



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

e-ISSN: 2773-7551

p-ISSN: 1390-9940

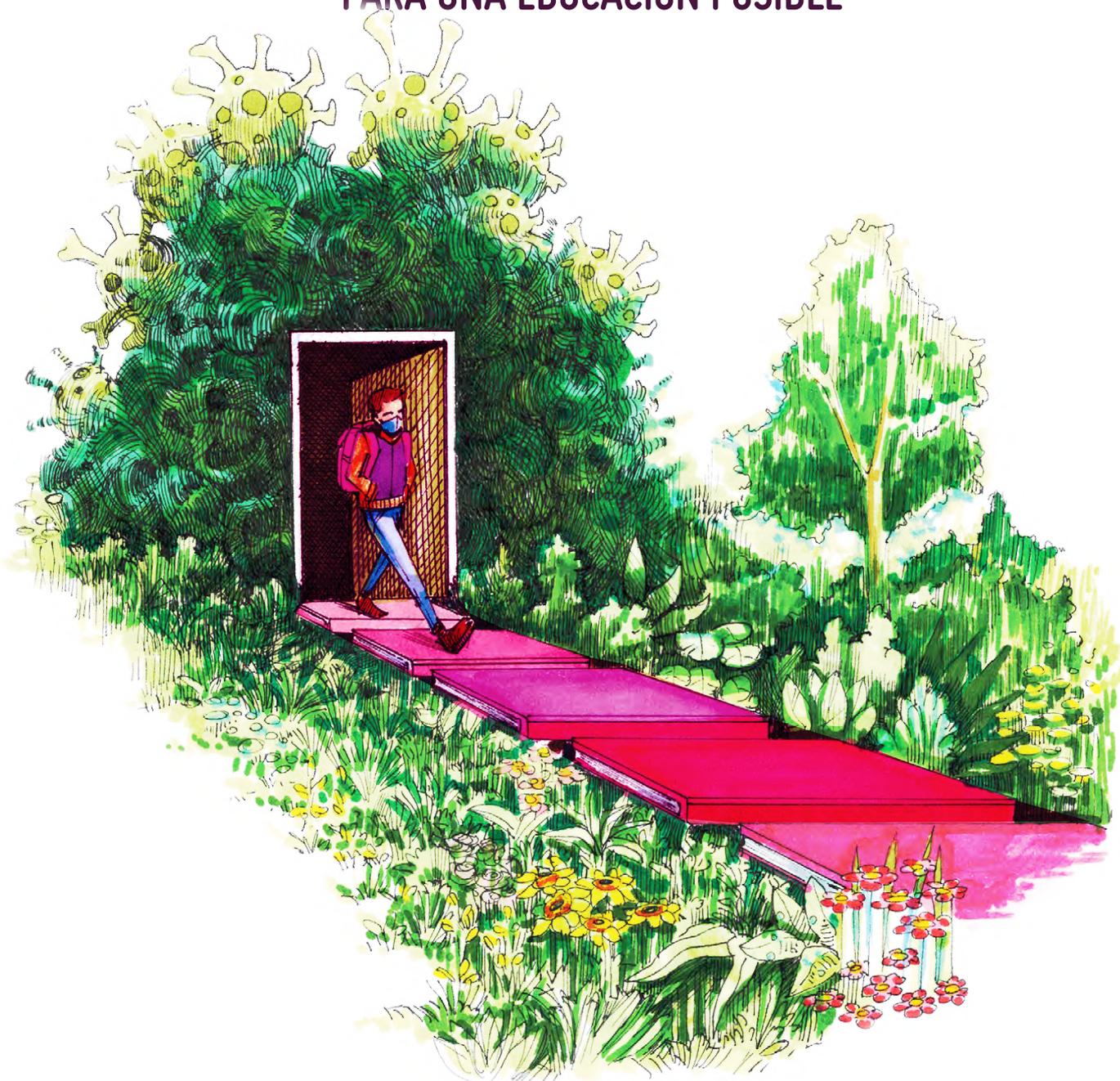
Edición No. 18

Enero 2022

Mamafuna

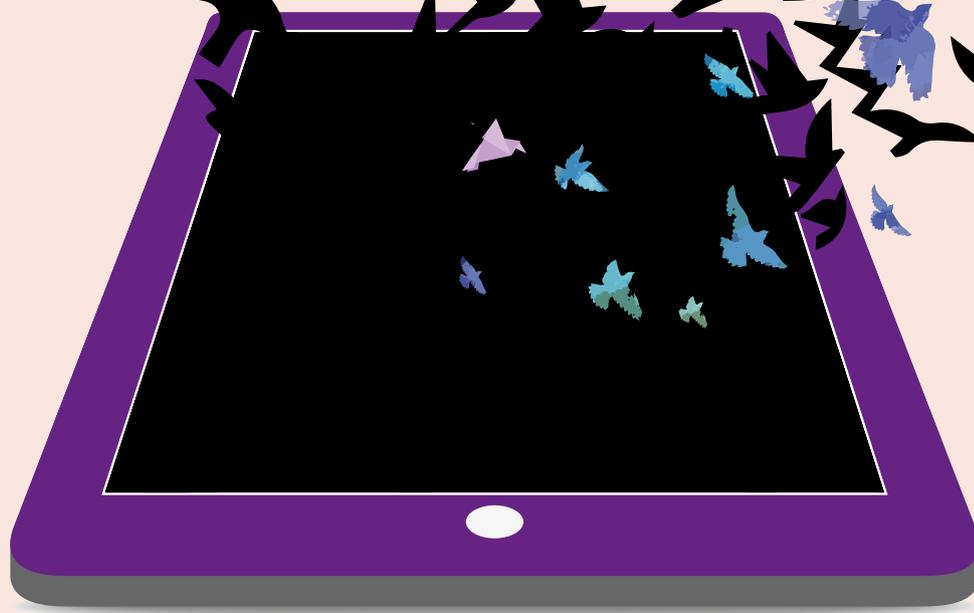
Revista de divulgación de experiencias pedagógicas

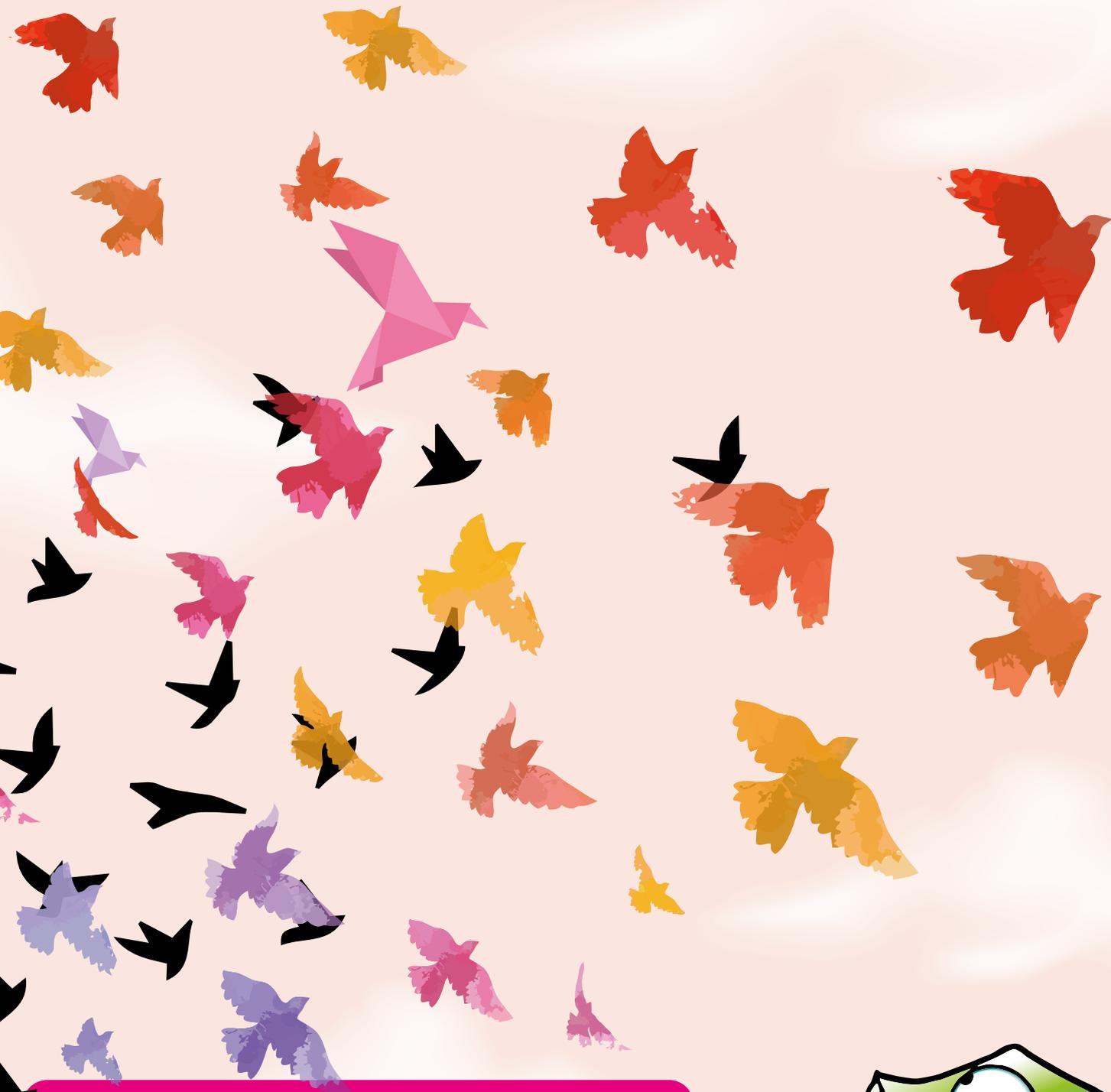
PROSPECTIVA, INNOVACIÓN Y ESCENARIOS
PARA UNA EDUCACIÓN POSIBLE



EDITORIAL - UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Yo soy la **Guacamaya** y sé volar. Mis saberes han permitido el desarrollo de mi pueblo cañari, represento lo nuevo, la innovación, la búsqueda del conocimiento que ha de lograr el bienestar de mi gente, yo no cuestiono, yo propongo. Logré superar la oscuridad y colorear de verde los campos, he inspirado para que la fuente de los saberes del mañana se asienten en mis territorios y aquí estoy para inculcar y guiar los procesos que han de formar al ciudadano del futuro.





