

Compilador: *Monny Villafuerte-Holguin, PhD*

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

eBook



Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Karol López-Gómez
Jhonny Villafuerte-Holguín
Ana Rivera Solórzano
Diana Zambrano Chávez
Bryan Adony Reyes Moreira
Elizabeth Boyes Fuller
Fanny Lucio Garófalo
Mercy Elizabeth Lucio Garófalo
Mirtha Manzano Díaz
Adrián García Lebroc
José Amado Díaz Martínez
Rogelio Pérez Parrado
Víctor Hugo Delgado Zurita
Digna Galud Mera Quimis
Carla Lisbeth Vilela Daza
Aida Liliana Salazar Moreira
Liseth Estefanía Mejía Quintero
Sully Mero Mero
Arturo Damián Rodríguez Zambrano
José Gregorio Campuzano Franco
Esther Ordoñez Valencia
Erick Daniel Mero Alcívar
José Iván Avellán Campozano
Lucía del Rocío Intriago Macías
Elvis Tito Ávila Poveda
Alejandra Solorzano Zambrano
Carlos Víctor Calderon Pino

Autores Investigadores



Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

AUTORES

INVESTIGADORES

Karol López-Gómez

Magíster en Educación Básica;
Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Primaria;
Unidad Educativa Jama, Ecuador;
Programa de Maestría en Educación Básica de la
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;

✉ karol.lopez@pg.ulead.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-1273-7088>

Jhonny Villafuerte-Holguín

Diplomado en Administración Empresarial;
Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa;
Magíster en Educación mención en Psico Didáctica;
Doctor Dentro del Programa de Doctorado Psico Didáctica;
Psicología de la Educación y Didácticas Específicas;
Ingeniero Comercial; Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;

✉ jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

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

Ana 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;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
✉ ana.rivera@uleam.edu.ec
ID <https://orcid.org/0000-0002-7488-9346>

Diana Zambrano Chávez

Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias;
Magíster en Educación y Desarrollo Social;
Especialista en Diseño Curricular por Competencias;
Doctora en Ciencias de la Educación Especialización Pedagogía;
Profesora de Segunda Enseñanza Especialidad Educación Primaria;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Primaria;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
✉ diana.zambrano@uleam.edu.ec
ID <https://orcid.org/0000-0002-4086-3957>

Bryan Adony Reyes Moreira

Estudiante; Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;
✉ e1351836349@live.uleam.edu.ec
ID <https://orcid.org/0009-0009-1676-2804>

Elizabeth Boyes Fuller

Magíster en Educación Parvularia;
Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
✉ elizabeth.boyes@uleam.edu.ec
ID <https://orcid.org/0000-0002-0613-3328>

Fanny Lucio Garófalo

Magíster en Docencia en Instituciones de Educación Superior;
Doctor en Ciencias de la Educación mención
Investigación y Planificación Educativa;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad
Literatura y Castellano;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
✉ fanny.lucio@uleam.edu.ec
ID <https://orcid.org/0000-0003-1062-9796>

Mercy Elizabeth Lucio Garófalo

Licenciada en Ciencias de la Educación mención
Psicología Infantil y Educación Parvularia;
Investigadora Independiente; Guayaquil, Ecuador;

✉ mercy_elizabeth@yahoo.es

ID <https://orcid.org/0000-0002-9066-3435>

Mirtha Manzano Díaz

Doctor (Programa de Aportaciones Educativas en
Ciencias Sociales y Humanas);
Licenciada en Educación Esp. Lengua Inglesa;
Universidad Estatal de Milagro; Milagro, Ecuador;

✉ mmanzanod@unemi.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-7429-5193>

Adrián García Lebroc

Estudiante; Universidad Estatal de Milagro;
Milagro, Ecuador;

✉ lgarcial3@unemi.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-7429-5193>

José Amado Díaz Martínez

Universidad de Ciego de Ávila;
Ciego de Ávila, Cuba;

✉ josead@sma.unica.cu

ID <https://orcid.org/0000-0002-8831-7904>

Rogelio Pérez Parrado

Universidad de Ciego de Ávila;
Ciego de Ávila, Cuba;

✉ rogeliopp66@sma.unica.cu

ID <https://orcid.org/0000-0003-2020-7626>

Víctor Hugo Delgado Zurita

Profesor de Segunda Enseñanza;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;

✉ victor.delgado@uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-7593-7610>

Digna Galud Mera Quimis

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

✉ digna.mera@uleam.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-5064-3942>

Carla Lisbeth Vilela Daza

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

✉ e1350988026@live.uleam.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0009-0004-4324-1741>

Aida Liliana Salazar Moreira

Magíster en Gerencia Educativa;
Especialista en Diseño Curricular por Competencias;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Parvularia;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;

✉ liliana.salazar@uleam.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0009-0008-2762-4274>

Liseth Estefanía Mejía Quintero

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

✉ e1317758678@uleam.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-5712-2656>

Sully Mero Mero

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

✉ e1310608284@uleam.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-1134-8558>

Arturo Damián Rodríguez Zambrano

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

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

José Gregorio Campuzano Franco

Magíster en Educación Básica;
Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica;
Ingeniero Agropecuario;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;

✉ jgcam_24@hotmail.com

ID <https://orcid.org/0000-0002-7485-4223>

Esther Ordoñez 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

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

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

José Iván Avellán Campozano

Escuela de Educación Básica Ocho de Septiembre
Programa de Maestría en Educación Básica de ULEAM;
Manta, Ecuador;

✉ jose.avellan@pg.uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0001-7229-0586>

Lucía del Rocío Intriago Macías

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;

✉ rocio2292@hotmail.es

ID <https://orcid.org/0000-0002-2671-5667>

Elvis Tito Ávila Poveda

Magíster en Gerencia Educativa;
Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación;
Especialista en Desarrollo de la Inteligencia y Educación;
Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias;
Doctor en Ciencias Pedagógicas;
Doctor en Ciencias de la Educación Especialización Pedagogía;
Licenciado en Ciencias de la Educación,
Profesor de Enseñanza Media en la Especialización de
Psicología Educativa y Orientación;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;

✉ elvis.avila@uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-0361-5276>

Alejandra Solorzano Zambrano

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

✉ alejandra.solorzano@pg.uleam.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-8557-8578>

Carlos Victor Calderon Pino

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

✉ e1315599884@live.uleam.edu.ec

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

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

REVISORES

ACADÉMICOS

Zila Isabel Esteves Fajardo

Diploma Superior en Diseño Curricular por Competencias;
Magíster en Diseño Curricular; Doctora en Educación;
Máster Universitario en Formación Internacional
Especializada del Profesorado,
Especialidad en Educación Inicial o Infantil;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización Educación Primaria;
Universidad de Guayaquil;
Guayaquil, Ecuador;

✉ zila.estevesf@ug.edu.ec

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

José Bladimir Guarnizo Delgado

Diploma Superior en Diseño de Proyectos;
Diploma Superior en Evaluación de la Calidad de las
Instituciones de Educación Superior;
Diploma Superior en Gerencia con Programación Neurolingüística; Diploma
Superior en Gestión y Planificación Educativa;
Maestría en Gerencia Educativa; Especialista en Imagen Corporativa;
Magíster en Comunicación Corporativa;
Licenciado en Comunicación Social con Mención en Televisión;
Universidad Estatal de Bolívar; Guaranda, Ecuador;

✉ jblady_guarnizo@yahoo.es

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-5314-5738>

Catalogación Bibliográfica

AUTORES:

Karol López-Gómez
Jhonny Villafuerte-Holguín

Ana Rivera Solórzano
Diana Zambrano Chávez

Bryan Adony Reyes Moreira
Elizabeth Boyes Fuller

Fanny Lucio Garófalo
Mercy Elizabeth Lucio Garófalo

Mirtha Manzano Díaz
Adrián García Lebroc

José Amado Díaz Martínez

Rogelio Pérez Parrado

Víctor Hugo Delgado Zurita

Digna Galud Mera Quimis

Carla Lisbeth Vilela Daza

Aida Liliana Salazar Moreira

Liseth Estefanía Mejía Quintero

Sully Mero Mero

Arturo Damián Rodríguez Zambrano

José Gregorio Campuzano Franco

Esther Ordoñez Valencia

Erick Daniel Mero Alcívar

José Iván Avellán Campozano

Lucía del Rocío Intriago Macías

Elvis Tito Ávila Poveda

Alejandra Solorzano Zambrano

Carlos Víctor Calderón Pino

Título: Aprendizaje socio-emocional e inclusión educativa

Descriptor: Educación; Investigación pedagógica; Psicología educativa; Valores sociales

Código UNESCO: 5801 Teoría y Métodos Educativos

Clasificación Decimal Dewey/Cutter: 378/L881

Área: Ciencias de la Educación

Edición: 1^{era}

ISBN: 978-9942-622-78-5

Editorial: Mawil Publicaciones de Ecuador, 2023

Ciudad, País: Quito, Ecuador

Formato: 148 x 210 mm.

Páginas: 255

DOI: <https://doi.org/10.26820/978-9942-622-78-5>

URL: <https://mawil.us/repositorio/index.php/academico/catalog/book/78>

Texto para docentes y estudiantes universitarios

El proyecto didáctico: **Aprendizaje socio-emocional e inclusión educativa**, 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: Office 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006

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

Dirección de corrección: Mg. Aymara Galanton.

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

Corrector de estilo: Lic. Marcelo Acuña Cifuentes

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Índices

Contenidos



PRÓLOGO ----- 18

CAPÍTULO I.

Núcleo familiar y prácticas lectoras en el aprendizaje por descubrimiento de estudiantes de educación básica: mejorando la coexistencia en la diversidad socioeducativa ----- 21

Karol López-Gómez, Jhonny Villafuerte-Holguín

CAPÍTULO II.

Impacto de las palabras y sus amargas consecuencias ----- 47

Jhonny Villafuerte-Holguín, Elizabeth Boyes Fuller

CAPÍTULO III.

Aprendizaje socio emocional en el contexto universitario: proceso de titulación ----- 62

Jhonny Villafuerte-Holguín, Elizabeth Boyes Fuller

CAPÍTULO IV.

Maestras indígenas de la Amazonia de Ecuador: Guardianas del Legado Literario del Pueblo Kichwa ----- 84

Fanny Lucio Garófalo, Mercy Elizabeth Lucio Garófalo, Jhonny Villafuerte-Holguín

CAPÍTULO V.

Estudios interculturales y sociolingüísticos: como vía para potenciar la conservación del patrimonio intangible y la gestión del conocimiento ----- 105

Mirtha Manzano Díaz, Adrián García Lebroc, José Amado Díaz Martínez

CAPÍTULO VI.

Desarrollo de la expresión de la corporeidad en niños de 3 a 5 años. -- 121

Víctor Hugo Delgado Zurita, Digna Galud Mera Quimis, Carla Lisbeth Vilela Daza, Aida Liliana Salazar Moreira

CAPÍTULO VII.

Retos y progresos en la motricidad fina y autonomía
de un niños con Síndrome de Down----- 131
Liseth Estefanía Mejía Quintero, Sully Mero Mero,
Arturo Damián Rodríguez Zambrano

CAPÍTULO VIII.

Gamificación como estrategia para dinamizar el
cálculo mental en niños de educación básica----- 146
José Gregorio Campuzano Franco, Esther Verónica Ordóñez Valencia,
Erick Daniel Mero Alcívar

CAPÍTULO IX.

La enseñanza de las matemáticas en aulas multigrado
de los docentes del subnivel elemental y media----- 172
José Iván Avellán Campozano, Jhonny Saulo Villafuerte Holguín

CAPÍTULO X.

Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-
aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos ----- 200
Lucía del Rocío Intriago Macías, Esther Verónica Ordoñez Valencia,
Erick Daniel Mero Alcívar

CAPÍTULO XI.

Consideraciones teóricas para favorecer el mejoramiento de la calidad del
proceso formativo del Profesional de Educación Básica en la Universidad
Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador ----- 208
Elvis Tito Ávila Poveda

CAPÍTULO XII.

Pausas Activas en los Procesos de Aprendizaje de Lengua
y Literatura en Educación Básica Elemental del Ecuador ----- 219
Fernando Vinicio Armas Vega

CAPÍTULO XIII.

Pensamiento Autocrítico y Aprendizaje Socio Emocional: Prácticas
Relevantes en el Proceso de Formación del Docente de Inglés----- 234
Carlos Víctor Calderón Pino

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Índices

Tablas



Tabla 1. Categorización de los sujetos del grupo de estudio-----	30
Tabla 2. Intervención educativa para el trabajo con el núcleo familiar -----	33
Tabla 3. Prácticas lectoras ejecutadas por los participantes-----	35
Tabla 4. Cambios en la conducta para la convivencia pacífica de las estudiantes -----	36
Tabla 5. Cambios en la comprensión lectora de los participantes-----	37
Tabla 6. Relación de opiniones sobre el uso de la palabra y sus consecuencias -----	56
Tabla 7. Percepción de la violencia en la letra de poemas y otros textos literarios-----	57
Tabla 8. Percepción de la violencia en la letra de las canciones-----	58
Tabla 9. Comprobación de hipótesis-----	59
Tabla 10. Afectaciones socioemocionales de los participantes durante la pandemia de COVID-19 -----	71
Tabla 11. Prácticas del profesorado para estimular la resiliencia en el alumnado-----	73
Tabla 12. Prácticas docentes institucionales y autónomas para el seguimiento académico -----	75
Tabla 13. Las prácticas docentes usando SEL durante el proceso de titulación del alumnado -----	77
Tabla 14. Categorías e indicadores evaluados-----	139
Tabla 15. Intervenciones ejecutadas-----	140
Tabla 16. Porcentajes del pretest y postest -----	161
Tabla 17. Respuestas a la pregunta de la categoría 1. -----	163
Tabla 18. Respuestas a la pregunta de la categoría 2. -----	163
Tabla 19. Respuestas a la pregunta de la categoría 3. -----	164
Tabla 20. Respuestas a la pregunta de la categoría 4. -----	164
Tabla 21. Respuestas a la pregunta de la categoría 5. -----	165
Tabla 22. Respuestas a la pregunta de la categoría 6. -----	165
Tabla 23. La muestra. -----	180
Tabla 24. Intervención educativa en la clase multigrado de matemáticas utilizando materiales del medio natural en la educación rural. -----	183
Tabla 25. Rúbrica de evaluación. -----	190
Tabla 26. Cambios logrados en las variables pensamiento reflexivo y razonamiento numérico.-----	191
Tabla 27. Prácticas docentes institucionales y autónomas para el seguimiento académico -----	243

Tabla 28. Prácticas dialógicas para el manejo de las emociones de los docentes en formación. -----	244
Tabla 29. Prácticas de aprendizaje socio emocional en procesos de titulación. -----	245
Tabla 30. Frecuencia del uso de habilidades del pensamiento crítico del grupo estudiado. -----	246

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Índices

Gráficos



.....

Gráfico 1. Cambios en los procesos mentales ejecutados por los participantes al usar gamificación.	162
Gráfico 2. Cambios en la confianza de los participantes en sus conocimientos de matemáticas.	192

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Prólogo



Este libro reúne experiencias educativas de docentes en ejercicio y en formación en torno al aprendizaje socio-emocional e inclusión educativa utilizados en la enseñanza de Lengua y Literatura, Inglés como Lengua Extranjera, Matemática y Ciencias Sociales. Este compendio ha recibido la asesoría de la Red LEA “cambiando *vidas*” y del Grupo de Investigación: Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sostenible de la Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

Los autores del presente trabajo, inspirados en Anderson *et al.* (2020), coinciden en la afirmación de que los profesores mantienen el deseo de compartir con sus alumnos el conocimiento teórico, pero también las vivencias acumuladas en su trayectoria. Tal propósito requiere de genuino compromiso, generosidad y convicción de que enseñar desde la comunicación horizontal es la mejor ruta para aportar a la transformación de los educadores del siglo XXI.

Por lo tanto, considerar el contexto del alumnado significa atender las necesidades específicas de los estudiantes. Así, quienes aportan en esta obra se suman a las afirmaciones de Papadopoulos, citado en Anderson *et al.* (2020), cuando sostiene que la enseñanza relacional está estrechamente unida a la competencia intercultural y el enfoque de la inclusión educativa. Consecuentemente, los educadores asumen la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento social. Ellos valoran las identidades del alumnado y se esfuerzan por evitar la discriminación. No obstante, los profesores que escuchan a sus estudiantes pueden asumir los retos que propone el aprendizaje socio emocional y la inclusión educativa como elementos relevantes en la construcción de sociedades más equitativas, justas y progresistas.

La educación del siglo XXI exige que el profesor deje de lado el posicionamiento institucional y adopte un rol solidario y cercano con el alumnado, superando los aspectos académicos y logísticos necesarios para la culminación del plan de estudios. Así, la construcción de un diálogo franco en la dupla estudiantes-docentes se puede alcanzar mediante la participación, gamificación, contacto con la naturaleza y el uso de la tecnología educativa. Sin embargo, se trata de procesos innovadores que requieren dedicación, disposición y voluntad legítima para avanzar como comunidad inclusiva. Sin embargo, se debe reconocer que está en los profesores el iniciar la construcción de los procesos de transformación de los centros educativos, comunidades y nación.

Este libro agrupa trabajos fruto de la investigación científica de docentes y estudiantes universitarios. Aborda temáticas imprescindibles para el desarrollo humano en el territorio de Ecuador desde la perspectiva de la educación socio-emocional y la inclusión educativa. Los autores esperan que este trabajo aporte a los procesos de desarrollo humano y sostenible de la provincia de Manabí, Ecuador y América Latina.

Jhonny Villafuerte, PhD

Compilador

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

I

Núcleo familiar y prácticas lectoras en el aprendizaje por descubrimiento de estudiantes de educación básica: mejorando la coexistencia en la diversidad socioeducativa



Núcleo familiar y prácticas lectoras en el aprendizaje por descubrimiento de estudiantes de educación básica: mejorando la coexistencia en la diversidad socioeducativa

Family nucleus and reading practices in learning by discovery of basic education students: improving coexistence in the socio educational diversity

Karol López-Gómez

*Programa de Maestría en Educación Básica de la ULEAM
Unidad Educativa Jama*

 <https://orcid.org/0000-0003-1273-7088>

Jhonny Villafuerte-Holguín

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Proyecto de investigación: Comprensión Lectora y Escritura Académica
Grupo de investigación: Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sostenible*

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

RESUMEN

La participación del núcleo familiar sigue siendo relevante para garantizar el desarrollo integral de los menores. Este trabajo tiene como objetivo socializar los resultados de una experiencia educativa dirigida al mejoramiento de las prácticas lectoras que articulan el núcleo familiar con el aprendizaje por descubrimiento de estudiantes de educación básica. Esta investigación se adscribe al paradigma posmoderno y utiliza el enfoque mixto de la investigación socioeducativa. Participaron 28 estudiantes, sus madres y padres de familia de una escuela pública ubicada en Ecuador. Entre los resultados se presenta un plan de intervención que articula el método Doman y el aprendizaje por descubrimiento desde las prácticas de lectura. Se reportan mejoras significativas a nivel individual y grupal respecto al comportamiento y apertura a las diferencias entre los participantes. Se concluye que las acciones conjuntas entre docentes y padres de familia, acompañadas por la metodología Doman, permiten la construcción de ambientes de aprendizaje más equitativos y creativos, los que aportan a la convivencia pacífica en la diversidad.

Palabras clave: aprendizaje, educación básica, familia, niñez, diversidad.

ABSTRACT

The participation of the family nucleus continues to be relevant to guarantee the comprehensive development of minors. This work aims to socialize the

results of a project aimed at improving coexistence in the diversity of basic education students. This research is ascribed to the postmodern paradigm and uses the mixed approach of socio-educational research. 28 students, their parents from a public school located in Ecuador participate. Among the results, an intervention plan is presented that articulates the Doman method and discovery learning from reading practices. Significant improvements are reported at the individual and group level regarding behavior and openness to differences between the participants. It is concluded that the joint actions between teachers and parents accompanied by the Doman methodology allow the construction of more equitable and creative learning environments, which contribute to peaceful coexistence in diversity.

Keywords: basic education, learning, family, childhood, diversity.

Introducción

Los estudiantes de educación básica presentan debilidad en las habilidades para la convivencia en la diversidad, comportamiento que puede estar influenciado por el tipo de acompañamiento por parte del núcleo familiar. Ellos presentan actitudes que con frecuencia afectan negativamente a los procesos de convivencia en el contexto escolar.

Según Romero de Harb *et al.* (2018), se entiende como núcleo familiar al primer círculo social que aporta al desarrollo formativo de los niños de las comunidades educativas. Por lo tanto, se trata de una problemática educativa que demanda de atención inmediata. Así, las expresiones de afecto, apoyo moral, atención y comunicación positiva y abierta de los progenitores e integrantes del núcleo familiar hacia los jóvenes de la familia, contribuyen en los procesos de aprendizaje de los hijos (Ramírez, 2017). Las estructuras familiares asociadas a un mayor nivel de satisfacción (Castro *et al.*, 2016) propician un ambiente de estabilidad que contribuye al proceso de aprendizaje y la convivencia dentro de las comunidades caracterizadas por la alta diversidad de sus integrantes.

A nivel mundial se ha evidenciado un cambio estructural en el núcleo familiar (L'Ecuyer, 2015); mientras que, en el contexto ecuatoriano, la tipología familiar es de carácter nuclear y evidencia la falta de equidad de género (Anchundia *et al.*, 2022), y en consecuencia el núcleo familiar entra en conflicto, lo que repercute en el cuidado y seguimiento escolar, pero también en los ambientes de aprendizaje donde se desempeñan los niños.

Respecto a la competencia lectura y su relación con el comportamiento de las personas se indica que, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Unesco (ERCE) realizado en 2019, muestra que en Ecuador los niños de educación básica tienen una puntuación entre 684-699 sobre 1000. Esta puntuación significa que los estudiantes son capaces de leer un texto adecuado para su edad, pero con un bajo nivel de desempeño en lectura y comprensión lectora (Unesco, 2019). Sumado a esto, el desempeño de prácticas lectoras disminuyó aún más con la pandemia. Así lo evidenció un estudio realizado por el Ministerio de Educación y la Unicef donde se señala que solo el 39% de estudiantes de educación básica puede leer un texto con fluidez, y el resto de estudiantes leen, pero no son capaces de interpretar lo que están leyendo (Unicef, 2022).

De acuerdo con la Cámara Ecuatoriana del Libro, Ecuador es uno de los pocos países que no tiene un Plan Nacional de Lectura, puesto que en 2021 caducó “El Plan Nacional del Libro y Lectura José de la Cuadra”. Por su parte, el Ministerio de Educación del Ecuador (2022), ha promovido el programa “La fiesta de la lectura” como iniciativa para promover la lectura de los niños y niñas. Por otra parte, la participación del núcleo familiar ha sido reconocida como un factor importante en el proceso del aprendizaje, pero también de la preparación que gestione el docente en cada una de las familias; es un proceso de acciones compartidas (Luna *et al.*, 2019). Sin embargo, el país cuenta con pocas investigaciones que registren las estrategias que los padres de familia deben adquirir para el acompañamiento en el proceso de prácticas lectoras (Sagal *et al.*, 2021); y sobre todo, cómo se puede influir en los hábitos de convivencia desde el trabajo de la lectura.

La falta de integración del núcleo familiar en el aprendizaje de los niños de educación básica es una problemática que debe ser superada y requiere la atención urgente desde la investigación científica. Por ello, la motivación de los autores para realizar este trabajo es aportar al mejoramiento de la convivencia pacífica de los estudiantes de educación secundaria de la provincia de Manabí, Ecuador, mediante la promoción de la lectura y procesos reflexivos compartidos en el núcleo familiar.

Para una mejor comprensión de este trabajo, se inicia con la revisión bibliográfica de los constructos: 1) Núcleo familiar y educación primaria, 2) Aprendizaje activo por descubrimiento, y 3) Prácticas lectoras en la niñez. Este trabajo responde a las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del acompañamiento del núcleo familiar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica?
- b. ¿Cómo incide el acompañamiento de los padres y madres de familia en prácticas lectoras de los estudiantes de educación básica de la provincia de Manabí?
- c. ¿Cuáles son las prácticas lectoras que han potenciado el acompañamiento de padres y madres de familia en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica?

Este trabajo tiene como objetivo socializar los resultados de una experiencia educativa dirigida al mejoramiento de las prácticas lectoras que articula el núcleo familiar con el aprendizaje por descubrimiento de estudiantes de educación básica de la provincia de Manabí en Ecuador.

Marco teórico

1. Núcleo familiar en la educación básica: fortalezas y debilidades

El núcleo familiar es un elemento primordial porque influye en el individuo desde su nacimiento, crecimiento y desarrollo, por lo tanto, la familia puede influir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje (Sánchez, 2006; Ortiz y Moreno, 2016). Para mayor comprensión detallaremos las principales fortalezas y debilidades de la participación del núcleo familiar en la educación básica.

De igual manera, Lastre *et al.* (2018), en su investigación aluden a que los estudiantes con mejor rendimiento tienen apoyo y dedicación con el desarrollo de tareas de refuerzo por parte de su familia; mientras que los estudiantes con rendimiento bajo tienen un núcleo familiar que no se involucra en el proceso de aprendizaje o lo delega a otras personas.

Según Castro *et al.* (2016), el nivel socioeconómico y el grado de instrucción es un factor asociado a la satisfacción de convivencia entre parejas e hijos, y a la vez implica el fomento de espacios familiares con expresiones positivas que contribuyen en el aprendizaje de los hijos (Ramírez, 2017). Por lo tanto, el núcleo familiar se vuelve el espacio idóneo para promover el aprendizaje tanto de valores como de conocimientos. A pesar de que cada núcleo familiar está compuesto de formas varias y diversas, los aspectos que hacen felices a los miembros de una familia son universales (Romero de Harb *et al.*, 2018).

El núcleo familiar es el espacio educacional que determina las pautas de comportamiento para que las personas logren desenvolverse dentro de la sociedad y diferentes contextos (Suárez y Vélez, 2018). Así, el primer acercamiento al aprendizaje, consolidación de valores, y prácticas educativas ocurre en el núcleo familiar (Martínez *et al.*, 2019; Mendoza y Barcia, 2020). Entre las prácticas lectoras por descubrimiento que los niños pueden practicar en el núcleo familiar se tienen: narrar y dibujar cuentos, escritura libre, y juegos con palabras. Al practicar estas actividades los padres de familia deben enfocarse en la diversidad para impulsar una inclusión efectiva. Además, las prácticas lectoras deben englobar la diversidad de culturas, contextos, condiciones y realidades físicas y psicosociales (UNICEF, 2021). Las prácticas mencionadas más adelante se agrupan y definen como métodos.

El escaso o nulo acompañamiento familiar en el proceso educativo es uno de los factores que provoca que los estudiantes mantengan rendimientos y/o actitudes que no impulsan la convivencia pacífica. Garreta (2016) postula en su investigación que la familia es la primera institución en la que los niños están involucrados; y muchas veces estos grupos familiares no poseen la capacidad de transmitir alegría, innovación y ganas de hacer las cosas diferentes, marcándolos con una personalidad de conformismo, desinterés y una posible falta de cultura participativa en la sociedad y escuela.

Sin embargo, la problemática no se deriva únicamente de la falta de interés de las familias en el proceso educativo de los niños, sino también de la planificación académica que los centros educativos ofrecen al momento de incluir a las familias en el proceso formativo. Flórez *et al.* (2017) aseguran en su investigación que existen débiles canales de interacción entre institución educativa y padres de familia. Consecuentemente, los padres de familia desarrollan un desinterés en el proceso educativo de los hijos y delegan toda la responsabilidad sobre el centro educativo.

2. Aprendizaje por descubrimiento

En el aprendizaje por descubrimiento los alumnos son impulsados a descubrir el comportamiento, pautas y objetivo de un estudio mediante sus propios medios. Por ello, en la primera etapa escolar de los niños se recomienda utilizar el método del descubrimiento como herramienta para transmitir los conocimientos (Zarza, 2009). Además, el aprendizaje por descubrimiento es una metodología de aprendizaje que se expresa como una actividad autosuficiente de investigación, a través del enfrentamiento significativo de problemas, que requiere la comprobación de hipótesis propuestas por el estudiante

mismo como centro lógico del descubrimiento (Romero, 2011). Así, el arte de aprender se basa en la experiencia personal de descubrir algo nuevo (Baro, 2011). En este contexto, el aprendizaje por descubrimiento se caracteriza por centrarse en que el alumno tenga la capacidad de desarrollar experiencias de aprendizaje por sí mismo (Arias y Oblitas, 2014).

La lectura es una de las principales competencias con las que se familiarizan los niños, y de esta depende mayormente el aprendizaje de otras áreas del conocimiento. Además, el aprendizaje debe enfocarse en aprender a aprender y resolver problemas (Fernández & Lloraca, 2014). Por ello, se han desarrollado un sinnúmero de recursos y materiales, tales como cuentos, libros, láminas, fotografías, medios tecnológicos, entre otros, para promover el aprendizaje por descubrimiento. De acuerdo con Rivera (2015), los individuos encargados de la enseñanza deben elaborar una serie de estrategias y procedimientos fundamentados en el aprendizaje experiencial y por descubrimiento. El procedimiento involucra la inducción de los estudiantes para la exploración del conocimiento partiendo de lo que ya ellos conocen y avanzar hacia lo que ellos desearían saber. Este tipo de aprendizaje implica mayor esfuerzo por parte de los docentes porque debe promover que el contenido que se va enseñar no se presente en su forma final, sino que sea descubierto por el alumno, y a la vez debe intentar sorprenderse del acontecimiento como si fuese algo totalmente nuevo (Centro Virtual Cervantes, 2019; Jiménez *et al.*, 2007). Por lo tanto, se activan procesos afectivos que activan en el alumnado el deseo de aprender nuevas temáticas desde la práctica de la lectura.

Uno de los elementos fundamentales del aprendizaje por descubrimiento es que no se enfoca en encontrar una respuesta correcta, sino en la construcción del proceso y cómo organizarlo en función de sus conocimientos. Es responsabilidad de los docentes y padres de familia ayudar a los menores en la gestión de errores de comprensión dados por la naturaleza del aprendizaje por descubrimiento (Rodríguez, 2020). En resumidas palabras, el aprendizaje por descubrimiento es una fórmula eficaz para asimilación de nuevos acontecimientos que impulsa a los niños a investigar, aprender y descubrir. De acuerdo con Llor y Suástegui (2022), el aprendizaje por descubrimiento es indispensable porque permite al alumno desarrollar habilidades en la resolución de problemas, le permite adquirir un pensamiento crítico ya que debe saber diferenciar entre lo importante y lo que no lo es, también le prepara para afrontar problemas ya que ha de asumir errores y aprender de ellos.

Entre las principales estrategias de aprendizaje por descubrimiento se tienen: Aprendizaje cooperativo, Clases o aula invertida, Aprendizaje basado

en el pensamiento, Pensamiento de diseño, Aprendizaje basado en proyecto y Gamificación.

3. Prácticas lectoras en la niñez

Las prácticas lectoras son el principal foco de atención en la educación temprana (Guardia, 2003) y se define como un proceso complejo porque involucra habilidades de decodificación y automatización. Además, la lectura es una práctica basada en el lenguaje, misma que comparte muchos de los procesos y conocimientos involucrados en el lenguaje oral (Sanz *et al.*, 2010). Del mismo modo, el individuo adquirirá la capacidad de análisis y comprensión de la información de medios de información como imágenes, textos, entre otros (Eleizalde *et al.*, 2010). Es decir, hay algunos factores que influyen en las prácticas lectoras entre los principales están la conciencia fonológica mediante la cual el niño comprende el lenguaje oral y las habilidades prosódicas, las cuales son clave para el desarrollo del lenguaje oral y la lectura (Cardona y Cadavid, 2013; Calet *et al.*, 2016).

En este marco, la lectura es un proceso fundamental para que un individuo adquiera e intercambie conocimientos. Por eso, el desarrollo y refuerzo de prácticas lectoras debe fomentarse desde los primeros años de los niños para obtener lectores competentes (González de la Torre *et al.*, 2016; Reyes *et al.*, 2021). Estudios señalan que los estudiantes de educación primaria aprenden el código lingüístico, los fonemas y reglas de combinación en la escuela, pero en este proceso se debe dedicar tiempo, esfuerzo y refuerzo tanto por los alumnos como docentes y padres de familia (Córdoba *et al.*, 2013; González *et al.*, 2016).

Cabe mencionar que en la etapa temprana los niños tienen el primer acercamiento con la lectura mediante cuentos que permiten explorar mundos imaginarios (Zambrano y Villafuerte, 2014). La lectura inicial hace uso de gráficos, es el inicio de una ruta que irá aumentando la complejidad hasta lograr que los menores desarrollen al máximo su potencial lector con textos escritos (Salmeron y Villafuerte, 2019). En una investigación de Bizama *et al.* (2017), se señala que durante el aprendizaje de la lectura los niños aprenden a leer mediante decodificación y una vez superada esta fase recurren al procesamiento sintáctico que permite la comprensión de lectura. En otras palabras, la lectura requiere que las palabras se vuelvan familiares y su proceso de reconocimiento sea automático (Fumagalli *et al.*, 2017). Por otra parte, un estudio señala que en el proceso de aprendizaje de prácticas lectoras no hay un camino definido, sino que es el resultado de una construcción mediante aprendizaje por descubrimiento, encuentros, incertidumbres, entre otros (Ortiz y Peña, 2019).

Bajo este contexto, la lectura es un proceso dinámico entre el pensamiento, el lenguaje y la comprensión; es la construcción del significado, puesto que es el lector quien otorgará un sentido al texto (González y Cárdenas, 2020). Además, para incentivar a los niños a leer, las estrategias e instrumentos deben responder a las necesidades (Reyes *et al.*, 2021) de manera que se genere un ambiente amigable y motivador. La responsabilidad de incentivar prácticas lectoras desde la niñez recae tanto en el núcleo familiar como en el docente. Por otro lado, sugieren que la técnica de aprendizaje por descubrimiento es determinante en el desarrollo del lenguaje, ya que facilita al educando expresar sus ideas de forma oral de manera clara y precisa.

Los métodos utilizados para la enseñanza agrupan a algunas de las estrategias de aprendizaje por descubrimiento mencionadas anteriormente y los más utilizados son:

3.1 Método Montessori

El método Montessori se enfoca principalmente en considerar al niño como un ser que posee la libertad de desarrollarse en un medio determinado por actores mayores (núcleo familiar) e ir desarrollando sus habilidades tanto psicológicas como pedagógicas con base en lo que esté disponible de aprender. En el método Montessori se considera que el niño posee en sí mismo, desde antes de nacer, pautas para desarrollarse psíquicamente. Los adultos son únicamente colaboradores en esta construcción que hace de sí mismo. El niño necesita del amor y cuidado de sus padres, pero necesita también que el adulto le proporcione un ambiente preparado en donde sea posible la acción (Esteves *et al.*, 2017).

3.2 Método Minjares

Considerado como el método global para el aprendizaje de lecto-escritura, el método Minjares se basa en la implementación de palabras en actividades u objetos que los niños desempeñan y analizan en su día a día. Sotomayor (2011) en su investigación concibe al método Minjares como una alternativa exitosa al momento de la enseñanza inclinada a la lecto-escritura. Además, asienta sus bases pedagógicas en las habilidades de atención y memoria visual y auditiva que cada uno de los niños posee (p. 68).

3.3 Método Glenn Doman

Uno de los métodos más antiguos de enseñanza lecto-escritora, el método Glenn Doman, comenzó en los años cincuenta como una vía para inducir palabras cotidianas en niños a través de seis etapas progresivas, eso con el objetivo de formar una costumbre al momento de leer/escribir y no un desafío para los niños. De acuerdo a Ayuso *et al.* (2019) el método Doman se basa en captar la atención de los niños a través de figuras de gran tamaño y colores llamativos para luego convertirlas en letras y posteriormente en palabras. Llegado a este punto, los niños serán capaces de asimilar palabras dentro de oraciones y podrán darle un sentido a través de la unión de todos los significados de las palabras involucradas.

Metodología

Esta investigación aborda el paradigma posmoderno y utiliza el enfoque mixto de la investigación educativa. Así, recopila datos e información que serán analizados para lograr el objetivo propuesto. Este trabajo cuenta con la participación de 28 estudiantes y 28 madres de familia. Se trata de un grupo cautivo de una escuela pública localizada en la provincia de Manabí, Ecuador. Los padres de familia aceptaron la invitación para que sus hijos e hijas participen en las actividades previstas en el marco de este estudio. Para la protección de los informantes las identidades permanecerán en anonimato. Los datos, informaciones y resultados fruto de esta investigación serán resguardados por el equipo investigador durante 7 años; y estos serán destinados únicamente para fines educativos. Jamás se procederá a la comercialización de datos (véase Tabla 1).

Tabla 1.

Categorización de los sujetos del grupo de estudio.

Participantes	Femenino	Masculino	Total
Alumnado	16	12	28
Padres de familia	28	0	28
Total	44	12	56

Fuente: Registro de participantes del proyecto (2022).

La población se describe como un grupo de estudio, basado en características sociales, demográficas, estilos de vida, entre otras. Se debe indicar las características del grupo. Nivel social, edades, porcentaje de participantes de sexo masculino y femenino, etc. Los requisitos para el criterio de selección de participantes para el estudio fueron la edad, sexo y el rol que cumplían

en torno al estudiante. En el aspecto de edad se prefirió estudiantes entre 7 y 8 años y padres de familia entre 30 y 50 años. Acerca del sexo, se optó por incluir ambos sexos (masculino y femenino) tanto en estudiantes como en padres de familia para mantener la igualdad de género en la medida de lo posible. Y, finalmente, en torno al rol se eligieron estudiantes de educación básica y familiares directos (padre o madre, principalmente).

Técnica e instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación para la recolección de información son grupo focal, observación de la conducta de los participantes y rúbrica de calificaciones de competencia lectora.

Guía de grupo focal.- Esta técnica de investigación cualitativa de recopilación de información fue implementada para recoger las opiniones de los padres de familia respecto al comportamiento de los participantes de este estudio mediante entrevista grupal. Esta técnica fue evaluada por un panel de expertos conformado por tres docentes investigadores en campos socioeducativos, afiliados a una universidad pública de Ecuador. La versión inicial de la entrevista constó de 10 preguntas que, siguiendo las recomendaciones de los expertos, fueron reducidas a 5 para abordar temáticas respecto a la apertura a las diferencias, comportamientos personales ante la diversidad, entre otras. El grupo focal se ejecutó en las instalaciones del centro escolar que colabora en el estudio durante 90 minutos.

Observación contextualizada.- Este instrumento tiene como meta recoger data respecto a los cambios en los comportamientos de los participantes del proyecto antes y después de la intervención educativa. Cabe recalcar que las variables de comportamiento y convivencia se combinan con el fin de obtener valoraciones generales del grupo sujeto a estudios. Dichas valoraciones, en este caso, se miden a partir de la interpretación de tres calificaciones: A, B y C. Siendo A una conducta excelente, B una conducta buena y C una conducta regular o irregular. Para asignar la calificación cualitativa se observan los cambios de comportamiento del alumno en las clases tales como: no hablar en clases mientras el docente dicta las clases, alzar la mano antes de hablar, expresiones de respeto hacia los profesores y compañeros, seguimiento de instrucciones dadas por los maestros, estilo de comunicación y lenguaje corporal.

Rúbrica de calificaciones.- Este instrumento tiene la finalidad de identificar el aprendizaje adquirido por los estudiantes respecto a las destrezas lectoras. Se considera las prácticas lectoras adquiridas y la evolución durante

el proceso desde la etapa inicial hasta la etapa final. Se califica sobre 10 puntos. Este instrumento se considera importante porque ofrece la posibilidad de hacer una comparación entre los valores obtenidos al principio y cómo estos se contrastan frente a los obtenidos al final, dejando como resultado una guía para evaluar el progreso o retroceso del grupo de estudiantes. En este caso, hay tres posibilidades de resultado: cambio relevante cuando se obtiene +/-2 en el resultado de la comparativa; cambio moderado cuando se obtiene +/-1 en el resultado de la comparativa; y sin cambio cuando el resultado de la comparativa es igual a 0.

Procedimiento

El proceso empírico sigue las siguientes etapas:

- **Etapa 1.-** Diagnóstico pre-test de habilidades lectoras de los participantes al inicio del proceso. En la etapa inicial se definió el grupo de estudio y se precisó el nivel de capacidades lectoras mediante pruebas de diagnóstico. Luego se convocó a padres de familia a una reunión para dar a conocer las habilidades lectoras de los niños de educación básica.
- **Etapa 2.-** Diseño de la intervención educativa. Se procedió a definir los métodos de enseñanza de prácticas lectoras. En primera instancia, se aplicó el método Montessori, Minjares y Glenn Doman.
- **Etapa 3.-** Se evaluaron los métodos y se seleccionó el método con mayor impacto en el desarrollo de prácticas lectoras. Una vez generalizado el método, se realizaron talleres de refuerzo.
- **Etapa 4.-** Diagnóstico pos-test de habilidades lectoras de los participantes al final del proceso.
- **Etapa 5.-** Análisis de la información. Se procede a ejecutar el análisis de la información colectada mediante el software Atlas ti 7ma versión.
- **Etapa 6.-** Redacción del informe siguiendo los protocolos internacionalmente utilizados.

Resultados

Los resultados son presentados a continuación siguiendo el orden de las preguntas de investigación que aparecen en la sección introducción.

En respuesta a la pregunta 1: ¿Cómo trabajar con el núcleo familiar? En la tabla 2 se presenta una intervención educativa que puede guiar el trabajo con padres y madres de familia.

Tabla 2.

Intervención educativa para el trabajo con el núcleo familiar.

Tema de la reunión	Objetivo	Situación detectada	Rutas a seguir con los padres de familia
1. Informe diagnóstico sobre las debilidades de los niños en la práctica lectora.	Dar a conocer las dificultades de los estudiantes en prácticas lectoras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poca discriminación de las conciencias durante las clases virtuales, en la pandemia. 2. Bajo rendimiento y frustración de parte de los niños y niñas. 3. Se detectó cuchicheos entre los padres mientras se explicaba el informe. 	Acompañamiento de los padres durante el proceso. Adicionalmente, se utiliza la ruta de protocolos, la cual sugiere que se debe establecer un canal de comunicación tutor-padres de familia para resolver problemas e inquietudes.
2. Taller para la ejecución de prácticas lectoras con metodología Montessori.	Capacitar y presentar las prácticas lectoras basadas en el enfoque de Montessori.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se identificó el desconocimiento de la conciencia, fonema y grafema. 	Refuerzo de las clases por parte de los padres.
3. Informe a representantes sobre la evolución post aplicación del método Montessori.	Dar a conocer los resultados de la evolución de las prácticas lectoras de los estudiantes luego de aplicar el método Montessori.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se evidenció mejoras en la asimilación de las conciencias y grafía a partir de la utilización de letras de lija. 	Acompañamiento de los padres en la ejecución de tareas de refuerzo.
4. Taller para la implementación del método Minjares y Glenn Doman como fortalecimiento en la práctica lectora.	Enseñar el proceso de implementación del método Minjares y Glenn Doman para mejorar las prácticas lectoras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se evidenció un progreso sustancial en la adopción de prácticas lectoras luego del uso de tarjetas con palabras. No obstante, hay estudiantes que les cuesta adquirir habilidades de lectura. 2. Se identificó que algunos estudiantes requieren de clases personalizadas. 	Acompañamiento de los padres en la implantación del método Minjares y Glenn Doman en casa.

5. Informe de resultados obtenidos en la utilización de los métodos Minjares y Glenn Doman.	Dar a conocer el progreso de las prácticas lectoras luego del Taller del método Minjares y Glenn Doman	1. Se identificó que al aplicar diferentes técnicas los estudiantes mostraron resultados notables en las prácticas lectoras. Sin embargo, aún hay estudiantes (rezagados) con pocas habilidades lectoras. 2. Los niños fueron presentando mejoras que van de menos a más. Al inicio del quimestre los niños de 7 y 8 años no sabían leer, y al momento los niños ya deletrean y son capaces de leer textos.	Refuerzo y acompañamiento en el proceso para que los niños adapten habilidades lectoras.
6. Informe del comportamiento de los estudiantes y estrategias de inclusión con enfoque en los diferentes estilos de aprendizaje.	Presentar los valores de comportamiento que deben tener los estudiantes e indicar los diferentes estilos de aprendizaje.	1. Se observó que los valores de comportamiento fueron mejorando conforme el transcurso de los talleres, ya que tanto los padres como los niños adoptaron hábitos de responsabilidad con la revisión y entrega de tareas, respectivamente.	Fortalecimiento y acompañamiento de los padres durante el proceso de aprendizaje.

Se logró mejorar el acompañamiento efectivo de los padres y madres de familia a sus representados mediante esta intervención educativa, cuya mayor fortaleza es la promoción de la participación activa para el mejoramiento de la formación conductual en cada uno de los estudiantes. Esto se reflejó en el mejoramiento del comportamiento del alumnado. El seguimiento de normas, el cumplimiento de tareas, la forma de relacionamiento entre los estudiantes para mejorar la convivencia escolar. Sin embargo, hay un porcentaje de padres que no saben leer, ni escribir, y esto se convierte en una problemática que debe ser abordada ya que los menores que están en esta situación carecen del apoyo de sus padres para potenciar las habilidades lectoras.

En respuesta a la pregunta: b. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas de prácticas lectoras que han permitido que los padres de familia se involucren en el acompañamiento del aprendizaje de los niños?

Las estrategias metodológicas aplicadas para que los padres de familia se involucren en el acompañamiento del aprendizaje de los niños fue mediante la intervención educativa con talleres de tutorías, donde se explicó los

diferentes métodos y su aplicación. Esto con el fin de que los padres de familia aprendan a usarlos y los practiquen en casa junto con sus hijos. En la tabla 3 se puede observar los diferentes talleres y los aspectos positivos y negativos de cada uno.

Tabla 3.

Prácticas lectoras ejecutadas por los participantes.

Tema de la tutoría	Objetivo	Proceso	Materiales	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
1. Taller de método Montessori	Fortalecer el uso de estrategias tanto en estudiantes como en padres de familia.	1. Preparar los materiales didácticos. 2. Facilitar las herramientas de estudio con base en el método Montessori para que los niños se auto desarrollen.	Libros, carteles, mapas, fotos, láminas, y videos.	Los estudiantes son capaces de liberar su potencial y se autodesarrollan en prácticas lectoras.	No todos los estudiantes aprenden con la metodología Montessori
2. Taller método Minjares	Impulsar el uso de métodos de lectura para el mejoramiento de las prácticas lectoras de estudiantes y padres de familia.	1. Planificar la clase con el uso del cuento de Minjares. 2. Dar refuerzo de las clases expuestas anteriormente. 3. Evaluar el comportamiento y valores de los estudiantes. 4. Evaluar el progreso de las prácticas lectoras.	Cuento de familia Minjares, Nombres de los personajes del cuento, Letras de los nombres de los personajes, imágenes	Los estudiantes han aprendido de forma lúdica porque no se aburren. Además, se evidenció que estudiantes con un índice por dificultad por aprender presentaron un mejoramiento con este método.	El método no funcionó para todos los niños.
3. Taller método Doman	Potenciar las prácticas lectoras mediante el método Doman, en estudiantes y padres de familia.	1. Elaborar la clase y las láminas. 2. Repetir el uso de las láminas de 3 a 4 veces en el día.	Fase inicial del método Doman, Láminas rectangulares, marcadores rojo y azul.	Los estudiantes asimilan de mejor manera las palabras con el uso de láminas	Hay padres de familia que no saben leer, ni escribir por lo que no han podido acompañar a los niños.
4. Aplicación de diferentes metodologías de lectura.	Personalizar el método de enseñanza para que los niños con dificultades mejoren sus prácticas lectoras.	1. Identificar a los estudiantes con dificultades lectoras. 2. Determinar estrategias y complementarlas entre sí para obtener resultados notables. 3. Enviar tareas de refuerzo	Libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, tarjetas con palabras, marcadores, colores, láminas con dibujos.	Los métodos se complementan entre sí y permiten que los niños mejoren sus prácticas lectoras. Adicionalmente, los niños también adoptaron valores de comportamiento.	A pesar de la evolución lectora de los niños, aún no tienen fluidez al momento de leer.

Fuente: Proyecto de investigación (2022).

Al ejecutar los talleres sobre estrategias de enseñanza de prácticas lectoras, como los métodos Montessori, Minjares y Doman, se logró que los padres adoptaran las estrategias y las implementaran en la enseñanza de sus hijos. Esto se evidenció al ver que los estudiantes evolucionaban en la lectura de menos a más. De entre los métodos aplicados se pudo identificar que la estrategia basada en el método Doman fue más efectivo que los otros. En otras palabras, con base en las observaciones se puede decir que el método Doman es el más inclusivo, por lo que se sugiere generalizar su uso para el proceso de enseñanza de lectura enfocado en la diversidad.

En respuesta a la pregunta 3: ¿Cuáles fueron los cambios en la conducta que favorece la convivencia escolar de los niños antes y después de la intervención educativa de acompañamiento de los padres de familia y el aprendizaje por descubrimiento y prácticas lectoras? Véanse tablas 4 y 5.

Tabla 4.

Cambios en la conducta para la convivencia pacífica de las estudiantes.

Estudiantes	Pretest Conducta	Postest Conducta para la convivencia	Diferencia
1	B	B	Sin cambio
2	B	B	Sin cambio
3	C	A	Cambio relevante
4	A	A	Sin cambio
5	B	B	Sin cambio
6	B	B	Sin cambio
7	C	A	Cambio relevante
8	C	B	Cambio moderado
9	B	A	Cambio moderado
10	B	B	Sin cambio
11	B	B	Sin cambio
12	B	B	Sin cambio
13	A	B	Cambio moderado
14	B	B	Sin cambio
15	B	B	Sin cambio
16	B	B	Sin cambio
17	B	B	Sin cambio
18	C	B	Cambio moderado
19	B	B	Sin cambio
20	B	B	Sin cambio
21	B	A	Cambio moderado
22	A	B	Cambio moderado
23	B	B	Sin cambio

24	B	B	Sin cambio
25	B	B	Sin cambio
26	B	B	Sin cambio
27	B	B	Sin cambio
28	B	B	Sin cambio

Escala: A = Excelente conducta, B = buena conducta, y C = conducta entre regular e irregular.

Fuente: Proyecto de investigación (2022).

Se evidenciaron cambios en el comportamiento desde una perspectiva cualitativa con la comparación de notas iniciales y finales. De los 28 niños evaluados, 7 mostraron un cambio en el comportamiento moderado, 19 se mantuvieron sin cambio, y 2 mostraron un cambio relevante.

Tabla 5.

Cambios en la comprensión lectora de los participantes.

Estudiantes	Pretest (0-10 Escala)	Postest (0-10 Escala)	Diferencia
1	7	8	+1
2	6	8	+1
3	9	9	0
4	10	10	0
5	7	8	+1
6	8	9	+1
7	7	9	+2
8	6	7	+1
9	8	9	+1
10	7	7	0
11	8	7	-1
12	6	8	+2
13	7	6	-1
14	9	9	0
15	7	8	+1
16	7	8	+1
17	8	9	+1
18	7	8	+1
19	7	7	0
20	6	8	+1
21	6	7	+1
22	10	10	0
23	9	9	+1

24	10	10	0
25	6	7	+1
26	7	8	+1
27	7	8	+1
28	0	1	+1

Escala: 10-9 = Excelente; 8-7 = Bueno, < 7 irregular.

Fuente: Proyecto de investigación (2022).

Se observa una diferencia significativa en 19 de 28 estudiantes. Los resultados muestran un avance positivo en la comprensión lectora de dicho grupo de estudiantes. Véase Tabla 5. Esto evidencia un cambio positivo entre los resultados del pretest y postest, inicio y al final de la intervención educativa.

Discusión

Con base en la revisión bibliográfica y los resultados obtenidos en la parte empírica del presente estudio, los autores expresan acuerdo con la posición de Vargas y Vázquez (2020) con respecto a que la familia debe tener en cuenta lo decisivo que resulta el ejercicio de su función educativa, la importancia de no dejar para la etapa escolar acciones educativas que deben ser tomadas desde edades anteriores.

Así, en este estudio, se observó que el acompañamiento del núcleo familiar permite mejorar el comportamiento de los alumnos y adquirir prácticas lectoras. Esto concuerda con el estudio de Palomino (2020) quien menciona que el acompañamiento en el desarrollo de las tareas hace parte de la misión formadora que tienen los padres de familia como base fundamental de la educación de sus hijos, con el fin de lograr la construcción y reconstrucción de las metas de desarrollo humano, integral y diverso.

Por otro lado, los resultados obtenidos sugieren que el docente también juega un papel fundamental en el mejoramiento de las prácticas lectoras y de comportamiento para lo cual debe recurrir al análisis de metodologías de enseñanza. Estas deben ser compartidas con padres de familia y estudiantes. De manera similar, Gómez *et al.* (2019) proponen que el docente debe recurrir a estrategias didácticas dinámicas, creativas y con sentido activo que denoten la participación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje y con ello dar solución a los intereses y problemas que trae al sistema escolar aprendizajes previos que deben ser reconstruidos.

Con respecto a las metodologías utilizadas, se evidenció una mejor adaptación en las prácticas lectoras al aplicar el método Doman. Por una parte, López *et al.* (2008) sugieren que los diferentes sectores han iniciado el descubrimiento de la lectura no como fin en sí misma, sino como herramienta para la estimulación cognitiva precoz. También señalan que los diferentes sistemas han posibilitado el acercamiento de la filosofía del método Doman a la comunidad educativa de manera concreta y contextualizada. El método Doman se popularizó hace años atrás y ha tenido críticas positivas y negativas con respecto a su eficiencia como método de enseñanza. En este estudio, se adopta el método Doman como un buen método de enseñanza en comparación con el método Minjares y método Montessori. A pesar de no existir evidencia científica que avale al método Doman como un buen método. Por otra parte, L'Ecuycer (2015) alude a que no es suficiente con buscar enfoques metodológicos alternativos o apuntarse a los métodos que “se han puesto de moda” con la genérica intención de “innovar”, sino que es preciso que esas metodologías se apoyen en datos empíricos sólidos de estudios de alta calidad.

Los resultados en concreto señalan que los padres de familia y docentes juegan un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de prácticas lectoras de los niños y niñas. Por lo tanto, la responsabilidad del docente es generar acciones conjuntas para mejorar el rendimiento de las habilidades de lectura. De igual manera, los padres de familia deben asumir su rol e involucrarse activamente en las acciones generadas por el docente.

Por otra parte, se observó que, al aplicar diferentes metodologías de enseñanza, los estudiantes mejoraron significativamente con el método Doman. El grupo de estudio presentó habilidades de menos a más, es decir, pasaron de una etapa inicial de no saber leer a adquirir la habilidad del deletreo y entendimiento de textos simples. Lo anterior se evidenció en la Tabla 5, pues las calificaciones son el reflejo del mejoramiento de las prácticas lectoras.

El principal aporte de este trabajo es el planteamiento de nuevas formas de enseñanza de lectura en estudiantes de educación básica mediante la integración del núcleo familiar en el proceso de aprendizaje de la lectura y comportamiento

Las recomendaciones que surgen de este estudio son la integración de la familia en el proceso de aprendizaje, guiar a los niños y niñas desde la edad temprana y generar la cultura de lectura. También se recomienda combinar métodos de enseñanza de lectura porque los niños presentan diferentes habilidades y, por tanto, un método puede funcionar mejor que otro según el caso.

Adicionalmente, los niños y niñas deben continuar con su proceso de aprendizaje hasta alcanzar el dominio de la lectura, para ello se recomienda seguir con el acompañamiento desde casa.

