donde generalmente se desarrolla la clase (proyección de un video, diapositivas, clase teórica, actividades de carácter artístico, literario otros, relacionados con los contenidos de educación física).

Martínez de Codés (1998), plantea que, "...el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla fueron desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia contradictorios" (p. 3), quiere decir que este aspecto ha tenido ciertas dificultades, por ello hay que revisar bien la literatura asociada a esta temática para abordar cada detalle relacionado con la orientación pedagógica y sus implicaciones en la labor del docente. Existe también el enfoque de sistema o de intervención que se aplica como soporte al sujeto, en este caso sería directamente al profesional docente. En este apartado es preciso mencionar el trabajo de Nérici (1985), quien define la orientación académica como:

Un proceso a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses, para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral. (p. 329)

Por su parte, Bisquerra (1998) sostiene que se trata de "un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida" (p. 3). Mientras que Naca, citado por Matus (2016), afirma que el ser humano siempre ha necesitado la orientación en todo lugar y momento de sus vidas, pues esto le ha permitido sentir su identificación y seguridad del entorno donde se desenvuelve en su día a día. En el caso de Vital y Casado, citados por Calonge (2004), estos plantean, que existe una acción orientadora en toda institución educativa, la misma "...va dirigida hacia los alumnos, docentes, padres y representantes, personal directivo, otros, y tiene implicaciones que la vinculan directamente con la formación, capacitación, el adiestramiento o el entrenamiento" (p. 3).

Por su parte, Ibáñez, citado por Rodríguez (2019), define la orientación como ese proceso que sirve de ayuda al docente para que este logre resolver todos aquellos problemas que se presentan a lo largo de su vida. Por ello hay

la posibilidad de asesoría, tutela y guía para que alcance la madurez en su quehacer pedagógico. En este apartado Brailovsky (2018) plantea algunas ideas en cuanto a la importancia de la pedagogía en el desempeño docente y afirma que: "...la pedagogía es la madre de todas las ciencias y disciplinas de la educación" (p. 1), porque la pedagogía permite realizar reflexiones en torno a la educación, específicamente en cada proceso que se vive dentro de las aulas de clase. Es una fuente que ayuda a ver con claridad cuáles son los problemas a los que se enfrenta el docente en su día a día. De ahí que la reflexión propia de la pedagogía debe partir del hecho docente, es este actor quien a través de su experiencia logra mostrar al mundo cómo se lleva a cabo el proceso formativo en toda institución educativa.

En cuanto a las orientaciones pedagógicas y calidad educativa Velásquez de Bustamante de León y Díaz (2009), manifiestan que la calidad en educación se define como "aquella educación que asegura a todos los miembros de una sociedad, la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararlos para las distintas exigencias que depara la vida" (p. 40). Por su parte, Marianetti y Ruarte (2016) enfatizan que:

La educación física, desde una perspectiva pedagógica, entiende al cuerpo como proceso, como ser, como creación, como conjunto de acciones sentidas y valoradas. Se puede afirmar entonces que los sujetos también "son" cuerpos y movimientos; su individualidad y socialización se configuran siempre desde el propio cuerpo y la aceptación de su propio cuerpo. Para alcanzar esto, es menester que como educadores no olvidemos que en la cancha, la pista de atletismo, el gimnasio o el patio de la escuela, los sujetos también "son" inteligencia, emotividad y compromiso. (p. 4)

Allí de nuevo está presente el elemento ético, porque el docente de educación física no puede olvidar cuál es su tarea, su compromiso con su estudiante de verlo y respetarlo como un ser integral, que tiene un cuerpo que entra en juego al reconocerlo y aceptarlo como tal, llevarlo a ver y comprender que sus acciones estarán determinadas por la manera cómo enfrente sus problemas, desde la razón y la emoción.

## **Metodología**

Esta investigación está concebida en la modalidad de investigación de campo y de carácter exploratorio. Al respecto, el Manual de Trabajo de Grado de Especialización entiende por investigación de campo, el análisis sistemático del problema en la realidad, con la finalidad de describirlo y comprender su naturaleza.

Los métodos están considerados como el camino a seguir en el cumplimiento de objetivos de una investigación. En este particular se describen los métodos empleados en este trabajo.

### **Muestra**

Para este estudio la conformación y la selección de la población se asumió desde el criterio de Hernández, Fernández y Baptista (2003), quienes la definen como aquel número de personas que están agrupadas previas condiciones especiales que caracterizan a cada uno de los representados. De ahí que la población estuvo conformada por cuarenta (40) docentes que administran la cátedra de Educación Física en el cantón Montecristi.

En cuanto a la muestra se seleccionó mediante un procedimiento aleatorio, con la finalidad de que todo el grupo tuviera las mismas posibilidades extraídas al azar en forma probabilística, y estuvo representada por quince (15) docentes de la población en estudio de los cuales se presentaron a la prueba piloto solo 11, mismos que fueron asumidos para no detener el estudio en proceso.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado para recabar la información fue un cuestionario mixto (preguntas dicotómicas y escala de Likert), con el firme propósito de recolectar los datos necesarios que permitieron detectar la necesidad de diseñar un sistema de orientaciones pedagógicas para la selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física de los docentes del cantón Montecristi.

### **Resultados y discusión**

La población seleccionada corresponde a docentes de la especialidad de Educación Física de la ciudad de Montecristi, que tiene como objetivo, recabar información concerniente a orientar pedagógicamente al docente para el uso y elaboración adecuado del material didáctico en las clases de educación física y para ello se procedió a realizar un análisis de los resultados para dar mayor credibilidad a dicho estudio.

Se realizó un cuestionario con opciones de respuestas múltiples que se presenta a continuación:

**1. ¿Considera que el uso de orientaciones pedagógicas ayuda al logro de objetivos dentro de la clase?**

**Análisis del resultado:** El 80 % de la población encuestada, considera que el uso de las orientaciones pedagógicas **siempre** ayuda al logro de los objetivos deseados dentro de la clase, sin embargo, el 13,3% señala que **casi siempre** el uso de las orientaciones pedagógicas ayuda al logro de los objetivos, no obstante, el 6,7% de los encuestados **pocas veces** hace uso de las orientaciones pedagógicas. Es importante destacar que lo importante es obtener los objetivos de aprendizajes previstos y estos dependen de muchos factores, entre ellos, la metodología considerada relevante en cada sesión de clase.