Soy la culebra que dio la forma a la Leoquina.

Amo la tierra porque siempre estoy sobre ella. Represento el origen de la vida y la fortaleza de lo que existe, estoy para precautelar lo nuestro, para guiar que el razonamiento tranquilo permita construir conocimiento.

Mi compromiso es con la identidad del pueblo, que al son de mis formas levantó su cultura, estoy aquí para velar porque lo nuevo guarde equilibrio con lo eterno, para que los ciudadanos alcancen sus objetivos sin olvidar sus raíces.



Créditos

Autoridades de la UNAE

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernandez Amaro, PhD.

Vicerrector Académico

Graciela De La Caridad Urias Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación y Posgrado

Consejo Superior Universitario

Representantes principales del personal académico

Wilfredo García Felipe, PhD.

Luis Alberto D'aubeterre Alvarado, PhD.

Diana Patricia Pauta Ortiz, PhD.

Janeth Catalina Mora Oleas, Dra.

Rolando Juan Portela Falgueras, PhD.

Consejo de Editores

Editores Jefe

Daysi Flores Chuquimarca, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

daysi.flores@unae.edu.ec

Edwin Pacheco Armijos, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

edwin.pacheco@unae.edu.ec

Editores responsables

Sofía E. Calle Pesántez, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

sofia.calle@unae.edu.ec / Directora de Editorial UNAE

Ormary Barberi Ruiz, Ph.D.,

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

ormary.barberi@unae.edu.ec

Javier Collado Ruano, Ph.D.,

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

javier.collado@unae.edu.ec

Pedro Ponce Cordero, Ph.D.,

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

roberto.ponce@unae.edu.ec

Odalys Faga Luque, Ph.D.,

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

odalys.fraga@unaeedu.onmicrosoft.com

Consejo Científico

Teresita Evelina Terán, PhD.,

Designada Vicepresidenta del IASE (International

Association for Statistical Education), Argentina.

teresitateran@hotmail.com

Gisela Torres Martínez, Mgt.,

Universidad Central del Ecuador, Ecuador.

gtorres@uce.edu.ec

Omar Abreu Valdivia, PhD.

Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

oabreu@utn.edu.ec

Fernando Carlos Avendaño, PhD.

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

fernandoavendano90@gmail.com

Diseño y Diagramación.

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Especialista de Diseño Editorial UNAE

Ilustrador.

Antonio Patricio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Especialista de Ilustración Editorial UNAE.

Corrección de Estilo

Rosalía Vázquez Moreno, Mtr.

Edición No. 18

Enero 2022.

e-ISSN: 2773-7551

p-ISSN: 1390-9940

Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

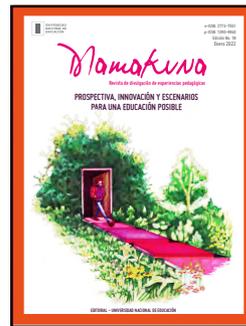
Azogues - Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200

E-mail: mamakuna@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Copyright Revista Mamkuna 2022. Licencia Creative Commons de Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



MAMAKUNA es una revista arbitrada, cuatrimestral, de divulgación de experiencias pedagógicas editada por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Azogues, Ecuador. Las ideas y opiniones vertidas en los artículos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente representan el criterio de la Universidad.

Contenidos

6 Presentación

Wawa

8 Ortografía divertida con la tecnología. Una experiencia de aprendizaje con estudiantes de básica media

Raúl Humberto Macías Mieles, Carlina Vélez

20 Colonia vacacional: pedagogías Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori en espacios virtuales de juego y aprendizaje en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, 2021

Raquel Stefania Mendoza Ureta, Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo

Wambra

32 Programa de ayudantías de cátedra de la UNAE

Nancy Uyaguari, Miguel Alejandro Orozco Malo, Nubia Esthela Durán Agudelo

Chaupi

46 El discurso del docente de educación inicial sobre la formación profesional en el uso del recurso *uña taptana* a través de un escenario virtual

Roxana Auccahuallpa Fernández, Jaime Ivan Ullauri Ullauri

56 Experiencias significativas de inclusión desde la educación de género en jóvenes y adultos

Aurora García Gutiérrez, Yudith Laura Ferreiro Fuentes, Anabel Naranjo Paz, Maritza Quilez Mayo

Runa

68 Práctica gamificadora interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de los docentes de las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez, Ecuador

Roque Ureta Santos

Mishki

78 El apadrinamiento lector como estrategia inclusiva en la escuela: fundamentos y claves para la implementación

Maria Alvarez Rementería, Leire Darretxe, Igone Arotegui Barandica

90 El papel del docente en la enseñanza a distancia frente a la pandemia de covid-19

Ramón Antonio Hernández Chirinos de Jesus, Francisco das Chagas Silva de Jesus Hernández

PRESENTACIÓN

La educación, en sus diferentes niveles, enfrenta cambios considerables en las prácticas pedagógicas que requieren de nuevas e innovadoras formas de gestionar los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ello, este número de Mamakuna, presenta un conjunto de experiencias que invitan a reflexionar teórica, práctica y metodológicamente los procesos educativos formales e informales en todas sus modalidades los cuales permitan una “construcción imaginaria” de la Educación venidera.

Este ejercicio de construcción de la Educación del futuro, parece ser tan urgente como necesario, tanto por la diversidad de experiencias vividas por todos los actores educativos durante la pandemia del Corona virus, como por la incertidumbre creciente frente a los riesgos ambientales, culturales, sociales, tecnológicos, entre otros, que aumentan la complejidad para una sociedad en constante proceso de cambio y que requiere incesantemente de acciones para adaptarse a las nuevas condiciones de vida.

Por lo anterior, la situación actual de la educación nos convoca a analizar sus escenarios, ambientes, recursos y metodologías que permitan repensar y tomar posicionamiento ante los retos y desafíos de la sociedad actual.

Sin duda, la educación es un proceso de transformación y el docente, como principal responsable, constantemente se pregunta cómo enseñar en este escenario, con todas las barreras de aprendizaje y participación (actitudinales, tecnológicas, físicas, administrativas, curriculares, metodológicas, entre otras). Y esa “construcción imaginaria” se aproxima cada vez, desde sus propias prácticas y la indagación de nuevas formas e implementación de las modalidades mixtas de trabajo.

Por lo anterior, esta edición de Mamakuna presenta una serie de experiencias significativas y buenas prácticas con nuevos enfoques pedagógicos e inclusivos, el uso de la tecnología, espacios virtuales de juego y la gamificación. Por ello, les invitamos a leer estas experiencias para repensar el ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? enseñamos.

Daysi Flores Chuquimarca
Edwin Pacheco Armijos
EDITORES EN JEFE

WAWA



Wawa significa en lengua kichwa "bebé recién nacido". Esta sección recopila prácticas pedagógicas con grupos de estudiantes de nivel básico. Nos proponemos entregar experiencias que puedan ser replicadas y apoyen el proceso didáctico educativo.

Ortografía divertida con la tecnología. Una experiencia de aprendizaje con estudiantes de básica media

Fun Spelling with Technology. A Learning Experience with Middle School Students

Raúl Humberto Macías Mieles
Universidad San Gregorio de Portoviejo
e.rhmacias@sangregorio.edu.ec

Carlina Vélez
Universidad San Gregorio de Portoviejo
cevelez@sangregorio.edu.ec

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2021
Fecha de aceptación: 11 de enero de 2022

RESUMEN

El objetivo de este trabajo consistió en proponer herramientas tecnológicas creativas que propiciaran la aplicación de la ortografía. El método empleado es el analítico y deductivo, las técnicas utilizadas fueron la documental y de campo, mediante entrevistas a dos expertos en el área de Lengua y Literatura, dos docentes especialistas en el ámbito informático y juegos didácticos en línea sobre ortografía, en un grupo de estudiantes la zona rural del cantón Santa Ana, provincia de Manabí, Ecuador. Se observó que los estudiantes poseen errores ortográficos comunes, entre los principales están: el uso de la **b, v, g, j, h**; de mayúsculas y minúsculas; y tildes. Se obtuvo como resultado que los recursos tecnológicos utilizados de forma adecuada definitivamente fortalecen la enseñanza-aprendizaje. Es importante concluir que la incorporación de herramientas tecnológicas en el ámbito de la ortografía contribuye significativamente a su aprendizaje, por ello se proponen recursos como: Kahoot!, Scratch, Escape Room con One Note, Fonética y ortografía, Lengua Española, ejercicios de ortografía en línea, simuladores y juegos didácticos de libre acceso sobre ortografía interactiva que deben ser aprovechados por los docentes para atender, de manera lúdica y creativa, las falencias ortográficas identificadas.

Palabras claves: aprendizaje, creatividad, escritura, herramientas tecnológicas, ortografía.

ABSTRACT

The research objective was to propose creative technological tools which promote the application of spelling. During this research the analytical-deductive method was applied and, documentary and field techniques were used. Two experts in Language and Literature and two specialist teachers in computer science were interviewed. Also, a focused spelling test was applied to a group of students in the province of Manabí, Ecuador. Through the results of this test, it was determined that students have common spelling errors, they are: the use of b and v, g and j, h, incorrect use of uppercase, lowercase and accents. As a result it was obtained that the technological resources used in an adequate way strengthen the teaching and learning processes. It is important to conclude that the incorporation of technological tools in the field of spelling contributes significantly. It is important to conclude that the incorporation of technological tools in the field of spelling contributes significantly and therefore resources such as: Kahoot!, Scratch, Escape Room with One Note, Phonetics and spelling, Spanish Language, online spelling exercises, are proposed, simulators, free access interactive spelling didactic games that should be used by teachers and thus address the spelling errors identified in a playful and creative way.

Keywords: learning, creativity, writing, technological tools, spelling.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de las normas ortográficas es considerada parte de la asignatura de Lengua y Literatura, pero en realidad es esencial para todos los campos del conocimiento y para el desempeño de toda persona en su vida cotidiana.

El objetivo de la investigación consistió en analizar la influencia de las herramientas tecnológicas en la aplicación de la ortografía en los estudiantes de básica media de la Unidad Educativa Mariscal de Ayacucho del cantón Santa Ana, de la provincia de Manabí, Ecuador. Para ello se identificaron las más creativas e idóneas para fomentar la ortografía, evaluar el nivel de aplicación de los estudiantes y proponer alternativas innovadoras que propicien su empleo.