Conclusiones

En base a la revisión bibliográfica y a los resultados obtenidos en este trabajo los autores declaran el pleno cumplimiento de los objetivos propuestos. De este modo, al aplicar la intervención educativa se observa el mejoramiento de las prácticas lectoras y comportamiento para la convivencia en la diversidad de todos los participantes de este estudio cuando se utilizó la estrategia metabólica de Doman. La contribución de este trabajo es el aporte de nuevas formas de enseñanza de lectura en estudiantes de educación básica mediante la integración del núcleo familiar en el proceso de aprendizaje de la lectura y comportamiento. Por ejemplo, se observó que los niños han ido de menos a más, de no leer a deletrear y entender textos. Quizá la debilidad radica en la escasa población utilizada que corresponde a 58 participantes entre estudiantes y padres de familia, lo que no permite hacer generalización alguna. Se invita a la comunidad científica a ejecutar nuevos estudios en la línea de investigación núcleo familiar y lectura comprensiva.

Referencias bibliográficas

- Anchundia, E., Montes, A., & Rodríguez, A. (2022). Salud mental comunitaria en el contexto ecuatoriano: un estudio de revisión. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social "Tejedora"*, 5(10), 100-115. <https://doi.org/https://doi.org/10.56124/tj.v5i10.0056> SALUD
- Arias, W., & Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: un experimento en el curso de historia de la psicología Learning by discovering vs. meaningful learning: An experiment in the subject of history of psychology. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471. <https://bit.ly/2YR6SW6> (10.nov.2023).
- Ayuso, A., Santiago, R., & Ruiz, I. (2019). Método Doman para la inclusión e intervención de niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 91-105. DOI: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.9>

- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf (10.nov.2023).
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K., & Loubies, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.*, 15(1), 219-232. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1511323012015>
- Calet, N., Flores, M., Jiménez, G., & Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32(1), 72-79. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.216221>
- Cardona, M., & Cadavid, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali-Colombia. *Psicología Desde El Caribe*, 30(2), 257-275. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/4761> (10.nov.2023).
- Castro, R., Riesco, G., & Bobadilla, R. (2016). ¿Familia y bienestar? Explorando la relación entre estructura familiar y satisfacción con la vida personal de las familias. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 36(90), 86-104. <https://www.redalyc.org/pdf/946/94649375007.pdf> (10.nov.2023).
- Centro Virtual Cervantes. (2019). Aprendizaje por descubrimiento. Diccionario de términos claves de ELE Instituto Cervantes. 2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedes-cubrimiento.htm (10.nov.2023).
- Córdoba, E., Quijano, M., & Cadavid, N. (2013). Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia. *Revista CES Psicología*, 6(2), 53-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4549487&info=resumen> (10.nov.2023).
- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., & Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la biotecnología. *Revista de Investigación*, 71, 271-290. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf> (10.nov.2023).
- Esteves, Z., Troya, H., Pérez, A., Pincay, L., Abril, V., Koga, S., & Guachichulca, I. (2017). El desarrollo de la lecto-escritura con el método Montessori: “Juguemos, quiero aprender”. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2(3), 43-46. <https://doi.org/10.33936/recus.v2i3.1095>

- Fernández, L. & Lloraca, Y. (2014). Tutorías grupales planificadas fuera del aula en el aprendizaje por descubrimiento. *Innodoct*, 736-746. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/82242/Tutorias%20grupales%20planificadas%20fuera%20del%20aula%20en%20el%20aprendizaje%20por%20descubrimiento.pdf?sequence=1> (10.nov.2023).
- Flórez, G., Villalobos, J., & Londoño, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18), 196. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>
- Fumagalli, J., Barreyro, J., & Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos, Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(1), 50-61. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 141-157. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.55-iss.2-art.395>
- Gómez, L., Muriel, L., & Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Revista Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1907>
- González de la Torre, Y., Jiménez Mora, J., & Rosas, J. (2016). Prácticas lectoras de estudiantes universitarios con fines de escritura académica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21971>
- González, K., Arango, L., Blasco, N., & Quintana, K. (2016). Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos. *Wimb Lu*, 11(1), 39-57. <https://doi.org/10.15517/wl.v1i1.24075>
- González, M., & Cárdenas, H. (2020). La ausencia de la familia en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora: la experiencia en tres grupos del nivel de I y II ciclo de la enseñanza general básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40158>
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel transición mayor a primero básico. *Psykhe: Revista de la Escuela de Psicología*, 12(2), 63-79. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,cookie,uid&db=psych&AN=2004-13546-006&site=ehost-live&scope=site> (10.nov.2023).

- Jiménez, C., Parra, P., & Bascuñán, N. (2007). Modelo de aprendizaje por descubrimiento para alumnos de química básica experimental. *Edusfarm, Revista d'educació Superior en Farmàcia*, 2, 1-18. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/edusfarm2/documentos/122.pdf> (10.nov.2023).
- L'Ecuyer, C. (2015). La estimulación temprana fundamentada en el método Doman en la educación infantil en España: bases teóricas, legado y futuro. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 137-153. <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=edsdia&AN=edsdia.ART0000924815&lang=es&site=eds-live&scope=site%0Ahttps://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login> (10.nov.2023).
- Lastre, K., López, L., & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Loor, A., & Suástegui, S. (2022). Fundamentos teóricos del aprendizaje por descubrimiento para el fortalecimiento del desempeño académico. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 1247-1258. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>
- López, R., Gómez, M., & Sánchez, S. (2008). Planteamiento didáctico de la lectura como método de estimulación cognitiva en niños de cero a tres años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 33-41. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317003.pdf> (10.nov.2023).
- Luna, H., Ramírez, C., & Arteaga, M. (2019). Familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Revista Conrado*, 15(70), 203-208. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado%0ARESUMEN> (10.nov.2023).
- Martínez, D., Amaya, D., & Calle, P. (2019). Prácticas de crianza y comunicación familiar: una estrategia para la socialización primaria. *Poiésis*, 36, 111-125. <https://doi.org/10.21501/16920945.3193>
- Mendoza, M., & Barcia, M. (2020). Las relaciones familiares en el rendimiento académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 378-394. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1223>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Fiesta de la lectura del Ministerio de Educación*. 2022. <https://informacionecuador.com/fiesta-de-la-lectura-del-ministerio-de-educacion-que-es/> (10.nov.2023).
- Ortiz, M. A., & Peña, J. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, *15*(2), 111-117. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Ortiz, M., & Moreno, O. (2016). Los estilos parentales: implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, *2*(1), 76-88. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.2.1.2016.61.76-88%0A>
- Palomino, A. (2020). Acompañamiento de los padres de familia en el desarrollo de las tareas de sus hijos. *RUNIN Revista Universitaria de Informática*, *7*(10), 42-46. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/download/6131/6886> (10.nov.2023).
- Ramírez, Y. (2017). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria de Cajamarca. *Revista Científica PAIAN*, *8*(2), 63-70. <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/736/640> (10.nov.2023).
- Reyes, Y., Demera, J. C., Franco, O., Jhonny, C., & Holguín, V. (2021). *Animación de las prácticas lectoras mediante aula invertida en el contexto educativo rural de Ecuador*. II Congreso Iberoamericano de Docentes. <https://formacionib.org/programa/164.pdf> (10.nov.2023).
- Rivera, M. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, *1*(1), 47-61. Recuperado de: <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index> (10.nov.2023).
- Rodríguez, A. (2020). *Aprendizaje por descubrimiento: teoría, ejemplos, actividades*. 2020. <https://www.lifeder.com/aprendizaje-por-descubrimiento/> (10.nov.2023).
- Romero de Harb, D., Molina, S., Espinoza, J., Mori, M., & Pasquel, A. (2018). Dinámica familiar y desarrollo psicosocial en estudiantes de educación primaria. *Investigación Valdizana*, *12*(4), 205-214. <https://doi.org/10.33554/riv.12.4.156>

- Romero, I. (2011). Aprendizaje por descubrimiento. *Federación de Enseñanza*, 8(16), 1-8. [https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6258&s=0&ind=279#:~:text=\(10.nov.2023\)](https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6258&s=0&ind=279#:~:text=(10.nov.2023)).
- Sagal, E., Carvajal, V., & Requena, M. del R. (2021). La familia en la estimulación del hábito lector en niños de cuatro a seis años. *Vínculos ESPE*, 6(2), 103-120. <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i2.1790>
- Salmeron, M., & Villafuerte, J. (2019). Logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 7, 143-166. (10.nov.2023).
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-12. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2098533>(10.nov.2023).
- Sanz, M., Andreu, L., Badia, I., & Serra, M. (2010). El proceso lector en niños con antecedentes de retraso y trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(1), 23-33. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70005-X](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70005-X)
- Sotomayor, V. (2011). La instrucción diferenciada como propuesta pedagógica de lectoescritura para primero de primaria en un colegio internacional de la Ciudad de México. Universidad Panamericana. Trabajo de titulación del programa de Maestría en educación. <https://scripta.up.edu.mx/bitstream/handle/20.500.12552/2801/125746.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (10.nov.2023).
- Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-197. https://www.mendeley.com/catalogue/c9aa6e26-ee21-3471-b247-e00bd26fe264/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.8&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7Bdb706ada-a8cc-434a-bc4a-64aef72a29f5%7D (10.nov.2023).
- UNESCO. (2019). *Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE)*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ER> (10.nov.2023).
- UNICEF. (2021). *Guía para educadores, cuentos accesibles, primera infancia*. <https://www.unicef.org/paraguay/informes/gu%C3%ADa-para-educadores-sobre-cuentos-accesibles> (10.nov.2023).

- UNICEF. (2022). *Recuperar el aprendizaje tras dos años de pandemia*. 19/04/2022. <https://www.unicef.org/ecuador/historias/recuperar-el-aprendizaje-tras-dos-años-de-pandemia> (10.nov.2023).
- Vargas, N. & Vázquez, S. (2020). *El acompañamiento familiar en los procesos educativos durante la infancia: un acercamiento a través de estudios de casos*. Universidad de La Habana, ID: 10670/1.e6y9mn (10.nov.2023).
- Zarza, O. (2009). Aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y Experiencias Educativas*, 18, 1-10. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/OLGA_ZARZA_CORTES01.pdf (10.nov.2023).
- Zambrano, T. & Villafuerte, J. (2015). Metodología para la producción de cuentos infantiles centrados en el contexto local. *Revista San Gregorio*, 8(1), 94-105. (10.nov.2023).

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

II

Impacto de las palabras y sus amargas consecuencias



Impacto de las palabras y sus amargas consecuencias

Impact of words and their bitter consequences

Ana Rivera Solórzano

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

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

Diana Zambrano Chávez

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0002-4086-3957>

Bryan Adony Reyes Moreira

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0009-0009-1676-2804>

Introducción

La comunicación está en sintonía con las situaciones que se presentan en la cotidianidad. Puede ser un diálogo ameno como también la agresión verbal o escrita en un contexto poco favorable o apremiante en el que muchas veces se podrían expresar palabras impensadas; producto de las pasiones que despiertan emociones diversas. Así, Zambrano (1934) en su ensayo *¿Por qué se escribe?* invita a reflexionar sobre la relevancia de la palabra oral o escrita. Al sugerente título en forma de pregunta, asociándola a la importancia del contexto a esta poderosa herramienta *de la palabra* en un escenario violento, cargado de tensiones, represión y miedos trastoca el ánimo de las personas con un efecto que impacta no solo a la producción cultural, sino a la literaria.

Por lo tanto, con el objetivo de demostrar las consecuencias letales que tienen las palabras en el ser humano que se desenvuelve en un escenario de agresión, se ha realizado este trabajo que mencionará a poetas como Juan Montalvo y Dolores Veintimilla de Galindo que marcaron la historia ecuatoriana a partir de distintas aristas. Además, se recordará a escritores como Alfredo Pareja Diezcanseco y Alicia Yáñez Cossío con una literatura conciliadora y un llamado a la paz.

Por su parte, Zambrano (1934) refiere que como producto de esos momentos íntimos en la soledad los escritores develan secretos. Soledad que debe ser defendida, porque solo en ella se encuentran. En aislamiento, *al escribir, las palabras* son meditadas, producto de la placidez y ánimo relajado, lógicamente cuando se propagan, el mensaje cautiva al lector.

Además, la escritora en su diálogo permite ver diferencias marcadas entre oralidad y la palabra escrita.

Explica que en la primera las palabras se sueltan porque algo apremia, dependen de factores externos que pueden ser una trampa en la cual podemos caer, por las palabras nos hacemos libres; mientras que, al escribir no solo hay un retener, sino un trascender, es decir, lo que está escrito está evidenciado. La escritora se refiere a la “sed de escuchar”. El hablar puede ser espontáneo e impensado a diferencia de las palabras escritas que son meditadas y permanecen en el tiempo. Teniendo en cuenta a Zambrano (1934): “Escribir viene de lo contrario de hablar; se habla por necesidad momentánea inmediata y al hablar nos hacemos prisioneros de lo que hemos pronunciado, mientras que en el escribir se halla liberación y perdurabilidad” (p. 2).

Cuando las palabras son escritas, immortalizan no solo al autor, sino también al contexto y a la época. Por ejemplo, la palabra como denuncia y censura que nutre la memoria colectiva con la historia contada a partir de distintas ópticas de los escritores e historiadores. Más aún en aquellos momentos de violencia y desatino que dominan al hombre y prevalece la emoción cuyos resultados son dardos, valiéndose del arte de las palabras. Se tiene el caso de poetas y escritores como Juan Montalvo reconocido por la frase “Mi pluma lo mató”. Aseveración que denota cuánto puede afectar a las personas la palabra desatinada e hiriente.

En el discurrir del tiempo se encuentran más autores que en distintos escenarios han dejado huellas imborrables en sus poemas por el tinte de tristeza, por ser demolidores y que arrancan suspiros del alma o quizás lágrimas del corazón. Una de las primeras escritoras en mencionar es Dolores Veintimilla de Galindo, de quien la historia cuenta que tuvo una vida compleja porque fue vejada por la sociedad cuencana y por el canónigo Dr. Ignacio Marchán.

La poeta Veintimilla sensible, en contra de la pena de muerte que ejecutó al indígena Tiburcio Lucero, escribió el poema Necrología en el que se esgrime la empatía y el valor ante una realidad que no tenía opción a reconsiderarse. La poesía de Veintimilla (1857, como se citó en Martínez de Lara *et al.*, 2017) resalta que:

¡Imposible no derramar lágrimas tan amargas como las que en ese momento salieron de los ojos del infortunado Lucero! Sí, las derramaste mártir de la opinión de los hombres; sí, pero ellas fueron la última prueba que diste de la debilidad humana. Después, valiente y magnánimo

como Sócrates, apuraste a grandes tragos la copa envenenada que te ofrecieron tus paisanos y bajaste tranquilo a la tumba. (p. 517)

En ocasiones como estas, muchas veces prevalece la pasión del momento, probablemente porque la inteligencia emocional no repara en las consecuencias del peso de las palabras imprudentes que se expresan con facilidad pueden tener un efecto mortal. Y es que la respuesta a Veintimilla en su poema *Necrología* fue fulminante. En los panfletos y pasquines primó la burla al “Grantodo” surgió “Una graciosa Necrología”, suscrita por *unos colegas*, cuya autoría es del Dr. Ignacio Marchán, irónicamente un religioso que pasó a la historia como símbolo de difamación.

La poeta Dolores Veintimilla de Galindo visiblemente dolida y desconcertada escribe el famoso poema *A mis enemigos*, que inicia con versos en forma de pregunta como hilo conductor. La voz poética busca respuestas y el por qué a tanto odio injustificado. Veintimilla (s. f., como se citó en Freire Jaramillo, s. f.):

¿Qué os hice yo, mujer desventurada, que en mi rostro, traidores,
escupís de la infame calumnia la ponzoña y así matáis a mi alma
juvenil?

Con estos pequeños versos se demuestra cómo la oralidad y las palabras escritas pueden ser una literatura beligerante que lleva a la expiración. En palabras de Zambrano (1934) resalta que: “... Va ganando terreno al mundo de lo inhumano, que sin cesar le presenta combate” (p. 2). En el caso de la poeta Veintimilla, se reitera que se le hizo una campaña indecorosa en nombre de sus enemigos, cuya gala de insultos con versos estructurados y con la mirada retórica que fundieron en un efecto letal.

Como se conoce Dolores Veintimilla de Galindo terminó suicidándose. Su estado emocional no soportó más dolor y decepciones. Inicialmente el desamor, el desprecio de la sociedad que no la aceptaba por las murmuraciones que se generaron a causa de las tertulias nocturnas con reconocidos poetas de la sociedad cuencana deterioró su imagen y desestimó a un ser humano de gran valía.

Otro modelo de ser violentado por la sociedad es el guayaquileño David Ledesma Vázquez (Guayaquil, 1935-1961), escritor que tenía una condición distinta e inaceptable para la época tan cerrada. En *Tres poetas suicidas del Ecuador*, Aulestia Páez (2018) indica:

Ledesma sufrió también la discriminación de una sociedad que condenó sus tendencias homosexuales y lo obligó a recluirse en sí mismo y en su propia abyección. Su obra anuncia constantemente el suicidio. Escribió contra Dios y con eso destruyó la esperanza y el sentido de su existencia. La poesía no lo salvó, pero creyó en ella hasta el último suspiro, hasta el último verso del 'Poema final' (p. 6).

El poeta Ledesma en la época de 1950 perteneció al grupo literario Club 7 formado por Sergio Román, Ileana Espinel, Miguel Donoso Pareja, Carlos Benavides, Gastón Hidalgo y Charles Abadíe Silva. En el caso de Donoso y Abadíe al conocer la situación del poeta dejaron de pertenecer al referido Club 7 (Aguilar, 2021).

En el estudio se ha podido observar que es poca la información que existe respecto al autor David Ledesma Vásquez, no obstante, los datos encontrados y el título sugerente que se extrae del Diario *El Comercio* (2015b) cuando se difundió la presentación de su obra "Cuatro momentos de la vida de David Ledesma llegan al teatro. 'Corpografías: En los días sucios de David Ledesma' es una pieza performática del artista Juan Carlos Miranda que fusiona artes, como la danza contemporánea, dramaturgia, fotogramas y más".

De cierta manera Ledesma anunció su suicidio en el Poema final en que hace una descripción de su situación emocional. Algo que llama la atención es el verso: Perdóname, tú, madre. / No me entienden. Esta súplica de perdón recuerda a Dolores Veintimilla de Galindo en la carta a su madre: "Mamita adorada. Perdón una y mil veces adorada madre".

Analizando el tema –La palabra en tiempos violentos en la producción cultural ecuatoriana–, se añade que, desde la mirada digital se obtiene la información en segundos, por la velocidad en la que difunden la noticias. Acontecimientos que mueven al mundo. Un tema que fue noticia se refiere a la forma de escribir la palabra *montubio* y la connotación y denotación que ofrece la RAE.

En el Diario *El Comercio* (2015a) se publicó, en adelante, *montuvio* se escribirá con 'uve'. Es evidente en este tema cómo se estereotipa a las personas en este caso se trae al panel a José de la Cuadra, quien desde siempre escribió *montuvio* con v para referirse con afecto al campesino ecuatoriano versus a lo que sostenía la RAE. Además, este mismo Diario señala que:

El montubio, cuya palabra se escribía con 'b' hasta diciembre de 2014, era definido en el diccionario de la Real Academia de la Lengua como hombre recio, grosero y montaraz.

Pero desde octubre pasado se escribe montuvio con uve, que significa hombre de la Costa. El cambio en el diccionario se dio tras 10 años de lucha del comunicador social manabita, Ángel Loor, de la Universidad San Gregorio de Portoviejo.

Montuvio significa hombre de la costa ecuatoriana, alegre, amable, de vestimenta ligera (pantalón de tela, botas, sombrero y camisa), dedicado a las labores relacionadas con el agro y sobre todo muy jovial.

Este es el personaje al cual defiende Loor y siente orgullo. A fines del 2014 culminó su odisea con éxito –dice–, pues ahora en Ecuador ya se puede escribir montuvio con uve.

De esta noticia es fundamental escudriñar el sentimiento que generó en algunos montubios ecuatorianos que no se sentían identificados con la aceptación de la RAE, al categorizarlos como personas rústicas. Esto es una forma de hacer de menos a las personas, subestimar o humillar. Resulta peyorativo e indignante que por la humildad de las personas del campo se los subestime. Además, el Diario el Comercio (2015a) señala que:

El historiador manabita Ramiro Molina opina que el término montaraz humillante. El montuvio, con uve, proporciona al país el fruto de su trabajo diario: las legumbres, hortalizas y frutas de la Costa; por eso, este es el hombre de la Costa. “Hay que tomar en cuenta que una buena parte de montuvios no vive en las montañas como dice el diccionario. Según Loor, en el censo de 1910 se estableció que el 7,4% de los encuestados dijo ser montuvio y esa misma cifra se obtuvo en el censo del 2010.

Ante esta oralidad y palabras escritas hay escritores que con su propuesta literaria promueven la conciliación narrando sucesos históricos crueles como en *La hoguera bárbara* del escritor Alfredo Pareja Diezcanseco. Con su pluma y don de la palabra escrita relató la historia que precisamente no fue conciliadora ni modelo de paz y que nos motiva a cuestionar el resultado y legado cultural que se ha dejado en el discurrir del tiempo. Por esto, es fundamental conocer y reconocerse en los procesos de transculturación y aculturación, no solo saber de buena tinta quiénes somos, sino comprender nuestros orígenes.

Alfredo Pareja Diezcanseco además escribió parte de la historia de Ecuador. Qué sentimientos experimentaría en la época que vivió y los tropezones que tuvo en el camino. La sensación de desencanto y la impotencia de no poder actuar en pro de una evolución social y conciliación de la sociedad. De acuerdo con Bustos (2008):

En ella se proponía «recrear la atmósfera del siglo XVIII, con sus problemas y la humanización trágica de un pintor del que muy poco se sabe», según confesó en una carta a Demetrio Aguilera Malta, en 1947. A pesar de la importancia de estas intervenciones intelectuales, la publicación de la Pequeña historia del Ecuador dejó en Pareja un sentimiento de frustración. (p. 210)

En una sintonía parecida está la escritora Yáñez Cossío (s. f., como se citó en Rivera Yáñez, 2019): “Prefiero la paz a cualquier otra cosa”. Lastimosamente, la paz está ausente en el contexto actual, las palabras que se expresan no son amables ni conciliadoras. Es más delicado aun respecto al efecto que causan las palabras en las personas, cuando no solo los poemas pueden ser hirientes, sino también las canciones. Antes las serenatas eran comunes y se escuchaban canciones que no necesariamente eran poemas, pero su letra hacía soñar y vivir un encantamiento. Para mostrar una canción emblemática se tiene al compositor Faustino Arias Reinel, con la letra de “Noches de bogagrande”; tocada por el Trío Martino (s. f., tomado de David Salazar, 2011, 1m 02s):

Tú, reclinada en mi pecho
Al vaivén de nuestra hamaca
Y yo contando mis besos
En tu boca, enamorada

Mas si la Luna nos mira
Escondida tras las palmas
Te juraré amor eterno
Al vaivén de nuestra hamaca

En la actualidad se han incrementado los géneros hay diversidad de canciones con letras que tienen otra tónica y tienen igualmente mucha acogida. Para las personas se vuelve normal repetir las letras de las canciones que quizás no tengan palabras suaves o conciliadoras. Cuántos jóvenes se enganchan con un buen ritmo y repiten la letra consciente o inconscientemente. Se apropian de las palabras y las hacen suyas por el ímpetu y sentimiento con

las que cantan. El memorizar las canciones que escuchan de los estudios culturales tienen una marcada y trascendental incidencia. Jiménez et al. (2017) observa que:

Tomando como referencia a los estudios culturales (Durham y Kellner, 2001; Horkheimer y Adorno, 1971) y a la teoría del cultivo (Hall, 2009), puede considerarse que los mensajes que transmite la música comercial influirían en la construcción cognitiva y social a medida que aumenta el tiempo dedicado por la audiencia. Si el mundo simbólico está constituido por lo que el espectador observa en los medios de comunicación (Gerbner, 2002), las canciones ejercerían un poder similar en esta construcción, especialmente en la formación de estereotipos y actitudes en lo que a relaciones de género se refiere (p. 12).

Metodología

El diseño metodológico e instrumental propuesto corresponde a un enfoque mixto de investigación, en particular, en los diseños exploratorios secuenciales (DEXPLOS) comparativa (Creswell, 2009, como se citó en Hernández Sampieri, 2014). En este caso, en la primera fase se recolectó y analizó información para explorar el fenómeno, generándose una base de datos producto del análisis de textos literarios e históricos; posteriormente, en la segunda etapa se recolectó y se realizó el análisis cuantitativo de datos obtenidos mediante encuestas. Los descubrimientos de ambas etapas se comparan e integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio.

Participantes

Los participantes del estudio fueron 124 futuros profesionales de la educación, estudiantes de las carreras de Pedagogía de la Lengua y la Literatura y Educación Básica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en Ecuador, que conformaron una muestra aleatoria probabilística no intencional. Siguiendo un procedimiento de autoinforme en lápiz y papel, se contó con la supervisión y el apoyo de algún miembro del equipo que resolvió las dudas que los participantes presentaron al respecto. La participación en el estudio fue voluntaria.

Instrumento

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron:

- Fichero bibliográfico.- La información cualitativa se obtuvo de la revisión de textos literarios y el análisis de artículos publicados sobre el tema. Se seleccionaron escritores ecuatorianos que vivieron en carne propia los efectos fulminantes de la palabra que destruye y, a la vez, expresaban en sus creaciones todo el sentimiento de la soledad, el dolor, la desesperación y la impotencia de su lucha interna y con el mismo mundo.
- Encuesta tipo Likert.- Para obtener los datos cuantitativos se aplicó una encuesta con escala tipo Likert en la que se cuestionó a los participantes sobre su opinión con relación al uso que se da a la palabra escrita, el contenido implícito y explícito de los poemas y canciones, así como su percepción sobre los efectos negativos de estos sobre las personas.

Procedimiento

Para realizar el análisis se utilizó el programa estadístico SPSS, se consideró la prueba de consistencia interna para los ítems y la escala mediante alfa de Cronbach, la media de las correlaciones ítem-dimensión es 0,713 con una desviación estándar de 0,763; en general, la homogeneidad de los ítems es adecuada, con un mínimo de 0,335 y un máximo de 0,933 para el ítem 12. Se realizó un análisis estadístico descriptivo de frecuencia calculando el mínimo, el máximo, la desviación estándar y la varianza. Se utilizó la prueba de Chi cuadrado para comprobación de hipótesis.

Resultados y discusión

El objetivo central de la encuesta fue verificar la hipótesis planteada, H_0 : El uso que se da a la palabra desde la literatura puede desencadenar en situaciones destructivas.

Tabla 6.

Relación de opiniones sobre el uso de la palabra y sus consecuencias.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	Varianza	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
El uso que se dé a la palabra puede traer consecuencias negativas	2	4	3,22	,669	,448	0,0%	13,7%	0%	50,8%	35,5%
A través de la palabra escrita se puede destruir a una persona	2	4	3,52	,604	,365	0,0%	5,6%	0%	36,3%	58,1%
N=124										

Fuente: Cuestionario tipo Likert.

Los resultados mostraron que, aunque solo un 35,5% de los participantes considera que el uso que se dé a la palabra puede traer consecuencias negativas, el 58,1% afirma que esta palabra puede destruir a una persona (Tabla 6). Aunque existe diferencia de criterios en cuanto a la percepción del peligro que puede traer consigo el uso inadecuado de la palabra, se comprueba que existe una conciencia colectiva de hechos en los que un escrito a podido destruir a una persona.

Tabla 7.

Percepción de la violencia en la letra de poemas y otros textos literarios.

	Mínimo	Máxim	Media	Desv. estándar	Varianza	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
La letra de algunos poemas contiene términos negativos	1	4	2,08	,579	,335	11,3%	71,0%	0%	16,1%	1,6%
Ha percibido violencia implícita en alguna poesía	1	4	1,53	,831	,690	63,7%	24,2%	0%	7,3%	4,8%
Al leer textos literarios ha experimentado sentimientos negativos	1	4	2,28	,728	,529	11,3%	54,0%	0%	29,8%	4,8%

N = 124

Fuente: Cuestionario tipo Likert.

Los datos permiten establecer que no siempre los mensajes negativos y violentos se encuentran explícitos en la letra de los poemas o textos literarios, el 71% de los participantes asegura que casi nunca los poemas contienen términos negativos, incluso se asegura que nunca han percibido violencia implícita en estos textos ni se han sentido arrastrados a experimentar sentimientos negativos.

Tabla 8.

Percepción de la violencia en la letra de las canciones.

	Mínimo	Máxim	Media	Desv. estándar	Varianza	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Al escuchar canciones ha experimentado sentimientos de culpa	1	4	2,98	,897	,804	4,8%	26,6%	0%	34,7%	33,9%
Al escuchar canciones ha experimentado sentimientos de miedo	1	4	2,14	,940	,883	27,4%	41,9%	0%	20,2%	10,5%
Las letras de las canciones pueden contener violencia implícita	1	4	3,09	,765	,586	1,6%	20,2%	0%	46,0%	32,3%

N = 124

Fuente: Cuestionario tipo Likert.

Al considerar a las letras de las canciones como parte de los textos literarios, se consultó sobre el nivel de violencia que estas contienen. El 33,9% de los participantes asegura que algunas canciones le producen sentimientos de culpa. A diferencia de la percepción sobre las letras de poemas, el 46,0% considera que las letras de las canciones casi siempre contienen violencia implícita.

Tabla 9.

Comprobación de hipótesis.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. a,b	Decisión
1	Las categorías de: El uso que se dé a la palabra puede traer consecuencias negativas se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.
2	Las categorías de: La letra de algunos poemas contiene términos negativos se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.
3	Las categorías de: Ha percibido violencia implícita en alguna poesía se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.
4	Las categorías de: Al leer textos literarios ha experimentado sentimientos negativos se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.
5	Las categorías de: Ha leído textos en los que se expresan de forma negativa hacia una persona o grupo de personas se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.
6	Las categorías de: Las canciones son un género literario, se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.
7	Las categorías de: Al escuchar canciones ha experimentado sentimientos de culpa se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.
8	Las categorías de: Al escuchar canciones ha experimentado sentimientos de miedo se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.
9	Las categorías de: Las letras de las canciones pueden contener violencia implícita se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.
10	Las categorías de: A través de la palabra escrita se puede destruir a una persona se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	<,001	Rechace la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de 0,050.

b. Se muestra la significancia asintótica.

Fuente: Cuestionario tipo Likert.

Se utilizó la prueba de Chi-Cuadrado que es un procedimiento estadístico utilizado para determinar si existe una diferencia significativa entre los resultados esperados y los observados en una o más categorías. Es una prueba no paramétrica para examinar las diferencias entre variables categóricas en la misma población. La idea básica es comprar los valores de los datos reales con lo que se esperaría si la hipótesis nula fuera cierta. Los resultados permiten conservar la hipótesis planteada y rechazar la hipótesis nula.

Conclusiones

Este recorrido escueto de la producción literaria de poetas que han recibido la oralidad y el texto escrito como una agresión, evidencia el impacto de las palabras y sus amargas consecuencias. Algo parecido sucede con las canciones, quizás corresponde tomarnos un momento de reflexión, un momento para realizar una catarsis y comprender que como seres humanos estamos sedientos de beber de la fuente del saber, de la empatía, tener el sentimiento de otredad que permite reconocerse en los demás. El actual contexto es más agreste y hostil; en consecuencia, se requiere recapacitar y adquirir compromisos que sumen para tener un mejor escenario en el que prime la paz, en el que la oralidad y el mensaje escrito sea fruto de la seguridad, confianza y respeto por el espacio, formas de pensar e ideales de los demás. Como seres racionales hay que recordar que las carencias o gritos de auxilio se manifiestan de distintas maneras. En el contexto cultural hay un sinnúmero de exclamaciones, más padecemos de sordera. Cuando se releyó la producción poética y autores que decantaron en el suicidio nos ha permitido ratificar la enseñanza que hace ruido en la memoria como es “pensar antes de hablar”. Generalmente, se tiene la idea que el valiente es aquel que hiere y lanza sus palabras sin pensarlas, por ello hemos querido cerrar nuestra participación con una reflexión que expresó Ghandi:

Es fácil disparar, lanzar una bomba contra un hombre en la oscuridad, pero es difícil ponerse frente a frente de día y desafiarlo. Uno puede estar dispuesto a usar secretamente la violencia contra un hombre que tiene poder, pero acobardarse en su presencia. La violencia puede exigir cierto valor físico, pero no tiene valor moral. Y puede implicar que uno puede temer a su adversario, pero no a la muerte misma. Para mí la no violencia, en cambio, requiere mucho más valor que el manejo de la espada.

Referencias

- Aguilar, J. D. (2021, enero 20). 6 poemas de David Ledesma Vásquez. *Zenda*. <https://www.zendalibros.com/6-poemas-de-david-ledesma-vasquez/> (10.nov.2023).
- Aulestia Páez, C. H. (2018). *Tres poetas suicidas del Ecuador: Medardo Ángel Silva, César Dávila Andrade y David Ledesma. La muerte como transgresión y como poética*. [Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bits-tream/10644/6427/1/TD112-DLLA-Aulestia-Tres.pdf> (10.nov.2023).

- Bustos, G. (2008). Clave del relato histórico de Alfredo Pareja Diezcanseco: Herencia colonial, Revolución liberal y mestizaje. *Kipus: Revista Andina de Letras y Estudios Culturales*, 24, 207-224. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/kipus/article/view/747> (10.nov.2023).
- David Salazar (director). (2011, enero 23). *Noches de Bocagrande - Trío Martino* (Tumaco, Nariño, Colombia) [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=apfpjP4US3w> (10.nov.2023).
- Hernández, S. R., Fernández Collado, C., y Pilar Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.) Editorial McGraw-Hill. Interamericana. S.A. México D.F. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf> (10.nov.2023).
- El Comercio. (2015a, febrero 3). *En adelante, montuvio se escribirá con 'uve'*. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador/montuvio-manabi-identidad-interculturalidad.html> (10.nov.2023).
- El Comercio. (2015b, julio 9). Cuatro momentos de la vida de David Ledesma llegan al teatro. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/video/tendencias/teatro-corpografias-alianzafrancesa-davidledesma-cultura.html> (10.nov.2023).
- Freire Jaramillo, C. A. (s. f.). *A mis enemigos. Dolores Veintimilla | PDF*. Scribd. Recuperado 28 de junio de 2023, de <https://es.scribd.com/document/338183360/A-Mis-Enemigos-Dolores-Veintimilla> (10.nov.2023).
- Jiménez, Á., Vayas, E., y Medina, F. (2017). *Violencia y sexismo en la música más escuchada del 2016 en Ecuador y España*. https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/handle/CONSEJO_REP/660 (10.nov.2023).
- Martínez de Lara, Á., Marín Gutiérrez, I., y Hinojosa Becerra, M. (2017). *La poesía de Dolores Veintimilla de Galindo*. IX Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres (2017), pp. 509-527. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/132527/Dialnet-LaPoesiaDeDoloresVeintimillaDeGalindo-6202349.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (10.nov.2023).
- Rivera Yáñez, F. (2019, noviembre 13). Alicia Yáñez Cossío: «Prefiero la paz a cualquier otra cosa». *El Telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com/noticias/cultura/10/alicia-yanez-entrevista> (10.nov.2023).
- Zambrano, M. (1934). Por qué se escribe. *Revista de Occidente*, 318. http://www.ral-m.com/revue/IMG/pdf/maria_zambrano.pdf (10.nov.2023).

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

III

Aprendizaje socio emocional en el contexto uni-
versitario: proceso de titulación



**Aprendizaje socio emocional en el contexto universitario:
proceso de titulación**

***Socio emotional learning in the university context: graduation
process***

Jhonny Villafuerte-Holguín

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Proyecto de investigación: Comprensión Lectora y Escritura Académica

Grupo de investigación: Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sostenible

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

Elizabeth Boyes Fuller

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

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

RESUMEN

El Aprendizaje Socio Emocional (SEL) procura facilitar prácticas que apoyan el desempeño del alumnado y docentes cuando enfrentan crisis de diverso tipo. Este estudio de tipo cualitativo tuvo como objetivo identificar las prácticas de SEL ejecutadas en una universidad ecuatoriana durante el proceso de titulación en el periodo 2021-2023. Los participantes fueron 45 personas entre profesores y estudiantes quienes analizaron las prácticas percibidas mediante el modelo de Reuven Bar-On en las dimensiones inteligencia emocional y social. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas abiertas, grupos focales y registro diario. Los resultados permitieron inferir que los participantes sufren de diestrés, ansiedad y depresión en niveles moderados y altos durante los procesos de titulación, de manera especial ocurrió durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Al respecto, las prácticas que utilizaron SEL aportaron positivamente al proceso de acompañamiento de los participantes fortaleciendo las competencias blandas. Se concluye que la dialógica de tipo horizontal que emerge en prácticas tales como lectura grupal, foros, clínicas de experiencias y tutorías aportó a la construcción de ambientes seguros de aprendizaje que favorecieron la consecución de las actividades académicas de los participantes.

Palabras clave: aprendizaje socio emocional, crisis, dialógica, práctica docente, profesorado.

ABSTRACT

Social Emotional Learning (SEL) seeks to facilitate practices that support the performance of students and teachers when they face crises of various kinds. This qualitative study aimed to identify the SEL practices carried out in an Ecuadorian university during the degree process in the period 2021-2023. The participants were 45 people between professors and students who analyzed the practices perceived through the Reuven Bar-On model in the emotional and social intelligence dimensions. The instruments used were open interviews, focus groups and daily recording. The results allowed us to infer that the participants suffer from distress, anxiety and depression at moderate and high levels during the titling processes, especially during the health emergency caused by COVID-19. At this point, the practices that used SEL contributed positively to the process of accompanying the participants, strengthening soft skills. It is concluded that the horizontal dialogic that emerges in practices such as group reading, forums, experience clinics and tutorials contributed to the construction of safe learning environments that favored the achievement of the academic activities of the participants.

Keywords: socio-emotional learning, crisis, dialogic, teaching practice, teachers.

Introducción

El aprendizaje socio emocional, también reconocido por las siglas en inglés como *Social and Emotional Learning* (SEL), puede ser definido como la capacidad de reconocer y gestionar las emociones, la resolución efectiva de problemas, y el establecimiento de relaciones positivas entre las personas (Cristóvão, 2017). Consecuentemente, la investigación socio educativa ha comprobado extensamente que el desarrollo de las competencias SEL pueden potenciar los procesos de enseñanza y promover el desarrollo positivo de los individuos, para reducir los comportamientos problemáticos del alumnado, mejorar el rendimiento académico y el comportamiento como ciudadanos.

Desde la perspectiva de Elías *et al.* (1997), las emociones pueden claramente facilitar o impedir la participación académica, el compromiso y el éxito del alumnado. Esto ocurre porque las relaciones y los procesos emocionales influyen sobre la forma y contenido de lo que se aprende. Aquí yace una misión clave para las escuelas y las familias quienes pueden ayudar a los menores a trabajar sus emociones de manera efectiva aportando en el mejoramiento del proceso educativo de todos los estudiantes. A este respecto,

CASEL (2003) recomienda que se impulsen cinco competencias clave desde el aprendizaje socio emocional. (1) Competencia en la autoconciencia, que involucra la capacidad de comprender las propias emociones, metas personales y valores. Se trabajan las fortalezas y limitaciones propias y se procura fortalecer la confianza y optimismo; (2) Competencias en autogestión para que los estudiantes regulen las emociones y los comportamientos. El manejo del estrés, control de los impulsos, establecer y trabajar en el logro de metas personales y académicas; (3) Competencia en conciencia social para tomar la perspectiva de personas de diferentes culturas y orígenes; (4) Competencia en habilidades de relación para proporcionar a los niños las herramientas que necesitan para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes; y (5) Competencias en la toma de decisiones responsable, considerando estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas de comportamiento precisas para comportamientos de riesgo, evaluación de las consecuencias de las acciones y tomar en cuenta la salud y el bienestar propio y de los demás.

Por su parte, West-Olatunji *et al.* (2008) afirman que los rasgos cognitivos, lingüísticos y conductuales considerados favorables para grupos culturales minoritarios, pueden ser percibidos como problemáticos o incluso patológicos en la cultura mayoritaria. Al respecto, Han y Thomas (2010) sostienen que tales percepciones pueden atribuirse a aquellos prejuicios que las personas tienen cuando persisten disparidades entre la cultura y la estructura del hogar y la escuela. Así, los programas de SEL deben considerar en sus diseños el papel que juega la cultura en la formación del comportamiento de las personas para evitar que, las diferencias culturales de comportamiento, sean confundidas con algún trastorno. Por su parte, Barton *et al.* (2014) sostiene que se han publicado revisiones de currículos socioemocionales que cumplieron con los criterios, tales como (a) intervención centrada en las competencias socioemocionales y conductuales, (b) intervención centrada en los niños desde el nacimiento hasta los cinco años, (c) intervención que siguió un manual de procedimientos previamente publicado, y (d) los hallazgos fueron publicados en un artículo de revista científica revisado por pares.

En dicho escenario, Durlak *et al.* (2011) afirman que, estudios relevantes sobre el uso del metaanálisis a gran escala respecto a SEL, han confirmado que los participantes experimentaron efectos positivos significativos al utilizar SEL en diferentes aspectos de la adaptación, rendimiento académico, conductas prosociales y actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás. Así, el interés por la competencia social creció con numerosos estudios en la segunda mitad del siglo xx, los que indican que las variables socioemocio-

nales y motivacionales ejercen un impacto significativo en el bienestar en la infancia y posiblemente en el resto de la vida de las personas (Jones *et al.*, 2015). Por su parte, el Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) intentó en la década de 1990 organizar abundante investigación empírica sobre el desarrollo socioemocional (Newman y Dusunbury, 2015).

Por consiguiente, Weissberg *et al.* (2015) sostienen que los programas SEL implementados adecuadamente logran generar mejoras en los participantes, tales como el respeto al ajuste académico, conductual y personal de los estudiantes y también previene de manera relevante resultados negativos respecto a la conducta emocional de los individuos. Añade que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales trabajadas con el enfoque SEL superan los espacios escolar y familiar, y alcanza los ámbitos comunitario y político. Por ello, el marco SEL de CASEL se basa en la investigación sobre el desarrollo socioemocional típico y atípico y destaca cinco áreas de competencias básicas: (a) autoconciencia; (b) autogestión; (c) conciencia social; (d) habilidades de relación; y (e) toma de decisiones responsable.

Por otro lado, el informe titulado “El futuro de los trabajos” elaborado por el Foro Económico Mundial (2016), muestra que la inteligencia emocional es una de las habilidades laborales requeridas, que puede llegar a superar la capacidad técnica de los trabajadores. Al respecto, Cristóvão (2017) remarca que las nuevas generaciones necesitan de la orientación de los adultos que apoyen la individualidad de cada estudiante desde la ejecución de las prácticas educativas. Así, el SEL es un movimiento educativo que ha logrado posicionarse a nivel mundial de manera exitosa, ya que su rol promueve la buena salud emocional entre el alumnado y ha contribuido en el mejoramiento de los logros académicos.

Respecto a las competencias de relación interpersonal, Martins *et al.* (2017) afirman que estas se vinculan con la capacidad de las personas para la interacción social y emocional con los demás. A partir de ello, las personas logran reconocer, expresar y gestionar emociones, construir relaciones sanas, establecer metas y responder a las necesidades de las personas y de la sociedad. Por ello, el alumnado requiere que los docentes impartan lecciones explícitas, enseñen sobre las habilidades sociales y emocionales y se refuerce con prácticas de lo aprendido. Así, los aspectos que podrían ser trabajados desde el acompañamiento del docente son: plan de estudios, tutorías, orientación profesional y apoyo para la resolución de conflictos. Sin embargo, Turner *et al.* (2017) remarcan la necesidad de fortalecer las capacidades de resilien-

cia del alumnado, ejercitar la apertura y aceptación de las diferencias y respeto de la diversidad en todas sus dimensiones. Por su parte, los profesores buscan preparar a los alumnos para situaciones de la vida real que deberán afrontar como adultos y profesionales (Contreras y Chapetón, 2017).

Según Anderson *et al.* (2020) los profesores mantienen el deseo legítimo de compartir el conocimiento teórico, pero también las vivencias con sus alumnos, lo que requiere de trabajo duro, compromiso y generosidad para enseñar y comunicarse con el alumnado de manera horizontal. Por lo tanto, considerar el contexto del alumnado significa atender las necesidades específicas expresadas por los estudiantes, en lugar de actuar sobre la base de suposiciones. Además, Papadopoulos, citado en Anderson *et al.* (2020) propone que la enseñanza relacional está estrechamente vinculada con la competencia intercultural. Consecuentemente, los educadores interculturalmente competentes son descritos como individuos que valoran las identidades del alumnado y se esfuerzan por evitar la discriminación. No obstante, los profesores que escuchan pueden enfrentarse a decisiones difíciles. Así, la educación del siglo XXI exige que el profesor deje de lado el posicionamiento institucional y adopte un rol solidario y cercano con el alumnado, superando los aspectos académicos y logísticos necesarios para la entrega y culminación del plan de estudios. Así, la construcción de un diálogo franco se puede lograr desde la participación, la dedicación y la disposición a escuchar, lo que deberá iniciarse por parte del profesorado (García-Carrión *et al.*, 2016; Villafuerte-Holguín y Ramírez-Rodríguez, 2022).

Entre los trabajos previos revisados en el marco de este estudio se cita a Schonert-Reicht (2017), quien examinó el rol docente en la implementación de prácticas SEL en el contexto escolar. Concluyó que el éxito de dichos programas está directamente relacionado con las creencias de los docentes y su bienestar. Es por ello por lo que se promueve de diversas formas y niveles el SEL en los programas de formación inicial docente. Es claro que la transición de un estudiante de pregrado universitario puede plantear nuevos desafíos académicos y personales, induciendo aspectos emocionales, los que son clave para el éxito o fracaso (Brewer *et al.*, 2019). Lawrence (2019) sostiene que los profesores requieren de procedimientos que refuercen la función de consejería o tutoría para lograr establecer canales de colaboración más efectivos. Por su parte, el trabajo de Ben-David y Pollack (2019) propone que el alumnado necesita ser estimulado con la exposición a ambientes de aprendizaje favorables para lograr expresar de forma libre las opiniones respecto a las relaciones que emergen en las comunidades educativas. Así, la apertura y

la aceptación de las diferencias culturales, étnicas, culto e identidad pueden mostrar la solvencia y madurez de los integrantes de la comunidad educativa. Además, Nageotte y Buck (2020) concluyen que el diálogo franco prepara el camino para el surgimiento de relaciones duraderas, lo que facilita el intercambio de emociones que nutren el sentido de esperanza en el futuro. Por ello, el rol del profesor en la universidad debe incluir aspectos emocionales del alumnado a partir de las necesidades que emergen en los profesionales en formación (Anderson *et al.*, 2020). Por su parte, Mondí (2021) concluye en sus estudios que las intervenciones de SEL son atractivas. Estas pueden ser impartidas en el entorno escolar por maestros que crean en sus beneficios. Además, se requiere una inversión finita de tiempo, capacitación y recursos. Las intervenciones de SEL generalmente se enfocan en las competencias de los estudiantes a través de una combinación de métodos indirectos, tales como (a) habilidades docentes aumentadas a través del desarrollo profesional, estrategias para alterar la calidad del aula o la capacitación de los padres, y (b) métodos directos como la enseñanza didáctica y la práctica de habilidades socioemocionales y de autorregulación. Sin embargo, se propone una moratoria sobre el uso de datos sobre estos componentes de competencia en sistemas de aprendizaje automático hasta que se comprenda mejor el impacto en toda la sociedad (Ilkka, 2022).

Las preguntas de investigación que guían esta investigación son:

1. ¿Cuáles fueron los impactos emocionales reportados por los participantes durante la emergencia sanitaria por COVID-19?
2. ¿Qué prácticas dialógicas aportan al desarrollo humano de los estudiantes universitarios?
3. ¿Cuáles son las buenas prácticas institucionales y autónomas que el profesorado utiliza para el seguimiento académico?
4. ¿Cuáles son las prácticas docentes usando SEL que se utilizan en el proceso de titulación de los participantes?

Este estudio tuvo como objetivo identificar las prácticas de aprendizaje socio emocional ejecutadas en una universidad ecuatoriana durante la emergencia sanitaria de COVID-19.

Metodología

Esta investigación se suscribe al paradigma sociocrítico y acude al enfoque de investigación cualitativa para analizar las percepciones de los participantes sobre experiencias propias de procesos de aprendizaje socio emocional. Además, el documento incluye un análisis de artículos científicos publicados en revistas científicas disponibles en Scopus, Web of Science y Scielo para identificar las prácticas docentes más comunes de los profesores universitarios.

Se utilizó la Escala de Inteligencia Emocional de BarOn (I-CE), ajustada por García *et al.* (2018), para recopilar información sobre la categoría Inteligencia Emocional (IE). El modelo tiene cinco dimensiones: (1) intrapersonal, (2) interpersonal, (3) adaptabilidad, (4) manejo del estrés, y (5) estado de ánimo general. Las evidencias fueron recolectadas durante la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19 que inició en febrero 2020 y culminó en enero 2022.

Participantes

Los participantes fueron un grupo cautivo compuesto por cuarenta y cinco personas. De ellos treinta y cinco fueron estudiantes universitarios con edades entre 19 y 25 años, 67% mujeres y el 33% hombres. Diez profesores universitarios con edades comprendidas entre 40 y 55 años. El 45% hombres y el 55% mujeres. Todos ellos integrantes a una universidad pública localizada en la provincia de Manabí, Ecuador. Los participantes del grupo cautivo debieron cumplir con las siguientes condiciones para ser parte de este estudio (1) ser estudiante o profesor durante la crisis sanitaria de COVID-19, (2) aceptar voluntariamente la invitación para participar en este estudio, y (3) firmar una carta de consentimiento informado.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en las siguientes fases:

- Fase 1. Inició el proceso de selección del grupo cautivo de estudiantes y profesores. Se realizó la invitación y se procedió a la firma de la carta de consentimiento. El equipo de investigación preparó los instrumentos para la recolección de información y los paneles de expertos procedieron a la respectiva evaluación.
- Fase 2. Inició con la revisión sistemática de publicaciones especializadas disponibles en Scopus, Web of Science y Scielo. Se trabajó fichas de lectura con los conceptos requeridos para la mejor comprensión de esta temática.

- Fase 3. El equipo de investigadores ejecutó las observaciones siguiendo las recomendaciones del panel de expertos.
- Fase 4. El primer grupo focal se realizó en abril de 2020 mediante Zoom, participaron nueve estudiantes durante 50 minutos. El segundo grupo focal tuvo lugar en mayo de 2022, cuando los estudiantes regresaron a la instrucción presencial. Los doce estudiantes que participaron del grupo focal respondieron a las preguntas detonantes durante 90 minutos.
- Fase 5. Se ejecutaron las entrevistas en profundidad a los estudiantes mediante Zoom. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 40 minutos. Fueron 8 los estudiantes entrevistados. Tiempo total, sumatoria de las entrevistas 320 horas.
- Fase 6. El equipo de investigación validó y analizó toda la información recolectada siguiente al análisis categorial apoyados con el software Atlas. Ti. V8. Los resultados de los análisis fueron puestos en matrices e incluidas en este documento.

Resultados y discusión

La presentación de los resultados siguen la lógica de las preguntas que se presentan en la sección introducción.

En respuesta a la pregunta 1: ¿Cómo impactó emocionalmente el COVID-19 a los estudiantes? Se presenta a continuación el árbol de categorías utilizado para el análisis de las evidencias obtenidas en las entrevistas.

Categoría 1: Intrapersonal.- Se refiere a los pensamientos recurrentes o no que la persona tiene respecto a un problema concreto. Las subcategorías utilizadas son: autocomprensión, asertividad, visualización.

Categoría 2: Interpersonal.- Se refiere a las relaciones y situaciones entre el sujeto de estudio y las personas que conforman su vínculo cercano. Las subcategorías son: Regulación y empatía, responsabilidad social, mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, saber escuchar, ser capaces de comprender, apreciar los sentimientos de los demás.

Categoría 3: Adaptabilidad.- Es la capacidad del sistema para crear un equilibrio flexible entre una situación excesivamente cambiante (que se transforma en un sistema caótico) y una situación excesivamente estable (sistemas rígidos) (Salazar Samillán, 2020). Las subcategorías consideradas son: reso-

lución de problemas, flexibilidad, realistas y afectivos en el manejo de cambios, resolución de problemas cotidianos.

Categoría 4: Manejo de estrés.- Reacción normal y sana del cuerpo para afrontar los pequeños retos cotidianos y las situaciones excepcionales o difíciles de la vida. El cuerpo “se acelera” para tener, instantáneamente si es preciso, la energía y la fuerza necesarias para reaccionar ante la situación (Pérez Jarauta *et al.*, 2002).

Categoría 5: Estado de ánimo general: Se refiere a la posición que la persona asume respecto a las dificultades y su percepción de la felicidad y del optimismo. La interpretación negativa o positiva ante los eventos cotidianos.

Tabla 10.

Afectaciones socioemocionales de los participantes durante la pandemia de COVID-19.

Categoría	Evidencias	Subcategorías
Interpersonal: Muy alto	JEA1: “Lo que más nos afectó a nivel familiar fue la muerte de mi abuela por parte de mi madre. Eso ocurrió en mayo/2020. Pienso que aún estamos afectados”.	Apreciar los sentimientos de los demás.
Intrapersonal: Alto	JEA4: “No han sido buenos tiempos y tuve que priorizar las cosas más importantes para poder seguir adelante en mi vida.	Visualización
Intrapersonal: Alto	JEA4: “Yo debía de atender en mi trabajo –la farmacia– a muchos clientes que estaban contagiadas de COVID-19 y llegaban a comprar medicinas	Responsabilidad social.
Adaptabilidad: Muy alto	STEV2: “Mi horario de clases en línea coincidía con las clases de mis 2 hermanos y teníamos solo 1 computadora con internet. Debía dejar libre el computador lo más pronto posible. Las tareas las hacía en la noche o madrugada”.	Flexibilidad
Manejo del stress: Moderado	STEV4: “Estar mucho tiempo encerrado en mi casa me estresó. No podía reunirme con mis amigos y las cosas en la casa estaban complicadas”.	Dificultad para mantener la calma.
Adaptabilidad: Moderado	LEA2: “Yo aproveché el confinamiento para hacer dibujos que podría vender y generar ingresos para financiar los viajes de mi casa hasta la universidad”.	Resolución de problemas cotidianos.

<p>Estado de ánimo: Muy alto</p>	<p>LEA3: "En lo emocional, la pandemia me afectó pues, antes ya había sido diagnosticado con ansiedad y depresión. Todo eso del COVID-19 empeoró mi salud".</p>	<p>Interpretación negativa de los eventos.</p>
<p>Manejo del stress: Alto</p>	<p>BET1: "Yo fui despedida de mi trabajo en una cafetería, pues la clientela se redujo a cero y los dueños optaron por cerrar el local. Esto me estresó mucho y me desesperé".</p>	<p>Dificultades para mantener la calma.</p>
<p>Estado de ánimo: Alto</p>	<p>PERT1: "Mi papa se contagió de COVID-19. Todos en la familia teníamos a los contagios y en ese momento no existían las vacunas. Muchas personas morían y teníamos miedo y ansiedad. El COVID.19 dejó secuelas en la salud física y depresión en mis padres".</p>	<p>Dificultades en la percepción de la felicidad y optimismo.</p>

Fuente: Proyecto formativo Educación Socioemocional y Desarrollo Humano / 2023.