**4. ¿Las orientaciones pedagógicas permiten utilizar los escenarios para el desarrollo de la clase?**

**Análisis de los resultados:** Aquí se señala que el 66,7% de los encuestados indican que **siempre** las orientaciones pedagógicas les permiten utilizar los escenarios para el desarrollo de las clases y el 13,3% respondió que **casi siempre**, sin embargo, para el 20% de los encuestados **pocas veces** las orientaciones pedagógicas les permiten hacer uso de los escenarios para el desarrollo de las clases. La educación física constantemente está necesitando de diferentes escenarios para poder ofrecer a los alumnos unas clases que inviten a una práctica en las que ellos sean los verdaderos protagonistas y vivencien experiencias con impactos emocionales significativos por lo que es muy importante recibir orientaciones pedagógicas para el buen uso de estos escenarios en el desarrollo de las clases.

**5. ¿Las orientaciones pedagógicas permiten abordar los posibles problemas que se generan en el acto educativo?**

**Análisis de los resultados:** Es importante indicar que el 53,3% de la población encuestada indicaron que **siempre** las orientaciones pedagógicas permiten abordar los posibles problemas que se generan en el acto educativo, mientras que para el 46,7% **casi siempre**. Las orientaciones pedagógicas implican la institucionalidad en el quehacer educativo, su tratamiento y organización alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que pueden ser capaces de resolver diferentes situaciones que puedan presentarse en su quehacer diario educativo.

6. ¿Considera necesario utilizar orientaciones pedagógicas para lograr una

**ejecución armónica de las actividades en la práctica educativa?**

**Análisis de los resultados:** El 66,7% con la opción de **siempre** consideraron como necesario la utilización de orientaciones pedagógicas para lograr una ejecución armónica de las actividades dentro de la práctica educativa, por su parte el 33,3% **casi siempre** consideran necesario utilizar las orientaciones pedagógicas para así lograr una ejecución armónica de las actividades dentro de las prácticas educativas. Siendo muy importante la armonía dentro de las instituciones educativas por lo que las orientaciones pedagógicas sirven como herramientas porque así promueven la participación de todos los miembros dentro de la comunidad educativa.

7. ¿El uso de orientaciones pedagógicas mejora la adquisición de los aprendizajes de una manera más sencilla?

**Análisis de los resultados:** Es necesario destacar que el 60% de la población encuestada respondió que **siempre** el uso de las orientaciones pedagógicas permite mejorar la adquisición de los aprendizajes de una manera más sencilla, no obstante, el 40% respondió que **casi siempre**. La experiencia del docente es muy importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje por lo que las orientaciones pedagógicas permiten mejorar los aprendizajes, dado que el docente diseña unidades didácticas con tareas y actividades útiles y sencillas para el estudiante, que supongan desafíos y retos para así despertar el interés, el deseo y la curiosidad para seguir aprendiendo.

8. ¿Dentro de las sesiones de clase, considero que el uso y elaboración de material didáctico mejora el proceso enseñanza-aprendizaje?

**Análisis de los resultados:** Se señala que el 80% de los docentes encuestados indican que **siempre** el uso y elaboración de material didáctico dentro de las sesiones de clase mejora el proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo, el 13,3% lo considera que **casi siempre**, además se señala que el 6,7% indica que **pocas veces** el material didáctico mejora este proceso. Se debe recordar que los materiales didácticos dentro de las clases de educación física influyen de manera determinante en el proceso de enseñanza cuando estos se los utiliza frecuentemente.

**9. ¿Considero que los alumnos aprenden mejor cuando utilizan los materiales didácticos?**

**Análisis de los resultados:** En este apartado del cuestionario el 60% de los encuestados consideraron que **siempre** los alumnos aprenden mejor cuando utilizan los materiales didácticos en las clases; asimismo el 26,7% de los docentes señalaron que **casi siempre** utilizan los materiales didácticos, en este mismo contexto, el 13,3% de los encuestados indicaron que **pocas veces** los alumnos utilizan este material didáctico para aprender mejor. Según Montessori, citada por Valverde (2011), puntualiza que “el material didáctico no es un simple pasatiempo, ni una sencilla fuente de información, es más que eso, es material didáctico para enseñar” (p. 2) En concordancia con la autora en la que explica que los materiales no se aplican solo para que los estudiantes pasen el tiempo, tampoco son solo fuente de información, su importancia radica en que los mismos facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que se recomienda estar al día con la selección y uso de cada material didáctico que permita un desarrollo óptimo de este proceso educativo. Por cuanto los estudiantes se interesan por conocer más cada día y por eso se tiene que pensar en la actualización permanente con relación al tema de los materiales didácticos y su impacto en el medio escolar

**11. ¿Considera usted importante el uso y elaboración de material didáctico en una sesión de clase?**

**Análisis de los resultados:** Como se observa en el gráfico, el 93,3% del total consideran que **sí** es importante el uso y elaboración de material didáctico en una sesión de clase, pero en cambio el 6,7%, consideran que no es importante. Por tal razón y de acuerdo con el porcentaje obtenido de una forma muy significativa se determina que es muy importante el uso de material didáctico en una sesión de clase. Es de considerar que el material didáctico promueve, estimula los sentidos y la imaginación dando paso al aprendizaje significativo.

**Sistema de orientaciones pedagógicas para selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física de los docentes del cantón Montecristi.**

<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Elaboración de conos.</b> El docente, conjuntamente con sus estudiantes, se organizará para lavar bien las botellas preferiblemente que estén con tapa, se deben llenar con arena y luego proceder a taponarlas. Los alumnos pueden escoger el tema que quieran plasmar en sus conos para decorarlos con pintura. Los conos sirven para: demarcar el terreno de juego, carreras en zig-zag con o sin balones, carreras con cambio de dirección, jugar bolos, entre otros.</p>		<p><b>Humanos:</b> Docente Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b> Botellas plásticas Pinceles Pintura Arena</p>

<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Elaboración de aros.</b> El docente, conjuntamente con sus estudiantes, cortarán pedazos de manguera de acuerdo al diámetro de los aros que vayan a realizar, luego se unirán las puntas con un trozo de madera, de tal forma que quede ajustado. Se pueden decorar los aros con cintas o pintura. Los aros sirven para: trabajar precisión, la coordinación óculo manual, la resistencia, velocidad, potencia, la acción y reacción, saltos, entre otros. Deportes en los que pueden ser utilizados: gimnasia (artística), baloncesto (doble paso), voleibol (voleo de pelotas altas), fútbol (conducción), atletismo (saltos).</p>		<p><b>Humanos:</b> Docente. Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b> Mangueras Cinta adhesiva Trozos de madera Pintura Cintas</p>