Existen investigaciones sobre el uso de herramientas tecnológicas que describen las ventajas y desventajas que tienen estos recursos en el ámbito educativo, estos consideran que los inconvenientes se dan principalmente por la inadecuada e irresponsable forma de utilizarlas; ciertos estudiantes prefieren hacer uso de la tecnología con fines de entretenimiento y diversión, más que con propósitos de aprendizaje. Es por ello que, con la presente investigación, se pretende brindar apoyo a los docentes, para que se involucren con estas herramientas y puedan sacar provecho al utilizarlas de forma creativa al diseñar ambientes de aprendizaje divertidos y agradables que capten la atención de los estudiantes y permitan contrarrestar la problemática estudiada.

Hay que considerar las dificultades ortográficas que se evidencian en la mensajería instantánea o en los textos que se producen y difunden por redes sociales. Además, existen otros factores como la habilidad sonora, es decir, la vocalización que en algunos niños y niñas no se ha logrado desarrollar de forma adecuada provoca, muchas veces, errores de escritura que se originan en la réplica de incorrecciones del habla. Otra situación es el vocabulario

incorrecto que se emplea en el entorno en el que se desenvuelven.

Campuzano (2017) indica que, según

El informe presentado por la UNESCO "SERCE" [...] demuestra que en la región hay un error de ortografía cada 10 palabras. Demuestra que los países como Cuba, Paraguay y Uruguay registran en promedio de error uno cada 20 palabras. Seguido por República Dominicana, Colombia y Ecuador, con un error ortográfico cada aproximadamente ocho palabras. (p. 3)

Jimenez y Muñoz (2019) en su trabajo investigativo concluyen:

Los docentes utilizan recursos didácticos tradicionales y no los recursos tecnológicos al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje lo que genera un desinterés por parte de los estudiantes en captar los conocimientos del área de lengua y literatura específicamente en las reglas ortográficas. (p. 73)

Estos estudios corroboran la importancia del presente tema, debido a que la problemática investigada se encuentra latente en diversas instituciones educativas a nivel mundial, es por ello que es especialmente necesario llegar a los docentes que prefieren hacer uso de recursos didácticos y técnicas de enseñanza tradicionales que, actualmente, no consiguen los resultados esperados, a quienes no se involucran de forma activa con la tecnología y no aprovechan su potencial para propiciar ambientes de enseñanza-aprendizaje interactiva, creativa y agradable, y para poder hacer frente al sinnúmero de problemas que surgen en los salones de clases debido al aburrimiento o desinterés de los educandos.



Beneficios de las herramientas tecnológicas en la aplicación de la ortografía

Como lo menciona Amagua (2017) en su investigación:

Usar las herramientas tecnológicas durante el proceso de enseñanza aprendizaje de manera habitual mejorará la receptividad de los estudiantes por ser algo novedoso y les permite interactuar y participar en el salón de clase por lo que también mejorará el rendimiento académico de los estudiantes. (p. 93)

Esta aseveración es favorable y se contextualiza con las experiencias de los expertos entrevistados en relación con la utilización de herramientas tecnológicas en la enseñanza-aprendizaje de normas ortográficas; los mismos indican que la tecnología brinda, actualmente, muchas ventajas en diversos ámbitos, especialmente en la educación. Sin embargo, es importante que tanto docentes como estudiantes se empoderen para su uso, de tal forma que aprovechen los múltiples beneficios que brindan estas herramientas.

Al mismo tiempo, hay que considerar que el escaso uso de estos recursos hace que sean desconocidos en gran parte y, por ende, el desafío de la docencia es investigarlos y prepararse para utilizarlos de manera que se obtengan aprendizajes significativos en los estudiantes.

Los acelerados avances tecnológicos y grandes beneficios que proveen están al alcance de todos, pero depende del docente aprovecharlos y utilizarlos para contrarrestar la problemática que aqueja a la mayoría de las instituciones educativas: el bajo nivel de ortografía que poseen los estudiantes. Con toda seguridad el uso creativo y responsable de estos recursos va a fortalecer la enseñanza-aprendizaje de las normas ortográficas.

Así lo asegura Rodríguez (2019), quien recuerda que las TIC (Tecnologías de Información y la Comunicación) son una “herramienta eficaz en el área de Lengua y literatura en especial de la Ortografía, ya que, a través de

objetos novedosos y aplicación de software educativos en línea, se despierta el interés del estudiante por adquirir conocimientos” (p. 11).

De igual manera, Suntaxi y Barros (2017) mencionan que:

La tecnología también puede contribuir a disminuir el grave problema de bajo nivel de aprendizaje de Ortografía, a través del uso de herramientas que fortalezcan los conocimientos y aprendizaje de la Ortografía, fortaleciendo el uso de reglas a través de la aplicación mediada de actividades interactivas, lúdicas entre otras. (p. 36)

La literatura mencionada motiva a la acción de los docentes para disfrutar de experiencias novedosas a través de los beneficios del uso de herramientas tecnológicas que mejoren la aplicación ortográfica. Entre los principales beneficios se deduce que permiten crear ambientes agradables de aprendizaje, conducen a la utilización de la creatividad, son de fácil acceso, no generan gastos debido a que muchas son gratuitas y se las pueden utilizar en diferentes entornos.

Al respecto, en este artículo se ponen a consideración herramientas tecnológicas relacionadas a la práctica de normas ortográficas que, al ser descargadas en los dispositivos, pueden ser utilizadas sin acceso a internet, esto facilita su aprovechamiento, especialmente en las zonas rurales donde, en su mayoría, existen comunidades educativas con limitada disponibilidad este servicio.

Herramientas tecnológicas para fomentar la ortografía

En la actualidad encontramos herramientas tecnológicas que permiten fomentar la aplicación de la ortografía como: diccionarios electrónicos, simuladores y *software* de juegos didácticos que ayudan mucho a la ortografía, a medida que pasa el tiempo se desarrollan nuevas herramientas como: programas libres, juegos interactivos y *apps* que promueven la correcta aplicación de las normas ortográficas.

Así lo mencionan también Briones y Orellana (2016a) en su proyecto de investigación en el que proponen la utilización de diversas aplicaciones informáticas diseñadas como ayuda para mejorar el aprendizaje de la ortografía, entre ellas están diccionarios electrónicos, simuladores para el proceso enseñanza-aprendizaje y juegos didácticos de ortografía (pp. 18, 21, 29).

Los docentes expertos investigados concuerdan en que existe un sinnúmero de recursos tecnológicos, gratuitos y a disposición de todos, listos para ser utilizados y fortalecer el quehacer educativo; entre ellos nombraron varios que, desde su puntos de vista, pueden fortalecer la enseñanza de normas ortográficas. Destacan Edmodo, Wikipedia, Classroom, Teams, fonética y ortografía, Lengua Española y ejercicios de ortografía en línea.

Por su parte Briones y Orellana (2016b), en su proyecto de investigación, mencionan que los programas de aplicación creados para mejorar la escritura y producir textos, las aplicaciones versátiles y atractivas, y los programas gratuitos editables y útiles para diseñar nuevos *software* son recursos tecnológicos de gran ayuda para el desarrollo de habilidades ortográficas (p. 16).

En concordancia con los autores mencionados, es importante indicar que son innumerables las herramientas tecnológicas y cada vez surgen nuevas y mejoradas opciones que benefician a diversos campos. En la educación es imposible nombrar todas las diversas plataformas, páginas web, juegos interactivos en línea y para instalación en equipos, *software* o aplicaciones con las que se pueden trabajar y crear ambientes de aprendizaje agradables, amigables y de interés para los estudiantes.

Dificultades ortográficas más comunes de los estudiantes

El conocimiento y el dominio de normas ortográficas resultan imprescindibles para asegurar y afianzar una correcta comunicación escrita. En la actualidad es preocupante observar cómo estas reglas van perdiendo su correcta aplicación.

En este sentido, Quishpe (2019) determina que muchos problemas de escritura se relacio-

nan con el uso adecuado de las letras **s**, **c**, **z**, **b**, **v**, **g** y **j**, pues sus sonidos tienden a confundirse y generan dificultades de tipo auditivo, visual e incluso de memoria. Adicionalmente, el uso de la **h** genera obstáculos porque carece de sonoridad y demanda estrategias de enseñanza visuales, cinestésicas e incluso auditivas. En cuanto a los signos de puntuación, el autor indica que, entre los principales desaciertos, está el uso incorrecto de la coma y el punto. Finalmente, graficar correctamente la tilde es otra de las dificultades, ya que al leer no se acentúa apropiadamente (p. 12).

Al respecto, los autores agregan que el uso de la tilde es mayor obstáculo de escritura, debido a que es difícil para los educandos identificar qué tipo de palabras llevan o no un acento gráfico, a causa de las falencias en el manejo de las reglas básicas de acentuación.

Es notorio además que existen considerables errores al aplicar otras normas, como en el uso de la **b** y **v** o de las mayúsculas y minúsculas. Una solución viable es aplicar efectivamente estrategias y herramientas como las tecnológicas que los docentes pueden utilizar para desarrollar la enseñanza-aprendizaje de estas reglas de forma dinámica, creativa e interesante. Ante ello, se coincide con Ramos y Tenesaca (2019) en que “los estudiantes cometan errores ortográficos al momento de escribir palabras con los grafemas ‘b’ y ‘v’, debido a que los fonemas de estas letras son muy parecidos, además, el posible desconocimiento, por parte de los estudiantes, de reglas ortográficas” (p. 40).

En las entrevistas realizadas a expertos, los docentes consultados mencionaron que las mayores dificultades encontradas en los estudiantes, en cuanto a la ortografía, son en el uso de la **b**, **v**, **g**, **j**, **h**, **s**, **c** y **z**; mayúsculas y minúsculas; tilde y la escritura de palabras homófonas, homónimas y homógrafas, debido a causan confusión pues aquellas se parecen, pero no se escriben igual ni significan lo mismo. Asimismo, según Sotomayor, *et al.* (2017), “Los errores más frecuentes son carencia de tildes, omisión de letras o sílabas, uso erróneo de grafías b/v, h, s/c/z e hiposegmentación” (p. 323).