Los impactos de la pandemia sobre el alumnado se concentraron en aspectos emocionales. Un elemento en común que reportaron los participantes fue la incertidumbre ante el futuro. Los primeros 3 meses fueron los de mayor impacto. El inicio de la educación virtual generó impactos recurrentes sobre el alumnado, los que se relacionaron con lo operativo de la educación virtual, las dificultades de acceso al internet, las nuevas formas de trabajo, los procesos evaluativos, la reducción del contacto personal con los docentes y la convivencia con los compañeros de curso. Posteriormente, la capacidad resiliente del alumnado identificó la exposición excesiva a los noticieros como una de las causas que incrementaron el temor al contagio, estrés y ansiedad ante las responsabilidades académicas y roles en el hogar.

Otro de los impactos directos de la pandemia fue sobre el factor económico de las familias del alumnado, de manera especial, aquellas que no contaban con ingresos fijos mensuales. Se conoce que las familias que poseían negocios propios experimentaron bajas en las ventas y en algunos la quiebra total. Mientras que otras familias iniciaron emprendimientos o transformaron sus negocios para ofertar productos y servicios demandados durante la pandemia, tales como el servicio de ventas a domicilio, venta de mascarillas tapa bocas y alimentos preparados.

En respuesta a la pregunta 2: ¿Qué prácticas dialógicas aportan al desarrollo humano de los estudiantes universitarios?

Las respuestas de los participantes fueron agrupadas según las actividades dialógicas las que fueron analizadas desde las evidencias que se presentan en la tabla 11.

Tabla 11.

Prácticas del profesorado para estimular la resiliencia en el alumnado.

Categorías	Evidencias	Subcategorías
Prácticas lectoras grupales	P1.4:30.- “Me gustan los diálogos que surgen a partir de la lectura porque los alumnos podemos expresar libremente nuestras opiniones sin temor a que alguien nos critique. P5.3:00.- “En las actividades de tertulia literaria todos los participantes respetan las opiniones de los compañeros. Los diálogos francos permiten aliviar emocionalmente al alumnado”.	Interpersonal: regulación y empatía. Intrapersonal: visualización.
Prácticas dialógicas: La escucha	P2.7:00.- “Es un alivio tener las tutorías personalizadas. Me siento bien porque en mi casa nadie me pone atención. Allí todos están estresados por el tema corona virus. P5.5:30.- “Percibo que a los alumnos les gusta ser escuchados respecto de sus problemas. Esta actividad promueve la confianza entre el alumnado y el profesorado en búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos que emergieron durante la pandemia”.	Intrapersonal. Asertividad. Interpersonal: Escucha.
Prácticas dialógicas: clínicas de experiencias.	P3.11:00.- “En las clínicas de experiencias los alumnos hablan sobre los problemas que se presentan durante las prácticas preprofesionales durante el tiempo de la pandemia. Pienso que los alumnos somos escuchados y podemos intercambiar ideas para solucionar los problemas que nos afectan”. P3.16:00.- “El profesor escucha a los estudiantes y propicia el análisis de los problemas académicos de los alumnos”. P3. 18:00.- “El principal tema que emergió fue la incertidumbre frente al futuro desconocido”.	Interpersonal: Escucha. Adaptabilidad: Resolución de problemas
Foros sobre el presente y futuro académico.	P5.15:00.- “En los foros de opinión analizamos asuntos delicados que en algunas familias de estudiantes se reportaron, tales como la violencia intrafamiliar, casos de discriminación, ciber bullying”. P5.18:00.- “Los alumnos y docentes vivimos de forma similar los impactos de la pandemia sobre el trabajo académico, la convivencia y estabilidad económica de las familias”.	Manejo de stress. Estados de ánimo y equilibrio emocional.

Respeto de los tiempos individuales para afrontamiento.

P9.28:00.- "Todos necesitamos tiempo para asimilar los hechos. Los cambios que se dan tras la muerte de un ser querido y reconocer que ellos siempre quisieron que nosotros viviéramos felices. Hablar con mis compañeros y con mi profesor me ayudó a aceptar la muerte de mi abuela".

P7.38:00.- "Yo conté a mis compañeros de clases lo que me pasaba pues estaba muy deprimido: -Mi mamá está contagiada de COVID-19. Todos en casa estamos preocupados porque ella está muy débil. Mi papá fue a trabajar 2 días y una semana después ya se había contagiado con COVID-19. Todo esto me causa angustia".

Intrapersonal: auto-comprensión.

Adaptación: realistas ante los cambios.

Fuente: Proyecto formativo Educación Socioemocional y Desarrollo Humano / 2023.

Las prácticas docentes de mayor relevancia desde la perspectiva del alumnado fueron aquellas que propiciaron el diálogo y escucha de problemas que emergieron en la cotidianidad del alumnado durante la pandemia. Así, las clínicas de experiencias, dialógica literaria y foros de discusión, claramente contribuyen a la eliminación de cualquier forma de exclusión, reproche o discriminación entre las personas que toman parte de ellas. Así, todas las opiniones emitidas por los participantes son valoradas positivamente respecto a los temas que se abordan (Álvarez *et al.*, 2018).

Por otro lado, la comunicación horizontal, demanda de capacidades relacionadas con los procedimientos de consejería, pedagogía y psicoterapia (Lawrence, 2019). Además, la comunicación franca, transparente y horizontal es el resultado de la interacción social frecuente y respetuosa entre el alumnado, docentes, administrativos y padres de familia (Guzmán, 2019).

Finalmente, la educación del siglo *xxi* demanda de docentes capaces y disponibles a la comprensión y atención eficaz de las necesidades del alumnado. Para dicho fin, la atención a las emociones del alumnado debe seguir rutas que faciliten el abordaje de problemáticas de interés de los alumnos, la construcción de ambientes de aprendizaje y escucha en espacios presenciales o virtuales que sean equitativos, colaborativos y solidarios (Villafuerte y Rodríguez, 2022).

En respuesta a la pregunta 3: ¿Cuáles son las buenas prácticas institucionales y autónomas que el profesorado utiliza para el seguimiento académico?

Las buenas prácticas que los docentes utilizan para el cuidado de los alumnos son presentadas en la tabla 3 las que fueron organizadas en las ca-

tegorías: (1) buenas prácticas de origen institucional y (2) buenas prácticas de iniciativa de los docentes. Estas fueron organizadas cronológicamente antes, durante y pospandemia. En dicha tabla además aparece el nivel de eficacia que los profesores han valorado para cada una de las prácticas.

Tabla 12.

Prácticas docentes institucionales y autónomas para el seguimiento académico.

Prácticas	Nivel de eficacia
Categoría: Prácticas institucionales	
Ejecución de campañas para la recolección y distribución de medicinas y alimentos en la comunidad universitaria.	Moderado
Atención telemática de contagios de CODIV-19.	Muy alta
Tutorías de asesoría estudiantil y consejería académica en línea.	Alta
Consulta psicológica y contención emocional en línea ante las amenazas de la pandemia.	Muy alta
Campañas de vacunación ante la pandemia.	Muy alta
Categoría: Prácticas autónomas	
Adaptación de los programas de clases a la modalidad en línea.	Muy alto
Facilitación de espacios virtuales seguros para ayudar a los estudiantes a afrontar los efectos del confinamiento y recuperar la esperanza en el futuro	Alto
Disponibilidad de escucha y contención emocional ante el contagio y pérdidas de vidas humanas durante la pandemia.	Muy alto
Tutorías académicas ajustadas a la educación virtual y disponibles en horarios acorde a las necesidades de los estudiantes.	Alto
Toma de decisiones participativas entre docentes y alumnos respecto a plazos para entrega de tareas y proyectos educativos.	Alto
Acompañamiento para la participación de estudiantes en eventos académicos virtuales: congresos, jornadas académicas y seminarios.	Moderado
Asesoría para el surgimiento de emprendimientos de estudiantes durante la pandemia.	Bajo

Fuente: Registro diario de actividades / 2022.

Los autores, con base en los resultados obtenidos expresan acuerdo con la posición de García-Carrión *et al.* (2016); Villafuerte-Holguín y Ramírez-Rodríguez (2022) cuando afirman que la educación del siglo XXI exige al profesorado posiciones de solidaridad y cercanía con el alumnado para lograr con ellos diálogos francos. Así, se ratifica que la disposición a escuchar es un aspecto clave, pero la participación y la dedicación a la superación del alumnado es una lección de vida que cala en el agradecimiento de parte del alumnado.

En respuesta a la pregunta 4: ¿Cuáles son las prácticas docentes usando SEL que se utilizan en el proceso de titulación de los participantes?

Tabla 13.

Las prácticas docentes usando SEL durante el proceso de titulación del alumnado.

Evidencias	Categorías
"En las clínicas de experiencias afrontamos las preocupaciones recogidas durante el semestre, desacuerdos con los docentes, acumulación de tareas, fallas en la organización de los procesos académicos y de titulación".	Altamente relevante.
"Son valiosos los espacios de tutorías personalizadas o grupales. Una vez que se logra la confianza es posible tener los diálogos mediante chats y otros medios digitales con igual apertura y calidad".	Altamente relevante.
"Me gusta cuando llego a acuerdos con mis profesores sobre los plazos y rutas a seguir en el trabajo de titulación. A pesar de las dificultades que tengo porque estudio y trabajo al mismo tiempo. Me siento apreciado".	Medianamente relevante
"Se logró que los foros en los que el alumnado intercambia opiniones sea en un ambiente seguro y respetuoso. Así podemos ser escuchados y podemos aclarar puntos de vista con total confianza y sin temor".	Medianamente relevante
"Me gusta cuando mi profesor busca soluciones a los problemas. Él tiene experiencia y me aconseja. Yo no hubiera resuelto solo tantas actividades que causan en mi angustia, frustración o enfado en mi titulación".	Altamente relevante.
"Presenté a mi tutor los posibles temas para el trabajo de titulación. El me ayudó a determinar las potencialidades, factibilidad, interés institucional y personal. En general, me ayuda a mejorar esas ideas básicas".	Altamente relevante
"En las mentorías personalizadas se analizan asuntos no relacionados al ámbito académico. A veces es mejor tener esas conversaciones en el parque, cafetería, etc. Donde siento que puedo hablar yo libre".	Altamente relevante
"Los profesores consultan a expertos y otros profesores a los que yo no tengo alcance. Esa es una ayuda extraordinaria".	Relevante.
"Lo que más me ayudó a dominar mis nervios y temores para la defensa final de mi trabajo de titulación fue la preparación que mi tutor hizo"	Altamente relevante.

Fuente: Proyecto formativo Educación Socioemocional y Desarrollo Humano / 2023.

Las evidencias muestran que los alumnos entienden que las mentorías y orientación personalizada al alumnado es una práctica útil. El uso del SEL permite potenciar la efectividad de las tutorías y avanzar en el mejoramiento de las competencias comunicativas desde el diálogo horizontal alumno-profesor-alumno.

Discusión

Los autores expresan acuerdo con la posición de Ruhalahti *et al.* (2017) respecto a que el logro de mejores desempeños en el contexto formativo se vincula tanto a la calidad del trabajo colaborativo como al diálogo equitativo genuino. Sin embargo, Woo (2019) ratifica que el alumnado pone en marcha procesos autorreguladores para el control de sus emociones y la disposición para su superación lo que es ratificado en esta investigación.

De las voces de los participantes de las tertulias se extrae:

Una de las prácticas que los participantes han señalado de alta relevancia es el diálogo horizontal estudiante-profesor. En este sentido, la democracia es una de características principales requerida para establecer confianza entre los participantes de un diálogo, lo que fortalece el trabajo participativo y solidario; y contribuye en la creación de espacios seguros de encuentro y aprendizaje, tal como lo argumentan Flecha y Álvarez (2016); García-Carrión *et al.* (2016); Mercer *et al.* (2016). A este punto Berniz y Miller (2017) añaden que el diálogo como práctica docente aporta a la apertura de los miembros de las comunidades educativas en favor de la diversidad y a la construcción de lazos de cooperación de larga duración.

Los autores, con base en las evidencias recogidas expresan acuerdo con la posición de Nageotte y Buck (2020); Anderson *et al.* (2020) cuando afirman que el diálogo franco prepara el camino para el surgimiento de relaciones duraderas, lo que facilita la apertura de las personas al intercambio de emociones respecto al futuro. Por ello, el rol del profesor en la universidad debe incluir aspectos emocionales del alumnado a partir de las necesidades que emergen en el contexto universitario.

Por otro lado, las evidencias encontradas en este estudio señalan que los docentes deben ejecutar prácticas que aporten al fortalecimiento del alumnado en cuanto a la capacidad de adaptación a los cambios, estrategias para motivar al alumnado al aprendizaje, y al control de las emociones durante las clases (Contreras y Chapetón, 2017). Se trata de habilidades blandas que influyen sobre las posibilidades de éxito en la vida personal y profesional de los individuos (Tacca *et al.*, 2020). El SEL, sin lugar a duda, permite la creación de espacios seguros y promoción del respeto a las diferencias y a la diversidad del alumnado en el contexto universitario. Es una aliada para la sensibilización de la población para el trabajo de rescate y cuidado de las comunidades desde el diálogo y ofrece a las docentes prácticas que aportan en conocimiento y crecimiento individual y grupal en favor del ejercicio de los derechos universales.

Conclusiones

Con base en la revisión teórica ejecutada y a los resultados logrados, el equipo investigador declara el 100% de los objetivos logrados para esta investigación. Se concluye que la dialógica como buena práctica docente para el cuidado del alumnado es relevante, ya que procura el entendimiento del pensamiento íntimo, individual y sociocultural, junto a la comprensión y utilización de normativas discursivas. La debilidad de este estudio es la limitada cobertura que incluye una de las sesenta y cinco universidades en Ecuador. Por lo que no es prudente hacer generalización alguna. Sin embargo, las características de este estudio permiten declarar la necesidad de implementar proyectos de investigación y formación respecto al aprendizaje socio emocional en la formación profesional. Además, los resultados de esta investigación pueden ser utilizados por los diseñadores de currículo y planificadores educativos en el nivel superior para considerar el fortalecimiento de las competencias blandas en el perfil de profesionales del siglo XXI. Se invita a investigadores a desarrollar nuevos trabajos en la línea de investigación: fortalecimiento de las habilidades blandas para potenciar el desarrollo profesional. Este trabajo se suscribe a los aportes que desde la academia se realizan en la construcción de sociedades más equitativas, sostenibles, progresistas y pacíficas.

Referencias

- Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C. & Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *Offender therapy and comparative criminology*, 62(4), 1043-1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Anderson, V., Rabello, R., Wass, R., Golding, C., Rangí, A., Eteuati, E., Bristowe, Z., & Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*, 79(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00392-6>
- Barton, E. E., Steed, E. A., Strain, P., Dunlap, G., Powell, D., & Payne, C. J. (2014). An analysis of classroom-based and parent-focused social-emotional programs for young children. *Infants & Young Children*, 27(1), 3-29. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000001>
- Berniz, K. & Miller, A. (2017). English language support: A dialogical multi-literacies approach to teaching students from CALD backgrounds. *Journal of Pedagogy*, 8(2), 101-120. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-%200011>

- Baron, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Disertación doctoral inédita. Grahamstown. Sudáfrica: Rhodes University. https://vital.seals.ac.za/vital/access/manager/Repository/vital:2928?-site_name=GlobalView (10. Nov. 2023)
- Ben-David, Y. & Pollack, S. (2019). Collaborative, multi-perspective historical writing: The explanatory power of a dialog. *Frame. Dialogic Pedagogy*, 7(1), 89-100. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.245>
- Brewer, Margo L., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Collaborative for Social and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs-Preschool and elementary school edition*. <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide> (30-mar.-2023).
- Contreras, J. y Chapetón, C. (2017). Transforming EFL classroom practices and promoting students' empowerment: Collaborative learning from a dialogical approach. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 135-149. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.57811>
- Cristóvão, AM., Candeias. AA., & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Front. Psychol.* 8:1913. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.01913
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.* 82, 405-432. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura universal: el caso de las tertulias literarias dialógicas. *Lenguaje y Sociedad*, 13(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>
- García-Carrión, R., Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Revista Padres y Maestros*, 367(1), 42-47. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>

-
- García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, A., & Ureña, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39(49), 1-13. Recuperado de: <http://www.1.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p08.pdf> (08-feb.-2023)
- Guzmán, S. (2019). La tertulia literaria dialógica una estrategia didáctica para disminuir el nivel de ansiedad en un grupo de estudiantes del PEUL al expresarse oralmente en inglés. Trabajo de titulación. Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. <https://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/17770> (11-feb- 2023)
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0369-1>
- Ilkka, T. (2022). Artificial intelligence, 21st century competences, and socio-emotional learning in education: More than high-risk? *European Journal of education*. 1-20. <https://doi.org/10.1111/ejed.12531>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Lawrence, P. (2019). Dialogical agency: Children's interactions with human and more-than-human. *European Early Childhood Ed. R. Journal*, 27(3), pp. 318-333. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600802>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Ucha, L., João Horta, M., Calçada, M., & Valente, N. (2017). Profile of Students at the End of Compulsory Schooling. Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311. Disponible online en: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf (11. Ago. 2023).
- Mercer, N., Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Mondi, C.F., Giovanelli, A. & Reynolds, A.J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *ICEP* 15, 6. 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>

- Nageotte, N. & Buck, G. (2020). Transitioning to teaching science in higher education: Exploring informal dialogical approaches to teaching in a formal educational setting. *Studying Teacher Education*, 16(1), 105-122. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1690443>
- Newman, J., & Dusenbury, L. (2015). Social and emotional learning (SEL): A framework for academic, social, and emotional success. In K. Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings* (pp. 287-306). Springer + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3155-2_14
- Pérez Jarauta, J., Echaui Ozcoidi, M., & Salcedo Miqueleiz, A. (2002). *Estrés. Sección de Promoción de la Salud (ISP)*. Gráficas ONA, S.A.
- Ruhalhti, S., Korhonen, A. & Rasi, P. (2017). Authentic, dialogical knowledge construction: A blended and mobile teacher education prog. *Educational Research*, 59(4), 373-390. <https://www.learntechlib.org/p/189570/> (13-mar.-2023)
- Salazar Samillán, S. (2020). Estudio comparativo de cohesión y adaptabilidad en familias con y sin historia de abuso sexual. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), 15-24. Doi: <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3682>
- Schonert-Reicht, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future Children*, 27, 137-155. <http://www.jstor.org/stable/44219025> (10. Nov. 2023)
- Tacca, D. R., Cuarez, R., & Quispe, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Turner, M., Holdsworth, S., & Scott-Young, C. M. (2017). Resilience at university: The development and testing of a new measure. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 386-400. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1185398>
- Villafuerte-Holguín, J. S. & Ramírez Rodríguez, W. X. (2022). Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1(58), e1346. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-012)
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. In: *Handbook of Social and*

.....

Emotional Learning (eds.) J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg and T. Gullotta. New York, NY: The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2015-24776-001> (10. Nov. 2023)

West-Olatunji, C. A., Behar-Horenstein, L., Rant, J., & Cohen-Phillips, L. N. (2008). Enhancing cultural competence among teachers of African American children using mediated lesson study. *Journal of Negro Education*, 77(1), 27-38 <https://www.semanticscholar.org/paper/Enhancing-Cultural-Competence-among-Teachers-of-West-Olatunji-Behar-Horenstein/057d7df33bdd17f068e0b3ba1befcdf9a3f48da0#cited-papers> (10. Nov. 2023)

Woo, J. G. (2019). Revisiting the “Analects” for a modern reading of the Confucian dialogical spirit in education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(11), 1091-1105. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1501678>

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

IV

Maestras indígenas de la Amazonia de Ecuador:
Guardianas del Legado Literario del Pueblo Ki-
chwa



Maestras indígenas de la Amazonia de Ecuador: guardianas del legado literario del pueblo kichwa

Indigenous teachers from the Ecuadorian Amazon: guardians of the literary legacy of the kichwa people

Fanny Lucio Garófalo

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0003-1062-9796>

Mercy Elizabeth Lucio Garófalo

Escuela de Educación Básica "Ciudad del Puyo," Ecuador

 <https://orcid.org/0000-0002-9066-3435>

Jhonny Villafuerte-Holguín

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Proyecto de investigación: Comprensión Lectora y Escritura Académica

Grupo de investigación: Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sostenible

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

RESUMEN

Una forma silenciosa de discriminación hacia los pueblos indígenas es la poca valoración, situación que se resume en la negación de su existencia. Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el aporte social de las maestras indígenas en el trayecto de la historia en la Amazonia de Ecuador. Este estudio de caso acude a la hermenéutica y a la antropología social. Los instrumentos administrados son fichas de análisis literario, observación contextualizada y entrevista a profundidad. Las informantes son seis maestras indígenas que laboran en la provincia de Sucumbíos. Como resultado se presenta una historia de vida, análisis de los roles de las maestras participantes. Además, se identifican los riesgos de aculturación de la población que son potenciales amenazas al patrimonio literario. Se concluye que el aporte de las maestras indígenas ha sido invisibilizado debido a que la sociedad patriarcal prioriza las contribuciones hegemónicas de los hombres. Las maestras son las guardianas del patrimonio literario kichwa. Una de sus misiones es transferir el conocimiento a las nuevas generaciones en la educación básica intercultural.

Palabras clave: Amazonía de Ecuador, feminismo, hegemonía, profesorado, inclusión social.

ABSTRACT

A silent form of discrimination against indigenous peoples is the lack of appreciation, a situation summarized in the denial of their existence. This work aims to reflect on the indigenous teachers contribution to the society throughout the history of the Ecuadorian Amazon. This case study uses hermeneutics and social anthropology. The instruments administered are literary analysis sheets, contextualized observation and in-depth interview. The informants are six indigenous teachers who work in the province of Sucumbíos. As a result, it presents a life story and analysis of the communitarian roles of teachers. In addition, it identifies the risks of population acculturation that are potential threats to the literary heritage. It concluded that the contribution of indigenous women teachers is no invisible because patriarchal society prioritizes the hegemonic contributions of men. The teachers are the guardians of the Kichwa literary heritage. One of its missions is to transfer knowledge to new generations in intercultural education.

Keywords: Amazony of Ecuador, feminism, hegemony, faculty, social inclusion.

Introducción

La noble labor de las maestras indígenas de América del Sur ha sido minimizada en nombre del modernismo, del patriarcado y del avance tecnológico. Aunque pocas mujeres indígenas que se abrieron espacio en el campo de la política y promoción de la paz han sido reconocidas a nivel mundial, la gran mayoría de ellas, han sufrido la negación de su contribución de cara a la educación y se ha invisibilizado sus aportes en los procesos de desarrollo social, económico y cultural (García-Ramírez, 2016).

Las mujeres indígenas líderes reconocidas globalmente han tenido una fuerte lucha en defensa de su vida, territorio y costumbres. Mujeres tales como Rigoberta Menchú Premio Nobel de la Paz, Tarcila Rivera Zea de Perú, Lottie Cunningham Wren de Nicaragua, Rosalina Tuyuc de Guatemala (Rodríguez, 2021). En el contexto de Ecuador se reconoce a Alicia Salazar líder del pueblo Siona, Nemonte Nenquimo líder waorani, Leorvis Payaguaje miembro de la nación Siekopai, Gladysz Vargas es activista de la comunidad de A'i Cofán, Adiel Jinet Mera Paz es defensora del pueblo Siona (Ziobain) del río Putumayo, Alexandra Narváez es una joven A'i Cofán en Sinangoe, en la provincia de Sucumbíos, Ene Nenquimo (Norma) nació en la comunidad Waorani de Toñampare (Amazonas Frontier, 2021).

No obstante, el arribo de la “Sociedad del Conocimiento” caracterizada por la acreditación de competencias articuladas a la verificación de evidencias (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015), es uno de los elementos que ha desvitalizado el saber holístico de las comunas autóctonas del mundo. Consecuentemente, el reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas son procesos que aún están en discusión en las naciones iberoamericanas, donde han emergido innumerables barreras y conflictos para su despeje. Así, en América del Sur, se presentaron en el pasado corrientes sociales con semejanzas en la consolidación del modo de producción capitalista, dando lugar al proceso de lucha de la mujer latinoamericana (Meentzen, 2007).

Se trata de un proceso socio histórico en el que las comunas indígenas, siguiendo sus tradiciones patriarcales, han limitado la participación de las mujeres en la toma de decisiones trascendentales en torno a la política, la sociedad, la cultura y la educación como un acto natural. Por lo contrario, ha sido necesario que ellas exijan el derecho de participación. En este punto se cita a Raúl Zaffaroni (ministro de la Corte Suprema de Argentina), quien en una entrevista otorgada a Diario Aranda en el año 2009 indica: “En la medida en que se niega la existencia, los pueblos indígenas reclaman derechos que no les dan y no se los dan porque –no existen–” (Foro internacional de las mujeres indígenas, 2009, p. 5). Claramente, se señala un hecho de inequidad entre mujeres y hombres. Según Salgado-Álvarez (2009, p. 10), esto se debe quizá a que ellas “cuando cuestionan sus derechos también discuten sobre la creación de los derechos indígenas, y la influencia del Estado. Así, ellas han señalado que reivindicar el derecho indígena significa también revisar su contenido”. En este punto es justo remarcar la generosidad de la mujer indígena pues, cuando ellas salen a las marchas y protestas, manifiestan que la lucha no es solo por su comuna. Su lucha es por todos los que viven en el país.

En cuanto a la educación intercultural, Bastiani-Gómez (2007) sostiene que la educación que hace uso de lenguas autóctonas fue creada con la esperanza de mejorar los escenarios escolares inclusivos. La meta era la superación de las diferencias étnicas para garantizar a la niñez y adolescencia indígena el acceso a espacios de formación integral de calidad. No obstante, en las urbes, sigue siendo necesario el fomento de la valoración de la diversidad cultural y lingüística ya que es una cualidad positiva que aporta a la diversidad de las naciones. No obstante, Yuren (2008) argumenta que la trayectoria escolar de los docentes indígenas evidencia carencias de acceso a procesos educativos, los que generalmente han respondido a una realidad occidental ajena a su identidad. A respecto, hay que destacar que antes de la

Constitución de Ecuador del 2008, muchos de los jóvenes indígenas, enfrentaron barreras de acceso a los estudios universitarios.

Por su parte, Podestá (2012) insiste en la necesidad de activar procesos de empoderamiento de las mujeres docentes indígenas para trabajar en el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes. Sobre todo, en aquellos que saldrán de las comunas para continuar estudios secundarios en las urbes, debido a que la educación intercultural bilingüe no ha logrado armonizar los conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas con el conocimiento universal. Por lo tanto, se ha debilitado la identidad, la participación y la organización comunitaria (Pichazaca-Guamán, 2016). Por su parte, Aliata (2017) denuncia la persistencia de situaciones de rivalidad y estigmatización negativa tanto de la figura docente indígena y no indígena. A ello, López-Quiterio (2017) sostiene que mientras persistan tales comportamientos de discriminación étnica en un territorio, no bastará una educación intercultural pasiva. Será necesario la promoción de acciones que permitan el reencuentro social y la superación de las diferencias.

Así, en el contexto de Ecuador, las mujeres docentes indígenas, en su mayoría tienen formación al nivel de bachillerato. Al haber sido estudiantes talentosas, son designadas por los jefes de las comunas como nuevas docentes. Ellas están rodeadas por un ambiente natural que ofrece al alumnado oportunidades de experimentar e interactuar con el medio para activar el estilo de aprendizaje exploratorio (Román y Ruiz, 2018), pero carecen de materiales didácticos, equipos informáticos, bibliografía y mobiliario. Así, las mujeres indígenas han tenido que abrirse espacio demostrando extraordinarios talentos para lograr mantener en funcionamiento las escuelas rurales en sus comunas.

Por consiguiente, es necesario señalar que, aunque las docentes occidentales son parcialmente valoradas por su aporte social al dotar de conocimientos, capacidades y habilidades a las nuevas generaciones (Hernández-Escorcía *et al.*, 2020), no ocurre lo mismo con las docentes indígenas. Por lo contrario, ellas son criticadas al haber accedido a la educación superior o por ocupar puestos de mando medio en el ámbito político.

Ante el escenario descrito, los autores presentan este trabajo de investigación etnográfica con la intención de aportar al proceso de valoración del aporte de las maestras indígenas amazónicas de Ecuador consideradas como guardianas del legado del pueblo kichwa. Las preguntas que se responden en este estudio son:

1. ¿Cuáles son los procesos históricos de dominación del pueblo indígena en Ecuador?
2. ¿Cómo se presenta a la mujer indígena en los textos de historia sobre la Amazonía ecuatoriana?
3. ¿Cuál es el contexto en el que se desempeñan las actuales maestras indígenas de la Amazonia de Ecuador?
4. ¿Cuál es el legado literario kichwa-alama que guardan las maestras indígenas de la Amazonía de Ecuador?

El objetivo de este trabajo es generar reflexiones respecto a la escasa valoración de las mujeres docentes indígenas en la historia amazónica ecuatoriana y su rol como guardianas del patrimonio literario kichwa.

Metodología

Este trabajo acude a la hermenéutica para interpretar las voces de un grupo de seis maestras indígenas amazónicas domiciliadas en Ecuador. En este trabajo se administran técnicas de la investigación etnográfica y acoge las recomendaciones de Kuhlthau *et al.* (2015) y Saccone (2015) para la interpretación de la información recolectada.

Las participantes

Son seis las mujeres informantes en esta investigación. Ellas tienen edades comprendidas entre 28 y 42 años. Ellas aceptaron voluntariamente la invitación a participar en esta investigación bajo la condición de no ser fotografiadas, ni filmadas entre 2019-2022. Sus voces han sido tomadas por escrito en historias de vida. El equipo investigador seleccionó a este grupo de informantes debido al contacto previo establecido, cuando se ejecutó un proceso de capacitación en temas de lengua castellana ocurrido en la provincia de Sucumbíos.

Instrumentos

Los instrumentos administrados en este estudio son expuestos a continuación.

Observación participante.- El instrumento aplicado sigue las recomendaciones metodológicas presentadas por Jociles-Rubio (2018). Esta ficha de observación tiene el propósito de recoger evidencias en torno a la gobernanza y el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas. El instrumento fue vali-

.....

dado en su parte textual por un panel de especialistas expertos en sociología, formación docente y derecho civil que se suscriben a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Las recomendaciones del panel de expertos se centraron en el número de ítems de observación que se redujeron de 12 a 8. Una vez integradas las sugerencias de los evaluadores, las fichas fueron aplicadas en las comunas participantes durante el periodo septiembre 2021-enero 2022.

Entrevista a profundidad.- Se utilizó el cuestionario No-discriminación e igualdad en la familia y la vida cultural de OHCHR que aborda las dimensiones (1) colaboración local y (2) contención emocional. El instrumento fue validado por un panel de expertos en sociología, política pública y psicología educativa de libre ejercicio profesional. Las sugerencias del panel de expertos fue agregar la categoría (3) realización profesional. Una vez realizadas las correcciones solicitadas por el panel de expertos, las entrevistas se ejecutaron de manera presencial entre junio y agosto /2022.

Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación consta de cinco etapas que son explicados a continuación:

Etapa 1. Levantamiento de información en sitio. Este trabajo se realizó en tres comunas ubicadas en la provincia de Sucumbíos. No obstante, el procedimiento ejecutado constituyó un fuerte desafío logístico debido a la distancia geográfica, los limitados medios de comunicación y carreteras de tercer orden que existen en la zona geográfica donde habitan las informantes. En esta etapa se realizaron las entrevistas iniciales y las observaciones. Dichos procesos fueron ejecutados simultáneamente en las escuelas en las que laboran las informantes.

Etapa 2. En esta etapa se ejecutaron las entrevistas confirmatorias para profundizar en las historias de vida de las informantes. El punto de encuentro fue la escuela donde laboraba cada informante. Las entrevistas tuvieron una duración entre 40-45 minutos. Aunque las informantes hablan bien el castellano, la entrevistadora acudió a una traductora del kichwa al castellano. Para superar los distanciamientos culturales entre la entrevistadora y las informantes, se efectuó un diálogo respecto a las actividades cotidianas que las informantes ejecutan para luego avanzar hacia la exploración de los temas centrales de las entrevistas. Solo se tomó notas en papel a pedido de las informantes. No se permitió hacer fotografías.

Etapa 3. Levantamiento de información sociohistórica de la Amazonia ecuatoriana y los procesos de colonialismo en la Amazonía de Ecuador. Esta

etapa consistió en la revisión de publicaciones científicas antropológicas y socio históricas. Una de las limitaciones que se enfrentó fue la escasa información disponible sobre la literatura kichwa disponible en bibliotecas virtuales, lo que sugirió la recolección de fragmentos literarios y su traducción al castellano.

Etapa 4. Levantamiento de información respecto a procesos de modernización de la región amazónica de Ecuador.- Se trabajó mediante entrevista a informantes clave en los campos de antropología, historia y lingüística afiliados al Ministerio del Ambiente, Universidad Central de Ecuador, Universidad Flacso y Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Las entrevistas se ejecutaron mediante el uso de aplicaciones de teleconferencias.

Etapa 5. Análisis interpretativo de las voces de las informantes e información colectada. El proceso fue entre junio y diciembre 2022 con la categorización de las entrevistas iniciales. La codificación del segundo grupo de entrevistas confirmatorias se ejecutó en enero-febrero 2023.

Resultados

Los resultados obtenidos en este trabajo se presentan a continuación siguiendo las preguntas de investigación que aparecen en el acápite de introducción.

En respuesta a la pregunta 1: ¿Cómo se presenta a la mujer indígena en los textos de historia sobre la Amazonía ecuatoriana?

Las nacionalidades indígenas kichwas, secoyas-sionas y cofanes que habitan en los territorios de la actual provincia de Sucumbíos, resistieron el sometimiento de las industrias caucheras en el pasado.

De manera similar, en tiempos de la historia moderna de Ecuador, sus hombres se resistieron a la exploración y explotación del petróleo. Nuevamente no se indica información respecto a lo ocurrido con la población de mujeres indígenas, lo que sugiere la poca importancia que desde el pasado se ha dado a la presencia de las mujeres amazónicas.

Se trata de aquel modelo de poder impuesto durante la etapa de la Colonia que ponía a los blancos como la clase más alta en la jerarquía étnica global (Rama, 1998). Así, Quijano (2010) señala que se trata de un fuerte proceso socio histórico que involucra la imposición de un credo, la transferencia de conocimientos, de la epistemología, la ausencia del concepto de demo-

cracia, la producción agrícola y extracción minera. La imposición de leyes ajenas dirigidas a la explotación física, económica y cultural de la población autóctona que se convirtió en un proceso de dominación y esclavitud (Crespo y Vila-Viñas, 2015).

Según Lucio y Villafuerte (2016) fue en aquellos tiempos cuando, la producción de quinina y caucho impactó sobre el pueblo cofán. Fue cuando la población indígena fue trasladada a la región de Loreto para impulsar la producción de caucho, donde las condiciones climáticas y el trabajo extremo acabaron con la vida de miles de personas nativas de Ecuador.

Se recalca que el proceso de ocupación del territorio amazónico en Ecuador tuvo su apogeo en tiempos modernos tras la Reforma Agraria en 1964. Se trató de una política pública con el objetivo corregir la estructura agraria, distribución y utilización de las tierras. Dicha política procuraba mejorar la producción agropecuaria y fortalecer la reforestación como estrategia de protección del suelo. No obstante, su ejecución abrió la oportunidad para el abuso y expulsión de las comunidades indígenas. Así, se movilizaron familias completas desde las provincias de la costa y sierra para habitar el territorio amazónico, trayendo costumbres, cultura y credo que fueron impuestos para priorizar la sobreexplotación de los recursos naturales en nombre del modernismo.

Un hecho relevante fue el inicio de la explotación petrolera entre 1967 y 1990. Así, la presencia de empresas petroleras extranjeras como Texaco influyeron sobre la cosmovisión del indígena, alterando el orden y valores indígenas. Dicha empresa petrolera reportó el 88% de la producción nacional de crudos por lo que las mayores inversiones se vincularon con la construcción del Sistema de Oleoducto Transecuatoriano SOTE y la Vía Coca. Se trata de una de las obras de ingeniería de mayor relevancia en Ecuador (Intriago y Villafuerte, 2016).

En respuesta a la pregunta 2: ¿Cómo se presenta a la mujer indígena en los textos de historia sobre la Amazonía ecuatoriana?

Las narraciones revisadas sobre los hechos históricos en la Amazonía no muestran el aporte de las mujeres indígenas. Parecería que ellas no existirían. No obstante, en las pocas narraciones que se refieren a las mujeres, las describen en las funciones domésticas, el cuidado de la chacra y la salud de la familia.

Pocas evidencias muestran que las mujeres indígenas aportan en la seguridad alimentaria de las familias y quizás la generación de unos pocos ingresos extras mediante la venta de comidas preparadas o limpieza de casas.

Esto persiste en el presente, lo que ratifica que su aporte es considerado como de baja importancia. Sin embargo, las maestras indígenas aportan de diversas maneras al desarrollo de la comunidad.

Las maestras enseñan en su idioma nativo Kichwa-Alama hasta el décimo de básica. Se considera que se trata de la única oportunidad para mantener el idioma por esta razón son consideradas como las guardianas de la lengua nativa de sus comunas. E1.14:00

Ellas se muestran recelosas ante la presencia de una mujer mestiza, pero a medida que toman confianza se desempeñan con naturalidad. Son mujeres sabias y cautelosas. Durante la entrevista in situ llegó el director de la escuela a la sala de clases, inmediatamente se calló, y con tono delicado preguntó en su idioma: ¿Qué se le ofrece? Imara Minishtinki. E2.27:00

En su cultura la jerarquía masculina sigue siendo una supremacía. Pienso que las mujeres indígenas de manera general aún no han alcanzado una jerarquía debido a la organización tradicional de sus comunas. A pesar del gran aporte que brindan no son valoradas de manera equitativa en comparación con sus esposos. Las maestras indígenas, por ejemplo, son mujeres de avanzada, pero se someten de igual manera a la presencia y fuerza de la hegemonía patriarcal. Marido pega... marido es. E3.34.20

La reflexión podría considerar que se trata de un asunto de normas gramaticales de incluir a la mujer cuando se narra la vida de los hombres durante el tiempo de la Colonia y República. Aquí no se trata de una voluntad de los narradores hombres de no destacar el aporte de las mujeres. Se trata de que en realidad los narradores no creyeron nunca en la importancia del aporte de las mujeres tal cual lo presenta Zaffaroni (2009) al recalcar que aquello de lo que no se escribe, simplemente no existe.

Durante la fiesta de la Chonta en el pueblo Cofán se observó el esplendor de su tradición, danzas y folclore. Es la fiesta de la chicha de chonta, yuca y maíz. En sus danzas muestran todo el colorido de sus vestimentas brillantes y adornadas con plumas de aves. Largos collares elaborados a base de pepas de huayruro (fusión del color naranja y negro). Donaire y elegancia. Abundante licor y comida tradicional como maitos, pinchos de mayones. Los jóvenes son los encargados de la organización, las mujeres

adultas de la alimentación y cuidado de los niños y los hombres de los deportes, actos públicos y liderazgo. Esta fiesta refleja las costumbres y tradiciones de los pueblos. El líder de las comunas es el encargado de recibir a los turistas y el que se fotografía. E3.20:05

Los adolescentes deben aprender el castellano, porque deben escuchar las clases que son dadas en ese idioma. También porque ellos deben integrarse a las dinámicas sociales que se dan en el centro escolar y ser amigos de los estudiantes mestizos. E4.20:10.

Los jóvenes deberán fortalecer la comunicación verbal en castellano si no quieren ser discriminados, los profesores enseñan las clases en español. Por lo tanto, todos en la clase deberán expresarse en ese idioma. E5.20:10.

Comprendo que los jóvenes deberán usar el uniforme cuando van al colegio... pero, veo con tristeza que ellos incluso dejan sus atuendos y ahora prefieren usar la ropa de ciudad cuando vienen a las comunas. Toca obligarlos a que se pongan nuestros atuendos. E5.20:10.

Cuando yo me los encuentro en el campo o en los caminos, yo los obligo a hablar kichwa. Les pido que me reciten alguno de los versos que yo les enseñé cuando eran niños. De alguna manera cuido nuestra lengua. E6.42:00.

En respuesta a la pregunta 3: ¿Cuál es el contexto en el que se desempeñan las actuales maestras indígenas de la Amazonia de Ecuador?

Tradicionalmente, las mujeres kichwas de Ecuador son las encargadas de la preparación de los alimentos, del trabajo en la casa y huertas o chacras. No ocupan ningún puesto en el ámbito político de la comuna. Así, al momento de las protestas públicas o marchas de reivindicación social, ellas son invisibilizadas al marchar en las calles “los niños van primero, como símbolo de la semilla de la comunidad, por adelante, dando la fuerza a la marcha, las mujeres siguen atrás, como intermediario, y los hombres al último, simbolizando el fruto del proceso” (Entrevista Gladys Montero, Psicóloga, miembro de la Coordinadora de Mujeres del Ecuador en Mantel y Vera, s.f., p. 6). Añade que, las mujeres indígenas latinoamericanas a su manera, sí ejecutan un rol relevante a nivel político y social con visión de cambio y progreso. Son los Estados los que

no se muestran a favor de su participación. De la observación participante se extrae:

Estas mujeres que son maestras indígenas, en la realidad son muy inteligentes que aman su profesión, pero lamentablemente en muchas ocasiones no son visibilizadas. Ellas no son consideradas y valoradas por el aporte que hacen en sus comunas y a la sociedad ecuatoriana. E.1.03:10

Los jefes de las comunas designan a las mujeres que se deberán convertir en maestras de las comunas. Así, es como recae en las mujeres la responsabilidad de procurar y garantizar el balance de la vida familiar, agrícola y espiritual en tiempos de la pandemia (Rodríguez-Martínez, Barajas, Betancur y López, 2020). En este marco político-educativo, aparece la mujer docente kichwa, quien abandona la chacra, la huerta para convertirse en la educadora y alfabetizadora de la población más joven de sus comunas.

Las maestras indígenas son muy listas y yo percibo que ellas hablan muy fluidamente su lengua, pero es cierto que algunas son tímidas al hablar el castellano cuando salen a las ciudades. Quizás es que ellas sienten aún temor de ser maltratadas como ocurría en el pasado. E.7.05:00

He notado que ellas hacen una mezcla entre su idioma nativo y el castellano. Por ello, para los mestizos, afroecuatorianos y blancos, parece que ellas no hablan muy claro. Eso suele extrañar e incluso surgen prejuicios en la mayoría de los foráneos porque se supone que, por ser maestras, ellas deben hablar perfectamente el español. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se conoce a maestras de origen anglosajón. Allí los comentarios son diferentes: '¡Lindo que habla la gringuita!' 'A veces se equivoca la profesora extranjera, pero si me concentro entiendo todo lo que ella dice cuando habla en castellano' E.9.47:30

Por su parte, Valarezo (2008) expone que los mismos pueblos indígenas consideran que las lenguas indígenas resultan ser inferiores al castellano y se generan distanciamientos con el resto del país con consecuencias negativas para el desarrollo sociocultural, económico y político de las zonas fronterizas y de la Amazonía (Aguirre, 2014). Así, emergieron los criollos en las grandes ciudades como Quito y Guayaquil reconocida por su posición geográfica estratégica que dinamizó el despacho de bienes y productos por medio de su puerto, seguidas por otras ciudades, tales como Cuenca y Portoviejo.

En respuesta a la pregunta 4: ¿Cuál es el legado literario kichwa-alama que guardan las maestras indígenas de la Amazonía de Ecuador?

Se inicia esta parte citando a Carmen Chuquín, quien durante los años setenta trabajó en un programa de educación bilingüe del Instituto Interandino de Desarrollo, se muestra dudosa respecto al uso de un sistema de ortografía que proviene del idioma español para lograr la escritura del kichwa (Heimer-Bumstead, 2017).

La literatura kichwa denota la riqueza cultural de sus pueblos, entre ellas, la realidad mezclada con la superstición. Es decir, una especie de realismo mágico. la leyenda, el cuento, el mito revelan de manera detallada las actividades que ejecutan las comunas aborígenes, las que están íntimamente ligadas a la madre naturaleza, a su selva milenaria, y en estrecha convivencia con los ríos y las montañas. Para el pueblo kichwa de la Amazonía su selva es su proveedora, su farmacia. Pero también es su conexión espiritual, su energía vital y último refugio para el cuerpo envejecido o enfermo.

La literatura kichwa se compone de leyendas, cantos guerreros, mitos y canciones que narran victorias del pasado para resaltar el respeto y admiración a los recursos naturales (Valarezo, 2008).

El kichwa tiene acentos y características según las zonas geográficas en las que se encuentran las personas. Así, el kichwa de Sucumbíos se diferencia del kichwa de los Cofanes. Se trata de la misma base del idioma, pero tiene variantes. El uso de algunas letras es más vibrante en el kichwa alama mientras que en el kichwa cofanes los omiten. Estas diferencias surgen por la pronunciación del sonido [SH]. Hacia el Coca también hay maestras y su situación es similar. E1. 35:10.

El idioma kichwa fue reconocido como lengua materna en los centros educativos en la parte rural amazónica en la década de los ochenta del siglo xx. Sin embargo, no ha conseguido ser una lengua aglutinante y poseedora de mucha sabiduría cultural y lingüística (Lucio *et al.*, 2016).

Para Katza (2008), la formalización del idioma kichwa o quechua se dio durante la conquista incásica, en el Tahuantinsuyo. Esta literatura durante siglos ha sido oral que se ha expresado en los cantos entonados tanto en las celebraciones como en la cotidianidad.

En la parte sur inca (actual Perú) se lo denomina hasta la actualidad como 'quechua' y en la parte norte del territorio Inca (Ecuador) se lo conoce como kichwa.

Las formas de expresión literaria en este idioma son (a) de tipo literario popular cuya forma se denomina haravicu, la que se acompaña de música y danzas para expresar los sentimientos del pueblo y (b) literatura cortesana quechua que es denominada amautas que se acompaña por sonidos graves de tambores, y es utilizada para transmitir la cultura oficial desde los gobernantes hacia la población (Lucio y Villafuerte, 2016).

La literatura indígena posee una amplia diversidad de formas líricas, pero se destacan las narrativas épicas que fueron recopiladas en tiempos de la conquista por los cronistas blancos, evangelizadores y soldados (Zapata, 2007). Sin embargo, sus obras han sido invisibilizadas porque sus autores al ser indígenas fueron considerados personas de 'menor categoría' negando el derecho a producir y expresar sus creaciones intelectuales (Valarezo, 2008).

La lengua kichwa oral debió ser reactualizada como lengua escrita, por tanto, se ha dictaminado normas gramaticales para su correcto uso oral y escrito. Así, las adaptaciones que se realizan implican la derrota cultural y dominio (Heimer-Bumstead, 2017).

En la literatura del pueblo kichwa hay vestigios de canciones poéticas que expresan lamentos luego de la muerte de ser querido.

E2: 32:10 "Las poesías kichwas están llenas de sensibilidad, ternura, sabiduría y magia".

E2: 35:00 "En las leyendas se cuentan historias épicas, predomina el fuerte para defender a los débiles y castigar a los malos. Así en la leyenda del oso de la puerta del viento (Huayrapungo) se cuenta la historia de un Osezno de gran mansedumbre que fue herido, un joven indígena lo encontró y curó. Las tierras fueron invadidas por feroces pumas y el oso los defendió".

E4: 38:10 "Otra leyenda mítica es la piedra de sal (Cachi rumi) en la que el realismo mágico da vida a la piedra para encargarse de castigar a los patrones que maltrataban a los indios, por no cuidar el ganado. Aún en la actualidad, en las faldas del Chiuta, al acercarse la media noche se

escucha el mugido de las vacas y el insistente cachi, cachi, cachi de un hombre desesperado”.

E5: 44:30 “También hay leyendas que cuentan verdaderas historias de amor, cuyos personajes principales son Quilla e Indi. Dos jóvenes que se amaron mucho pero que el infortunio de la naturaleza los separó. Aún en la actualidad creen escuchar el llanto de Quilla ante la pérdida de su amado y el llanto del niño que no pudo nacer porque su madre se suicidó”.

En términos generales Uzendoski menciona que “La poética de la forma social” hace un examen de formas estéticas de transformación propias de los Kichwas que se estructura y revelan en los mitos, las narraciones, el humor, el chamanismo y el parentesco. Cabe mencionar que se estima que la primera forma estética es la narrativa del izhu, o la gran inundación que evoca la representación del diluvio universal, pero en su versión y concepción amazónica de mito fundacional, en la cual los yachay –chamanes– tienen un papel central, pues se ven reflejados en la historia de dos montañas: una grande (Sumaco) y otra pequeña (Chiuta). Esta vence y los chamanes se salvan por quedarse en la cima, en la que logran sembrar cacao, una domesticación que seguramente refleja la fase de la colonización (Uzendoski, 2015).

Así pues, las leyendas enfatizan en la necesidad de un ser fuerte que los defienda, apoye en las dificultades como en el caso del osezno, de la boa que la convierten en un dios castigador que destruye a los seres que han causado daño a los kichwas, denuncian la fuerza destructora de la naturaleza, el castigo del sol y la luna a los malos; y en otros momentos se narran historias de amor (Valarezo, 2008). Las canciones-narrativas de las mujeres también aparecen en el centro de la literatura milenaria de la selva. Jacinta Andi es una indígena que canta al abandono de su esposo y como es asesinada por él; pues, en su afán por seguirlo se convirtió en paloma. Es evidente subjetividad de Jacinta, convierte la disputa a un amor sincero.

Cabe mencionar que el asistir a eventos como desfiles en el cantón Lumbaquí y a la fiesta de la chonta en el pueblo cofán me ayudaron a concienciar sobre los desafíos que enfrenta la comunidad en estudio en lo relacionado con la producción literaria. Las diferentes manifestaciones literarias solo son orales, poco está escrito, por tanto, se considera imperativo la promulgación de estrategias que fortalezcan las producciones literarias escritas nativas de las comunas de Sucumbíos, estas enfatizan la vida de la selva, sus animales, sus mitos bajo la influencia de la ayahuasca.

Conclusiones

El estudio de las voces de las maestras indígenas devela que su trabajo sigue “invisibilizado” en Ecuador. Esto persiste a pesar de que las declaratorias mundialmente desarrolladas desde México hasta Beijing piden rescatar y fomentar el trabajo de la mujer; y del autorreconocimiento de Ecuador al autodeclararse territorio “multicultural y plurinacional” (Constitución Política del Ecuador, 2008).

La revisión de las narraciones históricas muestra una escasa producción de las mujeres maestras indígenas. Ante este panorama, los autores de este trabajo expresan que se trata de un discurso cómodo e irrespetuoso que no libera de responsabilidad a la academia ecuatoriana. Por lo tanto, esta situación debe ser revertida para superar el desconocimiento del aporte que hacen las mujeres indígenas educadoras de Ecuador y de las naciones de la región. Por tanto, es relevante dirigir estudios centrados en el análisis de las historias de vida, innovaciones educativas, aportes culturales y ambientales, salud pública, ejercicio de los derechos de la población desde las aulas escolares de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En cuanto a la presencia de la mujer indígena en la historia de Ecuador, se indica que, el recorrido por la bibliografía disponible, muestra los hechos de manera general y se centra en las narraciones del territorio y del protagonismo de los hombres soldados, religiosos y demás gobernantes. Por consiguiente, se deja en el vacío histórico a las mujeres en sus múltiples facetas incluyendo el de maestra. Esto ratifica la poca valoración de la mujer indígena en la historia de Ecuador.

Las formas de imposición generalizadas desde el modernismo han contribuido a desarrollar la creencia de que las lenguas indígenas son inferiores a las dominantes, y se ha llegado a menospreciar este idioma (Yáñez, 2001, p. 9). En el año 2000, el gobierno de Ecuador promulgó la Ley de Patrimonio Forestal y la creación de reservas ecológicas para la protección de los recursos naturales nacionales. Sin embargo, esta política ambiental redujo el espacio y selva que había estado al cuidado de los pueblos indígenas amazónicos durante siglos. Así, la implementación de políticas no consensuadas con la población indígena ha generado nuevas diferencias entre las poblaciones indígenas y el Estado.

A este punto, con base en la revisión teórica y los resultados obtenidos en las entrevistas ejecutadas, los autores expresan acuerdo con la posición de Valarezo (2008) respecto a que las nuevas generaciones kichwas han

sido afectadas perdiendo su identidad y orgullo como nacionalidad indígena. Mientras que hay leyendas épicas que son únicamente narradas por los mayores y no se han transmitido a las nuevas generaciones quedando en riesgo de desaparecer.

De las entrevistas realizadas a las maestras indígenas se infiere que los jóvenes exploran nuevas formas artísticas hacia donde llevan la lengua kichwa. Así, los jóvenes hacen uso de ritmos musicales para exponer los versos, leyendas y cuentos. Mientras que otros jóvenes, ya cuelgan en internet videos de canciones en reggaetón en los que ellos cantan “Estamos ante tiempos de cambio. Quizás sea la manera de mantener viva nuestra lengua”. E4.12.

Esta reflexión propone la necesidad de visibilizar el aporte de las mujeres indígenas dedicadas a las diversas tareas, que contribuyen a los procesos de desarrollo de las comunas. A respecto, se declara el cumplimiento parcial del objetivo propuesto; ya que este objetivo no se logrará hasta que los investigadores y academia muestren su accionar hacia el reconocimiento del aporte de las mujeres indígenas de Ecuador. Además, ratificamos la necesidad de impulsar acciones que incluyan el aporte de las mujeres indígenas en tiempos de cambio forzado, tal cual es la presencia de la pandemia. Las maestras indígenas son las guardianas del patrimonio cultural de su pueblo y merecen ser reconocidas en la historia de Ecuador. Sus aportes han permitido determinar y afirmar que las formas literarias específicas del pueblo kichwa están en riesgo de extinción. Así, canciones, cuentos y leyendas se podrían desvanecer junto con la vida de estas valiosas ciudadanas. En este punto, se invita a los investigadores y académicos a ejecutar procesos de investigación dirigidos al mejoramiento de las condiciones de desarrollo humano en las comunas amazónicas, trabajar en elevar el autoconcepto de las personas jóvenes de las poblaciones indígenas para garantizar los cambios generacionales y protección del patrimonio cultural de Ecuador.