<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Elaboración de raquetas.</b> El docente, conjuntamente con sus estudiantes, cortará trozos de madera o cartón de forma circular grande o pequeño de acuerdo al tamaño de las raquetas que vayan a realizar. Luego procederán a pintarlas y decoraras de acuerdo a su gusto. Las raquetas van a servir para el desarrollo de los contenidos de: la coordinación óculo manual, precisión, reflejos, coordinación, equilibrio, entre otros.</p>		<p><b>Humanos:</b> Docente Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b> Madera Pintura Cartón Cintas de colores</p>

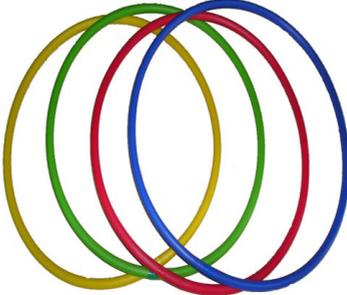
<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Elaboración de pelotas pequeñas</b> El docente, conjuntamente con sus alumnos, tomarán el aserrín y lo colocarán en las bolsas plásticas pequeñas, se le dará la forma redonda utilizando las manos, luego se introduce dentro de la media y se acomoda para que tenga la forma redonda de una pelota, se sella la boca de la media utilizando una aguja e hilo de coser, para evitar que al momento de utilizarlas se salga el aserrín. Las pelotas pequeñas van a servir: para la coordinación óculo manual, lateralidad, coordinación, lanzamientos y agarres.</p>		<p><b>Humanos:</b> Docente Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b> Aserrín Medias Aguja Bolsas plásticas pequeñas Hilo de coser</p>

<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Elaboración de estacas</b> El docente, conjuntamente con sus alumnos, tomará los potes de refrescos y los llenarán de arena, para que no se caigan, luego con un pedazo de tubo plástico lo colocarán en la parte superior para hacer las estacas. Luego con las cintas de colores o pintura, los decorarán al gusto de cada estudiante. Las estacas van a servir para: marcar límites, configurar una carrera que obligue a cambiar de velocidad y dirección, porterías de fútbol, coordinación, equilibrio, carreras en zigzag con o sin balón, entre otros.</p>		<p><b>Humanos:</b> Docente Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b> Potes de refresco Tubos de plástico Arena Pintura Cintas</p>

<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Elaboración de escalera de coordinación</b>                  El docente, conjuntamente con sus alumnos, cortará algunos pedazos de cinta de 40 cm de largo y de 3 cm de ancho que servirán de escalones, después se cortan dos pedazos de cinta de 4 metros de largo y 5 cm de ancho, donde van a ir colocados los escalones. Luego se pegarán los escalones a las dos cintas largas a una distancia que se considere conveniente para realizar los ejercicios.                  La escalera de coordinación va a servir para: desarrollar la coordinación y el equilibrio, la agilidad, la velocidad de acción y reacción, la fuerza, entre otros.</p>		<p><b>Humanos:</b>                  Docente                  Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b>                  Tiras de tela                  Pega                  Tijeras</p>

<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Elaboración de vallas</b>                  El docente, juntamente con sus alumnos, va a unir los tubos de PVC con los conectores en forma de codo, de manera que se tenga una figura similar a un arco de fútbol pequeño.                  La valla va a servir para trabajar: saltos en dos pies, en un solo pie, saltos de frente, saltos hacia atrás, saltos laterales, potencia, fuerza, equilibrio, coordinación, y velocidad.</p>		<p><b>Humanos:</b>                  Docente                  Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b>                  Tubos de PVC:                  1 tubo de media pulgada de diámetro de 60cm de largo.                  2 tubos de media pulgada de diámetro de 30 cm de largo-                  2 tubos de media pulgada de diámetro de 25cm de largo.                  4 conectores en forma de codo de media pulgada de diámetro.                  Cintas de colores</p>

<b>Actividades sugeridas:</b>		<b>Recursos:</b>
<b>Elaboración de cuerdas o sogas</b> El docente, conjuntamente con sus alumnos, cortarán las tiras para hacer la cuerda o soga, de acuerdo a la actividad física que vayan a realizar. La cuerda o soga va a servir para: saltar con los pies juntos y alternados, con desplazamiento, equilibrio, coordinación, potencia y fuerza.		<b>Humanos:</b> Docente Estudiantes  <b>Materiales:</b> Cuerda o soga Tijeras

<b>Actividades sugeridas:</b>		<b>Recursos:</b>
<b>Aros</b> Aros hechos de material sintético, deben ser firmes y que no se doblen, el diámetro es de aproximadamente 80, 90 cm de diámetro según la edad y su peso mínimo es de 300 gramos. Propósito: es un implemento de gimnasia, para la realización de actividades rítmicas, también puede ser usado para el aprendizaje de volteretas largas y altas, para realizar movimientos de circunducción y rodamientos.		<b>Humanos:</b> Docente Estudiantes  <b>Materiales:</b> Aros de plástico

<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Banco sueco</b> Es un material didáctico de madera aproximadamente de 3,50 metros de largo y 30 cm de alto. Propósito: es de gran utilidad, por cuanto permite una gran variedad de actividades para el aprendizaje de ejercicios de equilibrio, coordinación, tríceps, ubicación tiempo-espacio y saltos.</p>		<p><b>Humanos:</b> Docente Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b> Banco sueco</p>

**Sistema de orientaciones pedagógicas para selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física de los docentes del cantón Montecristi.**

<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Colchonetas</b> Son esponjas de 10 cm de alto y de ancho y 1 metro de largo, recubierta de cuero cocido, pagado a la esponja, puede hacerse de varios colores. Propósito: implemento gimnástico que se usa para realizar actividades de manos libres, permite realizar movimientos de rodamiento, ubicación tiempo-espacio, coordinación, equilibrio.</p>		<p><b>Humanos:</b> Docente Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b> Colchonetas</p>

**Sistema de orientaciones pedagógicas para selección y elaboración adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física de los docentes del cantón Montecristi.**

<p><b>Actividades sugeridas:</b></p>		<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Balón medicinal</b> Pelota generalmente pesada de 1,5 kg a 3 kg. Puede ser de goma o de cuero. Propósito: se usa para realizar actividades que mejoran la fuerza y la potencia.</p>		<p><b>Humanos:</b> Docente Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b> Balón medicinal</p>