Los errores ortográficos, tal como lo mencionan los entrevistados y en las fuentes citadas, se observan con frecuencia en diferentes medios o formas de comunicación y, por ende, en los estudiantes. Estas equivocaciones se dan por diversos factores, sean estos tecnológicos, debido al mal uso de los dispositivos; estratos sociales que involucran una forma de comunicación en base a dialectos propios del lugar en el que se desenvuelven; y educativos, por falencias al momento de aplicar estrategias y herramientas adecuadas en la enseñanza-aprendizaje.

Como se observa en la tabla diseñada por Sotomayor et al., son muchos los tipos de errores ortográficos que se evidencian en las diferentes formas de escritura. Los textos elaborados en las redes sociales podrían ser un medio favorable para la práctica de la ortografía, sin embargo, es palpable el mal uso que se le da; es notorio que las prácticas cotidianas empeoran la redacción en estos espacios.

En este contexto, los docentes se convierten en la guía para aprovechar estos recursos y dar un giro a la realidad al potenciar estas herramientas para la solución de esta problemática.

Ante lo mencionado, Ordoñez y Torres (2017) hacen referencia a que

Tabla 1. Tipos de problemas ortográficos

Código	Tipo de error	Ejemplo de error
1	Adición de acentos	Adición incorrecta de tildes
2	Carencia de acentos	Omisión de tildes
3	Acentuación incorrecta en pretérito (on)	Salieron, corrierón
4	Uso de mayúscula	Planeta marte/planeta Marte
5	Omisión de letras o sílabas	Pa/para
6	Adición de letras o sílabas	Dijistes/dijiste, Conriendo/corriendo
7	Hiposegmentación	Lacasa
8	Hipersegmentación	Ca sa
9	Palabras homófonas	Vez/ves, ahí / hay / a y / ay (no hai o ai)
10	Confusión B/D y V/D	Hadía/había
11	Uso de B/V	Jugaba/jugaba, octavo/octavo
12	Uso de MB y MP	Canpo/campo
13	Uso de NV	Conversar/conversar
14	Uso de G y J	Gente/jente, segia/seguía
15	Uso de diéresis	Omisión, adición y reemplazo de diéresis we/güe
16	Uso de H	Uevo/huevo
17	Uso de LL/Y	Llo/yo, yegaron/llegaron
18	Uso de Q/C/K	Por ce/por que
19	Uso de R/RR	Rregresaron/regresaron
20	Uso de S/C/Z	Serdo/cerdo
21	Uso de X	Axión/acción
22	Confusión M/N/Ñ	Aninales/animales
23	Confusión E/I	Caldeado/caldiado
24	Confusión LL/Ñ	Cumpleallos/cumpleaños
25	Confusión Y/LL/CH	Muyo/mucho
26	Otros	

En algunos casos ha pasado que se debe escribir un texto comentar o compartir una historia o a su vez una información importante, pero no hay espacio suficiente para ahondar en detalles por la reducción de caracteres; ésta incorrecta manipulación de la ortografía y el lenguaje se da comúnmente en mensajes vía SMS (celular), y por lo general en el internet, plataformas de comunicación o redes sociales (Instagram, twitter, facebook, whatsapp), portales, blogs informativos así como también programas de mensajería instantánea como lo es Messenger en donde no hay normas que determinen una buena ortografía. (p. 3)

Por ello y sin lugar a duda, son muchos los factores que conllevan a la desmejora de la práctica ortográfica; pero, a pesar de las diversas causas por las que se cometen o se provocan los mismos, lo más importante es que se cuenta con variedad de estrategias y recursos tecnológicos con los que se puede trabajar para contribuir al desarrollo de la correcta aplicación ortográfica.

DESARROLLO

Este trabajo investigativo tuvo un enfoque mixto, de tipo no experimental, exploratorio y descriptivo; se obtuvieron datos relevantes mediante

Fuente: Sotomayor, et al. (2017, p. 321)

la observación de la problemática y se utilizaron documentos y trabajos referenciales como fuentes de investigación que sustentan científicamente el tema planteado.

Los métodos utilizados fueron el analítico y deductivo; las técnicas de investigación seleccionadas fueron la documental y de campo, mediante la utilización de instrumentos de recolección de información de tipo cualitativa, como la entrevista semiestructurada en la que existieron preguntas predeterminadas a fin de ampliar la información y obtener detalles de la experiencia de los expertos consultados en el área de Lengua y Literatura y de Informática.

Como técnica cuantitativa se diseñó un juego didáctico de ortografía denominado *Mejorando mi ortografía*, este utilizaba una de las herramientas tecnológicas recomendadas. Consistió en cinco bloques de cuatro preguntas valoradas de acuerdo con la descripción de la Tabla 2 y se creó con el fin de familiarizar a los estudiantes con el *software* e identificar aciertos y errores ortográficos relacionados al uso de la *b*, *v*, *g*, *j*, *h*; de las mayúsculas y minúsculas; y de la tilde.

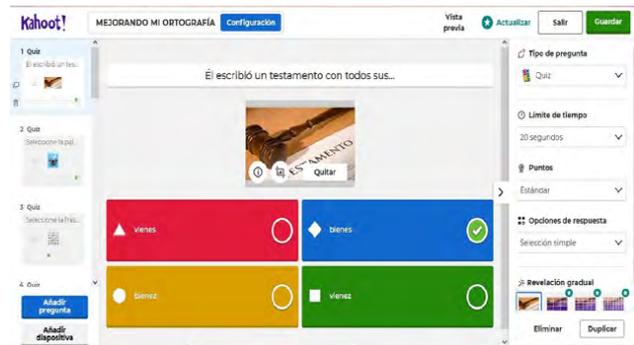
Tabla 2. Valoración de la prueba de ortografía

	Aciertos	Puntos	%	Valoración
Cuatro preguntas por bloque	4	20	100 %	Excelente
	3	15	75 %	Eficiente
	2	10	50 %	Aceptable
	1	5	25 %	No aceptable
	0	0	0 %	Sin valor

Fuente: elaboración propia

Se consideró como muestra no probabilística a conveniencia de los investigadores al grupo quince estudiantes de básica media de la Unidad Educativa “Mariscal de Ayacucho” — del cantón Santa Ana, ubicado en la provincia de Manabí, Ecuador—, a quienes se aplicó la prueba diseñada.

Figura 1. Bloque 1 del juego didáctico de ortografía aplicado al grupo de estudiantes



Fuente: Elaboración propia (captura de pantalla)

Como se observa en la Figura 1, se utilizó de la herramienta Kahoot! En la captura se ve una de las preguntas del bloque 1, sobre el uso de la *b* y la *v*, en el ejercicio se plantea una oración incompleta y una imagen relacionada. El estudiante debe escoger, entre las cuatro opciones de respuestas, la palabra que escrita de manera correcta completa la oración.

Figura 2. Bloque 2 del juego didáctico de ortografía aplicado al grupo de estudiantes



Fuente: elaboración propia (captura de pantalla)



En la Figura 2 se visualiza una pregunta del bloque 2 que hace referencia al uso de la **h**. El estudiante debe leer las oraciones que se presentan en las opciones, escuchar su mención en el video adjunto y seleccionar la forma correcta de escritura.

Figura 3. Bloque 3 del juego didáctico de ortografía aplicado al grupo de estudiantes



Fuente: elaboración propia (captura de pantalla)

En la Figura 3 se presenta una pregunta del bloque 3 sobre el uso de la **g** y la **j**. El estudiante debe seleccionar la opción que contenga la letra correcta y completar la palabra en relación con la imagen.

Mediante un computador o cualquier dispositivo móvil con acceso a internet (teléfono celular, *tablet*) y a través del enlace enviado, los estudiantes ingresaron al juego y respondieron de manera dinámica y divertida las preguntas que les mostraba el programa por un tiempo limitado. Las interrogantes fueron planteadas con base al uso de normas ortográficas y, al terminar, el alumno pudo observar el puntaje total obtenido y los errores cometidos. En este juego, los estudiantes tienen la opción de repetir la prueba las veces que fueran necesarias para conseguir todos los aciertos.

Los autores consideran que una variante de este juego, para quienes no tengan conectividad, se puede elaborar en Scratch y/o diapositivas en PowerPoint, en las que las respuestas correctas se seleccionen mediante imágenes con hipervínculos.

Tabla 3. Resultados del juego de ortografía

Bloques de preguntas	Porcentajes aciertos	Porcentajes desaciertos
Uso de la b y v	58 %	42 %
Uso de la h	53 %	47 %
Uso de la g y j	78 %	22 %
Uso de mayúsculas y minúsculas	58 %	42 %
Uso de la tilde	27 %	73 %

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3 se observa que el mayor porcentaje de errores ortográficos de los estudiantes que participaron en el juego didáctico fue en el uso de la tilde con un 73 % de desaciertos, se considera también que existen problemas notorios en el uso de la **v** y la **b** (42 %), en el de la **h** (47 %) y el de las mayúsculas y minúsculas (42 %), lo que coincide con las investigaciones realizadas por Sotomayor, *et al.* (2017b) (pp. 8-9) y los entrevistados.

Por otra parte, de las experiencias vividas con los estudiantes durante la aplicación del juego de ortografía, es importante destacar que opinaron que fue muy divertido realizar la actividad mediante el programa utilizado, por lo que es adecuado mencionar algunas herramientas tecnológicas se consideran idóneas para fomentar las habilidades ortográficas de los educandos (ver Tabla 4).