Referencias

- Aguirre, Z. (2014). *Diversidad étnica y cultural del Ecuador*. Obtenido de Universidad Nacional de Loja. <http://www.unl/rabajos91/diversidad-étnica-y-cultural-deñ-ecuador.shtml> ixzz3IDOpXXMt
- Aliata, M.S. (2017). Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(1), 1-21. Doi: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-1414010>

- Amazonas Frontier. (2021). Conoce a Siete Mujeres Indígenas que luchan por su cultura y territorio. En: <https://amazonfrontlines.org/es/chronicles/siete-mujeres-indigenas-amazonia/> (14-ago.-2023).
- Bastiani-Gómez, J. (2007). El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula. *Ra Ximhai*, 3(2), 365-376
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución Política del Ecuador*.
- Crespo, J. y Vila-Viñas, D. (2015). *Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares*. Obtenido de Flok Societi: El buen conocer y el diálogo de saberes dentro del proyecto buen conocer. En: <http://book.floksociety.org/ec/3-2-comunas-saberes-y-conocimientos-ancestrales-tradicionales-y-populares/> (14-ago.- 2023)_
- Foro internacional de las mujeres indígenas. (2009). *Ampliación del Análisis de la Aplicación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Entrevista a Raúl Zaffaroni Obtenido de http://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/9/39909/FIMlanalisis_crisis.pdf consultado (14-ago-2023).
- García Ramírez, C. T. (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. *Procesos Históricos*, 29(1), 36-44
- Intriago, E. & Villafuerte-Holguín, J. (2016). Villafuerte, J.S., & Intriago, E.A. (2016). Productive Matrix Change in Ecuador and the Petroleum Crisis. Case Study: Entrepreneurs and Productive Associations. *The Journal of Business*, 1, 1-11. <http://dx.doi.org/10.18533/job.v1i2.18>
- Hernández-Escorcía, R.D., Rodríguez-Calonge, E.R. & Barón-Romero, S. J. (2020). El Entorno Natural como espacio de aprendizaje y estrategia pedagógica en la escuela rural. Fortalecimiento de las competencias de las ciencias naturales y educación ambiental en estudiantes del grado 9° en el municipio de la Unión-Sucre Colombia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13 (25), 29-41.
- Heimer-Bumstead, Kaia, “Somos tierra floreciendo: El surgimiento de la literatura kichwa como herramienta política y cultural” (2017). Independent Study Project (ISP) Collection. 2728. En: [https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2728_\(14_ago_2023\)](https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2728_(14_ago_2023)).
- Jociles-Rubio, María Isabel. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54 (1), 121-150

- Katza, L. (2008). El Runa Shimi o Kichwa a través de la Historia. Obtenido de Cuadernos de formación y capacitación de los(as) voluntarios(as) de Cielo Azul N.º 2. En: <http://docplayer.es/3144442-El-run-a-shimi-o-kichwa-a-traves-de-la-historia.html> (14-ago-2023).
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2015). *Guided inquiry: Learning in the 21st century: Learning in the 21st century*. ABC-CLIO.
- López-Quiterio, A. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena: el caso del Valle del Mezquital, Hidalgo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1257-1280.
- Lucio, F. y Villafuerte, J. (2016). El pueblo indígena kichwa de la región oriental del ecuador: una mirada desde sus manifestaciones ancestrales literarias. 3, 4 e 5 de dezembro de 2015 | Universidade Federal do Piauí | Teresina – Piauí – Brasil 406-521.
- Mantel, A. & Vera, M. (s.f.). *Mujeres indígenas, participación política y consulta previa, libre e informada en el Ecuador*. Obtenido de https://www.inredh.org/archivos/pdf/boletn_mujeres_y_participacion.pdf (11- mar.-2022).
- Meentzen, Á. (2007). *Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina*. Perú y Ecuador: Tarea de Asociación Gráfica Educativa.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR) (s/f). Cuestionario no-discriminación e igualdad en la familia y la vida cultural. En: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Women/WG/Family/States/SPAINcuestionario.docx>. (10.mar.2021).
- Podestá, R. (2012). “Experiencia(s) de empoderamiento: re-construyendo positivamente sus culturas”, *Currículo sem Fronteiras*, 12 (1), 13-35. Disponible en <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/siri.pdf> (14-Ago-2023).
- Pichazaca-Guamán, M.G. (2016). Perdida de la lengua y literatura materna (Kichwa) en los niños de 3-5 años de educación inicial de la educativa intercultural bilingüe “Quilloac” de la provincia del cañar. Trabajo de titulación. Universidad de Cuenca. Programa de Pedagogía. Ecuador. En: https://www.researchgate.net/publication/310163951_FORMAS_LITERARIAS_DEL_PUEBLO_KICHWA_EN_LA_AMAZONIA_ECUATORIANA__LITERATURE_SHAPES_FROM_THE_ECUADORIAN_AMAZONY_KICHWA_COMMUNITY (14-ago-2023).

- Puente, E. (2005). *El Estado y la Interculturalidad en el Ecuador*. Quito-Ecuador: Corporación Editora Nacional, Abya Yala.
- Quijano, A. (2010). *América Latina: Hacia un nuevo sentido histórico*. Quito: FEDAEPS.
- Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo-Uruguay: Arca.
- Rodríguez, M. (2021). 3 líderes indígenas que han ayudado a transformar las vidas de miles de personas en América Latina en BBC News Mundo.
- Rodríguez-Martínez, J., Barajas, L., Betancur, L., & López, N. (2020). Liderazgo en tiempos de pandemia (Generación de contenido impreso n.º 22). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Doi: <https://doi.org/10.16925/gclc.15>
- Román, E.V., & Ruiz, V. H. (2018). Estilos de Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de segundo año de educación general básica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22). 1-20. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1084> (10-ago-2023).
- Saccone, M. (2015). La cocina de la investigación: algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre el “enfoque socio-antropológico”. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 9(1), 81-92.
- Salgado-Álvarez, J. (2009). Justicias y desprotección a mujeres indígenas contra la violencia. Posibilidades de interculturalidad. En: *Aportes Andinos* No. 25. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, septiembre 2009. 14 p.
- Tobón, S., Guzmán, C. G., Hernández, J. S., & Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Uzendoski, M. (2015). Los saberes ancestrales en la era del antropoceno: hacia una teoría de textualidad alternativa de los pueblos originarios de la amazonia. *Revista investigaciones Altoandinas*, 17(1) 5-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2015.91>
- Valarezo, G. (2008). *Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución?* Obtenido de Alai, América Latina en movimiento: Plurinacionalidad o interculturalidad. En: [_http://www.alainet.org/es/active/23085#sthash.KtWYpxNP.dpuf](http://www.alainet.org/es/active/23085#sthash.KtWYpxNP.dpuf) (14-ago-2023)

Yáñez, C. (2001). *Una introducción a la lingüística general*. Quito-Ecuador:
Abya-Yala.

Zapata, C. (2007). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito:
Abya Yala.

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

V

Estudios interculturales y sociolingüísticos:
como vía para potenciar la conservación del pa-
trimonio intangible y la gestión del conocimiento



**Estudios interculturales y sociolingüísticos: como vía para
potenciar la conservación del patrimonio intangible y la gestión
del conocimiento**

***Intercultural and sociolinguistic studies: as a way to promote
the conservation of intangible heritage and knowledge
management***

Mirtha Manzano Díaz

Universidad Estatal de Milagro (UNEMI)

 <https://orcid.org/0000-0002-7429-5193>

Adrián García Lebroc

Universidad Estatal de Milagro (UNEMI)

 <https://orcid.org/0000-0002-7429-5193>

José Amado Díaz Martínez

Universidad de ciego de Ávila (UNICA)

 <https://orcid.org/0000-0003-2020-7626>

RESUMEN

En la educación superior existe la necesidad de desarrollar la matriz cognitiva para facilitar que el profesional detecte problemas, los resuelva, innove y socialice los resultados de investigación. Sin embargo, se viene manifestando un analfabetismo funcional que obstruye el desarrollo de la lengua materna, la preservación de las lenguas vernáculas y sus relaciones interculturales, y ello está muy ligado al progreso socio-económico, científico y tecnológico; por tal motivo se proyecta una unidad de investigación que desarrolle estudios socio-culturales, sociolingüísticos y pedagógicos dirigidos a potenciar la interculturalidad, la conservación del patrimonio intangible y proponga productos para facilitar la gestión del conocimiento. Se implementa una investigación-acción aplicada que interprete la realidad críticamente y la transforme a través de propuestas de servicios y productos. Durante su *diseño, ejecución y evaluación* se aplicarán métodos teóricos, empíricos y estadísticos, con técnicas como la *encuesta, la entrevista, la prueba pedagógica, el análisis de documentos y contenidos* que posibiliten un levantamiento del conocimiento que posee la población sobre el patrimonio cultural intangible, definir las influencias de las lenguas vernáculas en el castellano hablado en la zona para promover el respeto y la conservación de la identidad sociolingüística y el diálogo intercul-

.....

tural en la región, así como evaluar el nivel de dominio de las competencias comunicativas para fomentar la socialización de resultados científicos y tecnológicos, de manera que se estimulen otros proyectos lingüísticos, pedagógicos y obtener productos y servicios con fines económicos sin lucro para potenciar el desarrollo de las universidades involucradas.

Palabras clave: estudios socioculturales, patrimonio intangible, gestión del conocimiento, competencias comunicativas.

ABSTRACT

Nowadays, there is a need to develop communicative competences in higher education, through them, professionals can detect problems, solve them, and socialize their research results. However, a visible functional illiteracy in the last times is obstructing the development and evolution of the Spanish and vernacular languages, and their intercultural relationships; the strengthening of the language undoubtedly is closely linked to socio-economic, scientific and technological progress; for this reason The research team projects a Center of Linguistic Studies to develop socio-cultural, sociolinguistic, and pedagogical studies aimed at enhancing interculturality, conservation of intangible heritage (languages), and proposing products to facilitate knowledge management. A social investigation based on critical theory will be implemented to interpret reality and transform it through the transferences of services and products proposed as a result of the research processes. Theoretical, empirical, and statistical methods will be implemented to carry it out; techniques such as: *surveys, interviews, pedagogical tests, analysis of documents and contents* will be applied to find out the level of the population's knowledge of their intangible cultural heritage, to identify the influences of the vernacular languages in the Spanish spoken in Ecuador, to promote respect and conservation of the sociolinguistic identity and intercultural dialogue in the region, as well as to assess the level of mastery of communicative language skills to promote the socialization of scientific and technological results, so as to stimulate other linguistic, pedagogical projects, and to obtain products and services to enhance the scientific and technological development of the universities involved.

Keywords: sociocultural studies, intangible heritage, knowledge management, communicative competences

Introducción

El lenguaje mediante el que se materializa el pensamiento y vía de comunicación por excelencia desempeña un papel dinámico durante la comunicación y la actividad entre individuos, grupos, naciones. De ahí que, dentro del patrimonio cultural intangible, el patrimonio lingüístico de una comunidad o nación sea tan importante en la actualidad para la formación de todo sujeto, pues todos necesitamos comunicarnos, interactuar, socializar, y especialmente los profesionales precisamos promover nuestros hallazgos a nivel nacional e internacional en un mundo donde el conocimiento es indicador de desarrollo (Martins, 2015).

El uso correcto de la lengua materna y el desarrollo de su expresión y comprensión oral y escrita es fundamental para profundizar en la comprensión de significados y sentidos de textos tanto orales como escritos en diferentes contextos, y para construir significados y sentidos de forma individual y colectiva referentes a nuestras realidades socioculturales y económicas. El conocimiento profundo de la lengua materna y una segunda lengua potencializa el aprendizaje de nuevos idiomas, tan necesarios para saber qué acontece en la localidad y otras regiones del planeta sobre el área del conocimiento que desarrollamos, motiva e interesa.

El conocimiento de la lengua no se queda a un nivel lingüístico puramente, ya que es una entidad viva que el ser humano va generando, re-creando y transformando y ese desarrollo depende de factores sociales, histórico-culturales, económicos, medioambientales, de las experiencias y vivencias personales a niveles subjetivos e intersubjetivos, por tanto su estudio es multi, inter y transdisciplinar, intervienen una serie de ciencias tales como la pedagogía, sociología, psicología, antropología, filosofía, biología, neurociencias, y hasta la cibernética. Todas ellas aportan información y facilitan la investigación desde la perspectiva de la teoría de la complejidad tanto en estudios diacrónicos como sincrónicos que parten del paradigma socio-crítico donde los individuos, su medio, su lengua se interpretan no de forma lineal, sino como partes de subsistemas abiertos que se conectan a sistemas de orden pedagógico, cultural, social, económico (Santos, 2011).

Como producto socio-cultural y económico la lengua es reconocida como patrimonio cultural; este patrimonio *intangible* ha sufrido las consecuencias del olvido, la indiferencia y la dominación cultural; se hace necesario, entonces, que cada individuo perteneciente a una nacionalidad concientice la necesidad de rescate, difusión y conservación de su patrimonio sociolingüísti-

co, que le permita la autoidentificación como actores sociales protagónicos e identitarios de sus saberes ancestrales para que fluya el diálogo intercultural e intergeneracional.

1.1. Breve evolución y desarrollo de los antecedentes teóricos y contextuales.

En el ámbito internacional se han venido desarrollando estudios sociolingüísticos, asumiendo este término desde la segunda mitad del siglo xx con las investigaciones y publicaciones de Hymes (1971), Van Dijk, T. A. (1977), Marcellesi y Gardin, (1978), Fishman (1979), Hudson (1981), Labov (1983), López Morales (1986), Moreno Fernández (1998), sobre las relaciones entre lenguaje y sociedad, estos autores buscaban el análisis y descripción de la lengua en sus contextos socioculturales, lo social se convierte en clave para el estudio de las lenguas, se realizan investigaciones dirigidas al estudio de la sociedad a través del lenguaje (Sociología del lenguaje) o se analiza el lenguaje a través de estudios sociales (Sociolingüística), surge una serie de disciplinas relacionadas que enfocan las indagaciones hacia una perspectiva u otra, entre ellas: Etnografía de la comunicación, Lingüística antropológica, Psicología social del lenguaje, Geolingüística, que han dirigido sus estudios hacia diferentes fenómenos que ocurren en una sociedad plurilingüe y multicultural, tales como el bilingüismo, alternancia de códigos, diglosia, variaciones y cambios lingüísticos, además se han dirigido muchos estudios, aportaciones y aplicaciones a cuestiones educativas y pedagógicas.

La lengua como patrimonio lingüístico ha incidido en el contexto histórico, cultural y económico, así también estos aspectos han repercutido en su desarrollo y transformación. Es por este motivo que en la actualidad se requiere estudiarla con mayor profundidad y amplitud teniendo en cuenta todas las posibles variantes lingüísticas y variables sociales, culturales, económicas que influyen en su evolución. De ahí que el estudio en este proyecto asuma un enfoque sistémico y complejo dirigido al análisis de las lenguas desde los aspectos socioculturales, psico-lingüísticos y didáctico-pedagógico.

En el ámbito regional, se han realizado investigaciones muy valiosas por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ (Arratia, M. 2006) auspiciado por la Unicef en Bolivia, Perú y Ecuador; el estudio ha inventariado y sistematizado investigaciones publicadas y documentadas sobre educación, educación intercultural bilingüe, lengua, cultura e identidad. Los resultados permiten planificar estrategias dirigida a resolver las limitaciones y enriquecer los estudios en estas áreas (Arratia, 2006, p. 220).

Las universidades ecuatorianas destacándose la Universidad Andina Simón Bolívar, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, entre otras entidades han realizado estudios sobre el patrimonio lingüístico, intercultural del Ecuador, sobre bilingüismo, realidades sociolingüísticas del kichwa en determinadas comunidades, sobre geolingüística. Las universidades de Milagro, Machala, Bolívar, de Ciego de Ávila han realizado estudios de corte lingüístico, tanto en lengua materna como lengua extranjera- el inglés; sin embargo, no existen muchas investigaciones dirigidas al estudio de las lenguas vernáculas y su impacto sociocultural en la lengua española en los territorios donde están enclavadas las universidades ecuatorianas mencionadas.

Además de los limitados estudios interculturales con enfoque lingüístico en nuestros contextos locales, se está manifestando un fenómeno de alfabetismo funcional en los últimos tiempos con respecto al desarrollo de las competencias comunicativas (especialmente de lecto-escritura) en la lengua castellana. Durante años se ha impartido la Lengua y Literatura desde la educación inicial, el Lenguaje y Comunicación y una lengua extranjera (generalmente el inglés) como eje transversal en la educación superior con fines académicos y profesionales; sin embargo, estudios realizados en la región, la Universidad Estatal de Milagro y la realidad ecuatoriana en general nos muestran que un porcentaje significativo (50%) de los egresados poseen un limitado desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para leer e interpretar textos y redactar artículos en la lengua materna para ser publicados en bases de datos de prestigio regional e internacional, lo que fomenta el desarrollo de la matriz cognitiva (Arratia, 2006; Hidalgo, Manzano, 2014; Saltos, M. 2015; y Astudillo, 2016; Chaparro-Martínez, Álvarez-Muñoz y D'ar-mas-Regnault, 2016; Plan Lector 2017).

La comprensión y expresión escrita son competencias comunicativas básicas en la formación de todo ciudadano alfabetizado; no obstante, es una de las mayores problemáticas actuales a nivel internacional en los diferentes sistemas de enseñanza, a pesar del arduo trabajo que se viene realizando con estas variables. La bibliografía a nivel internacional y latinoamericana consultada nos confirma que, la comprensión y la importancia de la lecto-escritura se van debilitando en la secundaria y el bachillerato. Las influencias que ejercen medios como la televisión, las redes sociales y la internet propician el uso inadecuado del lenguaje y el corta y pega; a ello se suma, la presencia aún latente de un sistema y un modelo educativo tradicional basado en la reproducción, la poca reflexión, evaluación crítica de la realidad y la falta de conexión entre teoría y práctica, como consecuencia se manifiesta un limitado

desarrollo de la autonomía durante los procesos de análisis, conceptualización, generalización, interpretación, emisión de juicios y conclusiones, síntesis de contenidos (Mena, 2011; Arbaiza, Orejuela y Sánchez, 2012; Pineida, 2013; Agenda Zonal, 2013-2017; Jaimes, 2014; TERCE 2015; Cárdenas y Santrich, 2015; Gómez-Díaz, García-Rodríguez y Cordón-García, 2015; Andino, 2015; Quevedo, 2015; Sánchez y Brito, 2015).

A partir de los resultados del estudio de pertinencia de la carrera en Pedagogía de la Lengua y Literatura hemos detectado, en el contexto, un nivel de dominio moderado de las competencias comunicativas (con una media de 3), estas limitaciones en el desarrollo de las habilidades de la lengua, especialmente en la expresión y comprensión escrita nos lleva a plantearnos la *necesidad de desarrollar las competencias comunicativas en el entorno universitario*.

1.2. Justificación

Para dar respuesta a esa necesidad latente en nuestro contexto se diseña este proyecto, cuyo propósito a largo plazo está dirigido a elevar la conciencia hacia la defensa y preservación del patrimonio lingüístico en el Ecuador (lengua española e interinfluencias con las vernáculos), a través de estudios interculturales y el fortalecimiento de las competencias comunicativas en la lengua materna y extranjera en las comunidades universitarias involucradas, de manera que desde el conocimiento de los orígenes, se aprenda a valorar la necesidad del uso correcto de la lengua como instrumento fundamental de identidad, cultura y sobre todo de gestión y generación del conocimiento. Para ello se necesita implementar e instituir determinadas acciones y prácticas a corto y mediano plazo en la gestión del aprendizaje y del conocimiento que permitan lo deseado.

Se plantean como objetivo general: fortalecer los estudios interculturales y sociolingüísticos entre lenguas modernas y vernáculos del Ecuador y el desarrollo de sus competencias comunicativas en las comunidades universitarias, que conlleven a concientizar la defensa del patrimonio intangible, así como la construcción, generación, difusión y transferencia de resultados científicos a nivel local, regional y mundial.

Y dentro de los objetivos específicos:

1. Estimular estudios lingüísticos y sociolingüísticos sobre el castellano hablado en la región Costa-sur y Sierra-centro y las influencias de las lenguas vernáculas que permitan fortalecer los estudios interculturales y preservar la identidad y el patrimonio intangible de la provincia y la nación.
2. Caracterizar el desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente de lecto-escritura (en español, inglés) de las comunidades universitarias.
3. Diseñar un sistema de capacitación en lenguas (inglés, español, Kichwa y otras) sus culturas y sus didácticas para docentes e investigadores universitarios vinculados a la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación.
4. Implementar un servicio de asesorías y asistencia a investigadores, profesores, estudiantes e instituciones que lo necesiten para el procesamiento de la información, la redacción y edición de diferentes tipos de textos, traducciones, la gestión de la difusión en revistas indexadas (regionales y científicas) de productos culturales, científicos y tecnológicos que se generen en la universidad y la provincia.

Por su parte, Ramírez (2015) expresaba que *“para que se dé el cambio en la matriz productiva, tiene que haber un cambio en la matriz cognitiva, y esto se construye desde la esfera de la educación”*, este proyecto está dirigido al desarrollo y fortalecimiento de las herramientas necesarias para que el cambio de la matriz productiva suceda. Responde a los siguientes ejes y objetivos del PND 2017-2021: *Eje 1: Derechos para todos durante toda la vida; Objetivo 1, políticas y metas: Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas, y Objetivo 2, sus políticas y sus metas: Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades* (Senplades. 2017). Y dentro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Cepal, 2016) al *objetivo 4: Educación de calidad*.

Metodología

La investigación asume una posición compleja y sistémica por cuanto creemos que tiene un carácter transdisciplinario donde disciplinas como la lingüística, la teoría de la comunicación, la sociología, la psicología, la antropología, la etnografía, la pedagogía, historia, arte y literatura, entre otras, aportan conceptos y teorías para un profundo y amplio estudio de las complejas interinfluencias del manejo de la lenguas castellana y vernáculas en el contexto sociocultural y económico de los contextos regionales costa-sur y sierra-centro, donde conviven lenguas y culturas diversas; además de la lengua inglesa como lengua moderna para publicar resultados científicos en un mundo global, del cual no podemos escapar y el cual nos exige que nos insertemos. Por tanto, nos apoyamos en el paradigma socio-crítico al otorgar derechos de participación a los sujetos que intervienen en la investigación y como consecuencia obtener transformaciones necesarias de forma paulatina y comedida en la realidad de estudio sobre la base de la crítica y la autorreflexión, el compromiso y la responsabilidad con el entorno, el aprender a conocer, a hacer, ser y convivir, justificándose como una *investigación aplicada*.

Se entiende que para la puesta en práctica de este proyecto se hace necesario primeramente llevar un proceso de exploración y diagnóstico que nos permita obtener la línea base tanto conceptual como contextual con respecto a variables relacionadas con la interculturalidad, patrimonio cultural intangible, estudios sociolingüísticos, competencias comunicativas, y el levantamiento del nivel de desarrollo de estas últimas, como competencias generales del ser humano y profesionales en la comunidad universitaria. Por lo que la población estará conformada por los profesores y estudiantes de la UNEMI, UTMATCH y UNICA, de donde se tomará una muestra representativa.

Para el *diseño, ejecución y evaluación* de este proyecto se aplicarán métodos teóricos, empíricos y estadísticos (asume elementos de las metodologías cualitativa y cuantitativa). Se aplicarán técnicas como la *encuesta, la entrevista, la prueba pedagógica, el análisis de documentos y contenidos* que nos permitan hacer un levantamiento del nivel de dominio de las L1, L2, (español e inglés), de sus necesidades y problemas de aprendizaje, del conocimiento que tiene la población con respecto al patrimonio sociolingüístico de la nación, su estado de conservación, los procesos de aculturación como consecuencias de las influencias de la globalización.

En la elaboración de los instrumentos se partirá de la aplicación de los métodos del nivel teórico (análisis-síntesis, inducción-deducción, abstrac-

ción-concreción) para definir indicadores de evaluación sobre la base de la conceptualización y operacionalización de variables mencionadas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sus culturas e influencias, lo que nos permitirá aplicar, analizar e interpretar los resultados de los instrumentos de manera más objetiva a través de métodos estadísticos de frecuencia o probabilísticos, correlaciones, entre otros, así como el método interpretativo cuando sea necesario. La interpretación de los resultados nos guiará en la toma de decisiones para alcanzar los objetivos 3 y 4.

Resultados y discusión

El proyecto de investigación como resultados a obtener durante el proceso investigativo (y que necesitaría de la salvaguardia de derechos de propiedad intelectual ya que se obtendrán productos y servicios para la población académica, investigadores, estudiantes, profesionales de diferentes ramas del conocimiento, de las comunidades universitarias involucradas y profesionales de la educación u otras instituciones y población en general), se ha propuesto como resultados:

1. *Diseño de dimensiones e indicadores* de las variables de estudios definidas para elaborar instrumentos según el contexto.
2. *Diseño de instrumentos* aplicados y validados que pueden ser utilizados por otros investigadores.
3. Al menos dos (2) libros sobre estudios interculturales (sociolingüístico y de gestión de este patrimonio intangible): un libro sobre estudios sociolingüísticos e interculturales del castellano hablado en Ecuador y Cuba, y otro sobre estudios sociolingüísticos e interculturales del castellano y el kichwa hablado en Bolívar y sus procesos de aculturación:
4. *La institucionalización de un sistema de capacitación en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas y vernáculas, didáctica de las lenguas:*
5. *La institucionalización de una unidad de servicios y asesorías* adjunto al departamento de investigación como apoyo a la gestión del conocimiento.

Para la socialización de los resultados se pretende:

- Participar en 3 *congresos (nacional e internacional)* con la presentación de los resultados obtenidos en el proyecto.

- **6 artículos** redactados para ser presentados en revistas regionales y científicas.
- Intercambio y cooperaciones interinstitucionales relacionadas con la redacción de los resultados de la producción científica y vías de socialización.
- La difusión de boletines, blog y posters para la divulgación de los estudios sobre el patrimonio intangible realizado y su relación con la generación de conocimientos en IES, Educación Básica, Bachillerato y población de los territorios donde se encuentran las universidades involucradas.
- Un video para la divulgación de los estudios sobre el patrimonio intangible realizado y su relación con la generación de conocimientos.

El proyecto que se presenta no tiene impacto directo sobre el medio ambiente natural, más sí sobre el medio ambiente social, los seres humanos somos un sistema vivo y natural con características que pueden aportar a su conservación o destrucción, de los aspectos y conflictos éticos que se generan en toda condición humana depende una actitud positiva del hombre hacia la defensa de la vida, o una posición de destrucción total; nuestro proyecto trabaja en el desarrollo de la unidad *pensamiento-lenguaje* a través del estudio y el perfeccionamiento del dominio de la lengua y de sus competencias comunicativas: *lingüísticas, sociolingüísticas, culturales, discursivas, metacognitivas* durante la expresión y comprensión oral y escrita. Como podemos ver la lengua contiene componentes psicológicos de trabajo sobre la conciencia, los valores éticos y la formación del individuo en general, gracias a la lengua, se gestiona y construye el conocimiento, y se genera ciencia, tecnología e innovación, pero desde fundamentos epistemológicos que tengan en cuenta a la ciencia y la tecnología en su sana relación con la sociedad y la naturaleza, por tanto tiene un carácter no solo de sustentabilidad (resolver problemas inmediatos), sino también de sostenibilidad en la renovación y prestación de servicios y tutorías para la gestión del patrimonio y la generación del conocimiento constante.

El proyecto que se presenta trabaja en la formación del ser humano (competencias comunicativas) y en su legado sociolingüístico e intercultural como fruto del desarrollo de esas competencias, por tanto, influye en los aspectos éticos en la gestión y construcción del conocimiento. En este sentido, los principales aspectos, que se quieren promover y sobre los que se necesita hacer conciencia, radican específicamente en que:

- La lengua es una entidad viva que evoluciona constantemente conjuntamente con el hombre y las sociedades.
- El hombre la crea, la re-crea y la transforma, somos partícipes y artífices.
- Por tanto, la lengua es un elemento de identidad de todo individuo y cultura.
- Es contexto (social, cultural, económico, natural-geográfico)
- Es deber utilizarla correctamente.
- Es deber defenderla de las influencias de la globalización y de cualquier peligro de aculturación o dominio.
- Las competencias básicas elementales de todo ciudadano y profesional son las *comunicativas (especialmente, las destrezas de la lengua: comprensión y expresión oral y escrita)*.
- La enseñanza-aprendizaje de lenguas es una necesidad vital en la formación integral del individuo.
- El desarrollo de las competencias de lecto-escritura en el desarrollo del pensamiento analítico, sintético, crítico, creativo e innovador, son claves en la gestión y generación de conocimientos.
- El conocimiento (ciencia, tecnología, innovación) son claves en el patrimonio de una nación y la lengua es una herramienta primordial en su generación y por tanto en el desarrollo económico.

Conclusiones

Los resultados del proyecto a mediano y largo plazo están diseñados para que las instituciones participantes, sus beneficiarios directos e indirectos tomen conciencia que la conservación y potenciación de su patrimonio intangible está relacionado con el conocimiento y defensa de la lengua castellana, sus orígenes, interinfluencias con otras lenguas modernas y vernáculas, así como el desarrollo del dominio lingüístico, del pensamiento analítico, sintético, crítico, creativo e innovador para que se generen nuevos proyectos constantemente; se implementen los servicios de capacitación y asesoría en el área de los estudios interculturales y socio-lingüísticos, se logre el interés y la participación de las instituciones para que sus profesionales no culminen con exámenes complexivos, sino que las universidades se conviertan en centros de investigación y desarrollo.

Este proyecto permitirá generar nuevas investigaciones científicas, de desarrollo tecnológico e innovación en:

- Estudios interculturales: el estudio de las lenguas (vernáculos o universales), la historia de los pueblos asociadas a ellas y sus culturas.
- Creación e institucionalización de un centro de estudios sociolingüístico e intercultural que promueva la investigación, la docencia (cursos, entrenamientos en el aprendizaje de lenguas) y servicios de asesoría científico-metodológica y de asistencia de traducción a la comunidad universitaria y residentes de la provincia que fomente el desarrollo sociocultural y económico del territorio.
- Creación de productos que puedan comercializarse (libros, glosarios, metodologías, servicios, creación de centros de interpretación, entre otros.
- Desarrollo continuo del nivel de las competencias comunicativas en escuelas e instituciones educativas del territorio.

Referencias

- Agenda Zonal*. ZONA 5-Litoral Centro. 2013 - 2017. *Santa Elena, Guayas, *excepto los cantones de Guayaquil, Samborondón y Durán*. *Bolívar, Los Ríos*. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Agenda-zona-5.pdf> (15. mar. 2023)
- Andino, A. (2015). *Estudio de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje significativo de los alumnos de 6to año paralelo "A" de educación básica de la Unidad Educativa Brethren* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Arbaiza, C., Orejuela, B. y Sánchez, A. (2012). *Eficacia del programa para la potenciación del vocabulario y la comprensión (PVC) en el desarrollo del vocabulario receptivo y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer año de educación secundaria* (tesis de grado). Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Arratia, M. (2006). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ*. 2006. 220 p.
- Cárdenas, R. y Santrich, E. (2015). *Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la I.E. D «Jesús Maestro Fe*

- y *alegría*» de Barranquilla (tesis de grado). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Chaparro-Martínez, E. I., Álvarez-Muñoz P. y D'Armas-Regnault M. (2016). Gestión de la información: uso de las bases de datos Scopus y Web of Science con fines académicos. Universidad, Ciencia y Tecnología, 20(81), 166-175
- Fishman, J. (1970). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A. y Córdón-García, J. A. (2015). Aprender a leer y escribir: Aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura. *teoría de la Educación*, 16 (4), 118-137. <https://doi.org/10.14201/eks2015164118137>
- Hidalgo Díez, E. y Manzano Díaz, M. (2014). El proceso de comprensión en una lengua extranjera: Una propuesta para evaluar estrategias de lectura. *Educación XX1*, 17(1), 9-326. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10716.
- Hudson, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Informe de Resultados TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2015) Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf> (15. mar. 2023)
- Jaimes, J. (2014). *Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria de colegios públicos y privados de lima metropolitana*. (tesis de grado). Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Labov, W. 1983. Modelos sociolingüísticos, Madrid: Cátedra.
- LOES (*Ley Orgánica de educación Superior*). Ley 0 Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct.-2010 Última modificación: 30-dic.-2016 Estado: Reformado, Quito.
- López Morales, H. (1986). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Marcellesi y Gardin. (1978). *Introducción a la sociolingüística*. Editorial Gredos.
- Maridueña, I. J. y Astudillo, M. A. (2016). Causas de la baja productividad en artículos indexados de la UNEMI. *Revista Ciencia y Tecnología*, (11).

- 42-51. https://sga.unemi.edu.ec/media/evidenciasiv/1_1_224_ART.pdf. (10. Nov. 2023)
- Martins, Alejandra. (2015). *5 lecciones para América Latina del mayor ranking global de educación*. BBC Mundo. [En línea] 13 de 05 2015. [Citado el 14 de 05 del 2015] Disponible en: https://www.linkis.com/bbc.co.uk/5_lecciones_para_Ame.html (10. Nov. 2023)
- Mena, S. (2011). *Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador* (tesis maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Moreno Fernández, F. (1998.) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel lingüística.
- CEPAL. (2016). Objetivos del Desarrollo Sostenible. Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf> (10. Nov. 2023)
- Pineida, S. (2013). *Los hábitos de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de tercero y cuarto grado de Educación General Básica Bereano de la parroquia de Tumbaco, cantón Quito, provincia de Pichincha* (tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Plan Lector. (2017) *Re-Leo y Re-Cuento*. Recuperado de <http://www.libresa.com/PlanLectorWEB.pdf> (10. Nov. 2023)
- Quevedo, M. E. (2015). *Aplicación del método de escuelas lectoras con el uso de herramientas interactivas en segundo año de básica de la unidad educativa San Vicente de Paúl de Riobamba* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Saltos, M. (2015). La eficiente Gestión Educativa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Ciencia Unemi*, 8(13), 56-60. Recuperado de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/83/78> (10. Nov. 2023)
- Sánchez, J. M. y Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (1), pp. 117-141. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>

- Santos, Yoel. (2011). *Los paradigmas de la investigación científica aplicados a la cultura física y el deporte*. [En línea] 22 de 05 2011. [Citado el 17 de 04 del 2015] Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos69/investigacion-cientifica-cultura-fisica-deporte/investigacion-cientifica-cultura-fisica-deporte2.shtml#ixzz3aB6d81kz> (10. Nov. 2023)
- Senplades. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Quito, Ecuador.
- Van Dijk, Teun. (1977). *Text and Context*. London: Longman.

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

VI

Desarrollo de la expresión de la corporeidad en niños de 3 a 5 años.



Desarrollo de la expresión de la corporeidad en niños de 3 a 5 años*

Development of the expression of corporeity in children from 3 to 5 years*

Víctor Hugo Delgado Zurita

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0002-7593-7610>

Digna Galud Mera Quimis

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0001-5064-3942>

Carla Lisbeth Vilela Daza

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0009-0004-4324-1741>

Aida Liliana Salazar Moreira

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0009-0008-2762-4274>

RESUMEN

Este artículo analiza el desarrollo de la expresión de la corporeidad en niños de 3 a 5 años, de acuerdo con la revisión bibliográfica efectuada la corporeidad se refiere a la conciencia y comprensión del propio cuerpo incluyendo la capacidad de expresarse a través del movimiento, gestos y el uso de habilidades motoras. El estudio se fundamentó en investigaciones previas sobre el desarrollo infantil y busca comprender cómo los niños en esta etapa de edad adquieren y desarrollan una mayor conciencia de su corporeidad, así como las formas en que se expresan a través de ella. Se argumenta el juicio de varios autores como: García, Delgado, Carriedo, Montañez, Zamora, Rivas, Medina entre otros, con el propósito de sustentar la relevancia del desarrollo de la expresión corporal en los niños de Educación Inicial.

Palabras clave: expresión de la corporeidad, movimiento, gestos, habilidades motoras y niños de educación inicial.

***Proyecto de la carrera de Educación Inicial:** Estrategia metodológica dirigida a la preparación del educador de Educación Inicial para el desarrollo de las habilidades motrices básicas utilizando la Expresión de la Corporeidad y el Juego como recurso.

ABSTRACT

This article analyzes the development of the expression of corporeality in children from 3 to 5 years of age. According to the bibliographic review carried out, corporeality refers to the awareness and understanding of one's own body, including the ability to express oneself through movement, gestures and the use of motor skills. The study builds on previous research on child development and seeks to understand how children at this age stage acquire and develop greater awareness of their corporeality, as well as the ways in which they express themselves through it. The judgment of several authors such as: García, Delgado, Carriedo, Montañez, Zamora, Rivas, Medina among others, is argued with the purpose of supporting the relevance of the development of corporal expression in children of Initial Education.

Keywords: expression of corporeality, movement, gestures, motor skills and early childhood education.

Introducción

La fundamentación legal del presente artículo se relaciona con el art. 40 de la Ley Orgánica de Educación Integral (LOEI) la cual establece que: El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas (MINEDUC 2014).

Para Blanco (2009) la expresión corporal es considerada como “un medio que a través de códigos del cuerpo y de movimiento se comunica con el entorno, con los otros y consigo mismo” (p. 1). El mencionado autor determina que las expresiones corporales son formas de comunicación que se establecen en el contexto donde se localicen los actores teniendo sus inicios desde edades tempranas.

La expresión corporal según Zamora (2018) establece que: “el niño a través de la conciencia de sí mismo y su entorno fomenta la comunicación, la creación de sus primeros lazos de amistad y compañerismo, y ayuda a través de la expresión corporal para exteriorizar sus emociones” (p. 15). El desarrollo de la corporeidad es un aspecto crucial en el desarrollo infantil temprana-

no generando cambios significativos en los infantes. A medida que los niños crecen, adquieren una mayor conciencia de su cuerpo y de cómo pueden utilizarlo para interactuar con el mundo que les rodea. La expresión de la corporeidad se refiere a la capacidad de los niños para comunicarse, expresar emociones y deseos de participación en actividades físicas y creativas. Percibir cómo se desarrolla esta expresión en niños de 3 a 5 años es fundamental para promover un desarrollo saludable y facilitar su participación en el entorno social y educativo.

Por consiguiente, se han analizado investigaciones sobre el tema en men- ción donde Carriedo *et al.* (2020) refiere que “La expresión corporal es un contenido que debe ser desarrollado en todas las etapas educativas. Para ello es importante conocer la forma tradicional de trabajarla, pero también las propuestas y recursos más innovadores” (p. 7), siendo así detallado como un ámbito en el Currículo de Educación Inicial transcendental que contribuye con el desarrollo expresivo y corporal del niño

Los docentes deben aplicar métodos y estrategias de carácter lúdico, conforme a los intereses propios de esta edad, y así poder lograr en el niño un buen desarrollo en su esquema corporal, imaginación y creatividad (Zulca, R. 2013, p.25). De acuerdo con este autor se debe reflexionar que los educado- res, especialmente de Educación Inicial utilicen actividades de carácter lúdico con los niños de edades tempranas promoviendo el desarrollo de su esquema corporal y las habilidades motrices de acuerdo con la etapa evolutiva y el en- torno en que se desarrolla el infante.

Desarrollo motor y corporeidad

La corporeidad y motricidad en los niños de 3 a 5 años propone fortale- cer las habilidades motrices que deben haberse trabajado dentro y fuera del hogar partiendo de experiencias previas y de aprendizaje como es el conoci- miento de su propio cuerpo sus funciones y su importancia (Currículo de Edu- cación Inicial, 2014, p. 32). Para conseguir las destrezas relacionadas a cada eje y ámbito se deben realizar actividades entre la familia, los educadores y niños de este nivel ofreciendo una adecuada estimulación temprana posibili- tando al infante mayores alcances en su formación integral.

Durante los primeros años de vida, los niños experimentan un rápido de- sarrollo motor y adquieren nuevas habilidades físicas. A medida que mejoran su coordinación motora gruesa y fina, desarrollan una mayor conciencia de su cuerpo y sus posibilidades de movimiento. A través de las actividades lúdicas los niños corren, saltan, trepan y bailan, explorando y experimentando con su

corporeidad, lo que les permite comprender, controlar su cuerpo y fortalecer la comunicación con sus pares en el desarrollo de autonomía, equilibrio y coordinación.

Expresión emocional y corporal

La corporeidad también es una forma importante de expresión emocional en los niños. A medida que desarrollan habilidades lingüísticas limitadas en esta etapa, el cuerpo se convierte en un medio fundamental para comunicar emociones y sentimientos, los infantes utilizan gestos, expresiones faciales y posturas corporales para mostrar alegría, tristeza, enojo o miedo, esta expresión permite comunicarse con los demás y les brinda una salida emocional saludable.

Influencias culturales y sociales

La expresión de la corporeidad en niños de 3 a 5 años también está influenciada por factores culturales y sociales. Las prácticas culturales, las normas y los valores familiares pueden influir en cómo los niños aprenden a utilizar su cuerpo para expresarse. Además, el entorno social en el que los niños se desenvuelven, como la interacción con sus pares y adultos significativos, puede proporcionar oportunidades para aprender y practicar diferentes formas de expresión corporal.

Importancia de la estimulación y el apoyo

Es fundamental proporcionar a los niños un entorno enriquecedor que fomente la expresión de la corporeidad. Los adultos, como padres y educadores, desempeñan un papel crucial al proporcionar oportunidades para que los niños exploren y experimenten con su corporeidad. Actividades como la danza, el dibujo, la pintura y las actividades lúdicas pueden promover el desarrollo de la expresión corporal. Además, el apoyo emocional la validación de las emociones y expresiones de los niños son esenciales para fomentar su confianza y seguridad en el uso de su cuerpo para comunicarse.

Materiales didácticos para la expresión de la corporeidad en niños de 3 a 5 años

Salido y Salido (2016) expresan la relevancia del uso del material didáctico en el infante, lo cual estimula su motivación y el interés mientras realiza las tareas con libertad, aumentando así su atención y, al mismo tiempo, realizando las actividades tantas veces como desee. Asimismo, los recursos didácticos favorecen la construcción de aprendizajes significativos mediante la metodología juego-trabajo.

De acuerdo con el criterio de los autores señalados el material didáctico en la expresión de la corporeidad es fundamental para el desarrollo de los niños de 3 a 5 años, pues permite explorar y comunicarse a través de su cuerpo. Se detallan algunos recursos didácticos que se pueden utilizar para fomentar y enriquecer la expresión corporal en esta etapa:

- **Música y movimiento:** De acuerdo con la revisión bibliográfica y experiencia como docentes de Educación Inicial por 24 años, aproximadamente, se considera que se debe utilizar la música alegre y dinámica para motivar a los niños a moverse. Se deben crear listas de reproducción con canciones infantiles que tengan ritmos variados y solicitar a los infantes que imiten los movimientos de los personajes o animales, bailen como las hojas al viento o salten como ranitas. También se puede utilizar pañuelos de colores para que los agiten al ritmo de la música.
- **Juegos de imitación:** En estos juegos los niños imitan movimientos de animales, objetos o personas. Por ejemplo, pueden imitar el vuelo de un pájaro, el rebote de una pelota o los movimientos de un payaso. Estos juegos fomentan la creatividad y la expresión corporeidad.
- **Objetos y materiales:** Los objetos y materiales facilitan a los niños una variedad de actividades que puedan utilizar en la expresión de la corporeidad. Por ejemplo, telas de colores para hacer movimientos suaves y fluidos, aros para saltar y rodar, pelotas para lanzar y atrapar, y cojines para crear estructuras y obstáculos que los niños puedan superar.
- **Cuentos y dramatización:** Los cuentos y dramatizaciones permiten que los niños de 3 a 5 años se involucren con personajes a través de movimientos y acciones específicas. Después de narrar la historia se invita a los niños a dramatizarla, imitando los movimientos y comportamientos de los personajes. Esto les permite a los infantes explorar diferentes formas de expresión de la corporeidad y desarrollar su imaginación.
- **Juegos de equilibrio y coordinación:** Los juegos permiten realizar actividades que promuevan el equilibrio y la coordinación motora de los niños, diseñando circuitos con obstáculos que requieran acciones como: saltar, trepar, gatear y equilibrarse en diferentes superficies. Estos juegos contribuyen en los infantes a desarrollar las habilidades físicas y a tomar conciencia de su propio cuerpo.

- **Baile y danza:** Se sugiere que a partir de estas edades se introduzca a los niños en el mundo de la danza y el baile, enseñándoles movimientos simples y divertidos que puedan imitar y combinar en coreografías sencillas. La música y la danza les permiten expresar emociones y desarrollar habilidades motoras.

La expresión corporal en los niños es un proceso individual, por lo que es importante respetar sus ritmos y permitirles explorar libremente. Estos recursos didácticos pueden ser adaptados y combinados de acuerdo con las necesidades e intereses de los infantes en estas edades.

Estrategia metodológica para la expresión de la corporalidad en niños de 3 a 5 años

La estrategia metodológica para fomentar la expresión de la corporalidad en niños de 3 a 5 años se debe realizar a través de un enfoque lúdico y participativo. A continuación, se detalla una propuesta de estrategia que se puede utilizar:

1. **Crear un ambiente seguro y estimulante:** Es necesario contar con un espacio amplio y seguro donde los niños puedan moverse libremente sin restricciones. Se sugiere retirar objetos que puedan representar un peligro, facilitándoles materiales adecuados para la actividad, como colchonetas, cojines y objetos de juego.
2. **Calentamiento y estiramientos:** Se debe iniciar cada sesión con un calentamiento suave para preparar los músculos y promover la conciencia corporal. Realizar ejercicios simples de estiramiento que involucren diferentes partes del cuerpo, como brazos, piernas, cuello y espalda.
3. **Juegos de exploración corporal:** Introducir juegos que permitan a los niños explorar diferentes partes de su cuerpo y sus capacidades físicas. Por ejemplo, se puede organizar actividades en las que los niños imiten movimientos de animales, como gatear como un perro, saltar como una rana o moverse como una serpiente.
4. **Ritmo y movimiento:** Utilizar música y ritmos variados para motivar a los niños a moverse y expresarse, se puede utilizar diferentes estilos musicales y pedirles que se muevan de acuerdo con el ritmo, creando movimientos simples o coreografías sencillas. También se puede incorporar instrumentos de percusión para que los niños exploren el ritmo con sus manos y pies.

- 5. Sesiones de relajación:** Se sugiere finalizar cada sesión dedicando un tiempo para la relajación y el enfriamiento, utilizar música tranquila y guiar a los niños en ejercicios de respiración profunda y estiramientos suaves. Esto les ayudará a calmarse y a centrarse después de la actividad física.

Las actividades se deben realizar de acuerdo con las capacidades y necesidades individuales de los niños, fomentando la participación, el respeto y la diversión en todo momento.

Conclusiones

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada hasta la presente fecha se determina que el desarrollo de la expresión de la corporeidad en niños de 3 a 5 años es un proceso complejo e interdisciplinario.

La expresión de la corporeidad permite la interacción de los niños con su entorno físico, social y cultural, adquiriendo una mayor conciencia y control de su cuerpo, así como habilidades para expresarse y comunicarse de manera efectiva, proporcionando un entorno estimulante y apoyo emocional fundamental para fomentar el desarrollo saludable de la corporeidad en esta etapa de la infancia.

Esta investigación tiene implicaciones importantes para padres de familia, educadores y profesionales involucrados en la formación integral de los niños de 3 a 5 años los cuales pueden utilizar estrategias para promover el desarrollo de los infantes.

La expresión de la corporalidad en esta etapa es un proceso de descubrimiento y exploración, por lo que es importante proporcionar un entorno en el que los niños se sientan seguros y motivados para expresarse libremente.

Referencias

- Blanco, María (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación1. *Horizontes Pedagógico*, 11. (1). 1-20. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/332/298> (12. ago. 2023).

- Carriedo, A, Fernández-Río, J, Méndez-Giménez A & Cecchini, J. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243342> (12-ago.-2023).
- Duarte, J., Zapata, L. P., & Rentería, R. (2010). Familia y primera infancia: un estado del arte. 1994-2005. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 107-116. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art05.pdf> (13. ago. 2023).
- Mejía Cevallos, A. M. (2021). El confinamiento social en el desarrollo del ámbito de expresión corporal y motricidad, en educación inicial nivel 2; subnivel 2 periodo lectivo 2020-2021. Universidad Técnica del Norte. (Master's thesis). En: <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/11830/2/PG%20960%20TRABAJO%20GRADO.pdf> (12. ago. 2023).
- MINEDUC. (2014). Currículo de Educación Inicial de Ecuador. Ministerio de Educación de Ecuador. En: [curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf](#) (12. ago. 2023).
- Montañez, Y. T. (2021). La expresión corporal en tiempos de pandemia. Una propuesta metodológica de adaptación de los contenidos expresivos en el ámbito universitario. *Acción motriz*, 28(1), 45-53. En: <file:///C:/Users/nueva/Downloads/Dialnet-LaExpresionCorporalEnTiemposDePandemiaUnaPropuesta-8135451.pdf> (12-ago.-2023).
- Moreno Arias, C. A. (2020). La motricidad gruesa en el desarrollo de la expresión corporal en niños de 3 a 4 años. En: <https://dspace.ucacue.edu.ec/bitstream/ucacue/9745/1/TRABAJO%20DE%20TITULACION%20CAROLINA%20MORENO.pdf> (12. ago. 2023).
- Rubio Ramos, M. G. (2021). Actividades de expresión corporal en la canalización de la energía física de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad durante el confinamiento (Bachelor's tesis). Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, carrera de Educación Inicial. En: <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33334/1/INFORME%20FINAL%20RUBIO%20RAMOS%20MELINA%20GIMABEL.pdf> (12. ago. 2023).
- Salido, E. y Salido, S. (2016). *Materiales didácticos para educación infantil: cómo construirlos y cómo trabajar con ellos en el aula*. Narcea Ediciones.

- Sotelino A, Mella I, & Rodríguez E. (2019). Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil. *Publicaciones*, *49*(4), 199-218. En: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11736> (10-jun.-2023).
- Zamora Alvarado, G. M. (2018). La expresión corporal y las dificultades en el desarrollo infantil. Universidad en Línea del Ecuador. (Bachelor's thesis). En: <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/4109/2/URKUND%20GINA%20ALVARADO.pdf> (12-ago.-2023).
- Zulca, R. (2013). La expresión corporal en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños/as de 4 años de edad. Manual de actividades lúdicas dirigido a docentes del centro de educación inicial Tumbaco ubicado en el sector "Morita", año 2013. Instituto Tecnológico Superior Cordillera. (Bachelor's thesis). En: <https://www.dspace.cordillera.edu.ec/bitstream/123456789/1311/1/120-EDU-13-13-1712245222.pdf> (12-ago.-2023).

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

VII

Retos y progresos en la motricidad fina y autonomía de un niños con Síndrome de Down



Retos y progresos en la motricidad fina y autonomía de un niños con síndrome de Down

Challenges and Progress in Fine Motor and Autonomy of Children with Down Syndrome

Liseth Estefanía Mejía Quintero

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0001-5712-2656>

Sully Mero Mero

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0003-1134-8558>

Arturo Damián Rodríguez Zambrano

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

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

RESUMEN

El presente trabajo pone atención especial en entender y manejar los desafíos, así como logros obtenidos por individuos con síndrome de Down, centrándose sobre todo en ámbitos como la autonomía personal o la precisión motora fina. La pregunta de investigación que guio la investigación fue: ¿Cuáles son los retos y progresos identificados en el caso de una persona con síndrome de Down después de las intervenciones realizadas? Se utilizó un enfoque metodológico mixto, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para recopilar información. A través de variables específicas, se midió el grado de competencias del estudiante utilizando un enfoque causal durante la investigación. Se ejecutó un diseño cuasi experimental, haciendo hincapié en la importancia de tener grupos de control homogéneos. Se utilizaron la Escala KidsLife-Down y la Escala ECOMI como instrumentos en la investigación para evaluar la calidad de vida y el desarrollo motriz, respectivamente. La herramienta fue realizada mediante entrevistas y observaciones directas. Se evidenció un avance importante en la independencia personal del estudiante gracias a las intervenciones, especialmente en las actividades diarias y la alimentación. Aunque así fue, los avances en destreza manual no fueron tan significativos. A pesar de las intervenciones puntuales, hubo obstáculos persistentes en esta área. Los datos objetivos proporcionados por las herramientas de evaluación informaron sobre las intervenciones y revelaron áreas de mejora y desafío. El estudio destacó cómo el método TEACCH, aplicado

de manera complementaria, mejoraba significativamente la autonomía del estudiante, aunque también señalaba como necesario realizar innovaciones en cuanto al desarrollo de habilidades motrices más precisas. Aunque existen técnicas efectivas en algunas áreas, no se enfrentan de manera adecuada todos los desafíos actuales. Se aconseja ampliar el estudio de técnicas y métodos innovadores como vía para resolver las restricciones presentes en la habilidad del control motor fino. El análisis realizado proporciona información valiosa acerca de los desafíos y avances en torno a los individuos que tienen síndrome de Down, subrayando la importancia fundamental que tienen las aproximaciones adaptables para futuras intervenciones.

Palabras clave: motricidad fina, autonomía, estrategias metodológicas, síndrome de Down, Escala.

ABSTRACT

This paper pays special attention to understanding and managing the challenges and achievements of individuals with Down syndrome, focusing mainly on areas such as personal autonomy or fine motor precision. The research question that guided the research was: What are the challenges and progress identified in the case of a person with Down syndrome after the interventions performed? A mixed methodological approach was used, combining qualitative and quantitative techniques to collect information. Through specific variables, the degree of competence of the student was measured using a causal approach during the research. A quasi-experimental design was executed, emphasizing the importance of having homogeneous control groups. The KidsLife-Down Scale and the ECOMI Scale were used as instruments in the research to assess quality of life and motor development, respectively. The application of these tools was carried out through interviews and direct observations. An important advance in the student's personal independence was evidenced thanks to the interventions, especially in daily activities and food. Although this was the case, advances in manual dexterity were not as significant. Despite one-off interventions, there were persistent obstacles in this area. Objective data provided by the assessment tools informed interventions and revealed areas for improvement and challenge. The study highlighted how the TEACCH method, applied in a complementary way, significantly improved student autonomy, although it also pointed out that it was necessary to make innovations in terms of the development of more precise motor skills. Although effective techniques exist in some areas, not all current challenges are adequately addressed. It is advisable to expand the study of innovative techniques and methods as a way to solve the constraints present in the ability of fine motor control. The analysis

provides valuable information about the challenges and advances around individuals with Down syndrome, underscoring the critical importance of adaptive approaches for future interventions.

Keywords: fine motor skills, autonomy, methodological strategies, Down syndrome.

Introducción

Desde el misterioso entramado genético que teje nuestra esencia, emerge el síndrome de Down, una singularidad cromosómica que se manifiesta en una copia extra del cromosoma 21. Esta particularidad, más allá de ser la principal causa de discapacidad intelectual, esconde historias de superación, desafíos y triunfos. Aunque la ciencia aún no ha encontrado una cura, la resiliencia y fortaleza de quienes lo portan demuestran que, con las herramientas y apoyos adecuados, no solo es posible vivir una vida plena y enriquecedora, sino también dejar una huella imborrable en la sociedad.

Los datos actualizados de la OMS (2023) manifiestan que aproximadamente 1 de cada 550 recién nacidos a nivel mundial presenta el síndrome de Down. Sin embargo, Ecuador destaca al superar esta estadística con un índice de 1 cada 700 casos, según lo referido por Jijón (2019). El número excede notoriamente la tasa promedio a nivel internacional, la cual se ubica en 1 de cada 1000 nacimientos. Esta condición se presenta en aproximadamente 400 a 500 niños ecuatorianos anualmente.

Vaca *et al.* (2019) expresan que se puede constatar que el síndrome de Down es considerado como la causa principal en términos de discapacidad intelectual en todo el planeta, representando aproximadamente un rango del 30% al 40%. Resulta inquietante que, a pesar de ser frecuente, 276.000 bebés que padecen esta condición no consigan superar las primeras cuatro semanas de vida, según información proporcionada por la OMS (2023).

El Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades arroja luz sobre la situación de las personas con discapacidad intelectual en Ecuador. En total, hay 108.957 personas con esta condición, distribuidas entre 49.232 mujeres, 59.722 hombres y 3 individuos LGBTI. De estos, 10.591 son niños de entre 4 a 12 años con un grado de discapacidad que oscila entre el 50% y el 74%. En la provincia de Manabí se registran 8.151 personas con discapacidad intelectual, y en el cantón de Manta, 890. De estos últimos, 179 son niños de entre 4 a 12 años con un grado de discapacidad del 50% al 74%, según datos del CONADIS (2023).

Es importante tener en cuenta que cada niño es único y que el ritmo de su desarrollo puede variar de uno a otro. Por lo tanto, las estrategias que se implementen deben adaptarse a sus necesidades y habilidades específicas (Quijije, 2019; Ministerio de Educación, 2023). Esto se puede lograr mediante una evaluación precisa de la competencia motriz del niño, utilizando herramientas como la Escala de observación de la competencia motriz infantil ECOMI y la Escala KidsLife-Down. Estas herramientas permiten evaluar la habilidad del niño para realizar tareas específicas, como agarrar objetos pequeños o vestirse solo, y pueden servir como guía para desarrollar objetivos específicos de intervención.