<b>Actividades sugeridas:</b>		<b>Recursos:</b>
<p><b>Balones (voleibol, fútbol, baloncesto, fútbol sala)</b> Los balones son de forma redonda, diseñados con material de cuero sintético, algunos con diversos colores, de distintos tamaños y peso, de acuerdo a cada deporte. Estos permiten realizar distintos movimientos específicos de cada deporte como: rodamientos, balanceos, lanzamientos, desplazamientos, saltos, entre otros.</p>		<p><b>Humanos:</b> Docente Estudiantes</p> <p><b>Materiales:</b> Balones</p>

Para futuras investigaciones se sugiere:

1. Estar al día con la selección y uso de cada material didáctico, que permita un desarrollo óptimo de este proceso educativo. Por cuanto los estudiantes se interesan por conocer más cada día, se debe pensar en la actualización permanente con relación al tema de los materiales didácticos y su impacto en el medio escolar.
2. Promover el aspecto teórico de la especialidad, específicamente lo relacionado con el tema de materiales didácticos en el área de educación física, pero también la puesta en práctica de estos contenidos a través de la selección y uso apropiado de los materiales didácticos para cada actividad deportiva, física o recreativa, por cuanto, esto les permitirá planificar y desarrollar exitosamente un proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos.
3. Revisión de los materiales didácticos convencionales y no convencionales existentes en la institución educativa.
4. Organización de talleres dirigidos a los docentes especialistas en educación física con expertos en el tema referido a materiales didácticos en esta área, para dar a conocer la importancia del dominio de este contenido y su influencia en la formación académica de cada estudiante.
5. Promoción por parte de los entes encargados del sistema de orientaciones pedagógicas para la selección adecuada de los materiales

didácticos en la clase de educación física.

6. Evaluación de la pertinencia del sistema de orientaciones pedagógicas por parte de los especialistas en educación física.

## **Conclusiones**

Al considerar el análisis de los resultados y los objetivos propuestos en este estudio se puede concluir que:

1. Los antecedentes teóricos existentes sirven de base para el fortalecimiento de las orientaciones pedagógicas para la selección adecuada de los materiales didácticos en la clase de educación física de los docentes del cantón Montecristi.
2. Se valoró la pertinencia del sistema de orientaciones pedagógicas propuestas, pues las mismas permiten mejorar los aprendizajes, dado que el docente diseña unidades didácticas con tareas y actividades útiles y sencillas para el estudiante. Que supongan desafíos y retos para así despertar el interés, el deseo y la curiosidad para seguir aprendiendo.
3. Los materiales didácticos dentro de las clases de educación física influyen de manera determinante en el proceso de enseñanza cuando estos se los utiliza frecuentemente.
4. Los docentes de educación física de la ciudad de Montecristi que participaron en este estudio sí conocen el significado de los materiales didácticos. De acuerdo a los resultados y porcentajes significativos obtenidos se determinó que los docentes sí conocen el significado de material didáctico para las clases de educación física.
5. El material didáctico promueve, estimula los sentidos y la imaginación, dando paso a un aprendizaje significativo.
6. Existe paridad para el uso de materiales didácticos que posee la institución para la realización de las clases con el 26,7%, siempre y casi siempre, además el 26,7% también de los encuestados dice que pocas veces lo utiliza, mientras tanto el 20% dice que nunca los ha utilizado por el desconocimiento y porque en la institución no existen estos materiales.
7. Tradicionalmente los docentes solo han utilizado materiales convencionales como propios de la educación física. Sin embargo, para los docentes que creen que no permiten un aprendizaje óptimo se infiere

que es porque no saben utilizarlos o no tienen este tipo de material.

8. Existen innumerables tipos de materiales didácticos convencionales que se pueden utilizar dentro de una sesión de clase de educación física, pero la mayoría de los docentes seleccionaron los materiales didácticos convencionales más tradicionales.
9. Es importante resaltar que la colaboración que prestan tanto los alumnos como padres para la elaboración de estos materiales didácticos no convencionales se constituye en un eje fundamental para el desarrollo exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje.
10. Es importante saber que la mayoría de las docentes han recibido capacitación para la elaboración de materiales didácticos, pero también existe un grupo de profesores que no han tenido esta oportunidad en su formación, aspecto que se convierte en una preocupación, porque todos deberían tener las mismas alternativas en su formación académica. De ahí que se considera imprescindible capacitarlos para que así tengan el conocimiento respectivo de los diferentes tipos de materiales que pueden seleccionar y utilizar en las clases de educación física.
11. Es necesario que los profesores de educación física reciban durante su proceso de formación una guía de orientaciones pedagógicas para ser aplicadas y así garantizar el logro de los objetivos propuestos en cada sesión de clase. Hay que resaltar que un porcentaje muy bajo consideró que no es necesario recibir cursos de orientaciones pedagógicas.

## Referencias

- Abelenda, A. (2020) *¿Cuánto deben durar las clases?* Recuperado de [lavozdeg Galicia.es/noticia](http://lavozdeg Galicia.es/noticia)
- Area, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum, en J. M. Escudero (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis, Madrid.
- Bautista, J. (2010). *Los materiales como mediadores*. Recuperado de [http://www.investigalog.com/el\\_juego\\_como\\_metodo\\_didactico/tema8losmaterialescomomediadores/](http://www.investigalog.com/el_juego_como_metodo_didactico/tema8losmaterialescomomediadores/)
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Brailovsky, D. (2018) ¿Por qué la pedagogía es importante para un maestro? *Revista Deceducando*, (4). Recuperado de <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>
- Calonge, S. (2004). Fundamentos contextuales de la orientación educativa. *Revista Investigación y Postgrado*, 19(1). Caracas abr. 2004. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872004000100008](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000100008)
- Calle, H. y Torres, G. (2020). *Utilización de los materiales didácticos por los docentes de educación física en las instituciones educativas estatales del nivel secundario en el distrito de Abancay 2010*. Recuperado de [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNMB\\_1be9439e00b1c3d0b90ea9eec7fea6a1](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNMB_1be9439e00b1c3d0b90ea9eec7fea6a1)
- Castro, M. y Nemiña, R. (2018). *Evaluación de materiales de educación física para la atención a la diversidad. Análisis de una propuesta*. Universidad da Coruña (España), Universidad de Santiago de Compostela (España) Recuperado de <file:///C:/Users/Elsy/Downloads/DialnetEvaluacionDeMaterialesDeEducacionFisicaParaLaAtenc-6736311.pdf>
- Código de la Niñez y la Adolescencia de la República del Ecuador. (2014). Título III, Derechos, Garantías y Deberes. Capítulo III. Derechos relacionados con el desarrollo. Artículo 37 Recuperado de [https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo\\_ninezylaadolescencia.pdf](https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo_ninezylaadolescencia.pdf)

- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/410115351/Didactica-de-la-educacion-fisica-Onofre-R-Contreras-Jordan-pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Título II. Derechos. Sección Quinta Educación*. Recuperado de [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Esteves, F., Garcés, N., Toala, V. y Poveda, E. (2018). *La importancia del uso del material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos en la Educación Inicial*. Recuperado de <file:///C:/Users/Elsy/Downloads/DialnetLaImportanciaDelUsoDelMaterialDidacticoParaLaConst-6777534.pdf>
- Fernández, J. (s/f). *Los materiales didácticos en la educación física*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/51407983.pdf>
- Frutos, J. (2014). *Recursos y materiales didácticos específicos del área de educación física*. Recuperado de <https://www.preparadores.eu/tema-muestra/Maestros/EF.pdf>
- García, M. y Ruiz, F. (s/f). *Recursos materiales y educación física. Importancia, concepciones de uso y factores a tener en cuenta para su utilización*. Recuperado de <https://www.grao.com/les/producto/recursos-materiales-y-educación-física-importancia-concepciones-de-usp-funciones-y-factores-a-tener-en-cuenra-para-su-utilización>
- Hasbun, F., Samour, H., Handal, E., Valencia, R. y otros. (2013). *Fundamentos curriculares de la primera infancia. Programas de Educación y Desarrollo. Nivel de Educación Parvularia*. Recuperado de [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/6150.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6150.pdf)
- Hernández, J. (2001). *Didáctica de la Educación Física: reflexiones en torno a su objeto de estudio*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd42/didacef.htm>
- Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, M. (2003) *Metodología de la Investigación*. México. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Ley del Deporte, Educación Física y Recreación, Ecuador. (2021). Título V De la educación física, artículos 81 a 88 Recuperado de <https://vlex.ec/vid/ley-deporte-educacion-fisica-643461449>

- Llabata, P. (2016). *Un enfoque de complejidad del aprendizaje. La metodología cooperativa en el ámbito universitario* [Tesis doctoral]. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/396312/tp1p-1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manrique, Y. (2015). *Fundamentos teóricos de la didáctica e importancia*. Recuperado de [Educa.Computación e informática.es.calameo.com](https://Educa.Computación.e.informática.es.calameo.com)
- Marianetti, R. y Ruarte, M. (2016). *El sentido de la pedagogía en el profesorado de educación física*. Recuperado de [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/11385/04-canovas.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11385/04-canovas.pdf)
- Martínez de Codès, M. (1998). *La orientación escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.
- Matus, M. (2016) *Orientación educativa y pedagógica*. Recuperado de <https://prezi.com/j0vhw0cvaxge/orientacion-educativa-y-pedagogica/>
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesoenseñanza.pdf>
- Moreno, F. (2015). *Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil*. Vivat academia, núm. 133, pp. 12-25 Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885002.pdf>
- Moreno, L. (2017) *La Influencia de los materiales manipulativos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje en segundo ciclo de educación infantil* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Facultad de Educación]. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405577/TFJML.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nérici, I. (1985). *Hacia una didáctica general*. Buenos Aires. Kapelusz
- Rodríguez, L. (2019). *Educación física: procesos y recursos* [Trabajo de grado no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto].
- Rodríguez, M. (2005). *Materiales y recursos en educación infantil: manual de usos prácticos para el docente*. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/60791>
- Rosero, M (2020). *La importancia del material, los recursos y estímulos aplicados como juego en la actividad física*. Recuperado de <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1409/1370>

Ruiz, B. (2004). *Proyecto de investigación*. Universidad Pedagógica Experimental

Libertador. Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Caracas.

Santos, M. (1991) ¿Cómo evaluar los materiales? Recuperado de [https://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51428/mod\\_resource/content/0/Unidad\\_4/evaluacion\\_de\\_materiales\\_santos\\_guerra.pdf](https://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51428/mod_resource/content/0/Unidad_4/evaluacion_de_materiales_santos_guerra.pdf)

Trujillo, F. (2010). *Recursos y materiales en educación física*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd140/recursos-y-materiales-en-educacion-fisica.htm>.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (2018). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: Autor

Valverde, H. (2011). *Aprendo haciendo*. Material didáctico para la Educación Preescolar.

Velázquez de Bustamante, M., De León, A. y Díaz, F. (2009), *Pedagogía y formación docente*. San José, Costa Rica. Editorama, S.A.

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

## Capítulo XV

Nuevas visiones de la metodología  
activa del rincón de lectura:  
contribuciones al desarrollo del  
lenguaje verbal y no verbal



**Nuevas visiones de la metodología activa del rincón de lectura:  
contribuciones al desarrollo del lenguaje verbal y no verbal**

*New visions of the active methodology of the reading corner: contributions to the development of verbal and non-verbal language*

**Lucy Janeth López Bermeo**

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

 <https://orcid.org/0000-0003-3490-3083>

**Resumen**

La ambientación del aula estimula el proceso de aprendizaje del lenguaje en la infancia. El objetivo del trabajo es verificar la utilización del rincón de lectura como metodología activa que fortalece el lenguaje verbal y no verbal de los niños de 4 y 5 años. Este trabajo se suscribe al paradigma posmoderno y al enfoque cualitativo de la investigación científica. Acude al modelo de sistematización de experiencias en un aula de clases. Los participantes son 40 niños, quienes durante el periodo 2023-2024 asistieron a un centro escolar localizado en el cantón Manta, Ecuador. Se utilizó entrevistas a profundidad a la directora, entrevista semiestructurada a los docentes y ficha de observación de las prácticas en los rincones de lectura desde un enfoque del desarrollo de las destrezas idiomáticas del español. Los resultados permitieron reflexionar sobre la motivación y disfrute de la participación en las actividades programadas. Sin embargo, se determinó que, a pesar de su aporte, esta metodología es utilizada con baja frecuencia. Se invita a los docentes a emplear esta metodología que apoya el desarrollo de la expresión verbal de los niños quienes utilizan el lenguaje no verbal como medio de comunicación más frecuente.

**Palabras clave:** ambiente, aprendizaje, espacio, lenguaje, sistematización.

**Abstract**

The classroom environment stimulates the language learning process in childhood. The objective of the work is to verify the use of the reading corner as an active methodology that strengthens the verbal and non-verbal language of 4- and 5-year-old children. This work subscribes to the postmodern paradigm and the qualitative approach to scientific research. Use the model of systematization of experiences in a classroom. The participants are 40 children, who

during the period 2023-2024 attended a school located in the Manta canton, Ecuador. In-depth interviews with the director, a semi-structured interview with the teachers and an observation sheet of the practices in the reading corners were used from a focus on the development of Spanish language skills. The results allowed us to reflect on the motivation and enjoyment of participation in the programmed activities. However, it was determined that, despite its contribution, this methodology is used with low frequency. Teachers are invited to use this methodology that supports the development of verbal expression in children who use non-verbal language as the most frequent means of communication.