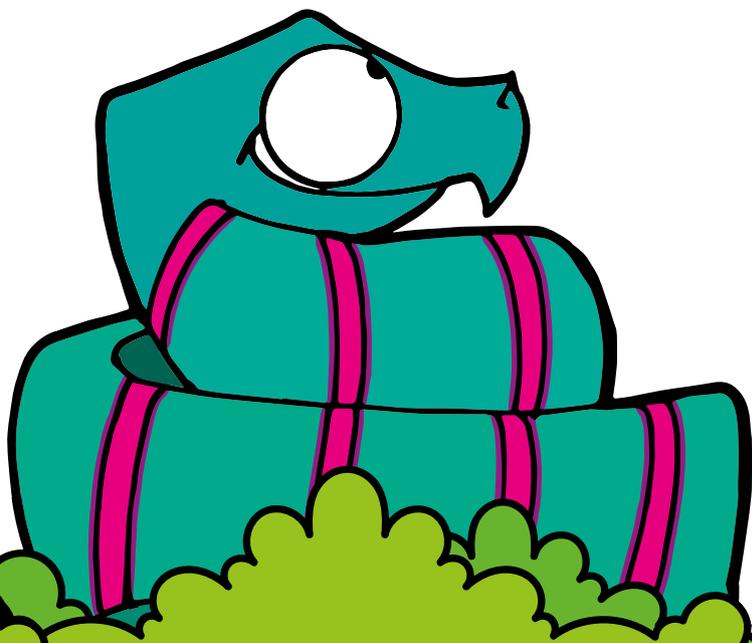


Tabla 4. Herramientas tecnológicas útiles para fomentar la ortografía

Herramientas Tecnológicas	Características y uso
	Es una aplicación que facilita la creación de juegos mediante preguntas y respuestas. Se pueden insertar texto, imágenes o vídeos que ayuden a mejorar el entorno de lo que se está creando. Al aplicarla para el aprendizaje de la ortografía, se pueden diseñar juegos para completar palabras u oraciones; juegos visuales y auditivos para identificar los sonidos de los fonemas y los acentos. Esta herramienta requiere conexión a internet.
 Escape Room con OneNote para el aula	Escape Room permite la creación de juegos de aventuras donde los participantes deben responder acertijos ortográficos, con One Note, que aumentan de complejidad en los niveles posteriores, lo que permite recorrer el camino del juego hasta alcanzar la meta. Es muy útil, interactivo y entretenido. Esta herramienta es gratuita y requiere conexión a internet.
	Es una herramienta web que brinda lo necesario para diseñar diversas actividades interactivas para reforzar el aprendizaje las normas ortográficas, por ejemplo: pruebas de velocidad en escritura, juego del ahorcado, búsqueda de palabras, crucigramas, búsqueda del tesoro. Es de fácil manejo y resulta llamativa para los niños, además no requiere de registro, es gratuita y necesita de conexión a internet.
	Es una <i>app</i> de la Real Academia Española, la misma que permite acceder a la base de datos de esta institución para obtener significados de palabras, sinónimos, antónimos e información sobre normas de ortografía. Se encuentra disponible para iOS y Android. Además, es una aplicación gratuita y una vez descargada e instalada en los dispositivos podrá usarse de forma permanente, sin necesidad de conexión a internet.
 Corrector ortográfico en español	Esta <i>app</i> hace correcciones ortográficas automáticas de la información ingresada por el usuario y permite que dicha información, ya corregida, pueda ser enviada por diversos medios de mensajería instantánea, desde la misma plataforma. Se encuentra disponible en varios idiomas, entre ellos, español e inglés. Es gratuita y requiere de conexión a internet.
	Larousse Español es un diccionario electrónico que cuenta con más de 75 000 definiciones de palabras y sus ejemplos de uso. Esta aplicación se encuentra disponible en varios idiomas, es gratuita y una vez descargada e instalada en los dispositivos, se podrá usar de forma permanente, sin necesidad de conexión a internet.
	Es un juego que consiste en combinar letras de tal forma que se puedan armar diversas palabras y así ganar puntos. Favorece al aprendizaje de la ortografía y de vocabulario de manera lúdica. Está disponible en dieciséis idiomas, es gratuita y una vez descargada e instalada en los dispositivos, se podrá usar de forma permanente, sin necesidad de conexión a internet.
	94 segundos está disponible en varios idiomas y consiste en un juego muy fácil: proporciona una categoría y una letra con las que el usuario debe encontrar un número determinado de palabras antes de noventa y cuatro segundos. Es una aplicación gratuita y una vez descargada e instalada en los dispositivos, podrá usarse de forma permanente, sin necesidad de conexión a internet.
	Mr. Mouse fue diseñada exclusivamente para niños de entre seis a ocho años y consiste en ayudar a un pequeño ratón cruzar un camino con agujeros. Para ello se deben colocar bloques de letras que formen palabras sin errores ortográficos. Se trata de una aplicación gratuita que, una vez descargada e instalada en los dispositivos, podrá usarse de forma permanente, sin necesidad de conexión a internet.
	Es un juego interactivo que tiene varias modalidades, entre ellas: completar frases con palabras correctas, trivía sobre cultura general, enlazar palabras con sus respectivos conceptos y jugar con sinónimos y antónimos. Es una aplicación gratuita que, descargada e instalada en los dispositivos, podrá usarse de forma permanente sin necesidad de conexión a internet.
	Los cazafaltas consiste en un tablero en el que se debe avanzar al escribir correctamente las palabras que se adivinan con las pistas que provee la <i>app</i> . De esta manera se acumulan puntos y se avanza hasta llegar al final. Es una aplicación gratuita que, descargada e instalada en los dispositivos, podrá usarse de forma permanente sin necesidad de conexión a internet.

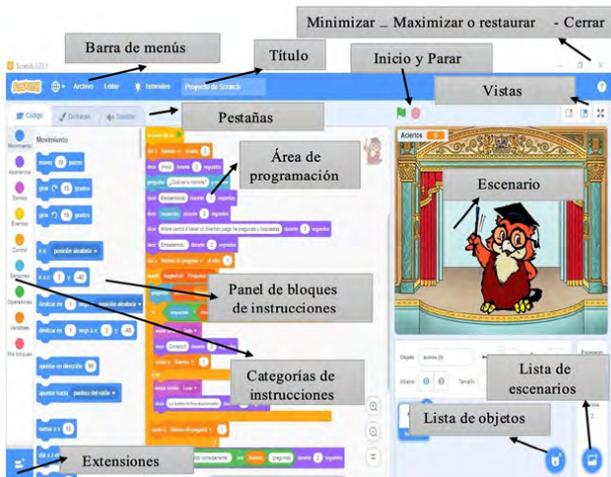
Fuente: *elaboración propia*

SCRATCH

Es un programa que ayuda a desarrollar la lógica en los usuarios, es fácil de utilizar y está disponible en todo momento, debido a que puede ser descargado e instalado para su uso sin internet.

Se basa en la programación mediante el encaje de bloques, por medio de los que se da órdenes a los diferentes objetos insertados, haciéndolos, de esta manera, más dinámicos. Se trata de un programa muy útil en el ámbito educativo porque permite crear clases dinámicas, juegos interactivos y, lo más importante, propicia el uso de la creatividad en el desarrollo de diversos trabajos.

Figura 4. Entorno gráfico de Scratch 3.0



Fuente: elaboración propia (captura de pantalla)

El entorno gráfico de Scratch 3.0 es similar para todas sus versiones, offline y online, contiene los mismos botones, áreas, barras y el idioma puede ser escogido por el usuario. Es amigable, divertido, fácil de entender, dinámico y colorido.

Diseño de un juego de ortografía utilizando Scratch

La propuesta diseñada consiste en un juego de preguntas y respuestas en el que se debe hacer uso del conocimiento de las normas ortográficas.

Figura 5. Juego de preguntas y respuestas



Fuente: elaboración propia (captura de pantalla)

Para su creación se utilizaron gráficos y escenarios que se encuentran dentro del mismo programa y otros, previamente descargados de la web, se insertaron desde los archivos del computador.

La codificación se la realizó uniendo bloques mediante los que se dio órdenes a los objetos insertados, para que tuvieran movimientos, sonidos, texto, tiempo de duración, cambio de imágenes, colores y repeticiones de eventos.

Para iniciar el juego se debe presionar la bandera verde y si desea culminar la presentación, se presionará el octágono rojo.

Figura 6. Botones para iniciar y detener presentación



Fuente: captura de pantalla

Para que la ejecución del juego se observe de forma completa en la pantalla, se debe presionar sobre el botón *control a pantalla completa* que se encuentra en la parte superior derecha de la ventana.

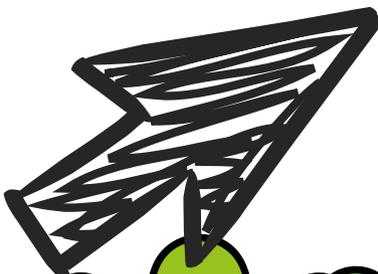


Figura 7. Botón control de pantalla completa



Fuente: captura de pantalla

Al inicio, el juego pedirá al usuario digitar su nombre y, posteriormente, le proyectará mensajes de bienvenida e indicaciones generales sobre cómo se desarrollará el mismo. Después, el programa mostrará preguntas en las que se pone a prueba el conocimiento de normas ortográficas que tiene el jugador. Si logra acertar la respuesta, la cantidad uno se sumará al puntaje inicial y se mostrará el mensaje "Correcto"; en el caso contrario, no obtendrá puntos y se visualizará la frase: "Lo siento te has equivocado". En ambos casos se escucharán sonidos basados en los mensajes publicados.

De la misma forma, se presentarán las demás preguntas hasta llegar a la última, entonces el programa arrojará el puntaje final obtenido por el jugador. La persona puede repetir el juego el número de veces que desee, hasta que consiga acertar todas las respuestas. De esta forma, el jugador podrá, de manera divertida, obtener conocimiento sobre la aplicación correcta de varias normas ortográficas.

El *software* desarrollado en Scratch es editable, de tal forma que puede ser modificado por cualquier persona y adaptado para cualquier ámbito.

Según Angeles y Ucles (2017)

Las TIC, mejoran visiblemente la ortografía, ya que hoy en día el medio técnico resulta más atractivo, motivador e interactivo que la pizarra o el papelote; el ordenador el chat, que el cartel didáctico. A los alumnos les gusta escribir en el ordenador, aprender a leer y escribir usando este recurso sin duda satisface a los estudiantes, ya sea por medio de las TIC, es una manera interesante de corregir los errores ortográficos

Un aspecto importante, a la hora de planificar nuestra programación didáctica, es conocer los recursos disponibles que contamos para trabajar los contenidos seleccionados. La motivación del alumno en el uso de las tecnologías ayuda en el proceso de aprendizaje de la Ortografía. Las TIC tienen una función esencial para captar la atención de los alumnos. (pp. 58-59)

Lo antes afirmado por estos autores en su investigación se corrobora con en el presente trabajo. La incorporación de la tecnología en el ámbito educativo adquiere una importante función, debido a que el docente deja de ser el tradicional transmisor de conocimiento y pasa a ser un guía que, combinando recursos tecnológicos, estrategias y creatividad, orienta y motiva al estudiante para que se convierta en el protagonista de su aprendizaje. Como se observa en el juego elaborado con Scratch, es el estudiante quien, mediante este programa, aprende normas ortográficas de manera lúdica y entretenida.