Este trabajo nace con la pregunta: ¿Cómo han influido las intervenciones específicas en la superación de retos y en el avance del desarrollo de individuos con síndrome de Down en áreas de motricidad fina y autonomía? El trabajo forma parte del proyecto Inclusión y Respuestas Educativas a las Necesidades Educativas Específicas en la zona 4 Manabí-Santo Domingo de la carrera de Educación Especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, como parte de la investigación formativa desde las asignaturas de Investigación Educativa; Planificación; Investigación Educativa; Ejecución e Investigación Educativa; Análisis de Datos.

Marco teórico

El síndrome de Down es una condición genética que afecta la capacidad cognitiva y de aprendizaje, así como a la motricidad fina y a la autonomía personal. Sin embargo, existen estrategias específicas que pueden ayudar a desarrollar estas habilidades en las personas con síndrome de Down y mejorar su calidad de vida; mediante la implementación de ciertas estrategias se puede fomentar el desarrollo de estas habilidades en los niños con síndrome de Down (Muñoz, 2020).

El motivo principal para un desarrollo de autonomía y motricidad en los niños es recibir una adecuada estimulación en las áreas motriz, cognitiva, social y afectiva los cuales generarán un desarrollo adecuado (Sanmartín, 2019). Fernández, 2021). Por lo tanto, se debe dar importancia los procesos de estimulación temprana, porque es la etapa donde el niño empieza a desarrollar sus primeros niveles de autonomía propia, y si estas áreas no son desarrolladas por el grado de discapacidad que presentan el niño, se debe trabajar paso a paso de forma individual y de manera concreta en las actividades propuestas para alcanzar un aprendizaje significativo (Lozano & Tapia, 2021).

En general, el fomento de la motricidad fina y la autonomía personal en niños con síndrome de Down requiere de una intervención temprana y personalizada. Mediante la implementación de estrategias específicas y adaptadas a cada niño, a través de estas actividades es posible fomentar su capacidad de aprendizaje y desarrollar su calidad de vida.

En los trabajos de Sanmartín (2019) y Sini & Molina (2019) se expresa que el desarrollo psicomotor consiste deliberadamente en el movimiento como un medio de expresión, comunicación y realización de una persona con otros. Por tal motivo, juega un papel muy importante en el desarrollo armonioso de la personalidad del niño. Del mismo modo, se desarrollan habilidades motoras, que permiten controlar impulsos, abrir y cerrar sus manos o controlar cada uno de sus movimientos de manera equilibrada y coordinada.

La motricidad fina es la fuente de coordinación que produce movimientos en las extremidades superiores ejerciendo la capacidad de realizar la toma de objetos que permite empezar el control del agarre que es el inicio de la escritura. Sin embargo, es una dificultad que presentan los niños con síndrome de Down debido a las áreas afectadas y grado de discapacidad. Por ende, es necesario incorporar actividades cotidianas, fomentar juegos, los cuales logran la exploración libre y creativa en el entorno que le rodea.

El desarrollo cognitivo y psicomotor son áreas que se trabajan conjuntamente para adquirir habilidades de conocimientos y aprendizajes en el ser humano, el cual es limitante en niños con síndrome de Down; debido a este retraso ellos presentan dificultades en dichas áreas para ejecutar un buen trabajo. Por lo tanto, es necesario tener metodologías, estrategias y contenidos para trabajar y desenvolver un adecuado aprendizaje con ellos.

La autonomía en niños con síndrome de Down debe ser esencial en cada una de las actividades que se indica, recordando y respetando el tiempo que necesite para comprender los horarios, porque es una etapa que requiere comprensión, atención y refuerzo sin exceder o limitar los espacios en el que se encuentra. “El principal objetivo a largo plazo de un programa de atención temprana es desarrollar la capacidad de autonomía e independencia personal del niño” (Campos & Kam, 2020).

En general, las personas gozan, disfrutan, comparten cualidades de sí mismo, en cambio una persona que presenta dificultades en su aprendizaje se limita en el goce del 100% de su vida. Sin embargo, existen un sinnúmero de teorías que menciona que nada es imposible para lograr cumplir los sueños. De acuerdo con Sacoto & Tituaña:

Se habla de un punto importante para la vida personal, la autonomía, debido a que de tal manera logra desenvolverse con libertad en su vida diaria, siendo importante su desarrollo durante las primeras edades de la persona, en donde los niños crearán ámbitos y superarán barreras naturales y sociales, mejorando la autoestima, superando miedos, etc. (p. 17).

Según Caicedo (2022), “El juego aporta un valor educativo indiscutible para el desarrollo integral del niño, más aún en la población con síndrome de Down” (p. 16). Los juegos son aquellas bases que hacen que los niños descubran, interioricen, entretengan, compartan y se diviertan creando sus propias imaginaciones a través del entorno que los rodea, es importante que el contexto educativo implemente técnicas de juegos, porque así el niño que presenta dificultades en sus áreas de aprendizaje o desarrollo logra comprender por medios de los juegos la importancia de conocer nuevas tareas que van a aportar un valor de enseñanza en su vida integral.

Metodología

El método que se utilizó para el desarrollo de esta investigación de estudio de caso acude al enfoque mixto, donde se combinan técnicas o metodologías para la recolección de datos e información, lo cual lleva a conclusiones sobre los resultados que se validaron a través de la observación. Según Pereira, los “diseños mixtos permiten combinar paradigmas, para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación” (p. 19).

Esta investigación también tiene un enfoque causal que es la base que permite medir el grado de competencias del estudiante a través de sus variables por medio del instrumento.

De acuerdo al diseño cuasiexperimental, Fernández *et al.* (2014) mencionan que los diseños cuasiexperimentales, “necesitan grupos de control bien formados (mejor múltiples) que sean lo más homogéneos posible” (p. 758). Es decir, que al desarrollar las investigaciones se debe acudir a diferentes tipos de observación para obtener resultados coherentes y precisos del caso.

Los instrumentos seleccionados para esta investigación fueron la prueba Escala KidsLife-Down: Evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes entre la edad de 4 y 21 años (Gómez *et al.*, 2007), aplicada a personas con diagnóstico presuntivo de trastorno del espectro autista y síndrome de Down, y la prueba Escala de observación de la competencia motriz infantil ECOMI,

en la que, por medio de sus ítems, se realizan actividades para observar el nivel de desarrollo motriz.

La escala Kidslife-Down, está conformada por 7 dimensiones: (1) inclusión social, (2) autodeterminación, (3) bienestar emocional, (4) bienestar físico, (5) bienestar material, (6) desarrollo personal, y (7) relaciones interpersonales. Estas dimensiones permitirán la recopilación objetiva de datos. Esta se aplicó a través de una entrevista a su cuidadora (Gómez *et al.*, 2007).

Por otro lado, la Escala de observación de la competencia motriz infantil ECOMI se aplica de manera presencial (examinador-niño), a través de un grupo de ejercicios que duran entre 40 minutos a 1 hora, porque se respeta el ritmo del niño, quien es expuesto a cansancio. El objetivo de la escala ECOMI es recopilar datos del nivel de competencia motriz del niño a través de la observación directa. Este instrumento de evaluación permite detectar a tiempo problemas de coordinación y se adapta según su edad y nivel de complejidad del estudiante.

En la tabla 14 se observan las categorías e indicadores utilizados en el estudio de caso.

Descripción del caso

El caso se centra en un niño de 11 años. Se reconoce un embarazo sin complicaciones, con los cuidados y controles necesarios y una buena alimentación. Durante su nacimiento, recibió la prueba denominada de APGAR. Como resultado, se le diagnosticó síndrome de Down. En la actualidad, su certificado de discapacidad menciona un porcentaje de 65% de discapacidad intelectual. Durante las primeras visitas realizadas al estudio de caso se observaron dificultades en las áreas de motricidad fina y autonomía personal. Para el acceso al caso, se obtuvo el consentimiento informado del infante, de parte de sus tutores legales. Además, se plantea la confidencialidad del caso.

Tabla 14.

Categorías e indicadores evaluados.

Categorías	Indicadores
Autonomía personal/ calidad de vida.	Habilidades de realizar su aseo personal (bañarse, cepillarse los dientes, ir al baño, vestirse solo)
	Ayudar en las tareas del hogar (recoger los platos, barrer, tender la cama, doblar la ropa limpiar y colocar la ropa sucia en su lugar)
	Alimentarse solo, en cada una de las comidas
	Ordenar y limpiar su espacio de juegos
Motricidad fina	Manipulación de objetos
	Control o manejo del lápiz
	Realizar movimientos repetitivos
	Falta de control en la pinza
	Dificultad en vestirse o atar sus cordones

Intervenciones

Desde el reconocimiento del caso hasta el final de las intervenciones transcurrieron dos meses. Las intervenciones tuvieron varias interacciones e intervenciones. Durante la primera intervención se aplicaron los instrumentos seleccionados para el estudio.

Se seleccionaron las áreas de autonomía y motricidad fina como prioritarias. Para ello, se implementó un plan exploratorio de intervención (ver tabla 15) para reconocer, con los fines de este estudio, si el tipo de intervención es aplicable.

Durante la segunda intervención se trabajó con dos sesiones importante, las cuales tiene como objetivo: trabajar las habilidades afectadas del estudiante. Para realizar dicha intervención se aplicó el método llamado TEACCH, de manera complementaria, que tiene como ventaja la aplicación de actividades interactivas y satisfactorias para niños con síndrome de Down, en conjunto con la madre.

Es importante tener presente que los resultados exploratorios de esta intervención permiten reconocer perspectivas futuras, a través de la aplicación de las dos primeras sesiones.

Tabla 15.

Intervenciones ejecutadas.

Intervenciones	Sesión	Nombre	Actividades
1	1	Conociéndome a mí mismo	Enseñanza de actividades autónomas para su realización independiente.
	2	Habilidades de motricidad fina.	Actividades de motricidad junto con los vecinos del barrio fomentando la empatía.
	3	Cocina autónoma	Realizar acciones de manera autónoma: cortes de las frutas.
2	4	Habilidades de motricidad	Juegos con pompones de diferentes colores y el uso de la pinza; intercambio de tarjeta; uso de tapas de colas.

Resultados y discusión

Las siguientes son las actividades detalladas que se consideran cruciales para el desarrollo de nuestro estudiante. Mientras avanzaban las intervenciones, fue posible percibir mejoras notables en la forma en que eran capaces de desenvolverse por sí mismos, indicando un aumento gradual de autonomía e independencia.

Se identificaron desafíos en las áreas de motricidad fina y autonomía durante la primera fase de intervención del estudio. Las áreas mencionadas fueron atendidas en persona, mediante la ejecución de actividades específicas para fortalecer dichas habilidades. Se evidenció en los resultados la importancia de emplear diferentes métodos para mejorar el control motor preciso y fomentar la capacidad de desenvolverse por sí mismo del estudiante.

Se notaron algunas restricciones en el estudiante en estas áreas. En relación a su autonomía, el estudiante demostró que depende de su madre para realizar algunas actividades diarias, como ir al baño.

La evaluación reveló que, aunque se observaron mejoras considerables en la autonomía personal del alumno, las intervenciones implementadas no tuvieron el mismo éxito en relación con las habilidades motoras finas. La conclusión extraída de esta observación indica la necesidad de buscar métodos innovadores para intervenir en esta área específica. Hay que subrayar que estos hallazgos son fundamentales para desarrollar futuras estrategias de aprendizaje.

Destaca en el estudio de Utami *et al.* (2022) la importancia de emplear técnicas específicas con el fin de mejorar la destreza motriz fina en niños diagnosticados con síndrome de Down. Al hacer uso del método del mosaico en su estudio, consiguieron mejorar estas habilidades y evidenciaron avances notorios en cuanto a las capacidades motrices precisas de los participantes. Este estudio valida la necesidad de adoptar estrategias especializadas para solucionar las limitaciones relacionadas con el control motor fino, tal y como se apreció anteriormente en su propia investigación.

Al aplicar el método TEACCH de manera complementaria, se constató un notable desarrollo en la autonomía. Es notorio cómo el estudiante ha comenzado a realizar actividades del hogar con mayor independencia, tales como cortar los alimentos y verter el agua. Se comprobó un destacado crecimiento en la autonomía al aplicar el método TEACCH. Es notable observar como el estudiante se ha vuelto más independiente al asumir responsabilidades domésticas como cortar comida y servir líquidos. Del mismo modo, De Goñi (2018) ha demostrado la efectividad del método.

Otro punto a destacar es la introducción de ejercicios particulares para el desarrollo de la motricidad fina, por ejemplo, desenroscar tapones y manejar pinzas; esto condujo a mejoras evidentes en estas áreas.

Con relación a esto, Mito y Ribas (2014) analizaron el empleo de la realidad virtual como un método de recuperación. El estudio, aunque no se centró en la motricidad fina como objetivo principal, destaca la relevancia de emplear instrumentos novedosos y estimulantes en las terapias. La capacidad para abordar las diferentes necesidades presentes en esta población está fundamentada en poder adaptarse y diversificar técnicas de intervención, tal como se observa en su estudio donde se aplicó el método TEACCH de manera complementaria, tal como lo ha desarrollado Cornejo (2022) y Machicado (2022).

No se puede confirmar una diferencia relevante entre las evaluaciones previas y posteriores a las intervenciones, ya que los datos revelan que las medias están dentro del intervalo de confianza establecido.

No se puede pasar por alto lo mencionado por Oliveira (2016), quien realizó una revisión minuciosa acerca de la destreza manual en infantes y jóvenes con síndrome de Down. Según lo determinado por el estudio, resulta evidente tener mayor cantidad de investigaciones enfocadas específicamente en la evaluación y tratamiento del desarrollo motor fino dentro de esta población, ya que muestran un progreso más reducido al ser comparados con niños considerados como típicos. Al dar apoyo a la observación realizada en su estudio

sobre las carencias encontradas en términos de motricidad fina y a la urgencia de explorar métodos innovadores para abordarlas, este hallazgo es relevante.

Conclusiones

En el presente trabajo, se revelaron descubrimientos importantes sobre el caso de un niño con síndrome de Down. Se pudo observar un progreso significativo en su autonomía personal mediante intervenciones cuidadosamente planificadas. Cada vez más independiente, el joven que solía depender principalmente de su madre para realizar las actividades diarias ahora es capaz de hacerse cargo solo tanto del mantenimiento del hogar como de sus comidas. Jugó un rol crucial en este desarrollo el método TEACCH, el cual facilitó la adaptación a las responsabilidades cotidianas.

Aunque fue diferente para la motricidad fina, los resultados no demostraron ser igualmente favorables. Aunque se realizaron acciones concretas y se empleó la Escala ECOMI, los desafíos en este ámbito persistieron. Utami *et al.* (2022); Mito y Ribas (2014) también han comprobado esta observación, lo cual destaca la necesidad de estrategias especializadas para abordar las limitaciones en el control motor fino.

La adopción de un enfoque metodológico mixto en el estudio permitió obtener una visión global del caso al combinar tanto observaciones cualitativas como cuantitativas. Se constató que las herramientas de evaluación, especialmente la Escala KidsLife-Down y la Escala ECOMI, fueron indispensables al proporcionar datos objetivos para guiar las intervenciones.

A pesar de los logros observados, el estudio resalta la imperiosa necesidad de requisitos de innovación. En algunas áreas son efectivas, pero las técnicas actuales no tratan apropiadamente todos los desafíos, especialmente aquellos relacionados con la motricidad fina. Se refuerza esta conclusión con estudios como el de Oliveira, que sugieren una mayor exploración en técnicas y métodos innovadores.

Referencias

- Aguirre, E., Cevallos, Y., León, D., Lara, L., & Pino, D. (2019). Motricidad y coordinación en niños con síndrome de Down: procesos esenciales para su inclusión social. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, (229), 1-20. En: <https://www.efdeportes.com/efd229/motricidad-y-coordinacion-en-sindrome-de-down.htm> (17- ago-2023).
- Caicedo, E. (2022). *Juegos tradicionales como estrategia para el desarrollo psicomotriz en niños y niñas con Síndrome de Down*. [Tesis de Maestría]. Universidad Técnica del Norte de Ibarra. En: [_http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12074%20](http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12074%20) (11 ago 2023).
- Campos, K., & Kam, S. (2020). *Desarrollo de habilidades funcionales para la autonomía en niños de 8 años con síndrome de Down de la Escuela Hogar Nazareth en Guayaquil* [tesis de grado]. Universidad de Guayaquil Facultad de Ciencias Psicológicas, Guayaquil. En: [_http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/50260](http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/50260) (11. Ago. 2023).
- CONADIS. (2023). Estadísticas de Discapacidad. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. En: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/> (12. Ago. 2023).
- Cornejo, M. (2022). *Influencia de la metodología Teacch en la enseñanza de niños con Trastorno del espectro autista* [tesis de maestría]. En: [_https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/3584/TFM_Maria%20Laura%20Cornejo%20Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/3584/TFM_Maria%20Laura%20Cornejo%20Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (11. ago. 2023).
- De Goñi, A. (2018). *El método teacch en educación infantil* [tesis de grado]. Universidad de Navarra. En: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39649/1/ADRIANA%20DE%20GO%20C3%911.pdf> (11. ago. 2023).
- Fernández, M. (2021). Taller Como fomentar la autonomía y responsabilidad en nuestros hijos con discapacidad. En: <https://es.scribd.com/document/516352825/Taller-como-fomentar-la-autonomia-y-responsabilidad-en-nuestros-hijos-con-discapacidad> (11. ago. 2023).
- Fernández-García, P., Vallejo-Seco, G., Livacic-Rojas, P., & Tuero-Herrero, E. (2014). Validez estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad: se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2), 756-771. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>

- Ministerio de Educación (2023). 252 estudiantes con síndrome de Down son parte de la inclusión educativa en la Zona 3. Ministerio de Educación. En: <https://educacion.gov.ec/252-estudiantes-con-sindrome-de-down-son-parte-de-la-inclusion-educativa-en-la-zona-3/> (11. Ago. 2023)
- Gómez, L., Verdugo, M., Rodríguez, M., Arias, V., Morán, L., Arias, B., Alcedo, M., Monsalve, A., & Fontanil, Y. (2007). *Escala KIDSLIFE-Down*. Publicaciones del INICO. Salamanca. En: <https://drive.google.com/file/d/1-rTN-gbM8UtYpmo6sByJcL0dL2sSz51za/view> (9. Ago. 2023).
- Jijón, M. (marzo de 2019). *La tasa de síndrome de Down en Ecuador es mayor que el promedio mundial* [Nota de Prensa]. Edición Médica. En: <https://www.edicionmedica.ec/secciones/salud-publica/la-tasa-de-sindrome-de-down-en-ecuador-es-mayor-que-el-promedio-mundial-93840> (9. Jul. 2023).
- Lozano, L. & Tapia, T. (2021). *Diseño de la escala de autonomía en niños de 6 a 12 años con síndrome de Down leve de Cajamarca, 2021*. [Tesis de grado]. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrel, Cajamarca – Perú. En: <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/1664> (11. Ago. 2023).
- Machicado, L. (2022). *El método Teacch para la adaptación escolar de niños y niñas con autismo*. [Tesis de grado]. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz- Bolivia. En: <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/31964/TN-1515.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (9. Ago. 2023).
- Mioto, B. B. J., & Ribas, C. G. (2014). The Usage of Videogame as a Physiotherapeutic Intervention in Individuals with Down Syndrome. Open Access Library Journal, 1: e878. https://www.scirp.org/pdf/OAL-ibJ_2016031613570497.pdf
- Muñoz, A. (2020). El síndrome de Down [Documento en línea]. En: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10413/informe_down.pdf (1. Ago. 2023).
- Oliveira, C. (2016). Manual Dexterity of Children and Adolescents with Down Syndrome: Systematic Review of the Literature. *JDSR*. [_https://dx.doi.org/10.4172/2157-7412.1000305_](https://dx.doi.org/10.4172/2157-7412.1000305)
- OMS. (21 de marzo de 2023). *Día Mundial del Síndrome de Down. Naciones Unidas*. Naciones Unidas - Observances. Recuperado el 05 de marzo del 2023. Disponible en <https://www.un.org/es/observances/down-syndrome-day>.

- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Quijije, C. (2019). *Aplicación de la herramienta pedagógica “Sistema de comunicación por el intercambio de imágenes-PECS” en la enseñanza y aprendizaje de niños de 6 a 7 años con síndrome de Down en la Unidad Educativa Especializada FASINARM* [tesis de grado]. Facultad de la Ecología Humana, Educación y Desarrollo, Guayaquil. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1974>
- Sacoto, G., & Tituaña, S. (2022). *Guía de actividades para favorecer la autonomía y lenguaje expresivo mediante actividades de la vida diaria en el contexto familiar en una niña con síndrome de Down* [título de grado]. Universidad Nacional de Educación, Azogues. <http://201.159.222.12/handle/56000/2428>
- Sanmartin, J. (2019). *Estimulación de la motricidad fina en los niños de 4 a 5 años mediante la manipulación de diferentes materiales de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios, en la ciudad de Cuenca, 2018-2019* [trabajo de titulación]. Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca, Cuenca. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/17995>
- Sini, R., & Molina, E. (2019). ¿Qué estrategias de diversificación se emplean en la clase de Lenguaje y Comunicación, del 2° básico, para atender las NEE de un niño con *síndrome de Down*? [tesis de grado]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/5372/TPEDIF%20249.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utami, R., Mulyadi, S., & Giyartini, R. (2022). Peningkatan Keterampilan Motorik Halus Melalui Teknik Mozaik Pada Anak Down Syndrome Di Kampung Babakan Sawah. *PJSd*. <https://dx.doi.org/10.4236/OALIB.1100878>
- Vaca, S., Mayorga, E., & Ramos, R. (2019). *Análisis a la calidad de vida de los usuarios con síndrome de Down en el centro inclusivo de discapacidad “El Peral ATL” para una atención médica integral* [trabajo de titulación]. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1321>

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

VIII

Gamificación como estrategia para dinamizar el
cálculo mental en niños de educación básica



**Retos y progresos en la motricidad fina y autonomía de un niños
Gamificación como estrategia para dinamizar el cálculo mental
en niños de educación básica**

***Gamification as a strategy to stimulate mental calculation in
basic education children***

José Gregorio Campuzano Franco

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0002-7485-4223>

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>

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta los potenciales aportes de la gamificación aplicada desde la asignatura de Matemáticas en estudiantes del quinto año de Educación Básica y su utilización en el desarrollo académico con mejoras en criterios de resolución de problemas, pensamiento lógico, razonamiento, construcción del conocimiento, trabajo cooperativo y dominio de las destrezas deseadas para ese nivel. Por lo que se contrasta el empleo de la gamificación en comparación con el modelo tradicional, el cual no tiene el mismo impacto que si lo abarca desde un contexto de juego, esto pone al descubierto que el problema no está en la destreza sino en el modo en cómo se da el conocimiento, es decir, la forma empleada tiene mejores resultados si se emplea un modelo lúdico y dinámico que en un modelo tradicional. Consecuentemente, la asignatura de Matemáticas debe considerar el aspecto lúdico y dinámico dentro de su programa de estudio de tal forma que las habilidades sean observadas desde una perspectiva funcional en su diario vivir, para ello la gamificación muestra tener ese carácter dinámico y práctico, en donde el juego y el razonamiento de problemas se juntan para comprender y adquirir las destrezas esenciales para su desarrollo mental. La idea de considerar la gamificación dentro de una planificación de matemática es que la destreza sea recreada sobre un modelo lúdico y dinámico como juegos de mesa, softwares

interactivos, tableros, figuras, entre muchas otras, en donde el conocimiento sea transmitido de tal forma que los estudiantes no lo perciban como teoría, sino como un proceso de soluciones a los problemas del diario vivir, estas situaciones facilitan la adquisición del conocimiento.

Palabras clave: aprendizajes, dinamización, educación básica, gamificación, Matemáticas.

ABSTRACT

This work presents the contributions of gamification applied from the subject of mathematics in fifth-year basic students, contrasting its use in academic development with improvements in problem-solving criteria, logical thinking, reasoning, knowledge construction, cooperative work, and mastery of the mathematical skills. Therefore, the use of gamification is contrasted in comparison with the traditional model, which does not have the same impact as if it had been given through a game context, this reveals that the problem is not in skill but in the way in which knowledge is given, that is, the form used tends to give better results if a playful and dynamic model is used than in a traditional model. Consequently, the subject of mathematics must consider the playful and dynamic aspect within its study program in such a way that students observe it from a perspective that is functional in their daily lives, for this, gamification shows to have that dynamic character and practical, where the game and the reasoning of problems come together to understand and acquire the essential skills for their mental development. The idea of considering gamification within a mathematical planning is that the skill is recreated on a playful and dynamic model where knowledge is transmitted in such a way that students do not perceive it as theory but as a process of solutions to problems. of daily living, these situations facilitate the acquisition of knowledge.

Keywords: learning, dynamization, basic education, gamification, mathematics.

Introducción

La educación a nivel internacional se encuentra en un punto de evolución e innovación, donde los conceptos y destrezas se mantienen suministrados por el docente, la esencia del conocimiento es el mismo, pero el puente o el medio en cómo aplicarlo exigen un cambio; uno de los mayores retos de la educación en la actualidad es la de crear las bases para un criterio lógico, analítico, curioso y constructivista en los estudiantes, que despierte el interés

por conocer el funcionamiento del entorno mediante el desarrollo de la observación, experimentación y creación de soluciones. “La educación debe evolucionar con la sociedad para captar la atención de los alumnos” (Lázaro, 2019, p. 72). Esta idea demanda que el docente trabaje con un plan desarrollado con base en un marco pedagógico enriquecido con estrategias funcionales orientadas a despertar el interés de los estudiantes en el aula.

En Ecuador, durante las últimas décadas se ha fortalecido la idea de dar a los estudiantes una alternativa diferente de aprender, en donde el conocimiento se fortalece mediante la experimentación y construcción del pensamiento lógico, esto consiste en brindar las mismas destrezas, pero de una manera innovadora, de manera que la enseñanza sea incorporada con situaciones reales, juegos, aprendizaje cooperativo e individual denominado gamificación.

Esto se basa en utilizar elementos de juego para diseñar experiencias de aprendizaje que podrían tener lugar sin gozar del componente lúdico, pero que, al ser planificadas siguiendo las pautas que caracterizan esta metodología, las convierte en propuestas atractivas y motivadoras para los estudiantes (Cornellá *et al.*, 2020, p. 5).

Además, “en la mayor parte de las disciplinas los juegos están orientados al objetivo de aprendizaje teniendo fuertes componentes sociales y plantean simulaciones de algún tipo de experiencia del mundo real que los estudiantes encuentran relevante para sus vidas” (Ortiz *et al.*, 2018, p. 3).

De acuerdo a lo anterior, este permite al estudiante adquirir la misma destreza deseada, pero de una forma lúdica, dinámica y variada, enfocando el criterio de que “el juego constituye un componente fundamental en el ámbito educativo gracias al cual el sujeto podrá desarrollar habilidades sociales, su imaginación y creatividad, siendo por tanto una inestimable experiencia de aprendizaje esencial para el desarrollo integral del alumno” (Lázaro, 2019, p. 72).

El objetivo del presente trabajo es presentar los potenciales aportes de la gamificación aplicada desde la asignatura de Matemáticas en estudiantes del quinto año de Educación Básica y su utilización en el desarrollo académico con mejorías en criterios de resolución de problemas, pensamiento lógico, razonamiento, construcción del conocimiento, trabajo cooperativo y dominio de las destrezas deseadas para ese nivel.

Marco teórico

1. Gamificación para el aprendizaje de las matemáticas

Las matemáticas suelen ser un reto para cualquier estudiante y más aún para aquellos que no comprenden su utilidad y funcionalidad, una de las razones por lo cual existen estos tipos de problemas es debido a una falta de articulación o medio que llegue a ellos de una forma razonable y concebible. “Muchas de las clases tradicionales con cuadernos y libros no siempre tienen la motivación y sobre todo la atención por parte del estudiante, por lo que la gamificación es una opción frente a las estrategias tradicionales” (Iquise & Rivera, 2020).

En dicho sentido “La educación tradicional es percibida por muchos estudiantes como algo aburrido y en ocasiones poco eficaz” (Espinosa & Eguía, 2016, p. 7). Este problema se ha dado por varias razones, una de ellas por la forma convencional de emplear las matemáticas con ejemplos surrealistas, otra es que no se está enseñando a pensar, no se incentiva a que el estudiante cuestione, argumente y plantee soluciones.

Por lo tanto, se debe considerar que las matemáticas plantean soluciones lógicas a fenómenos observables en el diario vivir, sin embargo, tras años de enseñanza se ha perdido el hilo por parte de los estudiantes del porqué son importantes y cuál es la función en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Las matemáticas juegan un papel importante dentro de la sociedad como en la vida cotidiana de cada uno de los niños y las niñas de educación básica, su enseñanza nos proporciona diferentes formas de ver, crear, establecer, construir, procesar y resolver problemas matemáticos, al desarrollar las competencias matemáticas consiste en tener la capacidad para identificar y entender la función que desempeñan en la vida diaria, formando un alumno constructivista y reflexivo (Domínguez *et al.*, 2022, p. 144).

Partiendo del hecho de que las matemáticas son necesarias para comprensión y el razonamiento lógico se debe incentivar su estudio y aprendizaje de tal forma que sea observable y experimentable desde cada individuo hacia su entorno natural bajo un modelo dinámico estructurado.

“Este tipo de aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en el usuario”

(Gaitán, 2013, p. 2). Para ello, es menester que las matemáticas sean enseñadas bajo un esquema dinámico y lúdico en el que los conceptos plasmados de teoría sean explicados basado en un criterio experimental, práctico, donde fluyan las ideas de los estudiantes y cuyos problemas se presten a crear soluciones alineadas a un contexto o situaciones reales, por lo que en este sentido la gamificación ofrece soluciones a estos escenarios.

La gamificación se orienta al incremento de los niveles de motivación y de participación por parte de los estudiantes en las actividades planteadas en el curso, lo que se logra a través del refuerzo positivo mediante una realimentación inmediata y efectiva y de interacciones dinámicas, en las que el estudiante se convierte en el centro de su gestión de conocimiento y toma decisiones en forma autónoma (Elles & Gutiérrez, 2021, p. 10).

Los resultados positivos que trae consigo el empleo de la gamificación en el aula son muchas, entre ellas la principal es una respuesta más asertiva con relación a la asignatura, el hecho de cambiar el marco visual por el cual ven los estudiantes sobre la materia es ya un factor importante y un terreno ganado, al mejorar este aspecto existirá un incremento en el rendimiento académico considerablemente. Consecuentemente, “La gamificación puede incidir significativamente en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes siempre que las aplicaciones utilizadas estén diseñadas bajo parámetros cognitivos adecuados, se cimienten en elementos gamificados y el docente acompañe dicho proceso” (García *et al.*, 2020, p. 62).

Además, la gamificación como recurso pedagógico para la asignatura de matemáticas consiste en dar las soluciones estratégicas al momento de abordar un tema de clase, estas respuestas deben estar orientadas en la facilitación del conocimiento y su mecanismo para articularlo. Así, “La gamificación como estrategia metodológica intenta proponerle al estudiante una ruta clara sobre cómo puede mejorar la comprensión de aquellas materias académicas que se le dificultan en mayor medida, debido al cambio de paradigma que supone desarrollar clases gamificadas”.

Por lo tanto, la gamificación como recurso estratégico propone el desarrollo cognitivo y lógico desde una perspectiva de interacción con problemas, en este sentido en la gamificación también se incluirán todos aquellos aspectos incorporados en el aula, como: proyección, juegos de mesa, tableros de comprensión aritmética, estructuras geométricas y en los últimos años el incremento de plataformas interactivas y de asociación lo cual ha permitido resolver problemas complejos en equipos de juego o de forma individual.

Lo anterior permite comprender la imperante necesidad de innovar en la enseñanza de las matemáticas, utilizando tecnología que permitan construir entornos virtuales de aprendizaje para lograr captar la atención e interés de los participantes y que apoyen la formación y construcción activa de los conocimientos de los educandos (Carrillo, 2018, p. 35).

Es a través del juego y de la experimentación como los estudiantes afianzarán lo aprendido, esto procede de la relación del conocimiento con el medio en el que se desarrollan los estudiantes ya sea desde un entorno digital o de un juego de mesa compartido con compañeros, el sistema de gamificación funcionará siempre y cuando estén presentes las estrategias y su diseño metodológico.

La aplicación de estos recursos en el diseño de una clase de Matemáticas permitirá que los estudiantes establezcan conexiones con el mundo, relacionando el aprendizaje obtenido en la escuela con la realidad del ambiente en el que se desenvuelve, de manera que podrá gestionar su conocimiento de manera eficaz y eficiente, acorde a sus necesidades (Macías, 2017, p. 19).

Las resultantes de la gamificación aplicada en el aula se ven reflejada en los rendimientos de los estudiantes desde el desarrollo del pensamiento lógico matemático hasta el mejoramiento de los ejes transversales como el trabajo en equipo e iniciativa en resolución de problemas. En palabras de Dosoy (2019):

Una de las características esenciales de los juegos es la motivación y compromiso intrínsecos, por lo que constituyen un apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje. La variedad de contextos, los diferentes enfoques, el estudio auto-guiado, los roles participativos, incluso las evaluaciones se vuelven más dinámicas, ágiles y fáciles de abordar (p. 10)

2. Habilidades requeridas para el aprendizaje de las matemáticas

En palabras de Chico *et al.* (2017) “La Matemática es una de las ciencias de mayor influencia en la formación del pensamiento lógico, su aprendizaje pone en evidencia la capacidad intelectual y el aprovechamiento del estudiante en su vinculación con la vida” (p. 51). Así, la comprensión del aprendizaje matemático requiere del desarrollo de ciertas habilidades que permitan el fortalecimiento del pensamiento o de los procesos cognitivos como la

observación, construcción, el razonamiento lógico, el criterio abstracto, entre otros, los cuales permitan obtener soluciones eficientes a problemas, para ello es necesario conocer qué son en sí las habilidades y cómo se relacionan estas con los procesos de enseñanza matemáticos. Desde dicha perspectiva, las habilidades son “las facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla”.

Por otro lado, las habilidades cognitivas son las destrezas necesarias para que el conocimiento sea funcional en cada individuo, estas promueven el desarrollo de los procesos de aprendizaje generando en los estudiantes estrategias para resolver los desafíos que se presenten.

El aprendizaje es el producto de la actuación organizada de las funciones cognitivas en una persona: atención, percepción, memoria, lenguaje, habilidades sensomotoras y funciones ejecutivas, que una vez que recibe la información que proviene del exterior mediante los sentidos, esta es almacenada en la memoria mediante mecanismos cerebrales, para después recuperarla y utilizarla en el momento que se requiera. (Ramírez & Castillo, 2020, p. 51)

Por lo tanto, el entorno educativo debe promover el desarrollo de las habilidades necesarias para el buen desarrollo educativo de los estudiantes, así pues, cada establecimiento brindará las oportunidades necesarias a su alcance para fortalecer dichas habilidades; en el caso de las requeridas por matemáticas se deben considerar todas aquellas que permitan la acreditación del pensamiento lógico y abstracto de los alumnos. A este punto, Araya (2014) indica que:

Los últimos estudios realizados en el ámbito nacional e internacional reflejan la urgente necesidad de ofrecer a los estudiantes propuestas curriculares de calidad, que coadyuven a potenciar las operaciones mentales de los educandos, en las cuales se involucren procesos de indagación, reflexión y generación de conjeturas para resolver diversas situaciones de la vida diaria. (Araya, 2014, p. 2)

Partiendo de lo antes mencionado, según Santaolalla (2009), las destrezas serán efectivas si dentro del aprendizaje matemático se consideran los siguientes aspectos:

(1) El aprendizaje matemático se realiza a través de experiencias concretas, (2) El aprendizaje tiene que arrancar de una situación significativa para los alumnos, (3) La forma en que los aprendices pueden llegar a incorporar el concepto a su estructura mental es mediante un proceso de abstracción que requiere de modelos, (4) Una de las formas de conseguir que el aprendizaje sea significativo para los alumnos es mediante el aprendizaje por descubrimiento. (5) No hay un único estilo de aprendizaje matemático para todos los alumnos (p. 61).

Por medio de lo expuesto se puede visualizar como el autor da ciertas pautas de cómo funciona la concepción de las habilidades matemáticas dentro de los procesos mentales realizados por los estudiantes, sin embargo “resolver problemas matemáticos no es un trabajo fácil; comprende una serie de complejidades que no permite a muchos estudiantes alcanzar los aprendizajes curriculares en esa área en particular” (Donoso *et al*, 2020). Por lo tanto, en palabras de Mazabuel (2016):

El aprendizaje de las matemáticas requiere entonces que los estudiantes tengan un papel protagónico en la solución de los problemas propuestos, para lo cual, deben poner en práctica no solamente sus experiencias, sino los conocimientos adquiridos, haciendo que sean capaces de planear y evaluar sus procesos cognitivos, lo que permitirá tener una sólida base para adquirir conocimientos nuevos (p. 15).

Las habilidades desde el campo matemático permiten a los estudiantes la comprensión de problemas, analizar datos, estimar cantidades, relacionar formas y, por ende, aprender teorías o conceptos entrelazados entre sí, de tal forma que los alumnos de básica media puedan intentar solucionar desde un enfoque lógico problemas más complejos teniendo en cuenta su capacidad para enfrentar dificultades mediante la comprensión profunda del conocimiento. En este sentido, Geary citado en Hernández *et al*. (2021), propone que las habilidades requeridas para el pensamiento matemático serían: (a) Numerosidad (habilidad de determinar, sin contar y de forma precisa, un máximo de tres o cuatro elementos presentados), (b) Ordinalidad (capacidad para detectar cuál de dos conjuntos, de tres o cuatro elementos a lo sumo, es mayor o menor en número), (c) Conteo (capacidad para numerar y contar pequeños grupos de ítems mediante un sistema no verbal), (d) Aritmética simple (sensibilidad para detectar incrementos y decrementos en la cantidad de un conjunto formado por pocos elementos), (e) Estimación (valoración de cantidades,

magnitudes y tamaños relativos) y geometría (comprensión de la forma y de las relaciones espaciales).

Así, las destrezas o habilidades necesarias para la resolución de problemas matemáticos fortalecen la capacidad de razonar, abstraer, analizar, discrepar, decidir, sistematizar y resolver problemas, además de lograr una formación básica y un nivel cultural que se evidencia en el léxico matemático utilizado como medio de comunicación entre personas (Cruz, 2017, p. 14).

Por ello, “al realizar un plan conjuntamente se logra el desarrollo de competencias para la vida” (Elena & Herrera, 2007, p. 166), es decir, una planificación enfocada en ayudar a los estudiantes a fortalecer sus habilidades para responder frente a problemáticas en su diaria vivir.

3. Recursos didácticos en el aula de matemática

Según las afirmaciones de Novo (2021) respecto al proceso de abstracción de las nociones que poseen los estudiantes de Matemáticas, se cita:

La abstracción de las nociones matemáticas se consigue de forma paulatina, es un largo proceso que se inicia en la etapa de Educación Infantil, donde el aprendizaje lógico-matemático comienza con el contacto con los objetos, con la observación y la experimentación con ellos. También pueden tener lugar las primeras representaciones gráficas de las propiedades de los objetos, sus agrupaciones y sus relaciones. Todo este proceso es paralelo a la construcción del pensamiento del niño, y culmina en la abstracción (Novo, 2021, p. 29).

El objetivo de los contenidos matemáticos empleados en el aula es para mejorar las habilidades del pensamiento abstracto y reflexivo en los estudiantes, no obstante, el proceso formativo en esta asignatura puede tornarse deficiente si no se utilizan las mejores estrategias, es por eso que los docentes deben innovar sus estilos de enseñanza para alcanzar las competencias deseadas.

Para ello los recursos didácticos ofrecen una gran ayuda a la hora de enseñar un contenido, estas estrategias deben incluir un lenguaje claro y sencillo, según “ideas clave para el razonamiento, comunicación, resolución de problemas, construcción del conocimiento, reflexión sistemática y actividades matemáticas competenciales”, de acuerdo con el autor es necesario incorpo-

rar en el trabajo de aula ciertas condiciones necesarias para que la estructura de enseñanza-aprendizaje sea más efectiva.

Entre los recursos didácticos que Pastells considera como estrategias del aprendizaje para niños de edades comprendidas de 6 a 12 años aparecen (a) Situaciones de vida cotidiana, materiales manipulativos y juegos para la enseñanza de la numeración y el cálculo, (b) Recursos literarios y tecnológicos para la enseñanza de numeración y (c) Recursos gráficos para la enseñanza de la numeración y el cálculo.

4. La multiplicación y los recursos didácticos

El proceso de aprendizaje de la multiplicación es una de las etapas de aprendizaje más significativa para todo educando, es una de las etapas que se convierte en un gran dilema para muchos y para pocos un descubrimiento, esto es partiendo del hecho que la metodología empleada para este tipo de contenido ha sido en general de forma tradicional, sin embargo, lo que la actualidad requiere es que el docente aborde este ejercicio de una forma lúdica y ejercida desde un punto de vista cotidiano, en donde los ejemplos sean constantes y visualizados tal como los estudiantes enfrentan su día a día. Para ello, una de las estrategias que según Urgilez & Mendoza (2019, p. 26) pueden ser utilizadas para trabajar dicho tipo de contenido son (1) Materiales convencionales como juegos didácticos, tableros didácticos, materiales manipulativos, textos impresos y materiales de laboratorio, (2) Materiales audiovisuales como imágenes fijas proyectables, audios y videos y (3) Nuevas tecnologías como programas informáticos, videojuegos, software de aprendizaje. Urgilez & Mendoza agregan que, acuerdo con el autor los materiales empleados son una estrategia que permite una mejor absorción del conocimiento por parte de los estudiantes y más aún de los que están en edades de 6 a 12 años, la articulación dinámica tanto de los juegos didácticos, como tableros, videos o canciones dan una ganancia de terreno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto es una de las opciones muy útiles a la hora de transmitir conocimientos que pueden ser difíciles de asimilar por ciertos estudiantes.

Por su parte, los materiales manipulativos son un excelente recurso didáctico, es una estrategia cuya variabilidad y eficacia dependerá de la creatividad del docente, este permite construir el conocimiento a través de la experimentación y observación en los estudiantes, brinda la alternativa de trabajar de forma cooperativa e individual según la metodología a emplear, fomenta el desarrollo de las destrezas y su practicidad admite el espacio para reforzar los conocimientos que no fueron claros teóricamente hablando.

Los materiales manipulativos no solo nos sirven desde un punto de vista experimental, lo más importante es que son el punto de partida para adquirir las primeras destrezas mentales, ya que ayudan a los niños y a las niñas a asimilar con más eficiencia ideas y conceptos matemáticos a través de la concreción física que suponen dichos materiales y están mejor adaptados al nivel de desarrollo cognitivo que poseen en esta etapa educativa (Novo, 2021, p. 32).

El aprendizaje mediante el uso de materiales didácticos como: contadores, regletas, material de base diez, panel numérico, bloques lógicos, fracciones, policubos, geoplano, tangram, bloques geométricos, cuerpos geométricos, caja de contadores, entre otros.

Los materiales manipulativos pueden facilitar, entre otros, estos aprendizajes: memorizar, comprender, resolver problemas, aplicar algoritmos o ejercitación. Según esta relación, el material manipulativo es considerado como un medio por el cual se logra un tipo de aprendizaje”, de acuerdo con lo anterior se comprende que el uso de este recurso didáctico mejora el rendimiento cognitivo y de agilidad mental en los estudiantes.

En cuanto a los juegos de mesa para aprender a multiplicar se indica que este favorece el pensamiento motriz, el pensamiento simbólico-representativo y, más tarde, el pensamiento reflexivo; sirve, en consecuencia, para desarrollar el pensamiento lógico-matemático. El juego acrecienta la atención y la memoria, desarrolla la imaginación, e integra lenguaje, pensamiento y fantasía. El juego puede servir de entrenamiento para diferenciar fantasía y realidad. Se potencia la comunicación verbal ya que los niños y niñas necesitan conocer los objetos y sus propiedades (Novo, 2021, p. 30).

El juego despierta siempre el interés de los estudiantes y es a través del juego que se pueden observar el desarrollo del pensamiento lógico y el razonamiento, además del cumplimiento de las destrezas diseñadas para ello, es uno de los instrumentos que permite subir el nivel de dificultad acorde al avance del estudiante, fácil de aplicar una vez queden claras las reglas de participación, refuerza la concentración, la memorización y la agilidad mental frente a los diferentes desafíos. “A través de una combinación de juegos, resolución de problemas, aprendizaje situado y desafíos, el aprendizaje basado en juegos puede ayudar a los estudiantes a construir conocimiento desde la ambigüedad, la complejidad, la prueba y el error” (Zabala *et al.*, 2020, p. 15).

Actualmente existe una gran diversidad de estrategias, pero sin duda los roles de juego didácticos no se quedan atrás, su versatilidad ha permitido ser

adoptados por la tecnología en programas o software que agudizan el pensamiento lógico y la capacidad retroactiva de los participantes, abarcando los contenidos de una manera estratificada y medible para ello es necesario contar con recursos tecnológicos.

Por su parte, los gráficos desde el enfoque matemático ayuda a los estudiantes a percibir la información de forma organizada y categorizada desde los niveles simples hasta llegar a ejercicios de representación más complejos, acorde tanto a la edad como a su nivel de estudio, aporta carácter de diferenciación y desarrolla la imaginación por plantear problemas de forma abstracta y lógica, “el trabajo con gráficos estadísticos es considerado una actividad semiótica compleja, ya que al leer la información mostrada en un gráfico o al construirlo intervienen diferentes objetos matemáticos” (Díaz *et al.*, 2018, p. 506).

Las representaciones más utilizadas son las que emplean estadística a temprana edad, estas pueden representar datos numéricos y no numéricos (literal), ya sea mediante barras, pasteles u otro elementos como cuerpo de objetos divididos en proporciones que corresponden a números enteros, también están las cuadrículas, los pictogramas, rectas numéricas entre otros gráficos, por lo tanto son empleados para despertar el razonamiento, análisis, comparación y relación entre parámetros numéricos y literales.

La estadística se comienza a trabajar desde el primer curso de Educación Primaria con actividades en las que intervienen tablas de datos, lo que se va complejizando a lo largo de los cursos e incorporando una variedad diferente de gráficos estadísticos, tales como barras, pictogramas, líneas y circulares (Díaz *et al.*, 2018, p. 505).

En cuanto al algoritmo, esta es una sucesión de pasos a seguir para concretar un propósito, en matemática es imprescindible tener claro los pasos que debe seguir para resolver cualquier problema incluyendo en esto la precisión y el ahorro de tiempo en el proceso, por lo que es importante que el docente aporte con variedad de algoritmos para resolver un mismo problema, esto permitirá que los estudiantes cuenten no solo con el sentido previsto, sino que intenten crear sus propios modelos de procesos que permitan cumplir un objetivo.

Un algoritmo es una serie finita de reglas a aplicar en un determinado orden a un número finito de datos, para llegar con certeza, es decir, sin indeterminación ni ambigüedades, en un número finito de etapas a cierto resultado, y esto independientemente de los datos (Gamazo, 2017, p. 15).

Para ello es indispensable que el profesor tenga en consideración que cada estudiante tiene una forma diferente de pensar al igual que una gran variedad existen de problemas, esto promoverá el sentido de creación de soluciones eficaces, impulsa el sentido lógico y da oportunidades de fomentar el razonamiento basado en problemas, un claro ejemplo de ello son “las estructuras multiplicativas, entendido como el conjunto de situaciones que pueden analizarse como problemas de proporcionalidad simple y múltiple que comportan como operaciones aritméticas una multiplicación, una división o la combinación de ambas” (Zorrilla *et al.*, 2021, p. 1316).

Entre los estudios previos citados en este estudio aparece el trabajo de Barrera *et al.* (2018), quienes afirman que las estrategias de cálculo mental permiten al cualquier individuo poder realizar ejercicios numéricos incluyendo en ello cantidades numerosas, es un proceso cognitivo en donde juegan un papel importante las estrategias como agrupación, descomposición y equivalencia de números, por generaciones ha sido importante para cada persona memorizar procesos y trabajar con numeraciones, por lo que la práctica de cálculo mental es muy habitual desde niños hasta adultos, en este sentido “las estrategias de cálculo mental juegan un rol importante en el desarrollo del sentido numérico” (p. 122). No obstante, esta práctica es necesaria agudizarla y perfeccionarla en un sentido más eficiente entre los educandos, para ello es necesario intervenir con ejercicios en donde converja la suma, resta, multiplicación y división, es decir las operaciones matemáticas básicas, “también es indispensable que estos procedimientos sean estructurados con los conceptos subyacentes, de modo que se desarrollen habilidades para determinar cuándo y cómo utilizarlos en la comprensión de fenómenos, naturales o sociales, del mundo que nos rodea” (p. 126). Por su parte, Rodríguez & Juárez (2019) afirman que para que el aprendizaje se lleve a cabo, los instructores tienen que generar los ambientes ideales que permitan el intercambio de ideas y soluciones ante los problemas matemáticos que se plantea a los aprendices. Así, “los argumentos llevarán a los alumnos no solamente a visualizar las demás estrategias propuestas por sus compañeros, sino que también les permitirá llegar a una introspección que les permita identificar si sus propias estrategias son válidas o es que pueden ser mejoradas o tomar alguna que otro alumno haya propuesto (p. 69)

Metodología

Este trabajo utilizó la investigación de campo para obtener información objetiva y a la vez, poder recolectar datos precisos con respecto a demostrar la importancia de la gamificación como estrategia para dinamizar el cálculo mental en quinto grado de una unidad educativa domiciliada en la provincia de Manabí, Ecuador. Se utilizó el método inductivo-deductivo para facilitar el razonamiento lógico en los participantes, siendo el inductivo el que utiliza premisas particulares para llegar a una conclusión general, y el deductivo usa principios generales para llegar a una conclusión específica. Ambos métodos son necesarios en la producción de conocimiento.

La observación. Se utilizó una ficha de observación diseñada por el equipo investigador *ad hoc*, para obtener información referente a la gamificación como estrategia para dinamizar el cálculo mental en los participantes. El instrumento fue validado por un panel de expertos adscritos a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Los ítems son 12 que registran las reacciones de los participantes ante las actividades ejecutadas en el proyecto de investigación.

El test. Este instrumento tiene la meta de generar información respecto a la variable proceso de agilidad mental de los participantes en pretest al inicio de la investigación y postest al final de la investigación. El instrumento fue validado por un panel de expertos adscritos a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Los ítems son 10 en su versión final ya que el panel de expertos sugirió al equipo investigador concretar las mediciones al proceso de agilidad mental de los participantes durante las prácticas de gamificación.

Entrevista a profundidad. Se realizaron entrevistas a tres docentes del distrito 13D02 vinculadas a la parte académica y profesionales en educación básica con el propósito de obtener sus apreciaciones profesionales respecto al uso de la gamificación en procesos mentales de matemática, las potencialidades del uso de gamificación en la asignatura Matemáticas y percepciones respecto al rechazo del juego como didáctica por parte de los padres de familia de los participantes del estudio.

Procedimiento

Etapa 1: Ejecución de procedimientos administrativos y éticos de la investigación. Selección de la institución educativa y organización de los grupos de participantes.

Etapa 2: Identificación de los juegos a utilizar en el proceso de investigación.

Etapa 3: Preparación de los instrumentos de recolección de datos e información. Ejecución de los instrumentos.

Etapa 4: La información colectada fue organizada y se utilizó en un contraste con los resultados de test y observaciones. Esto permitió obtener información de primera mano con respecto al conocimiento, dominio y uso de la gamificación como estrategia para dinamizar el cálculo mental.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados de la investigación

En la tabla 16 se muestra los porcentajes del pretest y postest realizados a los estudiantes del quinto año de educación básica.

Tabla 16.

Porcentajes del pretest y postest.

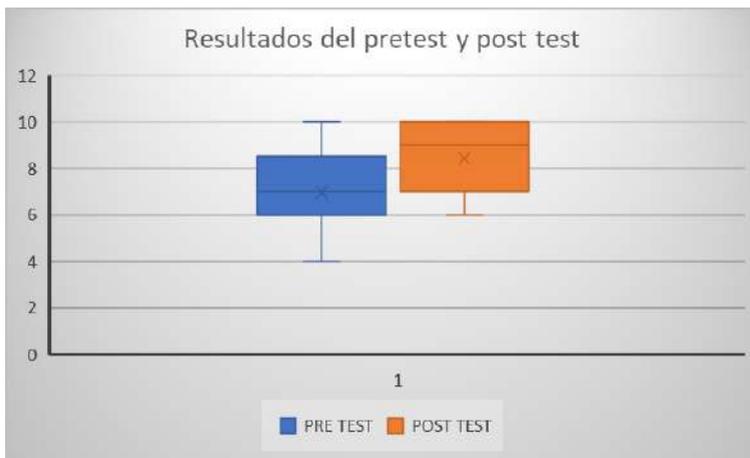
	Pretest	Postest
Resultados de pruebas	7,03	8,44

De acuerdo con estos resultados observados en la tabla luego de la aplicación del pretest y postest se puede notar una mejoría en el cálculo mental de los estudiantes.

Por medio de un diagrama de cajas, se presentan los resultados del pretest y postest de procesos mentales utilizando gamificación.

Gráfico 1.

Cambios en los procesos mentales ejecutados por los participantes al usar gamificación.



Según Macías Espinal (2017) la gamificación, debe verse como un proceso que consiste en aplicar conceptos y dinámicas propias del juego en escenarios educativos para estimular y hacer más atractiva la interacción del alumno en el proceso de aprendizaje, es por ello que cuando se aplicó la gamificación como estrategia para dinamizar el cálculo mental, se observó mayor interés y motivación al conocer diversos juegos interactivos en el que se pudieran insertar problemas matemáticos y ejercicios, haciendo uso de imágenes y elementos del entorno. Esto conllevó a seguir innovando con las creaciones y aplicación de algunos juegos.

Encuesta sobre el impacto de la gamificación como estrategia para la enseñanza de las matemáticas

Los docentes entrevistados llenaron una encuesta concerniente a su experiencia con el sistema tradicional de enseñanza de la matemática en la educación básica y el uso, aplicación de gamificación en la enseñanza, describiendo las ventajas y desventajas de estos, el impacto sobre el razonamiento lógico y el pensamiento crítico de los estudiantes de matemáticas. Las respuestas se resumen en las tablas 17-22.

Tabla 17.

Respuestas a la pregunta de la categoría 1.

¿Cuál es el grado de importancia que le da el material concreto en sus clases? ¿Por qué?	
Código de docentes del Distrito 13D02	Respuestas
JDCO1	<ul style="list-style-type: none"> • Es de suma importancia permite comprender mejor los procesos matemáticos. • Desarrollan nuevas destrezas.
JFMP2	<ul style="list-style-type: none"> • Es fundamental, permite un proceso interactivo para llegar a un aprendizaje significativo • Facilitan la organización, análisis y cálculos con los datos.
LELR3	<ul style="list-style-type: none"> • Grado alto, permite aplicar el conocimiento no solo en teoría, sino también en práctica por la manipulación del material.

Se evidencia que el uso del material concreto en la matemática facilita la comprensión de los contenidos en esta área. La manipulación estimula distintas áreas del cerebro y permite no solo una mejor comprensión, sino que también se mantenga en la memoria a largo plazo del estudiante.