**Keywords:** environment, learning, space, language, systematization

## Introducción

El presente trabajo surgió de una experiencia de sistematización vivida durante las prácticas laborales en el proceso de formación de docentes de educación inicial en el cantón Manta, Ecuador. La exploración previa a salas de educación inicial en esta localidad ha mostrado la ausencia de prácticas dirigidas a potenciar el desarrollo de las destrezas comunicativas verbales y no verbales del alumnado en dicho nivel, pero también, se ha detectado el desinterés de los docentes en trabajar con los rincones de lectura.

La autora del presente trabajo se centra en el estudio de los rincones de lectura convencida de la importante contribución que hacen al desarrollo del lenguaje. Así, ellos brindan excelentes oportunidades de participación de los niños en un ambiente amigable, facilitan procesos que aportan al pensamiento lógico y favorecen el control de las emociones. Se trata de contribuciones relevantes que los maestros asumen como parte del proceso formativo de los niños en todas las áreas de conocimiento. En palabras de Quinto (2005) "Se debe conceder importancia a la actividad de la lectura, preparando un espacio acogedor, cuidado y atractivo. También es indispensable ofrecer al niño materiales de lectura programados" (p. 145).

A manera de definición, se indica que el rincón de lectura es un espacio creativo donde los docentes utilizan materiales didácticos diversos para generar actividades que potencian el desarrollar habilidades de comunicación en los niños a partir de la necesidad de interactuar con los demás. En consecuencia, en el rincón de lectura se utilizan libros y materiales que favorecen los procesos como la interpretación de pictogramas, reconocimiento de símbolos, discriminación de actividades y fortalecimiento de valores. Por consiguiente, es importante mencionar que esta sistematización se comenzó a realizar en

las prácticas laborales de estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la ULEAM. Se planteó como objetivo general: Verificar la utilización del rincón de lectura como metodología activa en el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal de los niños de 4 y 5 años en la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo de la ciudad de Manta en el período 2023-2024.

La experiencia de convivencia con niños también se adquiere durante las prácticas en la que se observan las fortalezas y debilidades de las diferentes instituciones

**Metodología**

Este trabajo investigativo acude al modelo de la sistematización de experiencias en el aula. Hace uso de herramientas cualitativas como entrevistas a profundidad y entrevistas semiestructuradas en el proceso de prácticas pre-profesionales en la formación de docentes de educación inicial en un centro domiciliado en el cantón Manta-Ecuador. Participaron 40 niños de educación preescolar, 2 profesoras y 1 miembro del personal administrativo del plantel.

El método utilizado en esta sistematización incluyó el análisis documental de publicaciones relacionadas al rincón de lectura. Además, se ejecutaron observaciones contextualizadas para contar con la información recolectada en las entrevistas ejecutadas.

**Tabla 1.**

*Ejes de sistematización: conceptuales y metodológicos.*

Campo de análisis	Preguntas en lo conceptual	Preguntas en lo metodológico
Participación de los estudiantes y docentes de la unidad educativa fiscomisional Juan Montalvo de la ciudad de Manta y la carrera de educación inicial en las prácticas laborales.	¿Qué actividades realiza la docente de aula para fortalecer el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal en los niños? ¿De qué manera se puede evidenciar los resultados obtenidos?	¿Por qué considera importante que los niños realicen actividades en el rincón de lectura? ¿Qué actividades llaman más la atención en los niños para fortalecer el desarrollo del lenguaje?

## Resultados

A continuación, se presenta los resultados del proceso de sistematización de experiencias.

Ejes: el rincón de lectura, metodología activa en el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal, donde se da a conocer las aplicaciones de las actividades prácticas como también los procesos metodológicos activos que se lleven a cabo en el aula con 40 niños entre 4 y 5 años.

### Mapeo de actores



Como se puede apreciar, en el proceso de sistematización intervinieron actores internos y externos, cada uno de los cuales jugó un papel muy importante en este proceso. Los actores externos fueron la docente de la Unidad Educativa Juan Montalvo, una docente supervisora de prácticas laborales y los docentes de ULEAM. Los actores internos fueron los estudiantes de la Unidad Educativa Juan Montalvo del subnivel 2 de educación inicial y una estudiante practicante.

## Resultados

### 1. Diagnóstico participativo

A continuación, se presentan las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identificadas en el proceso de rincón de lectura.

#### Fortalezas

- Mejorar el rincón de lectura para que de esta manera sean de mucha ayuda para poder desarrollar el lenguaje verbal y no verbal de los niños, asimismo, que los docentes de la institución tengan el interés de mejorar este rincón que es muy importante para el desarrollo de los niños.

- Colaboración de la docente del aula de clases.
- Participación de los niños del nivel inicial.
- Realización de cada una de las actividades.

#### Oportunidades

- Participación de cada uno de los actores involucrados en esta presente sistematización
- Elaboración de nuevas actividades para el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal

#### Debilidades

- Falta de materiales
- Poco espacio en el salón de clases

#### Amenazas

- Poco interés por el rincón de lectura
- Falta de materiales

## 2. **Recuperación del proceso rincón de lectura mediante entrevistas**

Las prácticas se realizaron en la Unidad Educativa Juan Montalvo en el cantón Manta, durante el periodo 2023-2024. Se realizaron entrevistas a la directora y docentes de la institución con el fin de brindar información más confiable y aclarar algunas dudas que surgieron durante esta sistematización.

Sobre la pregunta ¿Mencione la importancia de la utilización del rincón de lectura en los niños dentro de la institución educativa?

De las entrevistas se extrae: E1.15. *“Los rincones son muy importantes porque ayudan a crear en los niños interés por la lectura; sabemos que tenemos algunos tipos de textos los cuales los niños a esa edad deben utilizar, aunque no sepan leer, ellos interpretan pictogramas, no leen grafías, pero sí leen dibujos, entonces estos espacios van a permitir una interacción horizontal entre ellos y una interacción con la maestra”.*

En la pregunta ¿De qué manera el rincón de lectura desarrolla el lenguaje de los niños?