CONCLUSIONES

Escribir adecuadamente resulta importante para toda persona, pero desarrollar esta habilidad, para todo educador, constituye una necesidad de primer orden. Cada vez que se escribe, en cualquier circunstancia, aflora el nivel de conocimientos de las normas ortográficas.

El estudio demuestra insuficiencias en el manejo de la ortografía en los estudiantes, principalmente en el uso de la **b, v, h, s, c, z**; mayúsculas y minúsculas y, sobre todo, en la tilde. Las causas de la problemática, como lo indicaron los entrevistados y las fuentes consultadas, están en la escritura de textos en diferentes medios en los que se presentan errores, sin corrección o retroalimentación basada en la norma ortográfica. Por otro lado, influye el área fonológica a desarrollarse en los estudiantes, es decir la entonación, acentuación y vocalización de los niños y niñas, la que está siendo desatendida, ya que su escritura se replican errores que escuchan.

Otros de los motivos que afectan a los estudiantes es que algunos docentes, que trabajan en otras áreas de conocimiento distinta a la asignatura de Lengua y Literatura, dan poca prioridad a los errores ortográficos que los estudiantes presentan en sus trabajos y comunicaciones escritas, lo que impide que se fomenten hábitos integrales de ortografía.

Sin lugar a duda, las estrategias y herramientas que utilicen los docentes y los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje deben ser creativas, de tal forma que se capte la atención e interés en adquirir dichas destrezas ortográficas. La educación juega un papel importante en el adecuado uso de los progresivos adelantos tecnológicos y, de ahí, la necesidad de que los niños y niñas adquieran competencias lingüísticas y ortográficas a través del uso responsable y, a la vez, lúdico de la tecnología.

Tanto los profesionales entrevistados como diferentes autores investigados en el presente trabajo proponen varias herramientas tecnológicas, pues, desde sus amplios conocimientos, piensan que van a permitir mejorar la enseñan-



za-aprendizaje de normas ortográficas y más. Edmodo, Wikipedia, Classroom, Teams, fonética y ortografía, Lengua Española, ejercicios de ortografía en línea, diccionarios electrónicos, simuladores, juegos didácticos de ortografía y otras opciones gratuitas, al alcance de los actores educativos, están disponibles en todo momento.

Se demuestra con el estudio que, en la web, los educadores disponen de tanto herramientas y aplicaciones *online* que pueden aprovechar, como también aplicaciones que una vez descargadas, en cualquier dispositivo, podrán servir para el aprendizaje de la ortografía de una manera lúdica, permanente y atractiva.

Los autores sugieren otras aplicaciones o *software* como: Kahoot!, Scratch, Escape Room con One Note, Flippity, Diccionarios electrónicos como DLE y Larousse Español, Corrector ortográfico, Apalabrados, 94 segundos, Mr. Mouse, Palabra correcta y Los cazafaltas. Estos son recursos amigables y dinámicos que, con seguridad, permitirán diseñar clases creativas que aborden las normas ortográficas de una manera divertida y, sobre todo, que interese a los educandos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amagua, J. R. (2017). *La actualización de las herramientas tecnológicas del maestro en el proceso enseñanza aprendizaje de las/los estudiantes de octavo "J" del Instituto Tecnológico "Gran Colombia" de la Parroquia Santa Prisca, del Cantón Quito, Provincia del Pichincha*. Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/25576>
- Angeles, G. C. y Elizabeth, U. P. (2017). *Las Tic como herramientas para la enseñanza de la ortografía en los estudiantes de octavo año de educación general básica, de la Unidad Educativa Particular "La Providencia", Zona 9, Distrito 17D04, Provincia Pichincha, Cantón Quito*. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/31375>
- Briones, W. J. y Orellana, G. A. (2016a). *Estrategias didácticas basadas en las TIC para mejorar el aprendizaje ortográfico de los estudiantes de Educación General Básica*. Universidad Layca "Eloy Alfaro" de Manabí. <http://repositorio.uleam.edu.ec/handle/123456789/882>
- Briones, W. J. y Orellana, G. A. (2016b). *Estrategias didácticas basadas en las TIC para mejorar el aprendizaje ortográfico de los estudiantes de Educación General Básica*. Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí. <http://repositorio.uleam.edu.ec/handle/123456789/882>
- Campuzano, T. A. (2017). *Las competencias Ortográficas en la disortografía*. Aula virtual. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25683>
- Chalén, F. M. (2019). *Las estrategias Metodológicas en el aprendizaje de las reglas ortográficas. Guía de actividades para desarrollar habilidades ortográficas*. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/46311>
- Jimenez, W. J. y Muñoz, K. B. (2019). *Los recursos tecnológicos en la ortografía. Software educativo con ejercicios modelos*. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/41138>
- Ordoñez, E. E. y Torres, L. S. (2017). *Estudio de la ortografía en redes sociales y su incidencia en la comunicación lingüística de los estudiantes de tercero de bachillerato en el Colegio Particular "ITE" de Guayaquil*. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/21316>
- Quishpe, M. P. (2019). *Guía didáctica mediada por TIC para mejorar el dominio léxico- ortográfico en cuarto año de EGB*. Universidad Tecnológica Israel. <https://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/2322>
- Ramos, C. A. y Tenesaca, K. A. (2019). *Las reglas ortográficas en la producción escrita. Propuesta: Guía Didáctica de normas ortográficas para mejorar la producción escrita*. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/45409>
- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. Redalyc.org. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 19. doi:<https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000200017>
- Suntaxi, A. M. y Barros, D. V. (2017). *Incidencia del Software Educativo Lúdico en el aprendizaje de ortografía, en los estudiantes de Primer Año Bachillerato General Unificado, de la Unidad Educativa Fiscal "Quito Sur" del Cantón Quito de la Provincia de Pichincha, en el año lectivo 2016-2017*. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25415>



Colonia vacacional: pedagogías Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori en espacios virtuales de juego y aprendizaje en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, 2021

Summer Camp: Pedagogies Reggio Emilia, Waldorf and Maria Montessori for games and learning in virtual spaces at the Universidad Nacional de Educación, 2021

Raquel Stefania Mendoza Ureta

Universidad Nacional de Educación del Ecuador
raquelmendezastu@gmail.com

Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo

Universidad Nacional de Educación del Ecuador
e_0514@hotmail.com

Fecha de recepción: 16 de noviembre 2021

Fecha de aceptación: 13 de enero de 2022

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo socializar la experiencia sobre el desarrollo de la Colonia Vacacional *Juega y Aprende* de 2021, en la que se ejecutaron talleres en espacios virtuales que estuvieron basados en las pedagogías activas Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori. Este trabajo responde a un estudio cualitativo, basado en el paradigma sociocrítico y en los métodos de sistematización de experiencias y observación participante. Las técnicas empleadas fueron las de grupo de discusión y encuesta. Los resultados permitieron determinar un proceso sistémico —planificación, ejecución y evaluación— para el desarrollo de una colonia vacacional en la virtualidad, se identificaron lineamientos que posibilitasen su organización adecuada, flexibilidad de los horarios, accesibilidad a los materiales y comunicación asertiva.

Palabras clave: colonia vacacional, pedagogías, juego y aprendizaje, seguimiento, emociones.

ABSTRACT

This paper aims to socialize the experience of the development of the Summer Camp *Juega y Aprende* of 2021, in which workshops were held, at virtual spaces, by using active pedagogies by Reggio Emilia, Waldorf and María Montessori. This study responds to a qualitative method, based on socio-critical paradigm and on methods systematization of experiences and participant observation. The techniques used were focus group and interview. The results allowed to determine a systemic process — planning, execution, and evaluation— for the development of a virtual summer camp. Guidelines that enable the appropriate organization, flexibility of schedules, accessibility to materials, and assertive communication were identify.

Keywords: summer camp, pedagogies, games and learning, follow-up, emotions.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) desarrolla una vez al año, desde el 2016, la Colonia Vacacional Juega y Aprende. Este espacio beneficia a niños y niñas de cuatro a doce años y forma parte de una actividad extracurricular de la Práctica de Servicio Comunitario (PSC) en la que participan los estudiantes de todas las carreras de pregrado de la modalidad presencial de la UNAE.

La colonia vacacional, desde su inicio, se ejecutaba en las instalaciones de la universidad. No obstante, debido a la pandemia de covid-19, tuvo que ser repensada con la finalidad de adaptarla a los requerimientos sociales emergentes. Por ello, las actividades que se realizaron en la colonia vacacional de los años 2020 y 2021 fueron virtuales.

En relación con lo anterior, para continuar con su labor, diversos sistemas educativos replantearon sus acciones en el contexto de la emergencia sanitaria y contemplaron lo virtual como un escenario imprescindible. Al respecto, Aguilar (2020) menciona que la educación en espacios virtuales “exige transformaciones en la forma de ser, de pensar y de actuar de los sujetos involucrados” (p. 221).

En esta línea, para realizar una colonia vacacional virtual se replantearon las actividades y estrategias desde procesos de planificación, ejecución y evaluación que consideraran las características de los beneficiarios y el desarrollo del aprendizaje a través del juego.

A partir de estas consideraciones, el objetivo de este trabajo es socializar la experiencia del desarrollo de la Colonia Vacacional Juega y Aprende de 2021, ejecutada virtualmente, desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso: técnicos docentes de Vinculación con la Sociedad, beneficiarios y sus representantes.

Colonia Vacacional Juega y Aprende: antecedentes y fundamentos

De acuerdo con los aportes de Velozo (2020), una colonia vacacional es un espacio de aprendizaje informal en el que niños y niñas desarrollan habilidades y adquieren destrezas a partir de talleres, técnicas recreativas y diversas actividades artísticas. Su iniciativa es de carácter social y se desarrolla en el período de receso escolar.

La colonia vacacional de la UNAE surgió, en el año 2016, como iniciativa del Frente de Becarios Zona 6, bajo el nombre de Jornadas Vacacionales Juega y Aprende en la UNAE. Su objetivo era crear un espacio vacacional con juegos y actividades lúdicas de aprendizaje para los niños y niñas de la localidad. En el 2017 adoptó el nombre de Colonia Vacacional Juega y Aprende (UNAE, 2017 y UNAE, 2018) que perdura hasta la fecha de la publicación de este artículo.