Tabla 18.

Respuestas a la pregunta de la categoría 2.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de estos recursos didácticos?	
Código de Docentes del Distrito 13D02	Respuestas
JDCO1	Vent. Manipulación, motivación, interés, interactividad y creatividad. Desv. Distracción.
JFMP2	Vent. Estar atento a la clase, dinamismo. Desv. Cuando lo hace muy seguido, docente no actualizado.
LELR3	Vent. Desarrollo de habilidades cognitivas. Desv. Poco tiempo para desarrollarlas en una sesión.

Hubo un criterio generalizado entre los docentes acerca de que una ventaja en el empleo de los recursos didácticos fue la motivación y el interés por la matemática en los estudiantes, desarrollando un pensamiento lógico, la agilidad mental, la facilidad para resolver problemas. Como desventajas del uso de dichas herramientas se mencionó: si no hay muchos recursos se distraen los estudiantes, cuando se utiliza con frecuencia el estudiante no le llama mu-

cha la atención, asimismo, no se puede utilizar mucho tiempo estos materiales en una sesión de clase.

Tabla 19.

Respuestas a la pregunta de la categoría 3.

¿Usted utiliza algún recurso específico para desarrollar el cálculo mental?	
Código de Docentes del Distrito 13D02	Respuestas
JDCO1	- Fichas de trabajo, secuencias numéricas y cartillas
JFMP2	- Estrategias mentales
LELR3	- Base de diez y material concreto

El empleo de recursos didácticos en la docencia de matemática permite el desarrollo mental de los estudiantes, mostrando mayor rapidez en los cálculos mentales de los diferentes ejercicios, permitiéndoles opinar y emitir juicios razonados ante nuevos conocimientos.

Tabla 20.

Respuestas a la pregunta de la categoría 4.

Emplea instrumentos de evaluación que le permitan observar cómo avanza el aprendizaje de sus estudiantes.	
Código de docentes del Distrito 13D02	Respuestas
JDCO1	Siempre
JFMP2	Siempre
LELR3	Siempre

Tabla 21.

Respuestas a la pregunta de la categoría 5.

Elija dos de los instrumentos de evaluación que con mayor frecuencia utiliza con sus alumnos para verificar su avance en el conocimiento de la materia.		
Código de Docentes del Distrito 13D02		Respuestas
JDCO1	<ul style="list-style-type: none"> • • 	<ul style="list-style-type: none"> Lección escrita Resolución de ejercicios en hojas
JFMP2	<ul style="list-style-type: none"> • • 	<ul style="list-style-type: none"> Lección oral Resolución de ejercicios en hojas
LELR3	<ul style="list-style-type: none"> • • 	<ul style="list-style-type: none"> Lección oral Resolución de ejercicios en hojas

Los docentes entrevistados siempre emplean instrumentos de evaluación como lecciones escritas y la resolución de ejercicios para ver el grado de conocimiento, fortalezas y debilidades que tenga el estudiantado para buscar las mejores estrategias y dar solución a dificultades si existe.

Tabla 22.

Respuestas a la pregunta de la categoría 6.

Mencione algún recurso que usted utilice o haya trabajado en sus clases de matemáticas.		
Código de docentes del Distrito 13D02		Respuestas
JDCO1		Ábaco, regletas, taptana, tangram, bingo, cartillas y geoplano.
JFMP2		Tamgram, geoplano y puzzle de fracciones.
LELR3		Base de diez, bingo, ábaco, geoplano, dominó, cuadrícula de 10 x 10.

El uso de los recursos didácticos mejora la enseñanza de la matemática permitiendo un mejor aprendizaje del estudiante con la temática de la asignatura, despertando el interés y la comprensión por los temas cubiertos, que podían ser abordados por el docente con mayor facilidad y en menor tiempo

Discusión

La realidad que se vive en el nivel educativo de la juventud en Ecuador es preocupante, tal como lo revela del desempeño de los jóvenes de 16 años que participaron en la última prueba del programa de Evaluación Internacional de Estudiantes para el Desarrollo (PISA-D) (INEVAL, 2017). En palabras de la profesora Josette Arévalo, directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), el 49% de los estudiantes alcanzaron el nivel 2 en Lectura, el 43% en Ciencias y el 29% en Matemática. Agregó la profesora Arévalo que los resultados de esta evaluación internacional estaban afectados por el nivel socioeconómico de los estudiantes participantes en la prueba, pero no mencionó si el tipo de enseñanza que recibieron pudiera también estar afectando dicho desempeño.

Los entornos tradicionalistas en que se desenvuelve actualmente el proceso educativo exigen que los docentes incorporen estrategias innovadoras que se adapten a la realidad del momento que viven los estudiantes y les ayuden a construir aprendizajes más significativos para afrontar problemas de la vida diaria. Al respecto, el uso de la gamificación se está incrementando de manera importante tal como lo evidencia su empleo en el campo educativo, y otras

Luego de las entrevistas realizadas a los 3 docentes de las diferentes instituciones, se puede afirmar que la gamificación como estrategia para dinamizar el cálculo mental tiene efectos positivos sobre diversos procesos cognitivos de los estudiantes. La familiaridad de los estudiantes hoy en día con las herramientas digitales, recursos didácticos, materiales concretos promueve el interés y la motivación del estudiante hacia el estudio y, por ende, mejora su rendimiento.

Conclusión

A través de mi experiencia pude concluir lo siguiente: que la estrategia de la gamificación no solamente está enfocada con lo virtual y el uso de recursos tecnológicos, sino que también estas se pueden adaptar al entorno de aprendizaje en el que se encuentra el docente con su grupo de estudiantes utilizando recursos del medio, pero, siempre manteniendo el mismo enfoque de trabajo que es el aprendizaje a través del juego.

También es importante considerar al utilizar la gamificación y que sea realmente eficaz en el desarrollo del cálculo mental, tener en consideración

las edades cronológicas y lo establecido en el Currículo, para, de esa manera, poder diseñar estrategias que puedan ser implementadas con éxito.

La proyección con esta propuesta es poderla socializar con las docentes de la institución para que otros maestros puedan implementar la gamificación o nuevas y diferentes estrategias en sus planeaciones para que las clases sean más llamativas e interesantes.

Y empezaré a diseñar un plan de capacitación sobre estrategias de gamificación al personal docente de la Unidad Educativa “Naidelyn Naomi Mero Arcentales” donde laboro, con la finalidad de que estos, más allá de adquirir el conocimiento y dominio, se sensibilicen y comprendan los beneficios que pueden obtener al apoyar su trabajo en las aulas aplicando estas estrategias.

Referencias

- Aldana Méndez, G. A. (30 de 4 de 2021). Repositorio Universidad de Santander. (U. d. Santander, Ed.) Recuperado el 29 de 9 de 2022, de Repositorio Universidad de Santander: <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6124> (10. Nov. 2023)
- Araya, N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática de escolares de quinto grado en Costa Rica. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 66-95.
- Barrera *et al.* (2018). Estrategias de cálculo mental para sumas y restas desarrolladas por estudiantes de secundaria. *Educación matemática*, 30(3), 122-150.
- Cano-Correa, E. O. (26 de 3 de 2021). Repositorio Universidad de Santander. (U. d. Santander, Ed.) Recuperado el 29 de 9 de 2022, de Repositorio Universidad de Santander: <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6475>
- Carrillo López, A. M. (14 de 12 de 2021). Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. (U. P. Nacional, Ed.) Recuperado el 26 de 9 de 2022, de Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16642>
- Carrillo, A. (2018). Entorno virtual de aprendizaje: una herramienta de apoyo para la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 6(11), 34-39.

- Chico *et al.* (2017). El desarrollo de habilidades en la resolución de problemas trigonométricos de los estudiantes de segundo ciclo de la enseñanza secundaria angoleña. *Revista Pertinencia Académica*. ISSN 2588-1019, (4), 49-68.
- Clavero, H. (2016). *Habilidades cognitivas*. Universidad de Granada.
- Cornellá *et al.* (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Cruz Moreno, K. L. (6 de 2017). Repositorio Institucional Universidad Libre. (U. Libre, Ed.) Recuperado el 20 de 9 de 2022, de Repositorio Institucional Universidad Libre: <https://hdl.handle.net/10901/11895>
- Cruz, G. (2017). El desarrollo de habilidades cognitivas mediante la resolución de problemas matemáticos. *Journal of Science and Research*. *Revista Ciencia e Investigación*, 2(5), 14-17.
- Díaz *et al.* (2018). Gráficos estadísticos en libros de texto de matemática de Educación Primaria en Perú. *Boletim de Educação Matemática*, 32, 503-525.
- Domínguez *et al.* (2022). Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica. *Revista RedCA*, [S.l.], v. 5, n. 13, 144-162.
- Donoso *et al.* (2020). Enseñanza de la resolución de problemas matemáticos: un análisis de correspondencias múltiples. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21). Durán Tocancipá, N. F. (12 de 2018). Repositorio Digital Universidad Pedagógica Nacional. (U. P. Nacional, Ed.) Recuperado el 18 de 9 de 2022, de Repositorio Digital Universidad Pedagógica Nacional: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11150>
- Elena, C., & Herrera, C. (2007). El desarrollo de habilidades matemáticas en los alumnos de primer año de ingeniería. *Revista de Educación Matemática*, 162-169.
- Elles, L., & Gutiérrez, D. (2021). Fortalecimiento de las matemáticas usando la gamificación como estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de tecnologías de la información y la comunicación en educación básica secundaria. *Revista de la Asociación Interacción Persona Ordenador (AIPO)*, 2(1), 7-16.

- Espinosa, R., & Eguía, J. (2016). Gamificación en aulas universitarias. España: Institut de la Comunicació: Bellaterra.
- Gabriel Rojas, F. G. (19 de 5 de 2021). Repositorio digital Universidad San Martín de Porres. (U. S. Porres, Ed.) Recuperado el 27 de 9 de 2022, de Repositorio Digital Universidad San Martín de Porres: <https://hdl.handle.net/20.500.12727/7827>
- Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. Recuperado. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61922601/gamificacion_juegos20200128-124256-ewbqk-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1663527060&Signature=L5HJ5vm5bPMymi2OAIf0yl-gC8dHUlpLzpQZ5jcIDdnT1mi55BWLsA5579~6uouw063rQq8gzy-s2aD6Vlf8bDc~9ElqO-d7Uv9~fn~dN88QhoYl0vra
- Gamazo, N. (2017). Afectos y algoritmos alternativos en las aulas de primaria. Universidad de Valladolid.
- García *et al.* (2020). Gamificación en la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. *Telos: revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 22(1), 62-75.
- Godoy, E. (2019). La Gamificación desde una reflexión teórica como recurso estratégico en la Educación. *Revista Espacios*, 40(15). Versión online.
- Guerrero Geldres, J. H. (7 de 3 de 2017). Repositorio de tesis digitales Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (U. N. Marcos, Ed.) Recuperado el 26 de 9 de 2022, de Repositorio de tesis digitales Universidad Nacional Mayor de San Marcos: <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6468>
- Hernández *et al.* (2021). Memoria de trabajo y habilidades matemáticas en estudiantes de educación básica. *Revista científica*, (40), 63-73.
- Iquise, M., & Rivera, L. (2020). La importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lima-Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos* (27), 71-79.
- Lazo Alay, B. E. (10 de 2019). Repositorio Universidad de Guayaquil. (L. y Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Ed.) Recuperado el 22 de 9 de 2022, de Repositorio Universidad de Guayaquil: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/40944>

- Lemus-Rentería, C. (21 de 2 de 2021). Repositorio Universidad de Santander. (U. d. Santander, Ed.) Recuperado el 29 de 9 de 2022, de Repositorio Universidad de Santander: <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/7399>
- Londoño Palacio, L. M. (4 de 11 de 2021). Repositorio Institucional Universidad de Cartagena. (U. d. Cartagena, Ed.) Recuperado el 18 de 9 de 2022, de Repositorio Institucional Universidad de Cartagena: <https://hdl.handle.net/11227/14744>
- Macías, A. (2017). *La gamificación como estrategia para el desarrollo de la competencia matemática: plantear y resolver problemas*. (Master's thesis, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado.
- Mazabuel, C. (2016). *El aprendizaje basado en problemas (ABP) y los juegos tradicionales, como estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas, en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa*. Totoró: Institución Educativa Políndara del municipio de Totoró.
- Novo, M. (2021). *Matemáticas en el grado de Educación Infantil: la importancia del juego y los materiales manipulativos*. UVA.
- Oliva, A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 16(44), 108-118.
- Ortiz *et al.* (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 1-17.
- Pastells, A. (2019). *Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas* (6-12 años). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, SL.
- Ramírez, M., & Castillo, H. (2020). Funciones cognitivas y motivación en el aprendizaje de las matemáticas. *Naturaleza y Tecnología*, (2), 51-63.
- Rodríguez, T., & Juárez, J. (2019). Estrategias de cálculo mental empleadas por una alumna de segundo grado de primaria: El caso de Luisa. *Números: revista de didáctica de las matemáticas*, 67-81.
- Santaolalla, E. (2009). Matemáticas y estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 56-69.
- Silva Chacón, R. (12 de 2016). Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. (U. P. Nacional, Ed.) Recuperado el 18 de 9 de 2022, de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3150>

- Urgilez, R., & Mendoza, J. (2019). Elaboración de recursos didácticos para el aprendizaje de la multiplicación de dos cifras en ambientes áulicos complejos. In Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelo. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano, 1181-1190.
- Valenzuela, M. (2012). Uso de materiales didácticos manipulativos para la enseñanza y aprendizaje de la geometría. Granada: Universidad de Granada
- Vidal Pardo, F. A. (20 de 5 de 2019). Repositorio digital Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (U. C. Valparaíso, Ed.) Recuperado el 25 de 9 de 2022, de repositorio digital Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: <http://catalogo.ucv.cl/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=431161>
- Zabala *et al.* (2020). Aprendizaje basado en juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. *Formación universitaria*, 13(1), 13-26.
- Zorrilla *et al.* (2021). Problemas realistas de división con resto: Un estudio sobre las estrategias en educación primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 1313-1339.

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

IX

La enseñanza de las matemáticas en aulas multigrado de los docentes del subnivel elemental y media



La enseñanza de las matemáticas en aulas multigrado de los docentes del subnivel elemental y media

The Teaching of Mathematics in multigrade classrooms of elementary and secondary sublevel teachers

José Iván Avellán Campozano

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Escuela de Educación Básica Ocho de Septiembre*

 <https://orcid.org/0000-0001-7229-0586>

Jhonny Saulo Villafuerte Holguín

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Proyecto de investigación: Comprensión Lectora y Escritura Académica
Grupo de investigación: Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sostenible*

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

RESUMEN

Persiste la necesidad de innovar las didácticas en la enseñanza de las matemáticas en todos los niveles educativos y de manera especial en la educación rural. El objetivo de este trabajo es socializar una intervención educativa que utiliza materiales del medio en la clase de matemáticas para potenciar las prácticas docentes en grupos multigrado del contexto rural ecuatoriano. Este trabajo se suscribe al paradigma post naturalista y utiliza el enfoque cuantitativo de la investigación educativa para analizar las variables (a) pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana, (b) razonamiento numérico y abstracto; (c) autoconfianza en los conocimientos de los estudiantes. La muestra está integrada por veinte personas: dieciocho niños desde el cuarto al séptimo grado escolar y dos maestros de matemáticas. Todos ellos habitan en la zona rural en la provincia de Manabí. Los instrumentos utilizados son la prueba de conocimientos matemáticos, ficha de cotejo y la ficha de observación contextualizada. Entre los resultados se presenta una intervención educativa que hace uso de materiales del medio para potenciar la enseñanza de matemática y un análisis estadístico comparativo pretest-postest de los logros alcanzados por los participantes. Se concluye que la enseñanza dinamizada y contextualizada mediante el uso de materiales del medio natural en una clase multigrado rural influyó positivamente para mejorar el rendimiento académico en la asignatura matemática e incrementar la autoconfianza de los participantes de este estudio.

Palabras clave: competencias del docente, educación rural, matemáticas, material didáctico, conocimiento aritmético.

ABSTRACT

There is still a need to innovate didactics in teaching mathematics at all educational levels, especially in rural education. This work aims to socialize an educational intervention that uses materials from the environment in the mathematics class to enhance teaching practices in multigrade groups in the Ecuadorian rural context. This work subscribes to the post-naturalistic paradigm and uses the quantitative approach of educational research to analyze the variables (a) Reflexive and logical thinking of daily life, (b) Numerical and abstract reasoning, and (c) self-confidence in students' knowledge. The sample consists of twenty people: eighteen children from fourth to seventh grade and two math teachers. All of them live in rural areas in the province of Manabí. The instruments used are the mathematical knowledge test, the comparison sheet, and the contextualized observation sheet. Among the results, it introduces an educational intervention that uses materials from the rural environment to enhance the teaching of mathematics and a comparative pretest-posttest statistical analysis of the achievements of the participants. It concludes that using materials from the natural environment in a rural multigrade class positively improved academic performance in the mathematical subject and increased the self-confidence of the participants in this study.

Keywords: teacher skills, rural education, mathematics, teaching material, arithmetic knowledge.

Introducción

La matemática se ratifica como un campo del conocimiento que resulta vital para el desarrollo socioeconómico de las comunidades rurales de una nación. Sin embargo, la exploración de los centros educativos rurales de la provincia de Manabí muestra como problemática la necesidad de contextualizar los procedimientos de enseñanza para mejorar los ambientes de aprendizaje de la asignatura matemática, de manera específica en las escuelas rurales de la educación pública.

Así, las aulas multigrado operan en un escenario asignado por una pobreza material que afecta tanto a las escuelas como a las comunidades rurales (Ames *et al.*, 2004). El ajuste del currículo de matemática al contexto rural de Manabí es un elemento imprescindible del que se carece en las actuales multigrados, para lograr responder de forma eficiente a las exigencias derivadas del proceso de interaprendizaje (Mancebo, 2015). Por tal motivo, las competencias de los docentes tienen directa influencia sobre los niveles del logro de aprendizaje del conglomerado estudiantil.

La observación realizada de las prácticas de la asignatura matemáticas en aulas multigrados del sector rural de la provincia de Manabí muestra debilidades que deben ser superadas desde la investigación educativa. Así, los perfiles profesionales de los docentes, quienes no poseen formación específica para la enseñanza de las matemáticas, la tendencia en la ejecución de didácticas obsoletas y que no responden al contexto rural, desmotivan el aprendizaje del alumnado (Villafuerte y Demera, 2017). Los recursos pedagógicos y los ambientes de aprendizaje que instaure el docente en las aulas son de gran valía para potenciar el aprendizaje. De acuerdo con Galván *et al.* (2018) un recurso pedagógico se puede entender como aquellos objetos, materiales, actividades o estrategias que se utilizan con una intencionalidad didáctica y contribuyen a la apropiación de aprendizajes esperados.

La educación rural de la provincia de Manabí en Ecuador afronta problemáticas que afectan a su calidad. Esta tiene una asignación presupuestaria que no cubre las necesidades educativas. La falta de competencia de los docentes en la elaboración y ejecución de sus planes de clases de matemáticas influyen negativamente en la enseñanza que no responde a las necesidades de la población (Huanca *et al.*, 2019). Es necesario trabajar en el mejoramiento de la planificación educativa simultánea, la innovación de las didácticas, los estilos de comunicación del profesorado, y el uso de recursos del medio para logran captar la atención del alumnado y hacer más significativos los conceptos y procesos matemáticos impartidos. Así, se genera una ruta que puede llevar al alumnado a más altos logros académicos que aportan a su felicidad (Vaca *et al.*, 2020; Villena, 2019). De forma similar, Llundu y Mora (2022; Villafuerte y Demera, 2017) consideran que el perfil del docente rural idóneo debe componerse de aspectos esenciales, tales como: la vocación, que es un proyecto de vida, el compromiso de los docentes con la labor de educar, los que manifiestan alta credibilidad en su función, como transparencia en los procesos curriculares y administrativos; y son líderes clave para gestionar situaciones de emergencia social tal como ocurrió durante la pandemia de COVID-19 (Villafuerte-Holguín & Cevallos (2021).

La principal motivación de los autores para realizar esta investigación es aportar al mejoramiento de las prácticas que realizan los docentes de matemáticas en escuelas rurales multigrado de Manabí-Ecuador, mediante la contextualización de los ambientes de aprendizaje. Para ello, este trabajo inicia con la presentación de un marco teórico respecto a los constructos: (1) Competencias del docente de matemática en aula multigrado, (2) Políticas educativas del Ecuador respecto a la educación multigrado, y (3) Práctica de la

matemática en ambientes de aprendizaje y el contexto natural. Se avanza con la presentación de la metodología utilizada en este trabajo que se adscribe al paradigma posmoderno de la investigación educativa. Posteriormente, se presenta los resultados, discusión y conclusiones. Este trabajo responde a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo contextualizar la enseñanza de matemáticas en clases multigrado de la educación rural utilizando materiales del medio natural?
2. ¿Cuáles son los cambios en el nivel de conocimiento de los estudiantes de matemáticas al utilizar materiales del medio natural?
3. ¿Cuáles son los cambios en el nivel de confianza observado en los estudiantes cuando las clases de matemáticas son contextualizadas al medio local?

A partir de la revisión de literatura especializada, se presenta la siguiente hipótesis a comprobar:

Ho= Existen cambios significativos en el nivel de conocimiento y autoconfianza de los estudiantes de matemáticas cuando se utilizan materiales del medio en las aulas multigrado de la educación rural.

Esta investigación tiene como objetivo aportar al mejoramiento de la enseñanza de matemáticas en las aulas multigrado de la educación rural mediante la contextualización de los contenidos y el uso de materiales del contexto natural.

Marco teorico

2.1. Competencias del docente de matemática en aula multigrado de la educación rural

El desarrollo de las competencias de los docentes demanda de tiempo y esfuerzo. Así, la Unesco (2014) determina que su formación no debe interrumpirse una vez que ellos empiezan a trabajar en las escuelas. Ellos deben estar preparados para atender las necesidades de los estudiantes de medios sociales desfavorecidos, incluidos los que asisten a escuelas que se encuentran en zonas remotas o tienen recursos escasos y alude a que la formación continuada debería aportarles ideas nuevas sobre la manera de apoyar a los estudiantes que tienen más dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, Quiroz y Castillo (2017) sostienen que los docentes llegan a convertirse en los guías que promueven que el alumnado asuma su propio aprendizaje, pero para ello se requiere de la contextualización de la enseñanza y de la valoración de los conocimientos previos del alumnado. Domínguez (2017) señala que el trabajo en las aulas multigrado que caracterizan la educación rural demanda de atención, dedicación y competencias específicas de los docentes. Por lo tanto, las situaciones pedagógicas propuestas deben promover formas de apropiación y actuación de los estudiantes, en las que el dominio conceptual, procedimental y práctico del conocimiento matemático, induzca el uso voluntario de modelos matemáticos como alternativa para la solución de problemas en contextos locales (Becerra 2017). De esta manera, al estudiar la formación docente se asume como un proceso de aprendizaje profesional de carácter político-ideológico, que se encamina al desarrollo profesional, teniendo al docente como protagonista clave (Quintero *et al.*, 2018).

Los docentes rurales tienen mayor protagonismo dadas las condiciones de pobreza que se afrontan en este sector. Así, ellos se convierten en los líderes que dinamizan procesos de desarrollo comunitario (Villafuerte y Demera, 2017) y aportan al logro de los objetivos educativos enfocados a la realidad social, cultural y académica campesina (Ramírez *et al.*, 2018).

No obstante, en la educación rural se dispone de espacios limitados para el desarrollo de prácticas experimentales por falta de recursos asignados por el gobierno central (Huanca *et al.*, 2019). Así, los docentes tienen entre sus retos, motivar a los estudiantes para lograr los resultados de aprendizaje requeridos (Núñez, 2020). Esto demanda del perfil idóneo que debe componerse de varios aspectos esenciales: vocación docente como un proyecto de vida, docentes comprometidos con la labor de educadores, que manifiesta alta credibilidad en su función, como transparencia en los procesos curriculares y administrativos, además de una amplia responsabilidad y voluntad al liderazgo en la comunidad; con competencias profesionales específicas y de constante capacitación y formación en estrategias innovadoras de aprendizaje e interés en la investigación (Nata y Pérez, 2021).

2.2 Políticas educativas para la educación rural multigrado en Ecuador

Entre los desafíos de la realidad educativa rural de Ecuador se encuentra la elevada deserción estudiantil, la brecha digital, el acoso escolar y el analfabetismo (Calderón, 2015; Waissbluth, 2019). En cuanto a la deserción, las causas más frecuentes son la falta de recursos económicos (46,75%) y la ne-

cesidad de buscar un trabajo (17,56%), pues los niños juegan un papel esencial en la economía familiar; el analfabetismo en la zona rural presenta el 12,9% frente al 9% de la zona urbana (Defensoría del Pueblo de Ecuador, 2018).

El Ministerio de Educación de Ecuador dispuso de los lineamientos curriculares para escuelas multigrado desde el año 2017, y además en el año 2021-2022 publicó un instructivo para elaborar la planificación curricular anual y microplanificación del sistema de nacional de educación para todas las instituciones educativas del país.

En 2019, la zona rural ecuatoriana presentó un 41,8% de pobreza y 18,7% de extrema pobreza, frente al 17,2% y 4,3% en la zona urbana respectivamente (INEC, 2020).

Sin embargo, la educación rural multigrado no es necesariamente una institución de mala calidad. Puede organizarse como una alternativa pedagógica y convertirse en una referente de innovación. Torres (2017) explica que en 1950 la Unesco la presentó el concepto de Escuela Unitaria e impulsó una metodología que originó en 1970, las políticas y programas nacionales como Escuela Nueva, en Colombia, que continúa funcionando y ampliándose a otros países.

Para Cruz y Juárez (2018), al no existir una amplia información sobre escuelas multigrados en la actualidad, con publicaciones desfasadas, se recomienda la necesidad de atender esta realidad. En el caso de Ecuador, el escaso número de trabajos de investigación persiste, lo que ratifica la necesidad de abordar la realidad educativa rural y la vida cotidiana de la unidocencia (Vaca *et al.*, 2020).

2.3 Práctica de la matemática en ambientes de aprendizaje y el contexto natural

Concentrar el aprendizaje en el profesorado, demanda de acciones con enfoque en el aprendizaje en lugar de la enseñanza.

A este punto, Duarte (2003) sostiene que los ambientes educativos a partir de la interdisciplinariedad abordan una perspectiva exploratoria, involucra objetos, tiempos, acciones y vivencias, lo que facilita que los aprendientes se apropien de los procesos educativos. En dicho escenario, los docentes adquieren las competencias para crear ambientes de aprendizaje más integradores, pero complejos. Ellos permiten la incorporación de los alumnos en actividades donde puedan construir el conocimiento en ambientes de interacción social y personal; fomentando la colaboración, la reflexión, el análisis

.....

y la crítica con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento (Unesco, 2004). Así, la práctica docente permite trabajar los contenidos de la asignatura, pero también contribuir a la formación integral del alumnado para trabajar los valores y convivencia en la comunidad (Jiménez *et al.*, 2016).

Para Sanguña *et al.* (2017), dentro del paradigma racional educativo el rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje gira en torno a él, es decir, no está formando educandos críticos, pues solo los limita a lo que él como docente pone de manifiesto, contribuyendo de esta manera también a que los estudiantes sean entes de mentalidad conformista, y que se limiten a pensar que la única verdad que existe es la que él manifiesta. Por lo tanto, el diseño de contextos de aprendizaje responde a las exigencias de la reforma educativa del estado. Para ello, es relevante que los contenidos guarden relación con el entorno social en el que se desempeña el alumnado (García, 2019).

Por ende, las tareas, actividades o situaciones problema que articulan los ambientes de aprendizaje contextualizados exponen al alumnado a experiencias que les proveen de instrumentos de mediación para mejorar la comprensión de procesos de aprendizaje complejos (Flores 2021). Por consiguiente, la curiosidad del alumnado es el motor de trabajo en los ambientes de aprendizaje que hacen uso del contexto natural. Esta es una característica innata del ser humano y una labor que permitirá explorar diversos acontecimientos para poder resolverlas. La curiosidad permite que el aprendizaje sea más efectivo y agradable, el alumnado curioso no solo hace preguntas, sino que también busca activamente las respuestas (Herrera 2022).

Entre los estudios previos revisados en el marco del presente estudio aparece el trabajo de Flores (2021), quien sostiene que los ambientes de aprendizaje tienen como objetivo posibilitar que los estudiantes resignifiquen su conocimiento matemático y didáctico, ampliándolo y complejizándolo. Se agrega el trabajo de Nata y Pérez (2021), quienes resaltan la necesidad de potenciar las competencias profesionales específicas de los docentes para afrontar las problemáticas que afrontan los sistemas educativos rurales, en los que se requiere de innovaciones educativas accesibles a pesar de la carencia de financiamiento y tecnología educativa. Finalmente, se cita el trabajo de Domínguez *et al.* (2022) quienes concluyeron que los ambientes de aprendizaje interculturales son espacios que permiten a los niños cambiar la perspectiva del entorno escolar. Se trata de elementos relevantes que promueven la interacción y socialización de los contenidos entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado.

Metodología

Este trabajo se suscribe al paradigma post naturalista. El enfoque de investigación educativa utilizado es el cuantitativo mediante la revisión de la literatura especializada y la ejecución de la etapa empírica. Las variables estudiadas son (1) Pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana y (2) Razonamiento numérico y abstracto (3) autoconfianza en los conocimientos de los estudiantes. La muestra está integrada por veinte personas. Dieciocho estudiantes en edades entre 8 y 12 años y dos docentes de matemáticas. El 39% son de sexo femenino y 61% sexo masculino. Todos ellos asisten a los grados escolares desde el cuarto al séptimo de educación básica, en la escuela pública rural denominada "Ocho de Septiembre". Ellos corresponden a un grupo cautivo de una institución educativa que facilitó la ejecución de la intervención educativa y que está localizada en el cantón Pichincha en la zona rural de la provincia de Manabí, Ecuador. Esta locación se caracteriza por la producción de maíz, cacao y plátano para la venta. Frutas cítricas como piñas, naranjas, limones y mandarinas, y caña guadúa para el consumo familiar. Un limitado número de habitantes cría ganado vacuno y produce leche y queso para la venta local, de igual manera crían cerdos y gallinas para su posterior venta. El nivel socioeconómico de las familias pertenece al cuartil 4, es decir, de economía de subsistencia. El grado de escolaridad promedio de la población es bajo. Todos los padres de familia y representantes legales de los estudiantes aceptaron la invitación para que sus hijos e hijas tomen parte del presente estudio. Para ello, firmaron la carta de consentimiento informado (véase Tabla 23).

Tabla 23.

La muestra.

Grado escolar	Niña	Niño	Total estudiantes	Profesores	Total Participantes
Cuarto	3	3	6	2	8
Quinto	2	3	5		5
Sexto	1	2	3		3
Séptimo	1	3	4		4
Total	7	11	18	2	20

Fuente: Registro de la intervención educativa

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio son la prueba de conocimientos matemáticos, libro diario y la ficha de observación contextualizada.

1. Libro diario

Este instrumento tiene como objetivo recoger información periódicamente sobre los acontecimientos del proceso de la intervención educativa. Este instrumento consiste en fichas que contienen los siguientes elementos: datos generales como tema de la clase, fecha de la sesión, hora de inicio y final de la sesión. En una segunda parte aparece la planificación de cada sesión incluyendo metodología, actividades, evaluación; y la tercera parte que consiste en las reflexiones del profesor facilitador de la sesión respecto a las actividades que resultaron bien y no tan bien durante la ejecución de la sesión.

2. Prueba de conocimientos matemáticos

Este instrumento fue diseñado ad hoc, por el equipo de investigación a partir del currículo nacional de la asignatura matemáticas de Ecuador. Consiste en un formulario de 10 preguntas de conocimientos de operaciones de matemática básicas, porcentajes y problemas matemáticos. El instrumento fue evaluado por la comisión académica de un centro escolar público de Ecuador. Las recomendaciones dadas por los evaluadores se relacionaron a la selección de términos utilizados en las preguntas, los que deben ser sencillos para asegurar la mejorara en la comprensión de las preguntas por parte de los participantes.

3. Ficha de observación contextualizada

El objetivo de este instrumento es recoger datos respecto a la confianza de los estudiantes. Este instrumento fue diseñado por el equipo investigador con el fin de establecer los niveles de confianza en los conocimientos que tienen los participantes. Los observadores tienen 8 ítems en las categorías que son (1) participación y (2) uso de los materiales del medio. Estos ítems pueden ser calificados en el rango de 1 (mínimo) a 5 (máximo). El instrumento fue evaluado por un panel de expertos en los campos de la psicología educativa y enseñanza de matemáticas afiliados a una universidad pública ecuatoriana. La principal recomendación de los evaluadores fue reducir el número de ítems de 15 a 8 que concentren las categorías ya indicadas.

Procedimiento

Esta investigación siguió las siguientes etapas:

- Etapa 1.- En esta etapa se delimitó el grupo de estudio y se evaluó el nivel de competencias de pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana, razonamiento numérico y abstracto y la autoconfianza de conocimientos de los niños de cuarto a séptimo grado de educación básica.
- Etapa 2.- Posteriormente, se procedió a socializar los resultados de la evaluación con el cuerpo docente, padres de familia y estudiantes de forma individualizada.
- Etapa 3.- Luego se procedió a la elaboración de las planificaciones y ejecución de las sesiones de la clase de Matemáticas fundamentadas en el uso de materiales del medio natural como estrategia para la mejora del ambiente de aprendizaje en aula multigrado.
- Etapa 4.- Se evaluaron los conocimientos impartidos al finalizar cada sesión y además se realizó una evaluación de forma global al término de la intervención.
- Etapa 5.- Análisis estadístico de los resultados presentados en las variables estudiadas y escritura del informe de hallazgos.

Resultados

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

a) En respuesta a la pregunta 1 ¿Cómo contextualizar la enseñanza de matemáticas en clases multigrado de la educación rural utilizando materiales del medio natural?

A continuación, se presenta una intervención educativa que muestra una ruta a seguir para el uso de materiales del medio en las prácticas de matemáticas en aulas multigrado rurales (véase Tabla 24).

Tabla 24.

Intervención educativa en la clase multigrado de matemáticas utilizando materiales del medio natural en la educación rural.

Sesión 1	
Información general	Actividades
<p>Contenido: sucesiones crecientes y decrecientes</p> <p>Objetivo de aprendizaje: utiliza la generación de sucesiones de números naturales, para resolver problemas de la vida cotidiana.</p> <p>Destreza: Generar sucesiones con sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, con números naturales, a partir de ejercicios numéricos o problemas sencillos.</p> <p>Materiales del medio natural: granos de maíz, recipiente, tapas de cola o similares, hojas de los árboles, cuaderno, lápiz, borrador, pizarra y marcador.</p>	<p>Introducción del tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la dinámica de los aplausos para crear el sonido de la lluvia. • Llenar un recipiente con granos de maíz de 2 en 2 hasta el 30. Y luego retirarlos de 3 en 3. • Conceptualizar qué son las sucesiones y su clasificación. • Ubicar varios grupos de granos de maíz en diferentes tapas de recipientes, para que el niño identifique el patrón numérico. <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar la construcción con granos de maíz de grupos de sucesiones donde opere de suma, resta, multiplicación y división y describir los patrones correctos.

Ficha de registro de logros y retos observados en la planificación microcurricular sesión 1

- Logros: La atención de los estudiantes fue mayor porque se centró en la práctica utilizando granos de maíz que es uno de los productos de mayor producción local.
- Respuesta a la estimulación con materiales del entorno: al iniciar la sesión, los niños mostraron incertidumbre. Cuando agrupaban los granos de maíz notamos que aumentaba la curiosidad de cómo funcionaba esta actividad.
- Ajustes realizados durante la sesión: ninguno
- Evaluación de la sesión: la práctica se cumplió logrando el objetivo de aprendizaje propuesto. El 77,78% de los participantes terminó con agrado todos los ejercicios propuestos y el 22,22% requirió más tiempo para terminar la parte de la sucesión por división, pero se observó deseo de los estudiantes de seguir con la actividad hasta finalizar las actividades.

Sesión 2

Información general

Contenido: Multiplicación
Objetivo de aprendizaje: Participar en equipos de trabajo, en la solución de problemas de la vida cotidiana, empleando el algoritmo de la multiplicación con números naturales.

Destreza: Reconocer términos y realizar multiplicaciones entre números naturales empleando materiales del medio.

Materiales del medio natural: granos de cacao, recipiente, tapas de cola o similares, hojas de los árboles, cuaderno, lápiz, borrador pizarra y marcador.

Actividades

Repaso

- Completar sucesiones en una recta numérica.

Introducción del tema:

- Realizar la dinámica del capitán ordena hacer actividades, grupos, etc.
- Colocar 4 granos de cacao en 6 recipiente de manera individual. Posteriormente sumar todos los granos.
- Conceptualizar la importancia de la multiplicación y sus propiedades.
- Colocar nuevamente 4 granos de cacao en 6 recipiente de manera individual. Posteriormente aplicar la operación de la multiplicación.

Evaluación

- Requerir que llenen 7 recipientes con 6 granos de cacao cada uno y luego que realice la operación de la multiplicación. Ejemplificar 3 ejercicios con mayor complejidad.

Ficha de registro de logros y retos observados en la planificación microcurricular, sesión 2.

- Logros: La atención de los estudiantes se mantiene activa debido a la práctica empleada, porque se está utilizando granos de cacao producidos en la comunidad.
 - Respuesta a la estimulación con materiales del entorno: al iniciar la sesión, los niños estaban ansiosos por empezar. Cuando agrupaban los granos de cacao y realizaban el conteo se observó incremento de la concentración en los estudiantes.
 - Ajustes realizados durante la sesión: se agregó 2 minutos a la sesión.
 - Evaluación de la sesión: la práctica se cumplió y se alcanzaron los objetivos propuestos, el 83,33% de los estudiantes terminó con agrado y al 16,67% le faltó tiempo para terminar la operación, por desconocimiento de algunos valores de las tablas de multiplicar, se observó también buena actitud de continuar con la actividad y poder concluirla.
-

Sesión 3

Información general	Actividades
<p>Contenido: División</p> <p>Objetivo de aprendizaje: Cooperar en equipos de trabajo, en la solución de problemas de la vida cotidiana, empleando el algoritmo de la división.</p> <p>Destreza: Reconocer términos y realizar divisiones entre números naturales con residuo mayor e igual a cero, con el dividendo mayor que el divisor, aplicando el algoritmo correspondiente y con el uso de elementos del entorno.</p> <p>Materiales del medio natural: plantas, cuaderno, lápiz, borrador, pizarra y marcador.</p>	<p>Repaso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponer un caso de multiplicación para ser resuelto. <p>Introducción del tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformar 6 grupos de 3 estudiantes cada uno para efectuar el riego de las plantas del huerto escolar. • Designar tipo de planta que debe regar cada grupo y cuántas le toca a cada estudiante. • Enmarcar el valor de la división para la buena organización. • Solicitar a cada grupo contar las plantas que regaron y dividir el resultado para el número 6. <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar cuántas hojas tienen en total las 12 plantas de plátano que se cultivan en el huerto. Seguidamente de forma individual aplicar la división para saber cuántas hojas le correspondería a cada grupo.

Ficha de registro de logros y retos observados en planificación micro curricular, sesión 3.

- Logros: La atención de los estudiantes es extraordinaria porque el desarrollo de la temática se ejecuta dentro de un huerto, donde realizan el riego a la variedad de plantas de producción y consumo del sector.
- Respuesta a la estimulación con materiales del entorno: al iniciar la sesión, los niños estaban emocionados. Cuando se les asignó los grupos y actividades a realizar, inmediatamente empezaron a cumplir con entusiasmo, concentración y algunas risas, el deseo por encontrar el resultado final les motivaba a continuar y la emoción aumentaba en cada paso que daban.
- Ajustes realizados durante la sesión: los participantes se cambiaron de camisa para no ensuciarse.
- Evaluación de la sesión: la práctica se cumplió según la planificación. El 94,55% de los estudiantes terminó con éxito lo requerido, el 5,55% le faltó tiempo para operar partes de las restas, pero la predisposición y ganas de concluir la actividad era notorio.

Sesión 4

Información general	Actividades
<p>Contenido: Valor posicional de números naturales</p> <p>Objetivo de aprendizaje: Participar en equipos de trabajo, en la solución de problemas de la vida cotidiana, empleando como estrategias el valor posicional y la aplicación de los algoritmos de las operaciones con números naturales,</p> <p>Destreza: Reconocer el valor posicional de números naturales de hasta nueve cifras, basándose en su composición y descomposición, con el uso de material concreto y con representación simbólica del medio.</p> <p>Materiales del medio natural: terreno del huerto y cancha de la escuela, estudiantes, cinta métrica, cuaderno, lápiz, borrador, pizarra y marcador.</p>	<p>Repaso</p> <ul style="list-style-type: none">• Preguntar a los estudiantes el número total de cañas que hay en el cerramiento de la escuela y cuántas le correspondería a cada uno de ser el caso. <p>Introducción del tema</p> <ul style="list-style-type: none">• Efectuar la dinámica de hacer mimos para que los estudiantes adivinen las acciones y posteriormente organizar a los estudiantes por orden de su fecha de nacimiento.• Conceptualizar la importancia del valor posicional en la sociedad.• Realizar una representación simbólica humana del valor posicional con los estudiantes en el patio de la escuela. Conjuntamente colocar una hoja de planta distinta en cada encabezado de la columna para diferenciar el valor de la posición.• Ordenar de forma correcta las cantidades manifestada por el maestro y compañeros y efectuar operaciones de suma y resta según corresponda. <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ubicar adecuadamente las cantidades expuestas por el maestro, y aplicar los algoritmos de suma y/o resta según se requiera.

Ficha de registro de logros y retos observados en la planificación microcurricular, sesión 4.

- Logros: La atención de los estudiantes es gratificante, se divierten mientras participan, se denota aumento del razonamiento en sus respuestas, el ambiente del patio les agrada permitiendo el incremento de la creatividad.
- Respuesta a la estimulación con materiales del entorno: al iniciar la sesión, los niños se encontraban alegres y ansiosos por saber que acciones se iban a realizar. Cuando se les socializó las actividades que se iban desarrollar aumentaron las ganas por participar. Se ordenaron acorde a las orientaciones e interactuaban en cada ubicación designada.
- Evaluación de la sesión: la práctica se cumplió según lo previsto, el 85% terminó con éxito lo requerido, el 15% faltó tiempo para concluir lo asignado, debido a poca práctica en algunos procesos. Se debe recalcar que el dinamismo, cooperación y conocimiento del entorno que poseen los estudiantes, fueron la mayor motivación para el desarrollo de la actividad.

Sesión 5

Información general

Actividades

Contenido: Proporcionalidad

Objetivo de aprendizaje: Cooperar en equipos de trabajo, para la solución de problemas de la vida cotidiana, empleando como estrategias los algoritmos de las operaciones con números naturales, sobre los conceptos de proporcionalidad directa e inversa.

Destreza: Identificar el tipo de proporcionalidad directa o inversa que corresponde a problemáticas planteadas, aplicando algoritmos y utilizando materiales del medio.

Materiales del medio natural: hojas de mango, 1 metro de caña guadúa, 1 mesa, recipientes, mangos, piola, cuaderno, lápiz, borrador pizarra y marcador.

Repaso

- Realizar un dictado de 6 cantidades de diferente orden posicional, solicitar que aplique la adición correspondiente.

Introducción del tema:

- Realizar el baile del palo, bajo la sombra del árbol de mango de la escuela.
- Colocar 1 caña guadúa de 1 metro encima de una mesa en el patio y amarrar un recipiente vacío de igual longitud en cada extremo. Luego en parejas de forma coordinada agregar 2 mangos pequeños en un extremo y 1 mango grande en el otro extremo fundamentalmente que tenga el mismo peso que los dos mangos pequeños para observar el efecto de la proporcionalidad.
- Conceptualizar que es proporcionalidad directa e inversa.
- Solicitar a 10 estudiantes que depositen en un recipiente de basura 200 hojas de mango ubicadas bajo el árbol.
- Controlar cuánto tiempo se demorarán los estudiantes en hacerlo.
- Luego se les pide a los 8 estudiantes restantes que se unan al grupo y vuelvan a recoger entre todos, otras 200 hojas de mango.
- Monitorear el tiempo que ocupó en lo solicitado el nuevo grupo.

Evaluación:

- Ejemplificar el tiempo que se demora su mamá aseando la casa en el día y responda ¿Cuánto tiempo se demoraría si usted le ayudara?
- Si se come 2 naranjas por día. ¿Cuántas naranjas se comerá en 8 días?

Ficha de registro de logros y retos observados en la planificación micro curricular, sesión 5.

- Logros: La atención de los estudiantes se mantiene activa y ansiosa por descubrir la nueva actividad que va realizar, debido a que es de coordinación en pares y en equipos, con elementos del entorno.
 - Respuesta a la estimulación con materiales del entorno: al iniciar la sesión, los niños estaban sorprendidos y emocionados por la nueva práctica. Cuando se empezó a desarrollar la ubicación de los elementos para la práctica, la emoción y deseo de participar de la clase sobresalía. En la práctica de las hojas de mango la actividad se desarrolló de manera más rápida.
 - Ajustes realizados durante la sesión: se realizó un compartir con los mangos recolectados.
 - Evaluación de la sesión: la práctica logró motivar a los estudiantes para el aprendizaje de matemáticas. Así, el 88,89% terminó todos los ejercicios planificados, pero al 11,11% le faltó tiempo para terminar lo requerido. Fue necesario realizar algunas correcciones en los procedimientos ejecutados, pero todos los participantes mantenían el deseo de completar las actividades.
-

Sesión 6

Información general	Actividades
<p>Contenido: Perímetro y área Objetivo de aprendizaje: Resolver problemas cotidianos que requieran del cálculo de perímetros y áreas de polígonos regulares e irregulares. Destreza: Resolver situaciones cotidianas que impliquen la medición, estimación y el cálculo de longitudes de objetos de su entorno, para una mejor comprensión del espacio que le rodea. Materiales: terreno del huerto y cancha de la escuela, estudiantes, cinta métrica, cuaderno, lápiz, borrador, pizarra y marcador.</p>	<p>Repaso:</p> <ul style="list-style-type: none"> Plantear la problemática: Si Luis contrata a 4 trabajadores para recoger cacao y termina en 8 días. ¿Cuántos días se tardarían 6 trabajadores? Si Lorena gasta \$6 por cada camisa que compra. ¿Cuánto gastará si se compra 9 camisas? <p>Introducción del tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar con los estudiantes un rectángulo humano, consecuentemente la dinámica del pato al agua y pato a tierra. Formar grupos de 3 estudiantes para realizar la medición del terreno del huerto. Conceptualizar la diferencia entre perímetro y área. Aplicar la fórmula de perímetro y área con los datos obtenidos. <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Formar grupos de 3 estudiantes para realizar la medición del terreno de la cancha de la escuela y encontrar el valor del perímetro y área, luego los cálculos se efectuarán de forma individual.

Ficha de registro de logros y retos observados en la planificación microcurricular, sesión 6.

- Logros: La atención de los estudiantes es sensacional, se mostraron participativos e interactuaron contando sus experiencias de la medición de sus fincas, realizada por personas externas de la comunidad.
- Respuesta a la estimulación con materiales del entorno: al iniciar la sesión, los niños se encontraban emocionados y ansiosos. Cuando se les asignó realizar la medición, lo hacían con mucho cuidado y concentración, comentaban entre risas que iban a medir las fincas a sus familiares y vecinos y cobrar más económico.
- Ajustes realizados durante la sesión: se realizó la medición de 2 aulas de clases en perímetro y área.
- Evaluación de la sesión: la práctica se cumplió según lo planificado. El 90% de los estudiantes logró completar todos los ejercicios presentados en esta sesión, mientras que el 10% le faltó tiempo para aplicar y operar correctamente la fórmula del área. Se observó correcciones y mejoras en la práctica de algoritmos.

b) En respuesta a la pregunta 2: ¿Cuáles son los cambios en el nivel de conocimiento de los estudiantes de matemáticas al utilizar materiales del medio natural?

A continuación, se presenta la rúbrica utilizada para la evaluación de los conocimientos de matemáticas en los estudiantes (véase Tabla 25).

Tabla 25.

Rúbrica de evaluación.

Componentes	Excelente	Bueno	Admisible	Debe esforzarse más
Pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana	Analiza, reconoce e interpreta los datos con certeza. Demuestra dominio del tema y seguridad en la toma de decisiones. No requiere correcciones.	Analiza, reconoce e interpreta los datos con certeza. Demuestra moderado dominio del tema y seguridad en la toma de decisiones. Requiere correcciones en algunos casos.	Analiza, reconoce e interpreta los datos. Demuestra poco dominio del tema y seguridad en la toma de decisiones. Requiere correcciones en muchos casos.	Reconoce e interpreta los datos. Demuestra muy poco dominio del tema y seguridad en la toma de decisiones. Requiere correcciones en todos los casos.
Razonamiento numérico y abstracto	Plantea posibles soluciones y acierta en los cálculos. No requiere correcciones	Plantea posibles soluciones y acierta moderadamente en los cálculos. Requiere correcciones en algunos casos.	Plantea posibles soluciones y acierta poco en los cálculos. Requiere correcciones en muchos casos.	Plantea posibles soluciones y acierta muy poco en los cálculos. Requiere correcciones en todos los casos.
Autoconfianza	Sugiere o recomienda mejoras para el proceso de enseñanza aprendizaje. Justifica porque le agradan más y/o menos algunos temas.	Sugiere o recomienda mejoras para el proceso de enseñanza aprendizaje. Justifica moderadamente porque le agradan más y/o menos algunos temas.	Sugiere o recomienda mejoras para el proceso de enseñanza aprendizaje. No justifica porque le agradan más y/o menos algunos temas	Sugiere o recomienda moderadamente mejoras para el proceso de enseñanza aprendizaje. No justifica porque le agradan más y/o menos algunos temas.
Puntos	9 a 10	7 a 8	5 a 6	menos de 4

Fuente: Proyecto de investigación Enseñanza de matemáticas en aulas unidocentes de escuelas rurales de Manabí-Ecuador, 2022.

En la tabla 4 se presenta los resultados de las pruebas de conocimiento de Matemática, en las variables (a) Pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana y (b) Razonamiento numérico y abstracto a nivel de pretest y postest.

Tabla 26.

Cambios logrados en las variables pensamiento reflexivo y razonamiento numérico.

No	Grado	Sexo	Pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana		Diferencia	Razonamiento numérico y abstracto		Diferencia
			Pretest	Postest		Pretest	Postest	
1	Cuarto	F	3,00	7,00	<u>4,00</u>	4,00	7,00	3,00
2	Cuarto	M	6,00	9,75	3,75	7,00	10,00	<u>3,00</u>
3	Cuarto	F	4,00	7,00	3,00	5,00	8,00	3,00
4	Cuarto	M	6,00	8,50	2,50	7,00	9,00	2,00
5	Cuarto	F	5,00	8,00	3,00	6,00	8,00	2,00
6	Cuarto	M	3,00	7,00	4,00	5,00	7,00	2,00
7	Quinto	M	4,00	7,50	3,50	5,00	8,00	3,00
8	Quinto	M	5,00	7,50	2,50	6,00	8,00	2,00
9	Quinto	M	7,00	10,00	3,00	7,00	9,00	2,00
10	Quinto	F	7,00	10,00	3,00	7,00	9,00	2,00
11	Quinto	F	5,00	7,50	2,50	6,00	7,00	<u>1,00</u>
12	Sexto	M	5,00	7,50	2,50	5,00	8,00	3,00
13	Sexto	M	6,00	9,00	3,00	7,00	9,00	2,00
14	Sexto	F	5,00	8,00	3,00	6,00	8,00	2,00
15	Séptimo	M	6,00	9,00	3,00	7,00	9,00	2,00
16	Séptimo	M	6,00	9,00	3,00	7,00	9,00	2,00
17	Séptimo	M	6,50	9,75	3,25	7,00	10,00	3,00
18	Séptimo	F	6,00	8,00	<u>2,00</u>	6,00	8,00	2,00
Promedio		N=18						

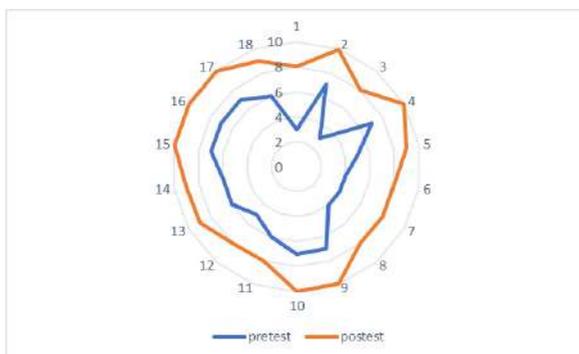
Fuente: Proyecto de investigación Enseñanza de matemáticas en aulas unidocentes de escuelas rurales de Manabí-Ecuador, 2022.

c) En respuesta a la pregunta 3. ¿Cuáles son los cambios en el nivel de confianza observado en los estudiantes cuando las clases de matemáticas son contextualizadas al medio local?

Se presenta el gráfico 2 que muestra los cambios en la confianza que los participantes tienen en sus conocimientos de matemáticas cuando se enseña contenidos contextualizados al entorno natural que caracteriza la educación rural en Ecuador.

Gráfico 2.

Cambios en la confianza de los participantes en sus conocimientos de matemáticas.



Se observó que el nivel de autoconfianza de los estudiantes relacionada a sus conocimientos de matemáticas mejoró en el 100% de los estudiantes al comparar pretest (color azul) y postest (color naranjado). Esto influyó para incrementar el grado de participación y cumplimiento en el quehacer de las actividades, el que aumentó favorablemente a medida que se avanzaban las sesiones de clases usando materiales del medio natural y contexto rural. El conocimiento empírico que poseen los estudiantes del uso de materiales del medio fue de gran ayuda para lograr la comprensión de los conceptos presentados en casa sesión.

Evaluación de la hipótesis

Los resultados del cálculo de la T de *student* para las variables seleccionadas son:

- a. Pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana el p-valor = 0,043
- b. Razonamiento numérico y abstracto el p-valor = 0,039; y

- c. autoconfianza en los conocimientos de los estudiantes el p-valor = 0,046.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0); existen cambios significativos en el nivel de conocimiento y autoconfianza de los estudiantes de matemáticas cuando se utilizan materiales del medio en las aulas multigrado de la educación rural y se acepta la hipótesis alterna (H_a); lo que permite afirmar que existen cambios significativos en las variables: Pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana; Razonamiento numérico y abstracto; y Autoconfianza en los conocimientos de los estudiantes, cuando se utiliza materiales del medio natural en las sesiones de enseñanza de matemáticas en el grupo estudiado.

Discusión

Con base en la revisión bibliográfica y los resultados obtenidos en la parte empírica del presente estudio, los autores expresan acuerdo con la posición de Flores (2021) respecto a la relevancia de los ambientes de aprendizaje y su aporte en la consecución de los objetivos de aprendizaje en el campo de las matemáticas. De forma similar, los autores declaran acuerdo con la afirmación de Nata y Pérez (2021) respecto a que las competencias de los docentes potencian su accionar para superar las limitaciones de la educación rural y la urgencia de innovar los procesos de enseñanza. Se agrega la posición de Domínguez *et al.* (2022) respecto a los ambientes de aprendizaje interculturales, expresando que son espacios que permiten a los niños cambiar la perspectiva del entorno escolar, los elementos importantes para considerar en la creación de ambientes de aprendizaje radican en promover la interacción y socialización. De igual manera, los autores concuerdan con Herrera (2022) en que la curiosidad del alumnado permite que el aprendizaje sea más efectivo y agradable, el alumnado curioso no solo hace preguntas, sino que también busca activamente las respuestas a sus dudas.