M.C.A. manifiesta lo siguiente: E1.17 *“Los niños no solamente aprenden a leer grafías en inicial; el primer proceso que ellos aprenden es la interpretación de imágenes. Entonces, ellos al poder leer pictogramas les va creando el*

*interés hacia los diversos textos que luego, cuando ya empieza la educación escolarizada, ya saben diferenciar; además que también crea en ellos una autoestima positiva actividades individuales y colectivas y los orienta a conocer algo más amplio del mundo”.*

En la pregunta ¿Conoce usted qué actividades son aplicadas en el rincón de lectura por parte de la docente para el desarrollo del lenguaje de los niños?

M.C.A. señala lo siguiente: E1.21 *“Son algunas actividades que la maestra determina para que los niños puedan aprender el proceso. He visto que ellas primero utilizan videos, una vez que ya tiene establecido el interés o ya tiene captado o enganchado al niño con esto del video pasan con lo que es el texto en sí, cualquiera que sea este, puede ser una historieta o un cuento, se lo entregan y los niños empiezan a revisar; entonces, como le decía anteriormente, ellos no leen pero sí interpretan imágenes, entonces observan las imágenes y finalmente lo que la maestra hace es pedirle al niño que le cuente la historia de lo que observó y es súper interesante porque ellos así van creando su propio cuento a través de las imágenes observadas e incluso hasta utilizan nombres diferentes para los personajes o crean nuevas historias”.*

En la interrogante ¿Considera que es importante el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal en los niños? ¿Por qué?

M.C.A. indica lo siguiente: E1.29 *“Sí es importante. Sabemos que actualmente tenemos niños que tienen dificultades en el lenguaje, entonces no por utilizar una expresión verbal, quiere decir que no se va a poder comunicar; entonces es importante que la maestra pueda determinar que los niños pueden también darse a entender o comunicarse a través del dibujo, ellos también utilizan estimulaciones y este tipo de actividades”.*

Sobre la pregunta ¿De qué manera cree usted que las actividades en el rincón de lectura ayudan a potenciar el desarrollo del lenguaje en los niños?

M.C.A. menciona lo siguiente: E1.32 *“Los niños empiezan a emitir oraciones un poco más compuestas que cuando están en edades inferiores de 3 a 4 años; entonces ellos empiezan a emplear lo que es la creatividad a través de la utilización de estos rincones y es muy importante porque van a desarrollar en ellos un poco más su lenguaje expresivo”.*

Referente a la pregunta ¿A partir de qué usted construye actividades en el rincón de lectura para fortalecer el desarrollo del lenguaje de los niños?

M.C.A. menciona lo siguiente: E2.16 *“Se utilizan o escogen las mejores actividades considerando los grupos que tienen. Por ejemplo, aquí en la institu-*

*ción tenemos los niños de inicial de 4 años que tienen necesidades educativas específicas, entonces son niños que les cuesta tener una atención prolongada, son niños que tienen dificultad en el lenguaje expresivo, son niños que no muestran interés por todas las actividades seleccionadas; entonces siempre se deben escoger acciones que tengan beneficios para todo el grupo. Como les dije, son diferentes tipos de inteligencia las que tienen los estudiantes, diferentes tipos de habilidades, entonces debemos de considerarlas todas”.*

Al analizar la pregunta, según su experiencia, ¿qué recomendaciones daría para mejorar las actividades aplicadas en el rincón de lectura para fomentar el desarrollo del lenguaje en los niños?

M.C.A. contesta: E2.27 *“En muchas ocasiones creo que las instituciones educativas solamente utilizan los rincones como por cumplimiento, porque no lo están desarrollando específicamente con la finalidad para las cuales son establecidos; entonces creo que si se escoge trabajar con esta metodología de rincones tiene que ser en beneficio de habilidades cognitivas, habilidades motrices, habilidades psicosociales, habilidades de convivencia, que los niños deben ir desarrollando para cuando lleguen a la educación escolarizada”.*

Sobre la interrogante ¿Cree que es importante que la docente conozca los resultados que los niños van obteniendo al realizar actividades en el rincón de lectura?

M.C.A. manifiesta lo siguiente: E2.31 *“Sí es importante que las maestras vayan estableciendo cuáles son los objetivos, si se están cumpliendo o no, porque si no se mantiene una estadística, si los resultados están siendo positivos cómo puede mejorarlo. Entonces al ir evaluando, porque sería más bien una autoevaluación como docente de si esas actividades o esos recursos que yo esté utilizando en este rincón están sirviendo, entonces puedo conseguir o puedo ir incrementando en los siguientes años; pero si estoy teniendo dificultades, si no está sirviendo o no está teniendo la finalidad para el cual ha sido seleccionado tendría que cambiar las actividades”.*

Asimismo, para obtener más información se le aplicó también una entrevista a una docente de la U.E. “Juan Montalvo”. En la pregunta ¿Usted como docente considera importante la utilización del rincón de lectura?

M.A.DA. menciona lo siguiente E3.12: *“Considero que es de mucha importancia ya que este espacio permite a los niños desarrollar el lenguaje por medio de un aprendizaje significativo donde se utilicen varias actividades que motiven a los niños a fomentar el deseo por la lectura”.*

En la interrogante ¿Considera que el rincón de lectura es un espacio de aprendizaje que fomenta el desarrollo del lenguaje de los niños?

M.A.D.A. indica lo siguiente: E3.19 *“Sí considero que es muy importante, pero siempre y cuando nosotros como docentes le trasmitamos a los niños el deseo por aprender a leer mediante la lectura diaria de esas mágicas historias que le llevarían a vivir o a ser parte de esa narración, la cual debe ser contada con mucho entusiasmo, con un tono de voz adecuado que motive y mantenga la expectativa en los educandos”*.

En la pregunta ¿Qué actividades realizan en el rincón de lectura?

M.A.D.A. menciona lo siguiente: E3.29 *“Entre las actividades que realizo en el rincón de lectura están la manipulación de cuentos, revistas, etc. Estos deben tener un contenido ideal para los niños, como dibujos grandes, coloridos, adicionales hojas de colores, porque existe la curiosidad de que ellos quieran de pronto imitar alguna letra o algún dibujo, entonces esto les llama la atención y ellos van a tener el material necesario para realizarlo en ese momento”*.

Sobre la pregunta ¿Qué aspectos considera que se deben tener en cuenta para implementar el rincón de la lectura?

M.A.D.A. menciona lo siguiente: E3.31 *“Somos conocedores de que los colores y la novedad de los objetos llama la atención de los niños; entonces debemos partir desde allí, un lugar pequeño, pero bien adecuado con libros y dibujos que llame la atención del estudiante, buscar la motivación necesaria para enamorar al educando”*.