Las necesidades y requerimientos sociales emergentes han transformado la forma de ejecutar la colonia vacacional, es así que, debido a la emergencia sanitaria por la covid-19, el desarrollo de las colonias vacacionales de la UNAE de los años 2020 y 2021 se enmarcó en espacios virtuales y atendieron a las necesidades emocionales y educativas de los participantes.

Específicamente, la Colonia Vacacional Juega y Aprende de 2021 tuvo como objetivo fortalecer el conocimiento de niños y niñas de cuatro a doce años sobre la cultura ecuatoriana, el cuidado ambiental y la expresión artística, y estuvo a cargo de los técnicos docentes de Vinculación con la Sociedad, perfil nuevo en la UNAE que coordina y tutoriza la Práctica de Servicio Comunitario.

La colonia vacacional de la UNAE se fundamenta en el juego y el aprendizaje, pues combina sus características esenciales para la ejecución de las actividades. Montañés *et al.* (2000) mencionan que la relación entre el juego y el aprendizaje es un concepto desarrollado desde el siglo IV, gracias a la labor de los pensadores que impulsaron el desarrollo de la filosofía en Grecia. Por ejemplo, Platón y Aristó-

teles motivaban a los padres de familia a brindar a sus hijos juguetes que ayudaran a “formar sus mentes”. Más adelante, a mediados del siglo XIX, emergieron las primeras teorías psicológicas sobre el juego, las que se desarrollaron durante el siglo XX (Figura 1).

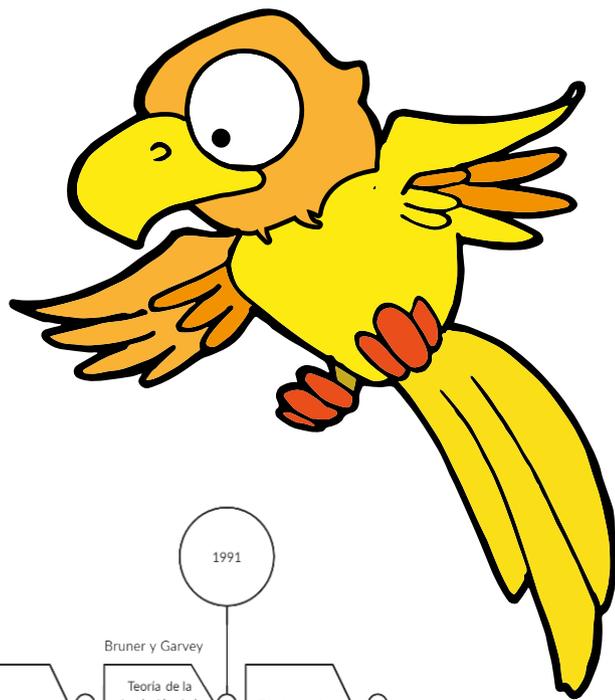
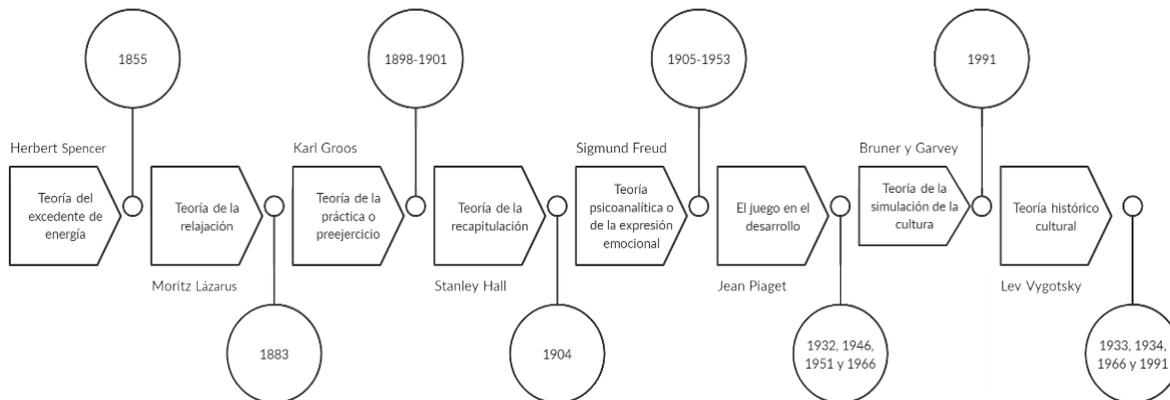


Figura 1. Desarrollo de las teorías psicológicas sobre el juego (XIX-XX)



Fuente: elaboración propia

Estas teorías resaltan la importancia que históricamente ha tenido el juego para la formación del ser humano —desarrollo de aprendizajes—. Sobre la base de estas consideraciones, diferentes autores mencionan que el juego es una acción libre y espontánea. Al respecto, Lázaro (1995) alude a que es un proceso generador de energía y diversión que si se efectuase de manera obligatoria perdería su esencia.

La colonia vacacional de la UNAE es un espacio de formación que considera la voluntad, el goce y disfrute de los participantes, desde la planificación de actividades hasta su ejecución, para consolidar objetivos de aprendizaje.

Las pedagogías activas Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori en el desarrollo de la Colonia Vacacional Juega y Aprende

Autores como Bonwell y Eison (1991) conciben a las pedagogías activas como estrategias que permiten a los estudiantes convertirse en sujetos que realizan acciones y comprenden la intención de estas. Torres (2019) afirma que brindan mayor autonomía a los aprendices, ya que no imponen una secuencia de tareas, más bien posibilitan la solución de un reto a través de diferentes vías.

Además, las pedagogías activas favorecen el desarrollo de habilidades como intuir, organizar, producir, experimentar y comunicar, y logran reelaborar conocimientos desde la propia experiencia al atribuir sentido a lo que se aprende. A partir de estas consideraciones, la Colonia Vacacional Juega y Aprende de 2021 se desarrolló con base en las pedagogías activas Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori.

De acuerdo con Martínez (2021), la pedagogía Reggio Emilia tiene como objetivo convertir a la escuela en un lugar de reflexión, investigación y experimentación, donde sea clave la interacción entre el docente y los estudiantes. Desde la



mirada de Beresaluce (2011), esta pedagogía concibe a los estudiantes como aprendices innatos, poseedores de capacidades y potencialidades; mientras el docente es un observador que incita experiencias.

Continuando con los aportes de Beresaluce, en la pedagogía Reggio Emilia la familia y la sociedad juegan un rol importante, al ser colaboradores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el espacio y el ambiente educativo se adaptan a las necesidades de los estudiantes, se respetan los tiempos de desarrollo de cada aprendiz, se trabaja el arte y la estética, y no se evalúa cuantitativamente, pues se asume como meta la comprensión.

Por su parte, la pedagogía Waldorf, de acuerdo con Moreno (2010), tiene como objetivo el desarrollo intelectual de los aprendices y considera el enriquecimiento artístico, la motivación intrínseca y activa, y los pensamientos, sentimientos y actos que inciden en el accionar del individuo en la sociedad.

Siguiendo con los aportes de Moreno, la pedagogía Waldorf considera la música, las manualidades y otras prácticas artísticas; la evaluación no responde a calificaciones cuantitativas, sino al desarrollo de facultades del aprendiz; además se establece una relación naturaleza-educación, desde espacios abiertos que crean conciencia y responsabilidad, y se motiva a realizar con amor las actividades.

En relación con la pedagogía Montessori, Silva (2018) menciona que su objetivo es desarrollar la personalidad del estudiante a través de actividades autónomas que fortalezcan su libre y natural actuación, totalmente despojado de la sobreprotección del adulto, quien asume un rol de guía y motivador. Desde la mirada del autor, los saberes se construyen en interacción con el medio, por ello el ambiente —materiales y recursos— debe estimular el aprendizaje a partir de rutinas con tiempos adaptados al aprendiz.

Sobre la base de estas consideraciones se establece que las pedagogías activas Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori comparten las siguientes características dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante tiene un rol activo; el docente acompaña y motiva; los

materiales, recursos y actividades potencian el proceso; y el tiempo del aprendiz se considera en la ejecución de tareas.

Al respecto, Juanes *et al.* (2020) afirman que los espacios de aprendizaje virtual se favorecen de las características referidas, debido a que convierten al aprendiz en un ser autónomo con libertad e independencia para completar actividades. Del mismo modo, estimulan el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, como la creatividad y la organización.

DESARROLLO

Este trabajo es un estudio cualitativo que describe y analiza la experiencia de la planificación, ejecución y evaluación de la Colonia Vacacional Juega y Aprende de 2021. Además, se adscribe al paradigma sociocrítico, porque se presenta como una reflexión para la transformación y mejora de procesos, todo ello a partir de una relación teoría-práctica.

El método de investigación es la sistematización de experiencias, la que, desde los aportes de Expósito y González (2017), se destaca porque apunta a la explicación de un proceso considerando factores implícitos, sus relaciones y su porqué para descubrir teorías, ideas o nuevos conceptos. En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Tecnología —UNESCO— (2016) destaca la relevancia de este método de investigación para la mejora de la práctica educativa y el desarrollo de actividades caracterizadas por su innovación y para el fortalecimiento del perfil profesional del docente.

Además, se aplicó la observación participante, la que permite al investigador adentrarse en un contexto para valorar, verificar o, meramente, visualizar el desarrollo de actividades. Las técnicas implicadas fueron la de grupo de discusión y encuesta, a través de los instrumentos guía de grupo de discusión y el cuestionario de encuesta. El grupo de discusión se aplicó a 5 técnicos docentes y la encuesta, a los 101 beneficiarios y a los 38 representantes de

estos. El análisis de la información se desarrolló en los *software* Nvivo12 y Excel.

RESULTADOS

La experiencia de la Colonia Vacacional Juega y Aprende 2021 ha permitido determinar lineamientos para la planificación, ejecución y evaluación de actividades que relacionan el juego y el aprendizaje en la virtualidad. Del mismo modo, se estableció como un importante insumo para su futura planificación o la de acciones similares.