La enseñanza de las matemáticas debería ser analizado desde la perspectiva del valor significativo que ejerce en el aprendiz, la innovación y recursividad contextualizada que emplee el educando en sus prácticas son fundamentales para el desarrollo de toda la comunidad educativa y su entorno. Esta investigación ratifica que el ambiente de aprendizaje y el uso de materiales del medio generan valor agregado en la práctica docente en aula multigrado y a la vez favorece el incremento del nivel de conocimiento y autoconfianza en el estudiantado. Particularmente, un profesor competente, es aquel que

utiliza todos los recursos favorables para resolver problemas en numerosos escenarios, constituyendo procedimientos, conceptos, actitudes y valores (Domínguez *et al.*, 2022).

Este estudio develó el aporte del uso de los materiales del medio natural rural en el aula multigrado de matemáticas para mejorar los niveles de pensamiento reflexivo y lógico pensamiento y razonamiento numérico y abstracto de los estudiantes participantes que corresponde a un grupo de niños del cuarto a séptimo grado de educación básica. Los autores proponen alternativas innovadoras dinamizadas en el diseño de adaptaciones y modificaciones curriculares dentro del campo de la matemática, aporte que se considera pertinente debido al nivel de complejidad que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje en una zona rural.

Crear ambientes de aprendizajes aplicando materiales del medio ha permitido incrementar el nivel de interacciones, participaciones y conocimiento del alumnado en temas de pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana, así como el razonamiento numérico y abstracto, lo que ha generado autoconfianza en los niños. Esta praxis reafirma la relevancia del acompañamiento técnico pedagógico que brindan los docentes para el diseño de planificaciones curriculares contextualizadas y mejoras al plan de estudios institucional. Cuando se inicia este tipo de práctica, se empieza a reconocer el interés del docente por educar al estudiante no solo en conocimientos, sino también en la enseñanza de valores, esto se alinea a las afirmaciones de Jiménez *et al.* (2016), estos procesos de reconstrucción del contenido matemático realizados por el profesor vienen determinados por su experiencia previa. Otro componente esencial del proceso de enseñanza de las matemáticas es la fase de planificación de las sesiones, siendo base el currículo de la asignatura de matemática para el nivel correspondiente. La actividad de repaso en cada sesión permite a los maestros identificar el potencial memorial y práctico de los niños.

Entre los hallazgos que emergen en este estudio se indica:

- Se mantiene la necesidad de potenciar en los docentes de matemáticas de la zona rural del Ecuador los conocimientos para la planificación y la ejecución de adaptaciones curriculares contextualizada dirigidas a fortalecer la labor con estudiantes que tienen dificultad en el aprendizaje.
- El uso de materiales del medio natural ha incrementado el dinamismo en las adaptaciones curriculares para la enseñanza de la matemática

a estudiantes con o sin necesidades educativas, desde la perspectiva de la enseñanza universal.

- En esta experiencia, el uso de materiales del medio natural tiene incidencia directa en la construcción de entornos de aprendizaje significativos que motivan a los aprendices a concluir todas las sesiones.
- Entre los mayores aportes de la labor con los materiales del medio natural es la relación que tiene con las actividades cotidianas que realizan. Aquello facilitó el trabajo autónomo de los niños cuando se solicitaba aplicación de algoritmos.
- El hallazgo inesperado por el equipo investigador corresponde a la colaboración total de los niños de forma positiva. No fue necesario efectuar controles meticulosos del comportamiento de los participantes.

La evaluación global del proceso revela que el pensamiento reflexivo y lógico se incrementó en todos los participantes del estudio de manera significativa. De igual manera el razonamiento numérico y abstracto aumentó y se notó reflejado en las intervenciones y cumplimiento de las actividades, lo que generó autoconfianza de sus conocimientos.

Por lo tanto, debería ser posible la enseñanza con materiales del medio para potenciar las prácticas docentes en grupos multigrado del contexto rural ecuatoriano.

Entre las recomendaciones para el uso de estos materiales del medio que los autores de este estudio planteamos, se establecen:

Realizar una selección de actividades que sean ejecutables por los estudiantes conforme a su edad y grado; animar a los aprendices mediante dinámicas usadas en la presentación del contenido, de manera que este juego se convierte en una actividad de refuerzo; conservar las rutinas para cada sesión (repaso + inducción del nuevo tema + ejercicios de práctica + evaluación) en el período planeado. Esto ayudará a los aprendices a sentir control de la experiencia al anticipar el acontecimiento, además les transmite seguridad y confianza.

En caso de existir negativa de los niños para participar en estas sesiones o al no poder concluir con las actividades, se les debe explicar de manera amigable la necesidad de completar la tarea, sin autoritarismo en ningún momento y recordar que no se trata de ningún concurso o competición. Los maestros pueden reducir la práctica o pausarla y continuarla en la siguiente sesión o después de un descanso.

Tener presente que el disfrute con la práctica de elementos del medio natural es un elemento fundamental de estas adaptaciones curriculares; por lo tanto, reiteramos en la creación de ambientes de aprendizaje en espacios naturales, y que el uso del lenguaje del docente sea pertinente. Organizar el tiempo de forma efectiva en la realización de las actividades, de tal manera que los aprendices alcancen a completar todas las actividades presupuestadas sin aceleramiento. Las actividades realizadas incompletas o prácticas con error en cada sesión registradas en las fichas de observación orientan las acciones a seguir para ejecutar el refuerzo de los estudiantes con menor logro.

Conclusiones

Los resultados generados mediante la revisión de la literatura especializada y la ejecución de la etapa empírica de esta investigación permiten argumentar que se dio cumplimiento al 100% del objetivo propuesto para este estudio que es aportar al mejoramiento de la enseñanza de matemáticas en las aulas multigrado de la educación rural mediante la contextualización de los contenidos y el uso de materiales del contexto natural.

Una vez ejecutadas las sesiones para las prácticas de matemática con materiales del medio natural, con apoyo de productos que se cultivan en la comunidad y uso de espacios del entorno inmediato, se concluye que el mayor logro es el aumento de la confianza en conocimientos de los estudiantes, seguido del pensamiento numérico y abstracto continuando con el pensamiento reflexivo y lógico sobre la vida cotidiana. Dichas variables se incrementaron en 2.9 en promedio mientras que se reportaron cambios significativos en las variables (a) pensamiento reflexivo y lógico de la vida cotidiana, (b) razonamiento numérico y abstracto; (c) autoconfianza en los conocimientos de los estudiantes. El equipo investigador considera que aquello es posible debido a la incorporación de materiales del medio natural donde habitan los participantes y el ambiente de aprendizaje que se creó para ejecutar las prácticas de la asignatura matemáticas. La principal debilidad del estudio yace en el tamaño de la muestra que no permite hacer generalización alguna. Sin embargo, el principal aporte yace en que esta experiencia es una propuesta válida y pertinente para ser replicada en procesos de enseñanza de las matemáticas en el contexto rural. Se invita a los investigadores educativos a efectuar nuevos estudios en la línea de investigación: potencialización de los entornos de aprendizaje utilizando materiales del medio natural en la clase de matemáticas de la educación rural con la participación de estudiantes con y sin necesidades educativas específicas.

Referencias

- Calderón, A. (2015). Situación de la educación rural en Ecuador. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Disponible en: <http://scielo.senescyt.gov.ec/pdf/alteridad/v17n2/1390-325X-alt-17-02-00304.pdf> (11. Nov. 2023)
- Defensoría del Pueblo de Ecuador (2018). Estudio iberoamericano comparativo sobre la no discriminación. Reporte iberoamericano sobre la atención a la discriminación, Ecuador. Registro Oficial. <http://scielo.senescyt.gov.ec/pdf/alteridad/v17n2/1390-325X-alt-17-02-00304.pdf> (11. Nov. 2023)
- Domínguez-Morales, S., Pérez-Hernández, M., & Pérez-Sánchez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica. *Revista RedCA*, 5(13), 144-162. DOI: 10.36677/redca.v5i13.18790
- Domínguez, M., Valera, B., & Rodríguez, R. (2017). Praxis como acción en la formación continua de las y los docentes de escuelas multigrado del estado de Chihuahua. Centro de Inv. y Docencia dependiente de los Serv. Edu. de Chihuahua, 1-15. Recuperado de: <https://revista.acoyauh.xyz/ojs/index.php/3/article/download/17/16/162> (10/sep./2022)
- Domínguez-Morales, S., Pérez-Hernández, M., & Pérez-Sánchez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica. *Revista RedCA*, 5(13), 144-162. doi: 10.36677/redca.v5i13.18790
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos. Valdivia*, (29), 97-113. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF> (12/sep./2023)
- Jiménez, A., Limas, L., & Alarcón, J. (2016). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. *Praxis & Saber*, 7 (13), 127 - 152. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.4169>
- Flores López, W. O. (2021). Ambiente de aprendizaje para la enseñanza de las matemáticas ante el COVID-19. *Ciencia e Interculturalidad*, 28(01), 9-22. <https://doi.org/10.5377/rci.v28i01.11455>
- García, N. G. (2019). *Modelo de aprendizaje según Vygotsky*. Editorial UTMACH, Ecuador. Disponible en: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/14526> (10/sep./2022)

- Herrera Pavo, M. Á. & Cochancela Patiño, M. G. (2022). *Estrategias didácticas para la escuela rural multigrado*. Editorial UNAE, Ecuador. Disponible en: <http://201.159.222.12/bitstream/56000/2506/1/1%20Estrategias%20Did%c3%a1cticas-Cartilla-5-Multigrado-Digital.pdf> (10/sep/2022).
- Huanca-Arohuana, J. & Canaza-Choque, F. (2019). Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios*, 3(1), 97–98. <https://doi.org/10.22497/Helios.31.3106>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2021). Instructivo para elaborar la planificación curricular anual y microplanificación del sistema de nacional de educación 2021-2022. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Instructivo-de-PCA-y-Microplanificacion-2021.pdf> (11/sep./2022)
- Llundo-Nata, M., & Mora-Pérez, A., (2022). Perfil docente en la educación rural de la parroquia Unamuncho, Ecuador. *Digital Publisher CEIT*, 7(1), 17-29. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.656>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Quito, Ecuador: MinEduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>. (10/sep/2022)
- Nata, M. L., & Pérez, A. M. (2022). Perfil docente en la educación rural de la parroquia Unamuncho, Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1), 17-29. doi.org/10.33386/593dp.2022.1.656
- Núñez, C. (2020). *El efecto de la capacitación docente sobre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes*, [Tesis de Licenciatura, Universidad del Pacífico] Recuperado de: [file:///C:/Users/HP/Downloads/731-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-2847-1-10-20210813%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/731-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-2847-1-10-20210813%20(1).pdf) (12/sep/2022)
- Quintero, J., Miranda, C. y Rivera, P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-29. Doi: 10.15517/aie.v18i2.33174
- Restrepo, J. (2017). Concepciones sobre profesores competencias matemáticas de profesores de educación básica, media y superior. *Boletín virtual*, 6 (2), 1-15. Disponible en <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ConcepcionesSobreCompetenciasMatematicasEnProfesor-6132050.pdf> (21/ago/2022).

- Ramírez, B. & Gutiérrez-Ríos, M. (2018). Tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, 1(1), 1-15. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8970> (10. nov. 2023)
- Sanguña, E., Vásconez, B., González, A. y Moso, G. (2017). Incidencia de las estrategias metodológicas activas en el aprendizaje significativo del idioma inglés. *Polo del conocimiento*, 2(8), 22-43. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v2i8.299>
- Torres, R. M. (2016). Escuelas multigrado, ¿Escuelas de segunda? Blog: *Otras voces en educación*. Disponible en: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/125833> (15/sep./2022).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2004). Los procesos educativos y su mejora basado en el manejo de recursos didácticos. Santiago: Unesco
- Vaca, V. A. C., Reinoso, J. R., Guerrero, M. V. C. y Torres, Á. F. R. (2020). Diferencias de género en unidades educativas rurales de Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 203-218. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31320>
- Villafuerte, J. & Demera, J. (2017). La asociatividad rural factor impulsor para el cambio de la matriz productiva; caso Manabí, Ecuador. En: Represa, F. *Natura, Cultura y Desarrollo. Retos en perspectiva latinoamericana* (159-174). Mar Abierto
- Villafuerte-Holguín, J., & Cevallos, D. (2021). Liderazgo educativo en tiempos de pandemia: La educación no será la misma que conocimos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 15-40. DOI: <https://doi.org/10.9757/Rhela>
- Villalobos, H. (2014). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 55(3), 1-7. Disponible en: https://rieoei.org/historico/jano/4048Villalobos_Jano.pdf (15/sep./2022).
- Zambrano-Trujillo, Stefany Lissette, Lara-Lara, Fernando, & Cano de la Cruz, Yulio. (2022). Maestras de multigrado en Esmeraldas (Ecuador): una realidad silenciada. *Alteridad. Revista de educación*, 17(2), 304-317. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.10>

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

X

Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos



**Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje
de la resolución de problemas matemáticos**

***Didactic strategy for the teaching-learning process of solving
mathematical problems***

Lucía del Rocío Intriago Macías

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0002-1898-1797>

Esther Verónica Ordoñez Valencia

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0002-0898-7722>

Erick Daniel Mero Alcívar

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

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

RESUMEN

Este artículo presenta una estrategia didáctica diseñada para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. La resolución de problemas matemáticos implica la capacidad de aplicar conocimientos en las ciencias exactas en situaciones del mundo real. La estrategia se centra en promover un enfoque activo y participativo, donde los estudiantes adquieren habilidades y competencias para enfrentar con éxito los desafíos de la resolución de problemas matemáticos. Se describen los pasos clave de la estrategia, incluyendo la motivación inicial, la comprensión del problema, la selección y aplicación de estrategias, la resolución y la reflexión. Sin embargo, muchos estudiantes encuentran dificultades para transferir sus conocimientos teóricos a la resolución de problemas prácticos. Esto se debe, en parte, a la falta de enseñanza explícita de estrategias efectivas de resolución de problemas. Por lo tanto, es esencial diseñar y utilizar estrategias didácticas que ayuden a los estudiantes a desarrollar estas habilidades. Además, se ofrecen sugerencias prácticas para implementar esta estrategia en el aula, con el fin de maximizar el aprendizaje y fomentar el interés de los estudiantes por las matemáticas.

Palabras clave: estrategia didáctica, resolución de problemas, enseñanza-aprendizaje, matemáticas, competencias, habilidades.

ABSTRACT

This article presents a didactic strategy designed to improve the teaching-learning process of solving mathematical problems. Solving mathematical problems involves the ability to apply mathematical knowledge to real-world situations. The strategy focuses on promoting an active and participatory approach, where students acquire skills and competencies to successfully face the challenges of solving mathematical problems. The key steps of the strategy are described, including initial motivation, understanding the problem, selecting and implementing strategies, resolution and reflection. However, many students find it difficult to transfer their theoretical knowledge to practical problem solving. This is partly due to the lack of explicit teaching of effective problem-solving strategies. Therefore, it is essential to design and use didactic strategies that help students develop these skills. In addition, practical suggestions are offered for implementing this strategy in the classroom, in order to maximize learning and encourage students' interest in mathematics.

Keywords: didactic strategy, problem solving, teaching-learning, mathematics, competences, skills.

Introducción

La resolución de problemas matemáticos es una habilidad fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. No se trata simplemente de memorizar fórmulas o procedimientos, sino de desarrollar la capacidad de pensamiento lógico y la de abordar situaciones problemáticas de manera analítica, crítica y creativa. La estrategia didáctica que se presenta tiene como objetivo fomentar el pensamiento analítico, crítico y la resolución de problemas matemáticos de manera efectiva y significativa.

El enfoque principal de esta estrategia es empoderar a los estudiantes para que se conviertan en solucionadores de problemas autónomos y seguros, capaces de enfrentar desafíos matemáticos en su vida cotidiana y en contextos académicos más complejos. Además, se busca promover un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo, donde los estudiantes puedan compartir ideas, debatir y construir conocimiento de manera conjunta.

De acuerdo con Cuicas (1999), "en Matemática la resolución de problemas juega un papel muy importante por sus innumerables aplicaciones tanto en la enseñanza como en la vida diaria" (p. 21). De acuerdo con este autor la resolución de problemas tiene diferentes aplicaciones detalladas en los pilares fundamentales de esta estrategia didáctica son:

- **Contextualización:** Los problemas matemáticos deben ser presentados en contextos significativos y cercanos a la realidad de los estudiantes. De esta manera, se fomenta el interés y la motivación, para que los estudiantes puedan relacionar los conceptos matemáticos con situaciones reales y aplicaciones prácticas.
- **Enfoque en el proceso:** Se pone énfasis en el proceso de resolución de problemas, más que en llegar a una respuesta correcta de manera inmediata. Se alienta a los estudiantes a explicar su razonamiento paso a paso, identificar estrategias y reflexionar sobre su proceso de pensamiento.
- **Aprendizaje activo y colaborativo:** Se promueve el trabajo en equipo, la discusión y el intercambio de ideas entre los estudiantes. La colaboración les permite ver diferentes enfoques y soluciones, lo que enriquece su comprensión y les ayuda a desarrollar habilidades sociales importantes.
- **Uso de herramientas tecnológicas:** Se incorporan recursos tecnológicos, como calculadoras gráficas, software de matemáticas y aplicaciones interactivas, para facilitar la exploración de conceptos y la visualización de problemas complejos.
- **Evaluación formativa:** La evaluación se lleva a cabo de manera continua y formativa, con énfasis en el proceso de aprendizaje. Se valora el esfuerzo, la participación y el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo.
- **Retroalimentación constructiva:** Los profesores deben brindar retroalimentación constructiva y orientaciones individualizadas para ayudar a los estudiantes a identificar áreas de mejora y fortalecer sus habilidades en la resolución de problemas.

De acuerdo con Poggioli (1999), las estrategias para resolver problemas se refieren a las operaciones mentales utilizadas por los estudiantes para pensar sobre la representación de las metas y los datos, con el fin de transformarlos y obtener una solución (p. 26). Considerando el criterio de este autor las estrategias comprenden los métodos heurísticos, los algoritmos y los procesos de pensamiento divergente.

Mediante esta estrategia didáctica, se busca no solo mejorar las habilidades matemáticas de los estudiantes, sino también desarrollar competencias transversales como la creatividad, el pensamiento lógico y crítico, la comuni-

cación efectiva y el trabajo en equipo. Al empoderar a los estudiantes como solucionadores de problemas, se prepara el camino para un aprendizaje matemático más significativo y duradero.

Desarrollo

La estrategia didáctica considera los siguientes aspectos que deben ser trabajados previamente.

PROPUESTA: La estrategia didáctica

- **Motivación inicial:** Es fundamental despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes en relación con los problemas matemáticos. Esto puede lograrse mediante la presentación de situaciones problemáticas reales, ejemplos cercanos a su vida cotidiana o mediante el uso de recursos visuales o tecnológicos que capten su atención.
- **Comprensión del problema:** Antes de abordar la resolución de un problema, es esencial que los estudiantes lo comprendan en su totalidad. Para ello, se les debe enseñar a analizar y desglosar el problema en partes más pequeñas, identificar los datos relevantes, comprender el enunciado y establecer relaciones entre los elementos presentes en el problema.
- **Selección y aplicación de estrategias:** Una vez que los estudiantes comprenden el problema, es necesario que conozcan y utilicen diversas estrategias de resolución. Esto implica enseñarles diferentes métodos, como el uso de dibujos, diagramas, tablas, algoritmos o la aplicación de propiedades, axiomas y teoremas matemáticos. Los estudiantes deben sentirse motivados a seleccionar la estrategia más adecuada para cada situación y aplicarla de manera efectiva.
- **Resolución del problema:** Los estudiantes deben resolver el problema utilizando la estrategia elegida. Es importante fomentar la autonomía y la creatividad, permitiéndoles explorar diferentes caminos y soluciones alternativas. El papel del docente es el de guía y facilitador, brindando apoyo cuando sea necesario y promoviendo la colaboración entre los estudiantes.
- **Reflexión sobre el proceso:** Una vez que se ha encontrado una solución, es fundamental que los estudiantes reflexionen sobre el proceso seguido. Pueden discutir y compartir sus estrategias, analizar la

efectividad de estas, identificar errores cometidos y proponer mejoras. Esta reflexión les permite consolidar el aprendizaje y fortalecer su capacidad para enfrentar problemas futuros.

Implementación en el aula:

- Diseñar actividades y situaciones problemáticas que sean relevantes y significativas para los estudiantes.
- Utilizar recursos visuales, manipulativos o tecnológicos para apoyar la comprensión de los problemas.
- Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes, promoviendo el intercambio de ideas y la discusión.
- Proporcionar retroalimentación constante y constructiva, destacando los aspectos positivos y sugiriendo mejoras.
- Integrar la resolución de problemas en diferentes áreas y niveles del currículo, relacionándola con otros temas y asignaturas.
- Proporcionar oportunidades para la práctica regular de la resolución de problemas, tanto en el aula como en casa.
- Estimular el pensamiento lógico y crítico y la creatividad, animando a los estudiantes a buscar soluciones originales y a plantear preguntas adicionales.

Conclusiones

Es necesario y relevante que el educador reflexione y así lo haga notar a los estudiantes, existen varias formas de resolver problemas que puede encontrar varios algoritmos de solución pero que todos pueden llevar a una misma respuesta. Puede suceder que los educadores y estudiantes descubran estrategias o técnicas distintas de resolver una situación a las que conozca y maneje el maestro, así como también puede suceder que un mismo problema sea resuelto de manera diferente por los estudiantes. Por ello, resulta esencial, de acuerdo con lo planteado por Lerner en Cañas y Herrera (1996), que los escolares comparen las estrategias que han utilizado y descubran cuales son equivalentes, porque, aunque no sean idénticas, conducen al mismo resultado (p. 89). La estrategia didáctica presentada en este artículo ofrece un enfoque estructurado y participativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. Al promover la comprensión profunda

de los problemas, el uso de diferentes estrategias de resolución y la reflexión sobre el proceso seguido, se busca mejorar el rendimiento de los estudiantes y su actitud hacia las matemáticas. Sin embargo, es importante destacar que cada docente puede adaptar esta estrategia a las características y necesidades de sus estudiantes, aprovechando al máximo los recursos y herramientas disponibles en su entorno educativo. La resolución de problemas matemáticos es un proceso desafiante, pero con una estrategia didáctica efectiva y un ambiente de aprendizaje adecuado, los estudiantes pueden desarrollar habilidades matemáticas sólidas y una mentalidad de resolución de problemas que les será útil en su vida diaria y futuros estudios.

La resolución de problemas matemáticos es una habilidad clave en el aprendizaje de las matemáticas y requiere de estrategias didácticas efectivas para su desarrollo. La estrategia presentada en este artículo proporciona un marco para la enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas, que incluye la identificación de dificultades, la enseñanza de estrategias generales y específicas, la práctica guiada y autónoma, y la retroalimentación constante. Al implementar esta estrategia, se espera que los estudiantes mejoren sus habilidades en la resolución de problemas matemáticos y adquieran mayor confianza en su capacidad para enfrentar desafíos matemáticos en el futuro.

El aplicar y resolver problemas matemáticos desde los primeros años de educación básico en los estudiantes permitirán desarrollar el pensamiento lógico, crítico y reflexivo; más que enseñar a los alumnos a resolver problemas, se trata de enseñar a pensar matemáticamente, es decir, que ellos sean capaces de abstraer y aplicar ideas matemáticas a situaciones que se les presenten en su vida diaria y que estos problemas se conviertan en una herramienta de su diario vivir.

Referencias

- Cañas, F. y Herrera, C. (1996). *Estudio descriptivo sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de quinto grado de educación básica en la resolución de problemas de adición, sustracción, multiplicación y división* (Tesis de pregrado no publicada). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Cuicas, M. (1999). Procesos metacognitivos desarrollados por los alumnos cuando resuelven problemas matemáticos. *Enseñanza de la Matemática*, 4(1), 21-29.

Poggioli, L. (1999). *Estrategias de resolución de problemas*. Serie enseñando a aprender. Caracas, Fundación Polar.

Polya, G. (1984). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.

Rizo, C. y Campistrous, L. (1999). Estrategias de resolución de problemas en la escuela. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 2(2), 31-45. <http://funes.uniandes.edu.co/9592/1/Rizo1999Estrategias.pdf> (11. Nov. 2023)

Santos, L. (1992). Resolución de problemas. El trabajo de Alan Schoenfeld: una propuesta a considerar en el aprendizaje de las matemáticas. *Educación Matemática*, 2(4), 16-23.

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

XI

Consideraciones teóricas para favorecer el mejoramiento de la calidad del proceso formativo del Profesional de Educación Básica en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador



Consideraciones teóricas para favorecer el mejoramiento de la calidad del proceso formativo del profesional de educación básica en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Theoretical considerations to favor the improvement of the quality of the training process of the basic education professional at the Laica Eloy Alfaro University of Manabí, Ecuador

Elvis Tito Ávila Poveda

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0000-0002-0361-5276>

Introducción

En la actualidad, ha cobrado vigencia el problema de la formación inicial del Profesional de Educación General Básica, que se lleva a efecto en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí) con la aplicación en la carrera de Educación Básica.

Lo anterior permite comprender que las universidades como instituciones formativas están obligadas a enfrentar cambios profundos en la sociedad, cuyos efectos de ajustes a estos, son las reformas al currículo de la educación general básica en la República del Ecuador, que se manifiestan en la actualidad; éstos, ponen en discusión sus modelos institucionales actuales y aquellos que persisten con características tradicionales. En consecuencia, a lo expuesto, se hace necesario el análisis de las tendencias que han existido y su actual evolución, en la formación del profesional en Educación Básica.

Estas tendencias son la base para la construcción de un nuevo perfil del profesor de educación básica para el Ecuador y su impacto en el nuevo rol del profesional de Educación Básica. Esto implica una nueva visión de este proceso formativo, caracterizado por posturas crítica, afectiva, reflexiva, técnica y científica, las cuales potencian el desarrollo de competencias profesionales.

La formación del profesional tiene que enfocarse con carácter permanente, debe sistematizar los contenidos de las disciplinas, reorganizar las currícula e identificar nuevas tendencias en el desarrollo profesional de Educación Básica, vinculadas a las necesidades específicas del contexto.

Las tendencias orientan que el desarrollo del profesional de Educación Básica debe estar en permanente cambio, considerando la práctica y la teoría, con una mirada objetiva a los elementos de la carrera de Educación Básica: plan estratégico, misión, visión, malla curricular, macro currículo, meso currículo, micro currículo, y sílabos o programas de las asignaturas, de la carrera de Educación Básica, todo esto articulado sistemáticamente con la docencia, vinculación, practica laboral e investigación, justificando las llamadas funciones sustantivas de la universidad ecuatoriana, con las cuales todas las IES (Instituciones de educación Superior) del ecuador son evaluadas por los organismos de control entre ellos el CAES (Consejo de Aseguramientos de la educación Superior).

Precisamente el objetivo del presente capítulo consiste en argumentar la necesidad de la formación permanente del profesional de Educación Básica, para que sea capaz de dirigir de modo eficaz el proceso educativo de niñas, niños y adolescentes en las escuelas públicas y particulares o autofinanciadas.

Desarrollo

Dentro de la formación del profesional de educación Básica. Uno de los problemas que se encuentra como carencia es, el tratamiento superficial de los contenidos y el dominio de teorías, constituyéndose en uno de los principales obstáculos de la formación profesional, en el campo científico expresada en la dificultad para integrar los contenidos del plan de estudio para formar al profesional de la educación. “Si lo educativo se conforma por las acciones de otros saberes, resulta muy difícil estructurar saberes que fuesen más significativos para la formación de este profesional. Esta situación explica en parte dos debilidades que se observan en los planes de estudios: la dispersión en la formación profesional y al tratamiento superficial de los contenidos de múltiples disciplinas: filosofía, sociología, antropología” (Díaz Barriga, Ángel, citado por Ducoing, P y Rodríguez, A 1982). Este problema no permite insertar una formación del profesional, multidisciplinaria, integradora y desarrolladora.

Fundamentos teóricos que sustentan la formación del profesional de la Educación Básica

La formación del profesional de Educación Básica se caracteriza entre otros aspectos, por la obtención de altos estándares de calidad en los sistemas de educación superior, influenciada por la preparación que poseen sus docentes universitarios que integran la carrera y su influencia académica que

incide en la formación inicial de los futuros profesionales de Educación Básica. Esa preparación se lleva a cabo mediante un proceso institucionalizado de estudios por el que se prepara y acredita a una persona para el ejercicio profesional de la docencia en el nivel de la educación, y que denominamos formación inicial de docentes.

La formación inicial de docentes en el Ecuador, ha empezado a experimentar reformas y transformaciones en la búsqueda de más altos estándares de calidad. Esos cambios han impactado en mayor o menor grado en todas las dimensiones que la conforman: planes educativos, prácticas docentes y formativas, estructuras institucionales, procesos organizativos, sujetos protagonistas, etc.

El conocimiento de cómo se organiza, administra y desarrolla la formación inicial del docente de Educación Básica es necesaria para el establecimiento de políticas que tienden a su mejora. Existe una elevada disparidad en los mismos o dicho, en otros términos, no existe una política suficientemente unificada sobre el nivel de estudios requerido para acceder a la carrera de Profesor de Básica. La formación del profesional de Educación Básica desde esta perspectiva adopta los modelos de entrenamiento y adopción de decisiones. Finalmente, la orientación práctica propone a la enseñanza como una actividad compleja e integral, la formación docente fundamentada en el aprendizaje de la práctica, basada en el modelo de la práctica, incluyendo sus modelos: práctica laboral Uno y práctica laboral dos, aporten con reflexiones para el crecimiento profesional.

“Ninguna de estas orientaciones puede, por sí sola, abarcar la complejidad de los programas de formación docente. Cada una de ellas destaca unos aspectos en detrimento de otros. Sin embargo, ello no significa que cada orientación se presente separada del resto. En realidad, en los programas de formación profesional, coexisten las diversas orientaciones, aunque unas predominen sobre otras”; aspecto analizado por Angulo Rasco (1993 p. 250), con el que se coincide.

Este aporte no es una solución los problemas de la formación del profesional expuesto aquí, sino una aproximación a la realidad de la formación del profesional en Educación Básica en el Ecuador, a través de las tendencias de orientación a la formación de este profesional.

Principales tendencias que orientan la formación del profesional de Educación Básica

A continuación, se compila las principales tendencias a la formación profesional descrita por Medina, José y Carnicero Paulino, (2006), quienes aporta con un intento por unificar estas tendencias en América Latina.

a. Tendencia de orientación academicista

La tendencia de esta orientación se basa, fundamentalmente, en la formación en los contenidos académicos y disciplinas que el profesor deberá transmitir por medio de la cátedra. El docente es concebido como un especialista en las diversas materias y su formación se dirige sobre todo a la adquisición y dominio de las disciplinas cuyo contenido debe transmitir.

Esta orientación surge para paliar la supuesta falta de conocimientos de los docentes en las materias que deben transmitir. Aquí la función básica del profesor es la de transmitir el conocimiento que ha acumulado la humanidad. La especificidad profesional del docente radica en el dominio del contenido a transmitir y la calidad de la formación se valora en función de la adquisición de ese contenido.

El aprendizaje, tanto del alumno de escuela, como del estudiante para profesor, consiste en la acumulación de conocimientos. La formación del profesorado se entiende como un proceso de transmisión de conocimientos científicos, técnicos y culturales para dotar al profesor de una formación especializada centrada en el dominio de la disciplina de la que es especialista (Marcelo, 1994, p.192).

A continuación, dos tendencias de orientación propuesta por Pérez Gómez (1992, p. 400) incluye dos modelos, el enciclopédico y el comprensivo.

b. Tendencia al modelo enciclopédico

El modelo enciclopédico destaca sobre todo la importancia del conocimiento del contenido a transmitir como el objetivo fundamental en la formación del profesorado. Se concibe al profesor como especialista y se defiende que cuanto más domine el contenido mejor lo podrá transmitir. Como puede verse no existe distinción entre saber y saber enseñar. Así que la formación del profesorado concede escasa importancia a la *formación en la didáctica de la disciplina y a la formación pedagógica del profesor*. El proceso de enseñanza consiste fundamentalmente en una transmisión orientada por la lógica y la estructura interna de la disciplina que debe ser conocida en profundidad por el profesor. Desde esta perspectiva se defiende que el conocimiento del

contenido de la disciplina (Grossman, Wilson y Shulman, 1989) es el elemento fundamental del conocimiento profesional del profesor.

En este enfoque se defiende que el profesor ideal es aquel que domina sobre todo el conocimiento de la estructura sustantiva. Cuando el profesor domine el conocimiento de la estructura sustantiva estará en condiciones de enseñar con facilidad su materia porque se entiende que las disciplinas o corpus de conocimiento vehiculan una forma de pensamiento que solo es posible adquirir mediante una interacción directa del alumno con los mismos, en la que el profesor solo actúa como intermediario.

c. Tendencia al modelo comprensivo

Propuesto por Pérez Gómez (1992). En este enfoque se sostiene que el profesorado no solo ha de poseer conocimiento sustantivo de la disciplina, como en el enfoque enciclopédico, sino que además debe dominar los procesos de investigación y producción de conocimiento que las disciplinas usan de modo consensuado (conocimiento sintáctico). El profesor se concibe como un intelectual que conoce y comprende lógicamente la estructura de la materia y domina los procesos utilizados en su producción.

Pero también se defiende que para una adecuada transmisión de la materia el profesor, además de poseer un adecuado conocimiento del contenido (aquí en su doble dimensión sustantivo-sintáctica), debe también ser competente en otro elemento del Conocimiento profesional: el conocimiento didáctico del contenido, que hace referencia a las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible.

d. Tendencia a la orientación tecnológica

Esta perspectiva ha sido dominante en la investigación, la práctica educativa y la formación del profesorado en los últimos 50 años. La concepción de la enseñanza como intervención técnica, la ubicación de la investigación sobre la enseñanza en el paradigma presagio-producto y la formación del profesorado dentro del modelo de entrenamiento basado en competencias son manifestaciones de su hegemonía (Pérez Gómez, 1988). En esta perspectiva, todavía son educados la mayoría de los docentes, reivindica para la enseñanza un estatus y rigor de los que carecía la práctica tradicional, considerándola como una ciencia aplicada (Schön, 1992: p 17).

En esa concepción de formación según Schein (1973, p. 75) tiene tres niveles que se convierten en la estructura de los currículum de formación del profesorado:

- **1.º Ciencias básicas.** Conocimiento altamente formalizado, teórico y descriptivo explicativo acerca de los fenómenos o problemas que son competencia de las profesiones. Por ejemplo, los principios de la psicología de la instrucción o las teorías del aprendizaje.
- **2.º Ciencia aplicada.** Disciplina que construye procedimientos y reglas prescriptivas para la solución de problemas, o sea, derivaciones deductivas de los principios teóricos de las ciencias básicas que se transforman en normas y reglas que permiten (citado por Schön 1992, p. 22) llevar a cabo las actividades de búsqueda y solución de problemas. Por ejemplo, la Didáctica.
- **3.º Habilidades prácticas.** Imprescindibles para el uso del conocimiento básico y aplicado. Por ejemplo, capacidad para relacionar dificultades de aprendizaje con estrategias de enseñanza.

e. Tendencias al modelo de resolución de problemas

Es una forma más elaborada de proponer el uso del conocimiento científico en la práctica de la enseñanza. Se entiende que los nuevos descubrimientos y hallazgos en la investigación (nuevas técnicas, procedimientos y conocimientos) no deben trasladarse mecánicamente a la práctica en forma de conductas o habilidades, sino que se convierten en principios que ayudan a la toma de decisiones. Aquí, el docente deberá conocer las diversas técnicas y procedimientos, pero también cuándo utilizar unas y otras. Más concretamente, debe conocer:

- 1.º Cuáles son las situaciones de aula problemática.
- 2.º Cómo se manifiestan e identifican.
- 3.º Cuáles son los procedimientos para su resolución y cómo se aplican.

Se defiende que la práctica profesional es instrumental y está orientada a la solución de los problemas de la enseñanza como si fuesen cuestiones técnicas. Es decir, aplicando principios generales derivados de la investigación científica a situaciones particulares en forma de protocolos de actuación que se utilizan ante la misma categoría de problemas.

Esta perspectiva defiende que la actividad del profesor es instrumental y está orientada a la solución de los problemas del aula como si fuesen cuestiones técnicas. Es decir, aplicando principios generales derivados de la investigación científica a situaciones particulares en forma de protocolos de actuación que se utilizan ante la misma categoría de problemas. La principal

función del profesor es aplicar las reglas generales a situaciones específicas (Angulo Rasco, 1994). El ejemplo paradigmático sería la medicina cuya función básica consistiría en la selección de una serie de técnicas validadas científicamente con objeto de alcanzar unos fines preestablecidos. De manera que el conocimiento que debe poseer un docente hace referencia a teorías científicamente validadas y a la aplicación de estas a la resolución de los problemas que encuentra en su práctica profesional.

Es muy difícil determinar cuáles de las diversas “teorías científicas” sobre la enseñanza, deben constituirse en su fundamento científico. Es decir, no existe una única y reconocida teoría científica que pueda explicar los procesos de enseñanza aprendizaje y que permita derivar medios y estrategias a usar cuando se ha identificado el problema y clarificado las metas.

La racionalidad técnica abandona el componente artístico de la enseñanza. En la epistemología positivista no existe una fórmula que permita captar la ambigüedad ontológica de las situaciones prácticas. La racionalidad técnica no puede captar la singularidad, inestabilidad, ambigüedad y conflicto de valores que caracterizan a la práctica educativa (Schön, 1983).

Los problemas de la práctica no pueden reducirse a la elección de procedimientos para la solución de problemas, estos no se presentan como dados antes, al contrario, transformar una situación problemática en problema supone un trabajo de construcción de sentido que depende tanto del profesor como de la situación. Toda selección de enseñanza es incierta, compleja, única y cambiante y presenta conflicto de valores en la selección de metas y de los medios.

f. Tendencia a la orientación práctica

Según Donald Schön, desde esta perspectiva se defiende que la actividad del docente tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad y ambigüedad, que no pueden resolverse por la mera aplicación de conocimientos científicos, ya que el mundo de la enseñanza es demasiado fluido y reflexivo para permitir tal sistematización. De manera que la formación del profesorado se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, en la práctica y desde la práctica, con la ayuda de profesorado (asesores) experimentado.

El modelo de formación y aprendizaje que se desprende de esta orientación es el experiencial-observacional. Aprender a enseñar supone un proceso que se inicia mediante la observación y la convivencia con docentes experimentados (Marcelo, 1994: 199). Por ello, el componente práctico adquiere un papel nuclear en el currículum de formación inicial.

Dentro de esta orientación, Pérez Gómez (1992: 225) establece dos enfoques diferenciados que manifiestan la evolución experimentada por esta orientación a lo largo del siglo xx: el modelo de Práctica como oficio que enfatiza el aprendizaje práctico-experiencial y el Reflexivo sobre la práctica que se centra en las relaciones dinámicas entre conocimiento profesional válido y acción. Se detallan someramente.

El modelo de práctica como oficio: la formación sin reflexión

Este enfoque concibe la enseñanza como una actividad artesanal u oficio. La formación de docentes se concibe, como el proceso de aprendizaje del oficio enseñar que se realiza a través de imitación y ensayos y errores en las prácticas. La adquisición de las habilidades y destrezas necesarias para la docencia se adquieren por observación, imitación vicaria y la práctica dirigida. El papel de aprendiz es, más bien, pasivo y se centra en la observación e imitación del profesional competente.

Como puede comprobarse, la práctica adquiere un papel central en la capacitación docente, sin embargo, aquí existe una noción de práctica no reflexiva, intuitiva conservadora y fuertemente rutinizada. En efecto el conocimiento que se transmite en este enfoque se halla saturado de empirismo poco reflexivo, prejuicios y carece de toda reflexión teórica: “Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, el proceso de socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica” (Pérez Gómez, 1992, p. 411).

Esta situación marcadamente reproductora se explica porque la cultura pedagógica dominante y las presiones que ejerce la institución escolar empobrecen y simplifican el conocimiento que se transmite de forma más tácita que intencional.

g. Tendencia al modelo práctico-reflexivo

El enfoque práctico-reflexivo toma la noción de reflexión y enseñanza reflexiva como la base de sus planteamientos. Dewey (1930) defendía la necesidad de formar profesores para que fuesen capaces de reflexionar sobre su propia práctica, incluso Freire (1972), Habermas (1982) o Mezirow (1981) habían escrito acerca de ella antes que el trabajo de Schön fuera publicado. Por ejemplo, Freire discute las relaciones entre reflexión y acción y sostiene que existe una congruencia entre ambas como elementos constitutivos de la “praxis”. Fue Schön (1983, 1992) quien reveló, incisivamente, las carencias e

inadecuaciones de la racionalidad técnica, la cual ha dominado de un modo hegemónico la comprensión de la actividad práctica de los profesionales y de su formación.

El conocimiento que debe poseer un profesional hace referencia a teorías científicamente válidas y fiables y a la aplicación de estas a la resolución de los problemas que encuentra en su actividad profesional, la cual se reduce, de ese modo, a una solución instrumental de los problemas. Solución que será rigurosa en función de la “cientificidad” de los principios y reglas que aplique. Pero, como Schön ha mostrado, hay zonas y momentos nucleares en la práctica profesional que se escapan a esa forma de entender el trabajo y el conocimiento de los profesionales.

Conclusiones

En síntesis, las tendencias de la formación del profesional de Educación Básica tienen algunas orientaciones que fueron expuestas cuya esencia está centrada de acuerdo a la naturaleza de la enseñanza; por lo tanto, plantean dos afirmaciones estratégicas:

1. El dominio de una disciplina de estudio capacita automáticamente a quien ejerce una función docente para enseñar
2. La habilidad para enseñar es distinta al dominio de la disciplina de estudio, esta habilidad no es innata. Por lo tanto, los maestros no nacen, sino se forman.

Por otra parte, las tendencias han influido e influyen en la formación de los profesionales de educación Básica, no obstante, se constata que falta dominio teórico de estas, para su aplicación en la práctica.

Quien ejerce la función docente en la ULEAM, debe tener claro su papel activo de “formador de formadores”; por lo tanto, su influencia en su quehacer educativo debe irradiarse a las escuelas que integran el sistema educativo ecuatoriano, llevando los modelos de formación del profesional de educación básica, aquí expuesto.

Un docente universitario trabaja para la eternidad; pues su influencia, empieza a visualizarse en sus graduados y no se sabe dónde culmina, porque estos, esparcen sus saberes de generación en generación, de tal manera que su conciencia social sostiene el desarrollo y movilidad social de una nación

Referencias

- Aguerrondo, I. y Pogr , P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires.
- Aguerrondo, I. (2006). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. En: <http://www.campusoei.org/calidad/aguerrondo.htm> (18-may.-2023)
- Aguilar, M. y Monge, M. (2000). *Hacia una pedagogía rural*. CIDE. División de Educación Rural. Heredia, Costa Rica.
- Carbo, E. (1980). *Psicopedagogía*. Editorial Universitaria, Quito.
- Dennis, C. (1975). *Psicología para docentes*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires 1975.
- Díaz Barriga,  . (1990). *Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio* en pedagogía. Unesco.
- Ducoing, P. y Rodríguez, A. (1990). *Formación de profesionales de la educación*. Unesco
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis, Educación, Madrid.
- Medina, J. y Carnicero, P. (2006). *La formación inicial de docentes para la Educación Básica en la región centroamericana y República Dominicana*. República Dominicana.
- Troquel, M. y Cerdas, Y. (2003). *La educación rural en Centroamérica*. Memoria del II Seminario Centroamericano de Educación Rural. Heredia, Costa Rica: EFUNA.
- Woolfolt, A. y Craig, G. (1997). *Manual de psicología y desarrollo educativo*. Cuatro tomos, Editorial Prentice Hall, Madrid.
- I Encuentro Regional sobre la Formación Inicial del Profesorado. (2006). San José (Costa Rica) y San Salvador (El Salvador).

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

XII

Pausas Activas en los Procesos de Aprendizaje
de Lengua y Literatura en Educación Básica Ele-
mental del Ecuador



**Pausas activas en los procesos de aprendizaje de lengua
y literatura en educación básica elemental del Ecuador**

***Active pauses in the processes of learning of language and
literature in basic elementary education of Ecuador***

Alejandra Solorzano Zambrano

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

 <https://orcid.org/0009-0002-8172-060X>

Erick Daniel Mero Alcívar

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

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

Esther Verónica Ordóñez Valencia

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

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

RESUMEN

La educación actual debe asumir y responder desafíos, entre ellos el desarrollo de la personalidad y enriquecer el acervo cultural de la sociedad, preservando el medio ambiente dentro del desarrollo sostenido. En este sentido el quehacer pedagógico no solo requerirá de la instrumentalización del conocimiento, sino de la facilidad que se le dé a la hora de aprender; para ello, crear o diseñar estrategias lúdicas o motoras es fundamental. En el contexto de las normativas y del sistema jurídico nacional se tomaron importantes acuerdos en función del cumplimiento de la Agenda 2030 entre ellos se encuentra: fortalecer la educación secundaria, técnica y profesional y superior, para generar nuevo conocimiento, innovación científica y tecnológica y para el avance socioeconómico, así como su vínculo con el mundo laboral, que faciliten la continuación de los estudios, las carreras y los oficios. Ante este, se debe prever la adquisición y el dominio de habilidades de concentración y de memoria para la resolución de conflictos y toma de decisiones. Actualmente, las generaciones tienden a aburrirse u hostigarse por permanecer tanto tiempo sentadas frente al docente; en consecuencia, para superar esta situación o crisis dentro de los salones se propone implementar las “pausas activas”, estas han ayudado a mejorar y a superar el complejo escenario que se evidencia en algunas instituciones educativas, para implementar pausas activas en los procesos de aprendizaje de Lengua y Literatura en educación básica elemental.

Palabras clave: pausas activas, concentración, aprendizaje, actividad motora, lengua y literatura.

ABSTRACT

Current education must assume and respond challenges, including personality development and enrich the cultural heritage of society, preserving the environment within sustained development. In this sense, the pedagogical work will not only require knowledge instrumentalization, but of the ease that is given when learning; To do this, creating or designing recreational or motor strategies is essential. In the context of the regulations and in the National Legal System, important agreements were taken based on the compliance of the 2030 Agenda between them is: strengthening secondary, technical and professional and higher education, to generate new knowledge, scientific and technological innovation and for the socioeconomic advance, as well as its link with the work world, that facilitate the continuation of studies, careers and trades. Given this, the acquisition and mastery of concentration and memory skills for conflict and decision -making resolution must be provided. Currently, generations tend to get bored or harassing for staying so long sitting in front of the teacher; Consequently, to overcome this situation or crisis within the halls, to implement active pauses in language and literature learning processes in elementary basic education.

Keywords: active pauses, concentration, learning, motor activity, language and literature.

Introducción

El Sistema Educativo Nacional del Ecuador está fundamentado en principios constitucionales y curriculares que pretenden fortalecer las habilidades y competencias comunicativas, motoras, afectivas y cognitivas en los estudiantes que se encuentran insertados en él, independientemente del nivel, art. 26, relacionado con lo que afirma Elvira-Valdés (2012) la educación debe ser integral; sin embargo, existen realidades preocupantes; pues, en algunos casos deja en inobservancia el artículo 381 del mismo cuerpo legal: el mismo Estado protegerá, promoverá y coordinará la cultura física que comprende el deporte, la educación física y la recreación, como actividades que contribuyen a la salud, formación y desarrollo integral de las personas; así como, por las evaluaciones internas de las instituciones educativas (...) esto significa que, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, se han ido produciendo desfases en la adquisición del conocimiento, relacionados con el nivel de concentración .

Para ello, según Basarab (2019), en esta situación se planifica una propuesta de investigación pedagógica que permita ser dinámica y atractiva para el estudiante. Considerando aquello, se plantea que la escuela debe atender la obesidad y el sobrepeso de los estudiantes, no se debe “olvidar la importancia con relación a otros beneficios que proporciona la actividad física, como motor de activación cognitiva” (Pérez-Pueyo, 2020, p. 2). Es importante reflexionar: ¿de qué manera las pausas activas estimulan la concentración y la memoria para el desarrollo de habilidades cognitivas?; ante esto, se conoce que los sistemas educativos caen en la inactividad física, esto aumenta la frecuencia y la duración de las incapacidades cognitivas, de acuerdo con Beltrán *et al.* (2018).

Además, es importante responder a ¿Cuáles son las ventajas que ofrecen las pausas activas en el proceso de aprendizaje? Se considera que las pausas activas en el sistema educativo nacional permiten fortalecer los procesos mentales mediante el movimiento, con base en el instructivo de las pausas activas en la actividad escolar ¿Cómo insertar a las pausas activas en el proceso de aprendizaje sin llegar a la distracción?... Cada una de las interrogantes tienen relevancia en el proceso de investigación porque fusionan a la actividad motora (pausas activas) con la actividad cognitiva (aprendizaje: concentración y memoria), como lo afirma Barrio Maestre (2020), en el campo interdisciplinario que estudia la enseñanza y el aprendizaje deben coexistir un estudio binario.

Para ello, el presente trabajo de investigación tiene el propósito de develar la importancia de las pausas activas en el proceso de aprendizaje, específicamente en el desarrollo de las habilidades de la comprensión lectora, tales como: la concentración, la memoria, la deducción, entre otros; asimismo, se procura identificar cómo inciden las pausas activas en dicho proceso cognitivo. De esta manera, se fundamenta en la importancia de la actividad motora (pausas activas) en el desarrollo de habilidades cognitivas (proceso de aprendizaje de la Lengua y la Literatura).

De forma paralela, el presente estudio se sustenta en procesos investigativos que van desde el análisis documental, que responde a la investigación bibliográfica, y que para Escobar (2019) se trata de la fundamentación y revisión sistemática, rigurosa y profunda del material documental de cualquier clase; asimismo, está el análisis de teorías y resultados alcanzados por otros autores, tal y como lo sostiene Berger (2018), quien afirma que la revisión de la literatura, sobre el campo de estudio exige un aparente consenso a considerar por el investigador, corroborado por Pardo (2011); de la misma manera, se

utilizan instrumentos y técnicas relacionados con el enfoque cualitativo para la valoración de los resultados desde la aplicación de análisis comparativos, en lo que Lerner (2021) considera que existe una confirmación o refutación de las teorías, para la resolución de problemas hasta llegar a la comprensión del fenómeno a investigar, emitiendo conclusiones generales.

Sin embargo, lo ecléctico y lo pragmático no conduce a una verdadera comprensión de la realidad ya que esta, en su existencia está determinada por leyes y principios sociales, tal y como lo asegura Marx (2018). Asimismo, se trabajó desde la observación participativa y la entrevista semiestructurada, considerando lo expuesto por Charles (2021). Pensamiento compartido por Delgado (2019), quien señala que la acción es un dato observable, siendo la base empírica en la que se sustentan todas las teorías del aprendizaje, el aprendizaje como tal, es un proceso inferido.

La investigación estará diseñada por elementos constitutivos, mismos que le favorecerán desde la consolidación teórica y el análisis de la realidad existente; para ello, se iniciará definiendo y caracterizando a las pausas activas y su afectación en el proceso de aprendizaje, específicamente en la concentración; asimismo, se reconocerá a este proceso de aprendizaje como el medio para efectivizar la práctica de la actividad física y su relación con el desarrollo cognitivo; por otro lado, será necesario describir las estrategias metodológicas empleadas en el área de estudio de Lengua y Literatura y cómo pueden ser adaptadas en ambientes de pausas activas.

En definitiva, la investigación que se realiza facilita la comprensión del fenómeno desde la transdisciplinariedad; pues, de acuerdo con Berger (2018), concierne a lo que está a la vez en las disciplinas, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de las disciplinas. Esto significa que, desde la visión motora que aportan las pausas activas, se articulan las habilidades cognitivas que establece la pedagogía.

Desarrollo

Pausas activas en la concentración de los estudiantes

Existen estudios realizados en Madrid, entre ellos el que propone (Rodríguez-Salinas E. N., 2016.), allí se revela que un equipo interdisciplinario conformado por pediatras, psicólogos y pedagogos realizaron un estudio llamado: La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH), en el cual se evidencia como problemática que “aproximadamente

un 25-30% de los niños tiene una alteración específica del aprendizaje en algunas de las siguientes áreas: lectura, escritura, matemáticas y coordinación motora, esto alterará el nivel de concentración, considerando lo expuesto por Barón (2018). Esta realidad nos deja entrever que, desde el punto de vista de Cáez (2017), existen situaciones problemas que se nutren con alteraciones ligadas con el déficit de atención en los estudiantes. Ante esta situación se plantea la activación de la concentración con actividades motoras; para ello, según Vidarte (2019) existe una relación entre la inmadurez motora y trastornos de aprendizaje; esto significa que, es probable que la estimulación de la memoria y la concentración se dé por la generación de actividades motoras: actividades de movimientos o kinestésicos.

En este sentido, Zúñiga (2018) afirma que las pausas activas tienen origen en el mundo laboral; pues son ejercicios físicos y mentales que realiza un trabajador por corto tiempo durante la jornada. Esto se da para despejar la mente y relajar el cuerpo ante jornadas extenuantes de labores, sostenido en el estudio realizado por Caro (2017), quien asegura que, el mundo de la industria exige cada vez más la producción de los trabajadores, pero esta exigencia se contrapone con la capacidad de concentración en las labores. De ser así, queda comprobado que las pausas activas han ayudado en la reactivación de la memoria para mejorar el rendimiento a partir de la concentración. Por lo tanto, en la academia es probable que, esta técnica tenga el mismo éxito en el fortalecimiento de la concentración de los estudiantes. De esta manera, Ginés (2019) señala que al implementar las pausas activas en la actividad escolar se aumenta el rendimiento, se mejora la atención y se controla el estrés de los estudiantes; en consecuencia, trae beneficios a los y las docentes desde el campo académico como en el estilo de vida saludable que logran desarrollar.

Otro de los factores determinantes de la investigación es la concentración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; para ello, la concentración es la inhibición de la información irrelevante y la focalización de la información relevante con mantenimiento de esta por períodos prolongados. Ante esta afirmación se considera que los estudiantes deben mejorar la recepción de la información para usarla en actividades propuestas, durante el proceso de construcción del conocimiento. Según González (2017), se señala que la concentración es la capacidad de mantener la presencia de esta durante un largo periodo de tiempo sobre un objeto o actividades dadas. Por otro lado, Reategui (2019) cree que la concentración es la responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación con las demandas externas; de forma consecutiva, la atención, como

resultado de la concentración, produce una interpretación de los objetos y sucesos con especial claridad y precisión, favoreciendo la adquisición de habilidades comunicativas (Boujon, 2017).

Asimismo, Roselló (2019) deja constancia de que la concentración facilita el trabajo de todos los procesos cognitivos, teniendo un control sobre ellos; esta afirmación es compartida por González (2018), quien señala que la atención modifica la estructura de los procesos psicológicos, haciendo que estos aparezcan como actividades orientadas. También, Díaz (2021) describe que, a medida que un niño comprende un contenido, le ayudará a juzgarlo, a relacionarlo con contenidos anteriores y a conceptualizar los nuevos casos presentados, desde la concentración.