En la pregunta ¿Qué beneficios considera usted como docente que tienen las actividades en el rincón de lectura para fortalecer el desarrollo del lenguaje de los niños?

M.A.D.A. señala lo siguiente: E3.31 *“Los beneficios son varios, pero considero que el principal es fomentar el hábito de leer. En la sociedad actual ya casi nadie lee, pero no hacemos mucho por sembrar este hábito nosotros como docentes, que poco a poco se va perdiendo; entonces yo creo que debemos partir desde allí, que este sea uno de los principales beneficios, que la sociedad vuelva a leer”*.

En la pregunta ¿Qué metodologías o estrategias se pueden utilizar en el aula para realizar actividades en el rincón de lectura?

M.A.D.A. indica lo siguiente: E3.38 *“Considero que la mejor es la metodo-*

logía del juego trabajo, ya que esto induce al educando a ser partícipe de esta actividad, pero con amor no como castigo, como en años superiores; entonces hay que tratar de que los niños amen la lectura de una manera natural sin verlo como un castigo.”

En la interrogante ¿Usted como docente de qué manera desarrolla el lenguaje verbal y no verbal en los niños?

M.A.D.A. considera lo siguiente: E3.42 “*Mediante la narración de cuentos, historietas, de pronto cantar canciones, poesías, versos, etc.*.”

**El análisis de la entrevista.** Las evidencias muestran que la docente posee conocimiento limitado del uso de los rincones de lectura. Ella destaca el desarrollo de la lectura como principal aporte de estos espacios lúdicos. Una segunda contribución del rincón de lectura es que brinda espacios donde los niños pueden ejecutar la interpretación de imágenes. Así, ellos leen pictogramas lo que es una ruta para potenciar el interés hacia los diversos textos.

## Conclusiones

En base a los resultados obtenidos en la parte empírica y en la revisión bibliográfica ejecutada, se declara el cumplimiento del objetivo del presente trabajo. Desde la observación directa se pudo ver el interés de la docente por el rincón de lectura. Por eso se ratifica la necesidad de que las docentes de educación inicial realicen actividades para que los niños desarrollen su lenguaje, tanto verbal como no verbal. Se llegó a determinar la importancia del rincón de lectura y su base para el desarrollo del habla de un niño. Se pudo implementar nuevas estrategias y actividades para el desarrollo del lenguaje y, al mismo tiempo, obtener material útil para cuando se trabaje en el rincón de lectura. Se invita a los investigadores educativos de la sección educación inicial a ejecutar nuevos estudios relacionados con el rincón de lectura como estrategia que estimule las competencias lectoras de los niños.

## Referencias

- Asamblea Constituyente. (2011). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Constituyente.
- Corrales Navarro, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista de comunicación*, 46 -51.
- Cabana, G. (2008): ¡Cuidado! *Tus gestos te traicionan*. Barcelona: Editorial Sirio

- Días, J. (2014). *Idea y proyecto. La arquitectura de la vida: la arquitectura de la vida*. Vision Libros, 2014. Obtenido de [https://books.google.com.ec/books?id=g5ZSL6Rr6OAC&dq=importancia+de+la+lectura+en+ni%C3%B1os&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.ec/books?id=g5ZSL6Rr6OAC&dq=importancia+de+la+lectura+en+ni%C3%B1os&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- Dumont, A. (1998). *El logopeda y el niño sordo*. Elsevier, España, 1998. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?id=pNGuTB-6yAw-C&pg=PA7&dq=desarrollo+del+lenguaje+en+ni%C3%B1os&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewi--a72xeH8AhXeQzABHRnFDOA4PBC7BxoE-CAUQBw#v=onepage&q=desarrollo%20del%20lenguaje%20en%20ni%C3%B1os&f=false>
- Espejo, I. (1990). *Curso de creatividad y lenguaje*. Editorial Narcea Ediciones, 1990. Obtenido de [https://books.google.com.ec/books?id=vIGQNkq6s-mEC&dq=libro+sobre+el+rincon+de+lectura&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.ec/books?id=vIGQNkq6s-mEC&dq=libro+sobre+el+rincon+de+lectura&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- Gómez, Molano, & Rodríguez. (10 de julio de 2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa Niño Jesús*. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1657/1/APROBADO%20TATIANA%20G%C3%93MEZ%20RODR%C3%8DGUEZ.pdf>
- Jiménez. (2002). *Lúdica y recreación*. Colombia: Magisterio.
- Lavanchy, S. (1994). *La educación pre-escolar: desafío y aventura*. Editorial Universitaria, 1994. Obtenido de [https://books.google.com.ec/books?id=tiBtHIZB510C&dq=rincon+de+lectura+para+ni%C3%B1os&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.ec/books?id=tiBtHIZB510C&dq=rincon+de+lectura+para+ni%C3%B1os&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2004). *Guía metodológica de sistematización*, UN. Italia.
- Peña, J. (2020). *Formación y orientación laboral. Aplicaciones didácticas*. MAD-Eduforma, 2000. Obtenido de <https://books.google.co.ve/books?id=I33nSZARhdoC>

**EDITOR**



Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín, PhD.

<https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

[jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec](mailto:jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec)

Profesor de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Líder del proyecto de investigación: Comprensión Lectora y Escritura Académica de ULEAM. Doctor en Psico didáctica y didácticas específicas por la Universidad del País Vasco, España. Post doctor en Filosofía de la Educación por la Universidad de México. Otros estudios realizados en Inglaterra, Israel, China, Alemania, Colombia, Chile y Estados Unidos. Sus líneas de investigación son: Innovaciones educativas, Desarrollo Humano y Sustentable, Lenguaje y comunicación en lenguas extranjeras, Emprendimiento social y cultural.

Miembro del proyecto de investigación *Desarrollo Profesional de Docentes de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Zona 4 de Ecuador, 2022-2024* de ULEAM.

Miembro del proyecto de investigación formativa: Desarrollo Humano y Perfil Profesional de los docentes de inglés en formación: Mentoría y Aprendizaje Socioemocional de ULEAM.

Líder del grupo de investigación: Innovaciones Pedagógicas para el desarrollo sostenible, Ecuador. Líder de la red de investigación: LEA Cambiando vidas, Ecuador.

# INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE



Publicado en Ecuador  
Noviembre 2024

Edición realizada desde el mes de febrero del 2024 hasta  
noviembre del año 2024, 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.  
Portada: Ilustración MAWIL