Para la Organización Mundial de la Salud (2020) las pausas activas laborales residen en el manejo de una variedad de técnicas en etapas cortas (máximo 10 minutos), durante los horarios de trabajo con el fin de activar “la respiración, la circulación sanguínea y la energía corporal para prevenir desórdenes psicofísicos causados por la fatiga física y mental, y potenciar el funcionamiento cerebral, incrementando la productividad y el rendimiento laboral. Por otro lado, Batthyány (2018) ve las pausas activas como actividades físicas estructuradas y de corta duración, que se aplican varias veces durante el horario escolar dentro del aula. Significa que se sugiere la planificación y el diseño de actividades que guarden intencionalidad pedagógica para garantizar la efectividad de estas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que la apliquen. En consecuencia, Varo *et al.* (2019) señalan que las pausas activas deben concebirse dentro de la estructura formal de las asignaturas, por lo que la actividad física deberá estar articulada con el contenido académico y la naturaleza de la unidad; es decir, es conveniente realizarlas para activar los mecanismos psicocognitivos articulados con la concentración y memoria, ambas requeridas en el área de la Lengua y la Literatura.

En consecuencia, es importante generar pausas activas en el proceso de aprendizaje porque así se evitará el cansancio en los estudiantes, tal y como lo señala González (2018), quien afirma que, existen periodos involuntarios de segundos a los que está supeditada la atención y que pueden ser causados por el cansancio; para ello, aconseja al docente implementar las pausas activas.

Procesos de aprendizaje en la niñez de 6 a 9 años

Una de las preocupaciones más notorias del docente, a la hora de ejercer la profesión es, saber estimular el aprendizaje en los estudiantes por medio

de la atención; es decir, captar el interés y mantenerlos enganchados a la propuesta pedagógica para garantizar el conocimiento en ellos; por lo tanto, esta situación es de gran importancia para Papalia (2021), quien afirma que cuando el niño muestra un nivel de dificultad en el área cognoscitiva se puede ver afectada la interacción social del infante, mostrando poca motivación para el juego o para las actividades motoras. Sin duda, esta respuesta del estudiante limita a la actividad docente y frustra su aprendizaje; para ello, Ortiz (2017) aconseja que es necesario desarrollar con mayor fluidez sus habilidades de pensamiento y administrar con mayor efectividad sus mejores capacidades personales e intelectuales a través de actividades físicas o motoras.

Por lo tanto, Campo & Barbosa (2019) aseguran que cuando se aprende existe un proceso que organiza y almacena en la memoria la información presentada para ser utilizada en la resolución de los problemas y en la comprensión del mundo. Este proceso de aprendizaje es fundamental a la hora de generar conocimiento, reaprender o desaprender un dato; puesto que el estudiante debe activar las competencias cognitivas para lograrlo; pese a su importancia, muchas veces los docentes desconocen de la importancia de estimular el aprendizaje a través de las actividades motoras (pausas activas). Para esto, Bausela Herreras (2018) señala que sería conveniente que el docente conozca estas técnicas de aprendizaje para que las incorpore de forma permanente a su práctica docente, como nuevas alternativas de enseñanza; pues las pausas activas buscan generar un estilo de vida activo, esto involucra a la generación de habilidades psicomotoras, tal y como lo sostienen Marrad *et al.* (2017). Ante esta aseveración, Mahar (2021) argumenta que, las pausas activas aumentan y mejora el rendimiento académico; por lo que existe una activación de la memoria y concentración de la atención en la tarea. De esta manera, la investigación presente cobra importancia para la práctica de aula en el subnivel elemental.

Además, de acuerdo con lo que afirma Gazzaniga (2019) existe una relación entre el aprendizaje y la memoria, aquí el cerebro codifica físicamente nuevas informaciones a través del funcionamiento del sistema nervioso; esto significa que la actividad motora provocada por las pausas activas genera actividad cerebral. Asimismo, la habilidad motora y la memoria proporcionan una estimación del desarrollo visomotor que, en general, corre paralelo al desarrollo mental del niño, según el criterio de Hergerhahn (2017).

Llevando la misma línea de pensamiento, se cita a Ressette (2019), quien asegura que, un desarrollo adecuado del proceso de aprendizaje comprende al menos nueve habilidades cognitivas: motivación, interés, atención, adqui-

sición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación; por lo tanto, es fundamental seleccionar estrategias para estimularlas. Sin embargo, Oleas (2021) señala que ciertos intereses, por tanto, son factores causales de un proceso formativo, y otros intereses podrán ser efectos o productos finales del mismo proceso; esto significa que, el interés por la actividad es causada por las propuestas presentadas por el docente y el nivel de atracción que ejerza en el estudiante.

Estrategias de enseñanza de Lengua y Literatura

Para Vidarte (2019), una de las áreas que más aportan en la consolidación del conocimiento es el área de lengua y literatura; pues, con ella se desarrollan y ejercitan habilidades de comunicación, análisis y reconocimiento de fenómenos a través de la inferencia gráfica y textual; sin embargo, es una de las áreas que menos se le da la importancia requerida, esto tiene como origen en el desconocimiento de estrategias de enseñanzas utilizadas por los docentes en ejercicio profesional. Esto significa que existe un mal manejo de las estrategias a la hora de acompañar los procesos de aprendizaje.

En este sentido, para Rodríguez (2018), aproximadamente un 25-30% de los niños tiene una alteración específica del aprendizaje en lectura, escritura y coordinación motora. Con esta investigación se deja entrever la conexión directa que existe entre la actividad motora y el dominio de las habilidades comunicativas. Asimismo, Vidarte (2019) acuerda que existe una relación entre la inmadurez motora y trastornos de aprendizaje (...) la causa estaba en una disfunción evolutiva; por ello, es conveniente recurrir a estrategias de enseñanza innovadoras y eficaces que fortalezcan la adquisición de conocimientos a partir del movimiento.

Por otro lado, Zúñiga (2018) afirma que es importante influenciar los niveles de atención de los estudiantes para disminuir el fracaso escolar, La pregunta radica en ¿cómo alcanzar dicha atención y cómo se favorecen las habilidades cognitivas para evitar tal fracaso escolar? De este modo, la respuesta está escondida precisamente en la aplicación adecuada de estrategias de aprendizaje, específicamente en el área de la Lengua y la Literatura. Así, el Congreso General de Ciencias (2017) comprende que es imprescindible disminuir la ansiedad, aumentar la concentración y atención del grupo de clase. Esto es posible si se usan las estrategias metodológicas idónea para activar el nivel de concentración en los estudiantes. Así, si un estudiante es capaz de concentrarse en las actividades propuesta puede ser capaz de resolver conflictos y tomar decisiones auténticas, solo mediante la activación de las

habilidades cognitivas se puede lograr un mejor desempeño escolar; para ello, las pausas activas, como estrategia de aprendizaje cumple con este requerimiento a la hora de despertar el interés; pues con ella se activan los neurotransmisores y se da una mejor oxigenación en el cerebro, despejando la memoria para un mejor almacenamiento.

En consecuencia, Ginés (2019) señala que los alumnos que no mantienen una atención mínima actúan de forma disruptiva durante el desarrollo de las sesiones; para ello es conveniente diseñar actividades o estrategias de enseñanzas que les exija la concentración y la canalización de energía y habilidades; en este sentido, las pausas activas pueden resultar aconsejables para esta realidad. Entonces, tal y como lo sugiere Ríos-Lago *et al.* (2007), seleccionar los estímulos relevantes para llevar a cabo una acción y alcanzar unos objetivos es fundamental en esta práctica docente, a partir de la implementación de pausas activas.

En este sentido, Ausubel (2018) afirma que todo inicia con el momento de planificar, en este espacio es importante que el docente seleccione y diseñe las actividades más acordes de acuerdo a las situaciones de aprendizaje; esto significa que las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben garantizar la activación del conocimiento previo para la construcción del nuevo conocimiento. Esta activación puede darse con la estimulación del cerebro por medio de las pausas activas. Asimismo, Moreno (2019) cuenta que los elementos esenciales dentro del diseño curricular son: fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación. En este sentido, la metodología y los recursos seleccionados garantizan el logro de los resultados y, por ende, los fines educativos en los estudiantes, propuesto por el docente de aula. Con relación al objeto de estudio de la presente investigación, se puede decir que, la estrategia de aprendizaje debe estar conectada con las actividades lúdicas y física; pues, en el marco de las pausas activas, se generan habilidades de concentración como efecto del ejercicio y desempeño docente.

Por otro lado, Luis (2019) afirma que el aprendizaje genera un cambio relativamente permanente de la conducta, esto significa que, si se ejercita el cuerpo a través de las pausas activas (estrategias de aprendizaje), se crean hábitos de vida saludable y de estudio desde la autonomía participativa. Además, se cita a Rivera (2007), quien señala que el aprendizaje se produce por el ejercicio y por el esfuerzo por parte del individuo. Por medio del aprendizaje el individuo realiza cambios en su estructura física y en su conducta. Con esta aseveración se corrobora lo anteriormente manifestado, porque la actividad motora es capaz de despertar las habilidades cognitivas en los estudiantes,

siendo fundamental diseñarlas desde la base pedagógica para seleccionar los recursos, las técnicas y los mecanismos de enseñanza.

Finalmente, Hurlock (2018) deja constancia de que las herramientas adecuadas para la ejecución de estrategias de aprendizaje son aquellas que nacen desde la participación protagónica de los estudiantes; de esta manera, las pausas activas, como estrategias de aprendizaje garantizan la permanencia de la concentración y la memoria a la hora de realizar actividades del área de Lengua y Literatura.

Conclusiones

La educación actual requiere de la visión interdisciplinaria del currículum; por lo que la gestión escolar del aula debe proveer de espacios y herramientas que superen los paradigmas individuales y logre activar mecanismos de intervención transversal, entre ellos la actividad kinestésica en el diseño de ambientes de aprendizaje de la Lengua y la Literatura. Ante esto se concluye:

A través del análisis documental se determina que las pausas activas, como actividad física y motora, ayuda a despertar la concentración y la memoria, ambas favorecen el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias, ligadas con el área de la Lengua y la Literatura; esta situación es evidente en la realidad concreta de las aulas de clases. Con todo lo mencionado y reflexionando, se determina que la educación debe convertirse en una realidad interdisciplinaria y transversal, en la que se busque soporte en otras áreas del conocimiento. En esta investigación se ha determinado cómo impacta la actividad física en la activación de procesos cerebrales. Asimismo, es importante enfatizar, mediante los resultados de los análisis de otras investigaciones que, la enseñanza de la Lengua y la Literatura exige salir del aula y crear nuevos ambientes de aprendizaje, favoreciendo la adquisición del conocimiento a partir de actividades lúdicas y de recreación.

Finalmente, la investigación bibliográfica revela el grado de importancia que tienen los modelos y enfoques educativos del área de la Lengua y la Literatura para la superación de los paradigmas relacionados con la creencia de que su enseñanza debe darse en realidades cerradas y pasivas; pues, es necesario migrar el interés y el accionar pedagógico hacia territorios más dinámicos y con mayor posibilidad para el protagonismo del estudiante. En definitiva, los resultados del estudio realizado abren la posibilidad de ver en la actividad física (pausas activas) un aliado para la Lengua y la Literatura; puesto que activa la memoria y la concentración, facilitando el aprendizaje y el conocimiento en los estudiantes.

Referencias

- Ausubel, D. (2018). *Psicología educativa*. Venezuela: Trillas.
- Barón, J. (2018). *Propuesta metodológica para promover las pausas activas y mejorar la jornada laboral de los empleados del gimnasio Hard Body sede Bogotá*: Universidad Libre de Colombia.
- Barrio Maestre, J. M. (2020). Las bases gnoseológicas de las modernas teorías. México: *Revista de Educación*. 321(2000), 351-370. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Basarab. (2019). *Transdisciplinariedad. Manifiesto*. París: Ediciones Du Rocher.
- Batthyány, K. E. (2018). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: UCUR.
- Bausela Herreras, E. (2018). La docencia a través de la investigación-acción. Chile: *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(Extra 1), 1-20. En: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815> (15. ago. 2023).
- Beltrán-Carrillo, V., Devis-Devis, J. & C. Peiró-Veler. (2018). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. Valencia: *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 45(1), 1-20. En: <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/4242> (2. ago. 2023).
- Berger, P. & Luckmann, T. (2018). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boujon, C. & Quaireau, Ch. (2017). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Rivera, M. (2007). La evaluación del aprendizaje en el nuevo contexto del currículo. *Revista de Educación*, 25(1), 1-21.
- Cáez, G. &. (2017). *Formar en un estilo de vida saludable: otro reto para la ingeniería y la industria*. México: Educación y educadores.
- Campos Ugalde, R. (2019). *Estrategias metacognitivas*. Santiago: Plataforma Universidad de Chile.
- Carles, J. G. (2021). *Stroop, test de colores y palabras*. Bogotá: TER Ediciones.
- Caro, D. &. (2017). *Influencia del ejercicio físico dentro y fuera de la jornada laboral en la vida de los empleados*. Medellín: Universidad CES.

- Ciencias, C. N. (2017). *Exploraciones fuera y dentro del aula*. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- CRE. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional.
- Delgado, M. & Cols. (1997). *Entrenamiento físico deportivo y alimentación. De la infancia a la edad adulta*. Barcelona: Paidotribo.
- Díaz, E. A. (2021). *Enfoques de aprendizaje y niveles de comprensión*. Colombia: Universidad de Córdoba.
- Elvira-Valdés, M. A. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Chile: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, **10**(1), 367-378. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2012000100023 (12-ago.-2023).
- Escobar, S. R. (2019). *Estrategias metodológicas*. Quito: Encuesta.
- Ginés, C. M. (2019). *Cómo trabajar la atención*. Colombia: Orientación Andujar.
- González, F. (2018). Concentración y atención en niños de 5 y 7 años. Cundinamarca. Facatativá.
- Hergerhahn B.R., O. M. (2017). *Theories of Learning*. New York: Editorial Prentice Hall.
- Hurlock, E. B. (2018). *Psicología en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2021). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luis, B. (2019). *La clase no es el espacio para transmitir información, sino para discutirla*. Piura: udep.edu.pe.
- Mahar, M. T. (2021). *Impact of short bouts of physical activity on attention to task in elementary school children*. EE.UU.: Preventive Medicine.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani. P. (2017). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martínez, A. (2000). Objetivos de educación para la salud dirigidos a niños y adolescentes. Alimentación y la escuela. En: <http://perso.wanadoo.es/e/avivasg/alibosque.htm>. (07-mar.-2023).

- Marx, C. (2018). *Dialéctica de la naturaleza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Moreno, S. (2019). *Evaluación de la calidad del desempeño docente y directivo de la UTPL*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Oleas. (2021). *Evidencia del aprendizaje por competencias*. Madrid: Qualitas.
- Ortiz. (2017). *Desarrollo social: Nuevo eje de la educación infantil*. Lima: En línea.
- Papalia, P. W. S. (2021). *Desarrollo humano*. Madrid: McGraw Hill.
- Pardo, I. (2011). ¿Necesitamos bases filosóficas y epistemológicas para la investigación con métodos combinados? *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (22), 91-112. <https://doi.org/10.5944/empiria.22.2011.86>
- Pérez-Pueyo, A. H. (2020). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos*, 39(1), 345-353.
- Reátegui, N. S. (2019). *Metacognición, estrategias para la construcción de conocimiento*. Lima: CEDUM.
- Registro de Tumores-Solca Matriz Guayaquil. (31 de marzo de 2016). Registro de Tumores Solca Matriz. Obtenido de <http://www.estadisticas.med.ec> (10. mar. 2023).
- Resett, S. (2021). Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(1), 3-22. En: <https://www.redalyc.org/journal/4767/476768447002/html/> (8. ago. 2023).
- Ríos-Lago, M., Muñoz-Céspedes, J.M., & Paúl-Lapedriza, N. (2007). Alteraciones de la atención tras daño cerebral traumático: evaluación y rehabilitación. *Revista de Neurología*, 44(5), 291-297. DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.4405.2006208>
- Rodríguez-Salinas, E. N., Navas García, P., González Rodríguez, S., Fominaya Gutiérrez, M., & Duelo, M. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). Madrid. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, VIII(4), 175-98. En: <https://pap.es/files/1116-598-pdf/623.pdf> (13-ago.-2023).
- Roselló, J. (2019). *Psicología de la atención*. Madrid: Pirámide.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Su impacto en la salud ocupacional en Colombia*. Bogotá: Facultad Nacional de Salud Pública.

- Varo, J., Martínez Hernández, J., & Martínez-González, M. (2019). *Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo*. Barcelona: Medicina Clínica.
- Varon, M. J. (2011). Aplicación de técnicas estadísticas multivariadas en perfilación y segmentación. *Universitas Scientiarum*, 16(3), 254-262.
- Vidarte, J. E., García-Noblejas, M., & Giráldez García, M. (2009). Perfil psicomotor de niños de 5 a 12 años diagnosticados clínicamente de trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Caldas, Revista de Neurología*, 49(2), 69-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4069846> (13. ago. 2023).
- Zúñiga, Y. (2018). *Rendimiento académico en escolares con déficit de atención/hiperactividad en una muestra de colegios de la ciudad de Bogotá*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. En: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/21550/598753.2014.pdf?sequence=1> (14-ago.-2023).

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa

Capítulo

XIII

Pensamiento Autocrítico y Aprendizaje Socio Emocional:Prácticas Relevantes en el Proceso de Formación del Docente de Inglés



**Pensamiento autocrítico y aprendizaje socio emocional:
prácticas relevantes en el proceso de formación del docente de
inglés**

***Self-critical thinking and socio-emotional learning: relevant
practices in the english teacher training process***

Carlos Víctor Calderón Pino

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

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

RESUMEN

Las emociones humanas influyen en el desempeño académico de las personas. El objetivo de este estudio es determinar el aporte del aprendizaje socio emocional en el proceso de titulación en la formación profesional de docentes en el área de inglés. La metodología utiliza el caso de estudio y acude a la investigación educativa mixta. Los instrumentos utilizados son la Escala de Evaluación del Pensamiento crítico mediante Situaciones Cotidianas HCTAES y la Escala de Inteligencia Emocional de BarOn (I-CE) en formatos de observación contextualizada, encuesta y entrevista a profundidad. Entre los resultados logrados se presenta las prácticas utilizadas por el profesorado para acompañar el proceso formativo de los docentes, los cambios en el pensamiento crítico en trabajos escriturales y las prácticas de aprendizaje socio emocional articulados al proceso de titulación. Se concluye que las prácticas que utilizan el aprendizaje socio emocional aportan al fortalecimiento del pensamiento crítico en el marco de la formación de docentes de inglés.

Palabras clave: formación de docentes, desarrollo humano, aprendizaje socio emocional, formación profesional.

ABSTRACT

Human emotions influence the academic performance of people. The objective of this study is to determine the contribution of Socio-Emotional Learning in the graduation process in the professional training of teachers in the area of English. The methodology used in the case study and resorts to mixed educational research. The instruments used are the Critical Thinking Assessment Scale through Daily Situations HCTAES and the BarOn Emotional Intelligence Scale (I-CE) in contextualized observation, survey and in-depth interview formats. Among the results achieved, the practices used by teachers to accom-

pany the teacher training process, changes in critical thinking in written work and socio-emotional learning practices articulated to the graduation process are presented. It is concluded that the practices that use Socio-Emotional Learning contribute to the strengthening of Critical Thinking within the framework of the training of English teachers.

Keywords: teacher training, human development, socio-emotional learning, professional training.

Introducción

Las emociones que siente el alumnado pueden claramente facilitar o impedir su participación, compromiso y logros académicos, ya que el proceso formativo de profesionales requiere de condiciones favorables a nivel de los ambientes de aprendizaje (Elias *et al.*, 1997). Esto ocurre porque las relaciones personales y la situación circundante del alumnado influye sobre la forma y contenido de lo que ellos aprenden, reflexionan y ponen en uso. En dicho escenario, la comunicación humana ejerce un rol trascendental ya que se vincula a la cultura y sociedad para determinar el uso apropiado de las palabras, su interpretación semántica, ambivalencia y significado (Fernández, 2009). Aquí yace la necesidad de explorar el aporte del trabajo de las emociones, uso del lenguaje, pensamiento y autocrítica como prácticas que influyen en las etapas trascendentales del proceso de formación profesional, tales como la titulación o examen final de carrera.

Respecto al manejo de las emociones, el Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional [CASEL] (2003) recomienda que se impulsen, en los docentes en formación, las siguientes cinco competencias clave del aprendizaje socio emocional. (1) Competencia en la autoconciencia que involucra la capacidad de comprender las propias emociones, metas personales y valores. Se trabajan las fortalezas y limitaciones propias y se procura fortalecer la confianza y optimismo; (2) Competencia en autogestión para que los estudiantes regulen las emociones y los comportamientos. El manejo del estrés, control de los impulsos, establecer y trabajar en el logro de metas personales y académicas; (3) Competencia en conciencia social para tomar la perspectiva de personas de diferentes culturas y orígenes; (4) Competencia en habilidades de relación para proporcionar las herramientas que necesitan las personas para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes; y (5) Competencia para tomar decisiones responsablemente y considerando estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas de comportamien-

to precisas para afrontar los riesgos, evaluación de las consecuencias de las acciones y protección de la salud y bienestar propio y de los demás.

Por su parte, West-Olatunji *et al.* (2008) afirman que los rasgos cognitivos, lingüísticos y conductuales considerados favorables para grupos culturales minoritarios, pueden ser percibidos como problemáticos o incluso patológicos en la cultura mayoritaria. Al respecto, Han & Thomas (2010) sostienen que tales percepciones pueden atribuirse a aquellos prejuicios que las personas tienen cuando persisten disparidades entre la cultura y la estructura del hogar y la escuela. Así, los programas de SEL deben considerar en sus diseños el papel que juega la cultura en el comportamiento de las personas, para evitar que las diferencias culturales de comportamiento sean confundidas con algún trastorno. Por su parte, Barton *et al.* (2014) sostienen que se han publicado revisiones de currículos socioemocionales que cumplieron con todos los criterios de calidad y cuyos resultados demuestran la relevancia del bienestar emocional sobre el éxito escolar del alumnado.

En cuanto al pensamiento crítico, Pishghadam (2011, p. 2) argumenta que se trata de una práctica altamente demandada en la formación de profesionales. Se clasifica en “(a) discusión de temas sociales, científicos y políticos, (b) trabajo entre pares y grupos, (c) dinámicas interculturales, (d) vocabulario y gramática, (e) internalización y apropiación de la lengua extranjera, (f) revalorización del aprendizaje de los idiomas, y (g) generación de ambientes apropiados para el aprendizaje”. Por su parte, Gustavsen-Ferreira (2011) sostiene que las personas aprenden a razonar desde la práctica de la metacognición, así “el alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje. Esto incluye una toma de conciencia de los propios procesos mentales y del uso del conocimiento para aprender más y mejor” (p. 5). En dicho escenario, Durlak *et al.* (2011) afirma que estudios relevantes sobre el uso del metaanálisis a gran escala respecto al aprendizaje socio emocional, han confirmado que los participantes experimentan efectos positivos significativos en los aspectos de adaptación, rendimiento académico, conductas prosociales y actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás.

Por su parte, Ketabi *et al.* (2012) afirma que el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico requiere de acciones interdisciplinarias coordinadas para generar productos relevantes en procesos cruciales de la formación de profesionales. Al respecto, Korsbaek (2012) sostiene que, en la década de los setenta, surge la psicología del procesamiento de la información y los enfoques socio cognitivos, los que se relacionan con el lenguaje para facilitar el intercambio de percepciones, gráficos y otras manifestaciones

individuales y colectivas que son estudiadas a profundidad desde disciplinas, tales como antropología, sociología, y psicología social, e incluso en la psicología (Campos, 2012). Mientras que Facione (2013) afirma que el pensamiento crítico demanda de habilidades, tales como la interpretación, análisis, inferencia, evaluación, explicación y autorregulación emocional.

Para Raooft *et al.* (2014), el proceso metacognitivo de los estudiantes involucra alcanzar un nivel de concienciación sobre las formas de aprendizaje de la lengua. En palabras de Mendoza (2015, p. 87) el diálogo que surge en el salón de clases entre alumnos y docentes es clara evidencia de la “forma de interacción y del conocimiento” que cada individuo posee y, con ello, contribuye a la construcción del pensamiento del colectivo. Así, el interés por la competencia social creció con numerosos estudios en la segunda mitad del siglo xx, lo que indica que las variables socioemocionales y motivacionales ejercen un impacto significativo en el bienestar en la infancia y posiblemente en el resto de la vida de las personas (Jones *et al.*, 2015).

Según Newman & Dunsbury (2015), el Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) intentó en la década de 1990 organizar abundante investigación empírica sobre el desarrollo del Aprendizaje Socio Emocional (SEL) del alumnado. Por consiguiente, Weissberg *et al.* (2015) sostiene que los programas SEL implementados adecuadamente logran generar mejoras en los participantes tales como el respeto al ajuste académico, conductual y personal, pero además previene de manera relevante resultados negativos respecto a la conducta emocional de los individuos. Añade que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales trabajadas con el enfoque SEL superan los espacios escolar y familiar, y alcanza los ámbitos comunitario y político. Por ello, el marco de CASEL se basa en la investigación sobre el desarrollo socioemocional típico y atípico y destaca cinco áreas de competencia básicas: (a) autoconciencia; (b) autogestión; (c) conciencia social; (d) habilidades de relación; y (e) toma de decisiones responsables.

Para McPeck (2016) las formas de promoción del pensamiento crítico se han transformado en una práctica de tipo asertiva que demanda de raciocinio, análisis de argumentos y razonamiento de las temáticas de interés de los individuos. Así, el contexto de la formación profesional se caracteriza por ser altamente competitivo e individualista a pesar del uso de proyectos colaborativos. En dicho escenario surge la necesidad de potenciar en el alumnado la resiliencia. Esto se convierte en un aporte relevante que aporta al perfil del profesional en formación mediante la exposición a situaciones capaces de causar estrés, pero que son frecuentes en el escenario laboral (Contreras &

Chapetón (2017). En tales prácticas, los profesionales en formación ponen en uso los conocimientos adquiridos y expresan opiniones sobre aspectos relevantes al campo profesional en las que se articulan la identidad y prioridades (Ben-David & Pollack, 2019).

Según Anderson *et al.* (2020), el profesorado debe indagar en el contexto del alumnado con el fin de responder eficazmente a las necesidades específicas y evitar asumir situaciones a partir de la evidencia escasa. Añade que la enseñanza relacional está estrechamente vinculada con la competencia intercultural de las personas. Consecuentemente, los educadores interculturalmente competentes son descritos como individuos que valoran las identidades del alumnado y se esfuerzan por evitar la discriminación. No obstante, los profesores que escuchan pueden enfrentarse a decisiones difíciles. Así, la educación de vanguardia exige que el profesor deje de lado el posicionamiento institucional y adopte un rol solidario y cercano con el alumnado, superando los aspectos académicos y logísticos necesarios para la entrega y culminación del plan de estudios. Así, la construcción de un diálogo franco se puede lograr desde la participación, la dedicación y la disposición a escuchar, lo que deberá iniciarse por parte del profesorado (Villafuerte-Holguín & Ramírez-Rodríguez, 2022).

Entre los trabajos previos revisados en el marco de esta investigación, se cita a García-Carrión *et al.* (2016) quienes concluyeron que el acompañamiento académico debe ser conducido de forma independiente ya que, cada individuo tiene sus propias metas y características que generarán resultados acordes a las condiciones propias. Se añade el trabajo de Brewer *et al.* (2019) quien concluye que la transición de un estudiante en la universidad plantea desafíos académicos y personales que involucran las emociones relacionadas a su entorno familiar, amistades y pareja. Finalmente, se cita a Nageotte y Buck (2020) quienes estudiaron las emociones en los profesionales en formación y determinaron que en el contexto universitario se procura la adquisición de nuevos conocimientos, se promueve la apertura y aceptación de las diferencias culturales, sociales y credo para confirmar equipos de trabajo eficiente y motivados al logro de metas comunes.

Las preguntas de investigación que se responden en este trabajo son:

1. ¿Cuáles son las buenas prácticas docentes institucionales y autónomas para el seguimiento académico del alumnado que fueron observadas por los participantes de este estudio?
2. ¿Cuáles son las prácticas de aprendizaje socio-emocional que favo-

recieron el proceso de titulación de los participantes?

3. ¿Cuáles son los cambios en el pensamiento crítico de los participantes comparando el inicio y final del proceso de titulación?

El objetivo de esta investigación es determinar el aporte de aprendizaje socio emocional en el proceso de formación profesional de docentes en el área de inglés.

Metodología

Este trabajo utiliza el estudio de caso. Se centra en el análisis de las percepciones de los participantes sobre experiencias de aprendizaje socio-emocional en la etapa de titulación profesional. Este trabajo utiliza la investigación mixta de la investigación educativa.

Participantes

El caso de estudio fue tomado del noveno semestre del programa de formación de docentes de inglés como lengua extranjera de una universidad nacional localizada en la provincia de Manabí en Ecuador. Dicho grupo está conformado por veinte estudiantes, 12 mujeres y 8 hombres en edades comprendidas entre 22 y 27 años. Los participantes reunieron las siguientes condiciones para ser parte de este estudio (1) ser estudiante matriculado en el proceso de titulación, (2) firmar una carta de consentimiento informado, (3) participar en las actividades convocadas por el proyecto de investigación.

Contexto en el que se ejecutó el estudio de caso.- La enseñanza del idioma inglés en Ecuador ha generado brechas que ha remarcado las diferencias entre estudiantes del sistema de educación pública y el sistema de educación privada. Mientras que en los centros privados la educación bilingüe fue impulsada con metodologías constructivistas y tecnología educativa, en los centros de educación pública no se lograban avances relevantes, debido a factores como el limitado número de horas establecidas para la enseñanza, la disponibilidad de materiales didácticos, carencia de recursos humanos calificados y la falta de valoración del aprendizaje de la lengua extranjera.

La Constitución de la República de Ecuador (2008) garantiza una educación de calidad para todos sus habitantes, y su operatividad se norma a partir del año 2011 por la Ley Orgánica de Educación Básica e Intercultural (LOEI) a través de una red de cooperación interinstitucional, que vincula al Ministerio de Educación, Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

gía (SENESCYT) y el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES); en dicho escenario, el Ministerio de Educación de Ecuador dispuso que a partir del año 2016, se inicie un proceso de masificación de la enseñanza del idioma inglés, desde la educación primaria hasta la educación superior.

Entre las medidas tomadas para superar la debilidad detectada, aparecen la puesta en marcha el proyecto Avanzar y el programa denominado “*Go Teacher*”, siendo la meta facilitar a los docentes de inglés en ejercicio, la formación rápida por inmersión cultural para mejorar los niveles de las destrezas del inglés como lengua extranjera en universidades domiciliadas en los Estados Unidos y en países anglosajones localizados en el Caribe. Las universidades rediseñaron la carrera de docencia en inglés como lengua extranjera en el 2017 y los procesos de titulación incluyen modalidades que articulan las funciones sustantivas de investigación, academia y vinculación con la comunidad. Durante los semestres 8vo y 9no el alumnado prepara el trabajo de titulación o examen final de carrera.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron los siguientes:

- **Observación contextualizada.** Este instrumento tiene como objetivo determinar las prácticas que el profesorado ejecuta para el acompañamiento académico de los docentes en formación. Las prácticas fueron organizadas en las categorías (a) iniciativas institucionales y (b) iniciativas autónomas. El instrumento fue evaluado por un panel de expertos integrado por tres investigadores del ámbito educativo en los campos de la psicología, enseñanza de inglés como lengua extranjera y planificación educativa en libre ejercicio profesional. Las recomendaciones del panel de expertos incluyeron se agregue la descripción de las prácticas y se determine el nivel de su eficacia.
- **Encuesta.** Este instrumento utilizó la Escala de Evaluación del Pensamiento crítico mediante Situaciones Cotidianas HCTAES.- El instrumento fue desarrollado por Gerson Calle (2014) a partir del test de Halpern. Este instrumento se lo utilizó en nivel pretest y postest. Esta escala de observación fue desarrollada para ser aplicada en el contexto latinoamericano y consta de 27 acciones que los profesores pueden identificar durante un tiempo determinado. El instrumento aplica las preguntas cerradas para medir frecuencia y nivel de dificultad en las prácticas idiomáticas. Este instrumento se ejecutó en el pretest y postest.

- **La entrevista a profundidad.** La Escala de Inteligencia Emocional de BarOn (I-CE).- El instrumento fue ajustado por García *et al.* (2018). Las dimensiones estudiadas fueron (1) situación intrapersonal, (2) situación interpersonal, (3) adaptabilidad de los participantes a los cambios, (4) manejo del estrés y (5) estado de ánimo de cada participante. Las evidencias fueron recolectadas de febrero a agosto de 2023. La duración de cada entrevista fue de 40 minutos. Las entrevistas se ejecutaron en los espacios de una universidad pública de Ecuador.

Procedimiento

Las etapas ejecutadas en este estudio son explicadas a continuación:

- **Etapla inicial.** Consistió en la revisión de literatura especializada sobre los temas. Inicio el proceso de selección del caso de estudio. Se distribuyó la invitación y se procedió a la firma de la carta de consentimiento para participar en la investigación. El equipo de investigación preparó los instrumentos para la recolección de información y los paneles de expertos procedieron a la respectiva evaluación.
- **Fase segunda.** Inició con la revisión sistemática de publicaciones especializadas disponibles en Scopus, Web of Science y Scielo. Se trabajó fichas de lectura con los conceptos requeridos para la mejor comprensión de esta temática.
- **Fase tercera.** El equipo de investigadores ejecutó las observaciones siguiendo las recomendaciones del panel de expertos. El proceso inicio en octubre del año 2022 y terminó en agosto del 2023.
- **Fase cuarta.** Se ejecutaron las entrevistas en profundidad a los estudiantes mediante Zoom. Cada entrevista tuvo una duración de aprox. 40 minutos. Fueron 8 los estudiantes entrevistados. Tiempo total sumatoria de las entrevistas 320 horas.
- **Fase quinta.** El equipo de investigación validó y analizó toda la información recolectada siguiendo el análisis categorial apoyados con el software Atlas. Ti. V8. Los resultados de los análisis fueron puestos en matrices e incluidas en este documento.

Resultados

Los resultados se presentan a continuación, siguiendo el orden de las preguntas de investigación que se presentan en la parte introductoria de este trabajo.

1. Prácticas docentes institucionales y autónomas utilizadas en el seguimiento académico del alumnado

Las buenas prácticas que los docentes utilizan para el acompañamiento académico en el proceso de titulación de los participantes son presentadas en la tabla 27 las que fueron organizadas en las categorías (1) buenas prácticas de origen institucional y (2) buenas prácticas de iniciativa de los docentes. En dicha tabla además aparece el nivel de eficacia que los profesores han valorado para cada una de las prácticas. En la tabla 28 se presentan detalles de los productos y procedimientos utilizados en las prácticas más frecuentemente utilizadas por el profesorado.

Tabla 27.

Prácticas docentes institucionales y autónomas para el seguimiento académico.

Prácticas	Nivel de eficacia
Categoría: Prácticas institucionales	
Ejecución de campañas para la recolección y distribución de medicinas y alimentos en la comunidad universitaria.	Moderado
Atención telemática de contagios de CODIV-19.	Muy alta
Tutorías de asesoría estudiantil y consejería académica en línea.	Alta
Consulta psicológica y contención emocional en línea ante las amenazas de la pandemia.	Muy alta
Campañas de vacunación ante la pandemia.	Muy alta
Categoría: Prácticas autónomas	
Adaptación de los programas de clases a la modalidad en línea.	Muy alto
Facilitación de espacios virtuales seguros para ayudar a los estudiantes a afrontar los efectos del confinamiento y recuperar la esperanza en el futuro	Alto
Disponibilidad de escucha y contención emocional ante el contagio y pérdidas de vidas humanas durante la pandemia.	Muy alto

Tutorías académicas ajustadas a la educación virtual y disponibles en horarios acorde a las necesidades de los estudiantes.	Alto
Toma de decisiones participativas entre docentes y alumnos respecto a plazos para entrega de tareas y proyectos educativos.	Alto
Acompañamiento para la participación de estudiantes en eventos académicos virtuales: Congresos, jornadas académicas y seminarios.	Moderado
Asesoría para el surgimiento de emprendimientos de estudiantes durante la pandemia.	Bajo

Fuente: Registro de observaciones (2022-2023).

Tabla 28.

Prácticas dialógicas para el manejo de las emociones de los docentes en formación.

Prácticas	Producto	Descripción de la práctica
Club de escritura	Ensayos literarios, journals y artículos científicos.	Esta práctica procura potenciar la comprensión lectora, la reflexión y crítica de los participantes. Consiste en grupos de trabajo de máximo 6 integrantes, para analizar e intercambiar opiniones sobre el estado de ánimo, motivaciones y expectativas del alumnado respecto al futuro profesional.
Lectura y pensamiento crítico	1 foro presencial 1 foro en línea mediante Zoom	Esta práctica procura aportar al mejoramiento de la competencia escritural del alumnado. Consiste la construcción del conocimiento sobre temáticas sociales y educativas mediante el intercambio de opiniones en formato foros presencial o virtual

Fuente: Registro de observaciones (2022-2023).

2. Prácticas de aprendizaje socio emocional que favorecieron el proceso de titulación de los participantes

En la tabla 29 se presenta los resultados de las entrevistas respecto a las prácticas de aprendizaje Socio Emocional que se ejecutaron en procesos de titulación y que a criterio del alumnado fueron de mayor provecho.

Tabla 29.

Prácticas de aprendizaje socio emocional en procesos de titulación.

Evidencias	Categorías
"En las clínicas de experiencias afrontamos las preocupaciones recogidas durante el semestre, desacuerdos con los docentes, acumulación de tareas, fallas en la organización de los procesos académicos y de titulación.	Altamente relevante
"Son valiosos los espacios de tutorías personalizadas o grupales. Una vez que se logra la confianza es posible tener los diálogos mediante chats y otros medios digitales con igual apertura y calidad".	Altamente relevante
"Me gusta cuando llego a acuerdos con mis profesores sobre los plazos y rutas a seguir en el trabajo de titulación. A pesar de las dificultades que tengo porque estudio y trabajo al mismo tiempo. Me siento apreciado".	Medianamente relevante
"Se logró que los foros en los que el alumnado intercambia opiniones sean en un ambiente seguro y respetuoso. Así podemos ser escuchados y podemos aclarar puntos de vista con total confianza y sin temor".	Medianamente relevante
"Me gusta cuando mi profesor busca soluciones a los problemas. Él tiene experiencia y me aconseja. Yo no hubiera resuelto solo tantas actividades que causan en mi angustia, frustración o enfado en mi titulación".	Altamente relevante.
"Presenté a mi tutor los posibles temas para el trabajo de titulación. El me ayudó a determinar las potencialidades, factibilidad, interés institucional y personal. En general, me ayuda a mejorar esas ideas básicas".	Altamente relevante
"En las mentorías personalizadas se analizan asuntos no relacionados al ámbito académico. A veces es mejor tener esas conversaciones en el parque, cafetería, etc. Donde siento que puedo hablar yo libre".	Altamente relevante
"Los profesores consultan a expertos y otros profesores a los que yo no tengo alcance. Esa es una ayuda extraordinaria".	Relevante
"Lo que más me ayudó a dominar mis nervios y temores para la defensa final de mi trabajo de titulación fue la preparación que mi tutor hizo".	Altamente relevante

Fuente: entrevistas a profundidad (2023).

Las evidencias muestran que los alumnos valoran el aprendizaje socio emocional como una práctica que potencia el trabajo de acompañamiento de titulación del alumnado.

3. Cambios en el pensamiento crítico de los participantes comparando el inicio y final del proceso de titulación

En la tabla 4 se presentan los resultados de la encuesta en la que se evidencia los cambios reportados en los participantes respecto a las habilidades de pensamiento crítico durante el proceso de titulación.

Tabla 30.

Frecuencia del uso de habilidades del pensamiento crítico del grupo estudiado.

Acciones	Inicial			Final		
	S	A	N	S	A	N
Habilidad 1: Establecimiento de una posición frente a un tema						
1.1. Busca información que apoye su posición a través de páginas web, blogs, wikis, videos, emisoras digitales, entre otras fuentes.	66%	34%	0%	79%	21%	0%
1.2. Modifica el formato del texto para enfatizar algún elemento de la posición planteada (negrilla, cursivas, color de letra...).	22%	73%	5%	92%	8%	0%
1.3. Incorpora algún modo de representación de las ideas diferente al alfabético/escrito (gráfico, audiovisual, hipertextual...) para plantear su posición frente al tema.	6%	12%	82%	72%	28%	0%
1.4. Crea notas aclaratorias de alguna palabra, imagen, sonido que hace parte de su posición, creando una nueva entrada, un enlace con un diccionario, un mensaje emergente entre...	18%	76%	6%	77%	23%	0%
1.5. Hace un listado de posibles alternativas mediante el uso de recursos digitales (enlaces, imágenes, audios), para abordar el tema y selecciona alguna(s) de ellas.	16%	78%	6%	71%	29%	0%

Habilidad 2: Construcción de argumentos

2.1. Busca información en diversas fuentes digitales y/o impresas (páginas web, blogs, wikis, videos, emisoras digitales, libros, periódicos, entre otras fuentes) para construir los argumentos.	71%	29%	0%	100%	0%	0%
2.2. Elabora borradores antes de plasmar sus argumentos.	21%	71%	8%	64%	36%	0%
2.3. Involucra elementos de representación gráfica (negrilla, cursivas, tamaño, ubicación, color de letra...) para construir los argumentos frente a la posición planteada	27%	63%	10%	81%	19%	0%
2.4. Cambia el orden de los argumentos.	9%	20%	71%	48%	52%	0%
2.5. Incorpora enlaces de contenidos de distintas fuentes (libros, periódicos, videos, canciones, páginas de internet...)	31%	53%	16%	100%	0%	0%
2.6. Involucra algún modo de representación visual y/o auditiva para construir los argumentos frente a la posición planteada	5%	12%	83%	54%	46%	0%
2.7. Lee la formulación inicial de la posición planteada para desarrollar el argumento.	5%	35%	60%	77%	23%	0%
2.8. Elabora un diagrama del argumento según las características del medio de publicación (wiki, blog, canal de videos, podcast...).	17%	19%	64%	78%	22%	0%

Habilidad 3. Planteamiento de conclusiones

3.1. Lee los argumentos antes de redactar las conclusiones	25%	51%	24%	87%	13%	0%
3.2. Hace un listado de las ideas principales desarrolladas durante el texto, utilizando recursos como el subrayado, los comentarios...	47%	41%	12%	78%	22%	0%
3.3. Construye hipervínculos (conexiones) dentro del texto como soporte de las ideas finales.	11%	11%	78%	100%	0%	0%

3.4. Incorpora términos, eventos, situaciones, imágenes, sonidos para presentar sus conclusiones	10%	16%	74%	71%	29%	0%
3.5. Plasma de forma breve los resultados de la producción elaborada a través de la incorporación representativa de ideas diferentes al alfabético/escrito (gráfico, audiovisual...)	14%	12%	74%	64%	36%	0%
3.6. Retoma ideas de los compañeros a través de las discusiones desarrolladas en modo presencial y digital (foro, red social...)	13%	81%	6%	74%	21%	0%

Habilidad 4. Autorregulación

4.1. Lee completamente el texto antes de publicarlo en una red social, wiki, blog, canal de videos	100%	0%	0%	100%	0%	0%
4.2. Solicita a otros que lean lo que ha escrito.	18%	54%	28%	55%	45%	0%
4.3. Realiza procesos de revisión utilizando los recursos digitales disponibles (corrector ortográfico, diccionarios, editores de video)	100%	0%	0%	100%	0%	0%
4.4. Consulta el diccionario impreso o digital para lograr precisión en el texto.	61%	37%	2%	86%	14%	0%
4.5. Borra, reescribe o modifica partes del texto.	100%	0%	0%	100%	0%	0%
4.6. Expresa oralmente los procesos a realizar.	83%	15%	2%	95%	5%	0%
4.7. Revisa individual y/o colectivamente los criterios de calidad del texto producido	54%	36%	10%	97%	3%	0%
4.8. Modifica elementos estéticos o de presentación del texto, cambiando color, formas, ubicaciones	71%	24%	5%	88%	12%	0%

Fuente: encuesta jul/2022-ago (2023).

Nomenclatura: S= siempre; A= alguna veces y N= nunca; F=fácil; D= difícil y NS = no sé.

N validos: 20.

Los resultados obtenidos, permiten ratificar que el aprendizaje socio emocional favorece el intercambio de conocimientos, la autoevaluación y la reflexión rumbo hacia la autocorrección como procesos metacognitivos que aportan al mejoramiento del perfil profesional y las destrezas comunicativas de los docentes en formación.

Discusión

Con base en la revisión literaria y resultados obtenidos en la parte empírica de este estudio permiten ratificar la posición de Pishghadam (2011) y Facione (2013) cuando sostienen que el proceso de formación de docentes requiere de innovaciones para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. Las habilidades del pensamiento crítico que requieren de fortalecimiento son (a) establecimiento de una posición teórica frente a una problemática, (b) construcción de argumentos, (c) planteamiento de conclusiones y (d) autorregulación de las emociones.

Los autores, con base en los resultados obtenidos expresan acuerdo con la posición de García-Carrión *et al.* (2016); Villafuerte-Holguín & Ramírez-Rodríguez (2022) cuando afirman que la educación del siglo XXI exige al profesorado posiciones de solidaridad y cercanía con el alumnado para lograr con ellos diálogos francos. Así, se ratifica que la disposición a escuchar es un aspecto clave, pero la participación y la dedicación a la superación del alumnado es una lección de vida que cala en el agradecimiento de parte del alumnado.

Los autores expresan acuerdo con la posición de Ruhalahti *et al.* (2017) respecto a que el logro de mejores desempeños en el contexto formativo se vincula tanto a la calidad del trabajo colaborativo como al diálogo equitativo genuino. Sin embargo, Woo (2019) ratifica que el alumnado pone en marcha procesos autorreguladores para el control de sus emociones y la disposición para su superación lo que es ratificado en esta investigación.

Una de las prácticas que los participantes han señalado de alta relevancia es el diálogo horizontal entre estudiantes y profesores. En este sentido, la democracia es una de características principales requerida para establecer confianza entre los participantes de un diálogo, lo que fortalece el trabajo participativo y solidario; y contribuye en la creación de espacios seguros de encuentro y aprendizaje tal como lo argumentan Flecha y Álvarez (2016); García-Carrión *et al.* (2016) Mercer *et al.* (2016). En este punto Berniz & Miller (2017) añaden que el diálogo como práctica docente aporta a la apertura de

los miembros de las comunidades educativas en favor de la diversidad y a la construcción de lazos de cooperación de larga duración.

Los autores con base en las evidencias recogidas expresan acuerdo con la posición de Nageotte y Buck (2020); Anderson *et al.* (2020) cuando afirman que el diálogo franco prepara el camino para el surgimiento de relaciones duraderas, lo que facilita la apertura de las personas al intercambio de emociones respecto al futuro. Por ello, el rol del profesor en la universidad debe incluir aspectos emocionales del alumnado a partir de las necesidades que emergen en el contexto universitario.

En consecuencia, se concluye que la dialógica como buena práctica docente para el cuidado del alumnado es relevante, ya que procura el entendimiento del pensamiento íntimo, individual y sociocultural, junto a la comprensión y utilización de normativas discursivas con lo que se ratifica la posición de Flecha & Álvarez (2016); Villafuerte & Rodríguez (2022).

Por otro lado, las evidencias encontradas en este estudio señalan que los docentes deben ejecutar prácticas que aporten al fortalecimiento del alumnado en cuanto a la capacidad de adaptación a los cambios, estrategias para motivar al alumnado al aprendizaje, y al control de las emociones durante las clases (Contreras & Chapetón, 2017). Se trata de habilidades blandas que influyen sobre las posibilidades de éxito en la vida personal y profesional de los individuos (Tacca *et al.*, 2020). El SEL sin lugar a duda permite la creación de espacios seguros y promoción del respeto a las diferencias y a la diversidad del alumnado en el contexto universitario. Es una aliada para la sensibilización de la población para el trabajo de rescate y cuidado de las comunidades desde el diálogo y ofrece a las docentes prácticas que aportan en conocimiento y crecimiento individual y grupal en favor del ejercicio de los derechos universales.

Las evidencias muestran que los alumnos entienden que las mentorías y orientación personalizada al alumnado es una práctica útil. El uso del SEL permite potenciar la efectividad de las tutorías y avanzar en el mejoramiento de las competencias comunicativas desde el dialogo horizontal alumno-profesor-alumno.

Para finalizar esta sección La formación de los futuros docentes debe trascender el alcanzar los niveles de dominio de las competencias idiomáticas en lengua materna y en lengua extranjera como herramienta para la participación en procesos de intercambio de conocimientos, apertura a la interculturalidad y el trabajo en diversidad. Así, se propone la construcción de un perfil

profesional caracterizado por el uso de habilidades blandas que aporten a la gestión del conocimiento y al bienestar individual y de todos los miembros de las comunidades educativas.

Conclusiones

Con base en la revisión teórica realizada y los resultados obtenidos, el autor declara el cumplimiento total de los objetivos del estudio planteado. Así, el pensamiento crítico y manejo de las emociones de los docentes en formación ha sido potenciado. El aprendizaje socio emocional es una innovación accesible, segura, atractiva, motiva y genera beneficios adicionales como el desarrollo creativo, trabajo colaborativo, democracia, organización del trabajo. Las experiencias vividas por los docentes en formación a través del trabajo de titulación contribuyen al mejoramiento de la educación básica y secundaria en Ecuador. Se concluye que las intervenciones educativas usando SEL en este estudio de caso, han permitido la creación de espacios seguros y promoción del respeto a las diferencias y a la diversidad del alumnado en el contexto universitario. La debilidad de este estudio es la limitada cobertura por lo que no es posible hacer una generalización alguna. No obstante, las características de este estudio permiten declarar la necesidad de implementar proyectos de investigación y formación respecto al aprendizaje socio-emocional en la formación profesional. Se invita a otros investigadores a ejecutar nuevos trabajos de investigación dirigidos al fortalecimiento de las habilidades blandas que aporten al mejoramiento del perfil de los profesionales. La expectativa del autor es que este trabajo aporte a la construcción de sociedades más equitativas, sostenible, progresistas y pacíficas.

Referencias

- Anderson, V., Rabello, R., Wass, R., Golding, C., Rangi, A., Eteuati, E., Bristowe, Z., & Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*, 79(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00392-6>
- Berniz, K. & Miller, A. (2017). English language support: A dialogical multi-literacies approach to teaching students from CALD backgrounds. *Journal of Pedagogy*, 8(2), 101-120. <https://doi.org/10.1515/jped-2017>
- BarOn, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Disertación doctoral inédita. Grahamstown. Sudáfrica: Rhodes University.

- Brewer, M. L., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Calle, G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(1), 27-45. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n1/v12n1a03.pdf> (11. nov.2023)
- Campos, V. (2012). Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva. *Revista de psicología*, 21(1), 185-208. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26423189008> (11.nov.2023)
- Collaborative for Social and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs-Preschool and elementary school edition*. <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide> (30-mar.-2023).
- Contreras, J. y Chapetón, C. (2017). Transforming EFL classroom practices and promoting students' empowerment: Collaborative learning from a dialogical approach. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 135-149. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.57811>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.* 82, 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Facione, P. A. (2013). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1-28. En: [http://elementary.nrms.wikispaces.net/file/view/Critical+Thinking+and+Why+\(2\).pdf](http://elementary.nrms.wikispaces.net/file/view/Critical+Thinking+and+Why+(2).pdf) (13-Mar.-2023).
- Fernández, P. (2009). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas. *Porta Linguarum*, 11(1), 85-98. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf (11. Nov.2023)
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura universal: el caso de las tertulias literarias dialógicas. *Lenguaje y Sociedad*, 13(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>

- García-Carrión, R., Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Revista Padres y Maestros*, 367(1), 42-47. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- Gustavsen-Ferreira, M. (2011). *La metacognición en la enseñanza del español como lengua extranjera en Noruega*. Disponible en <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle%20/10852/25811/Masteroppgavex-xMarianne.pdf?sequence=2> (11-Ene.-2023).
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2012). Critical thinking across the ELT curriculum. A Mixed methods approach to analyzing L2 teachers' attitudes towards critical thinking instruction. *International journal of research studies in education*, 2(3), 1-10. DOI: 10.5861/ijrse.2012.189
- Korsbaek, Leif. (2012). Gregory Bateson, un antropólogo transatlántico e interdisciplinario, *CIENCIA ergo sum*, 19(2), 181-190. En: [_https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5035018.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5035018.pdf).(10.10.2022)
- McPeck, J. (2016). *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. Routledge library editions.
- Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Revista POLIS*, 11(1), 83-118. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v11n1/v11n1a4.pdf>. Consultado (12-10-2023).
- Mercer, N., Hargreaves, L. y García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Nageotte, N. & Buck, G. (2020). Transitioning to teaching science in higher education: Exploring informal dialogical approaches to teaching in a formal educational setting. *Studying Teacher Education*, 16(1), 105-122. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1690443>
- Newman, J., & Dusenbury, L. (2015). Social and emotional learning (SEL): A framework for academic, social, and emotional success. In K. Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings* (pp. 287-306). Springer.
- Pishghadam, R. (2011). Introducing Applied ELT as a New Approach in Second/Foreign Language Studies. *Iranian EFL Journal*, 7 (1), 8-14. En: <http://>

www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1776496 (11-Ene.-2023).

- Raoofi, S., Heng Chan, S., Mukundan, J., & Md Rashid, S. (2014). Metacognition and second/foreign language learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36-49. DOI: 10.5539/elt.v7n1p36
- Ruhalhti, S., Korhonen, A. & Rasi, P. (2017). Authentic, dialogical knowledge construction: A blended and mobile teacher education prog. *Educational Research*, 59(4), 373-390. <https://www.learntechlib.org/p/189570/> (13-Mar.-2023)
- Tacca, D. R., Cuarez, R., & Quispe, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Villafuerte-Holguín, J. S. & Ramírez Rodríguez, W. X. (2022). Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1(58), e1346. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-012)
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. In: *Handbook of Social and Emotional Learning*, eds J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg and T. Gullotta. New York, NY: The Guilford Press.
- Woo, J. G. (2019). Revisiting the “Analects” for a modern reading of the Confucian dialogical spirit in education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(11), 1091-1105. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1501678>

Primera Edición

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusion Educativa



Publicado en Ecuador
Noviembre 2023

Edición realizada desde el mes de junio del 2023 hasta
octubre del año 2023, 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: Ilustraciones de Ediciones Mawil.

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusión Educativa

Autores Investigadores

- Jhonny Villafuerte-Holguín
- Karol López-Gómez
- Ana Rivera Solórzano
- Diana Zambrano Chávez
- Bryan Adony Reyes Moreira
- Elizabeth Boyes Fuller
- Fanny Lucio Garófalo
- Mercy Elizabeth Lucio Garófalo
- Mirtha Manzano Díaz
- Adrián García Lebroc
- José Amado Díaz Martínez
- Rogelio Pérez Parrado
- Victor Hugo Delgado Zurita
- Digna Galud Mera Quimis
- Carla Lisbeth Vilela Daza
- Aida Liliana Salazar Moreira
- Liseth Estefanía Mejía Quintero
- Sully Mero Mero
- Arturo Damián Rodríguez & Zambrano
- José Gregorio Campuzano Franco
- Esther Verónica Ordoñez Valencia
- Erick Daniel Mero Alcívar
- José Iván Avellán Campozano
- Lucía del Rocío Intriago Macías
- Elvis Tito Ávila Poveda
- Alejandra Solorzano Zambrano
- Erick Daniel Mero Alcívar
- Carlos Víctor Calderón Pino

ISBN: 978-9942-622-78-5



9 789942 622785

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.

Aprendizaje Socio Emocional e Inclusión Educativa