Esta actividad contó con la participación de diferentes actores, por lo tanto, resulta oportuno, para la comprensión de los resultados, definir los roles y la terminología empleada para identificar a cada uno:

- **Técnicos docentes:** es el equipo que planificó, ejecutó y evaluó la colonia vacacional. Estuvieron encargados de cuidar el desempeño de los estudiantes durante el proceso.
- **Estudiantes:** son los alumnos de la UNAE que planificaron y ejecutaron los talleres de la colonia vacacional. Estuvieron encargados de conectarse con los beneficiarios y sus representantes.
- **Beneficiarios:** son los niños y niñas, de entre cuatro a doce años, que se inscribieron en la colonia vacacional.
- **Representantes de los beneficiarios:** es el representante, padre o madre, o familiar cercano de los niños y niñas. Estuvieron encargados de asegurar que los beneficiarios participasen en los talleres.

A continuación, se exponen los resultados en los dos apartados que siguen.

Sistematización de experiencia: Colonia Vacacional Juega y Aprende de 2021

Este apartado es producto del grupo de discusión aplicado a los técnicos docentes. A continua-

ción, se expone, en tres fases, la sistematización de la experiencia de la colonia vacacional.

Fase 1: planificación

Esta etapa fue responsabilidad de los técnicos docentes. Se desarrollaron reuniones — espacios de diálogo y debate— para generar propuestas que viabilizaran la colonia vacacional. En consecuencia, el proceso consideró los siguientes lineamientos:

a. Determinar objetivo y metodología

A partir de los antecedentes y fundamentos de la colonia vacacional de la UNAE, se determinó como objetivo de la actividad crear una colonia vacacional, basada en el juego y el aprendizaje, para fortalecer el conocimiento de niños y niñas, de cuatro a doce años, sobre la cultura ecuatoriana, el cuidado ambiental y expresión artística. En correspondencia, se estableció la implementación de:

- Taller de cocina sobre la comida típica del Ecuador
- Taller de manualidades sobre la flora y fauna del Ecuador
- Taller de cuentos y leyendas relacionadas al cuidado del planeta
- Taller de música sobre canciones populares e instrumentos
- Taller de actividad física que incluyó actividades de relajación, bailes y juegos tradicionales.
- Día de cierre con actividad de disfraces y ropa favorita

Consecuentemente, se planteó ejecutar los talleres a partir de las pedagogías Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori.

b. Determinar estudiantes

En la actividad participaron cuarenta estudiantes de las carreras: Educación Básica (EB), Educación Inicial (EI), Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación Especial (EE), Educación en Ciencias Experimentales (ECE) y Pedagogías de las Artes y Humanidades (PAH). Para elegir a los participantes se consideraron

alumnos voluntarios y estudiantes con horas rezagadas de PSC, según lo establecido en las mallas curriculares de sus carreras.

c. Determinar beneficiarios

Los beneficiarios de la colonia fueron niños y niñas, a nivel nacional, de entre cuatro a doce años. La inscripción se efectuó a través de un formulario de Office 365. Se designó un máximo de 600 cupos que se dividieron en 4 grupos, de 150 participantes, organizados por rango de edad, como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 1. Características de beneficiarios

Grupo	Rango de edades
1	De 4 a 5 años
2	De 6 a 7 años
3	De 8 a 9 años
4	De 10 a 12 años

Fuente: elaboración propia

d. Determinar tiempo, espacio y jornada de ejecución

Con respecto al tiempo de ejecución de los talleres se consideraron dos instancias: días y tiempo de conexión. Sobre los días, se determinó que los estudiantes realizaran los talleres los lunes, miércoles y viernes, a fin de que los martes y jueves los educandos y representantes pudieran organizarse y adquirir los materiales necesarios.

Con relación al tiempo de conexión, se resolvió que la duración de los talleres fuera de una hora treinta minutos. Las jornadas de ejecución que se establecieron fueron una matutina (de 10:00 a 11:30) y una vespertina (de 15:00 a 16:30). El espacio de ejecución fue la plataforma Zoom.

e. Crear recursos para la planificación, ejecución y evaluación

Los estudiantes elaboraron insumos (ver tabla 2) para la correcta planificación, ejecución y evaluación de las actividades; al mismo tiempo, los técnicos docentes dieron seguimiento y retroalimentación.

Tabla 2. Recursos de la colonia vacacional

Recurso	Objetivo	Descripción
Presentación de la actividad	Establecer orientaciones sobre las subactividades y número de horas que deben cumplir los estudiantes durante la planificación, ejecución y evaluación de la colonia vacacional.	Este recurso detalla cada una de las subactividades a realizar por los estudiantes, además, contine un cronograma que especifica las fechas y horas para su cumplimiento.
Modelo de planificación de talleres	Orientar a los estudiantes en la planificación y ejecución de los talleres.	Este documento está constituido por los apartados: información general; tema del taller; objetivo; actividad y descripción; materiales y recursos; tiempo; y responsables.
Informe final	Evidenciar las actividades desarrolladas por los estudiantes durante la colonia vacacional.	El instrumento resume las actividades desarrolladas por los estudiantes y está constituido por: información general, actividades programadas, fechas de ejecución, número de horas, descripción de las actividades ejecutadas, y evidencias.

Fuente: elaboración propia

f. Creación de curso virtual

Para establecer un espacio que almacene los recursos creados y dar seguimiento a las actividades ejecutadas por los estudiantes se diseñó un curso virtual en la plataforma Moodle. El diseño contempló tres apartados:

- Recursos útiles: presentación de material bibliográfico de apoyo sobre las pedagogías Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori.
- Actividades: asignación de tareas para los estudiantes (mapa mental u organizador gráfico sobre las pedagogías, planificación de los talleres y redacción del informe final).
- Documentos de orientación para la colonia: presentación de archivo con la metodología de trabajo, distribución de beneficiarios, asignación de jornada, modelo de planificación de los talleres y modelo de informe final.

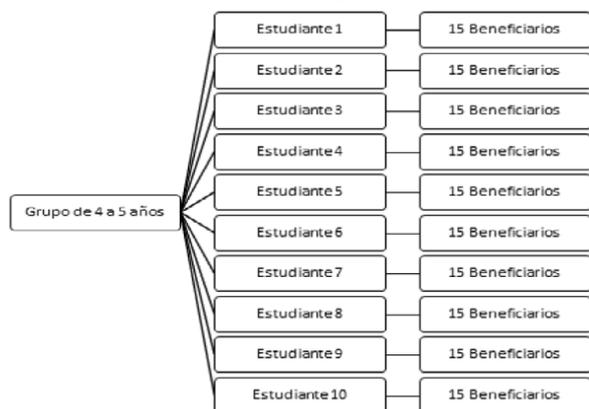
g. Subdivisión de grupos y creación de equipos

Cada grupo estructurado en el lineamiento c (Tabla 1) fue dividido en diez subgrupos integrados por un máximo de quince beneficiarios. En



consecuencia, se formaron cuarenta subgrupos que fueron tutorizados por los cuarenta estudiantes de las carreras mencionadas en el lineamiento *b*. A continuación, se expone una figura que ejemplifica esta subdivisión:

Figura 2. Subdivisión de grupos y creación de equipos



Fuente: elaboración propia

Del mismo modo que muestra en la figura anterior, con el grupo de cuatro a cinco años, se estableció la distribución de los grupos de seis a siete, de ocho a nueve y de diez a doce años, es decir, cada uno estuvo integrado por diez estudiantes, quienes, de manera individual, tutorizaron a quince beneficiarios. Es importante mencionar que los grupos fueron coordinados por un técnico docente como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 3. Distribución de equipos

Grupo	Rango de edades	Carrera	Técnico Docente
1	De 4 a 5 años	Educación Inicial	Nadinne Largo
2	De 6 a 7 años	Educación Especial	Margarita Calderón
3	De 8 a 9 años	Educación Básica Educación Intercultural Bilingüe	Raquel Mendoza Edwin Peñafiel
4	De 10 a 12 años	Educación Experimental	Génesis Hurtado

Fuente: elaboración propia

h. Tutorización para la planificación y seguimiento

Las tutorías se desarrollaron en dos modalidades, general y por grupos; además se emplearon espacios sincrónicos y asincrónicos. Por un lado, se denomina tutoría general a aquella que cuenta con la participación de todos los técnicos docentes y los estudiantes. Por otro lado, las tutorías por grupo aluden a las desarrolladas por el técnico docente coordinador con los estudiantes de cada grupo, de acuerdo a la Tabla 3.

En la tutoría general se presentó el objetivo y metodología; las características de los beneficiarios; los recursos para la planificación, ejecución y evaluación; el tiempo, espacio y jornada de ejecución; el curso virtual; y la subdivisión de grupos. Además, en este encuentro se presentó la primera actividad para los estudiantes que consistió en revisar el material bibliográfico sobre las pedagogías y elaborar un mapa mental u organizador gráfico que reflejara los aspectos fundamentales.

La segunda tutoría fue por grupos, en este espacio se reflexionó sobre los aspectos claves de las pedagogías Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori, además se orientó a los estudiantes sobre el proceso de planificación de los talleres. Al respecto, se acordó formar pares pedagógicos para que trabajaran en la planificación de un taller que se compartió con el técnico docente coordinador, para que este diera retroalimentación — espacio asincrónico— y, posteriormente, fuera socializada con el grupo.

La actividad de socialización se efectuó en la tercera tutoría desarrollada por grupo, en este espacio se solventaron dudas con respecto a la ejecución de cada taller y se socializó la fecha de inicio de la colonia y el listado de beneficiarios que cada estudiante tutorizaría. Previo al cierre de este encuentro, se solicitó a los estudiantes que crearan grupos de WhatsApp con los beneficiarios y sus representantes, se incluyó en ellos al técnico docente coordinador. Lo anterior, con el objetivo de establecer un acercamiento con los beneficiarios y crear un canal de comunicación en el que se informara sobre los recursos y materiales requeridos para las actividades y sobre las particularidades emergentes.

Fase 2: ejecución

Esta etapa fue responsabilidad de los estudiantes, encargados de desarrollar los talleres, y de los técnicos docentes, encargados de monitorear el accionar de los alumnos. Para su desarrollo se concibieron los siguientes lineamientos:

a. Inicio de la colonia vacacional

Un día previo al primer encuentro, los estudiantes socializaron en los grupos de WhatsApp los enlaces de Zoom para ingresar a los talleres y solicitaron los materiales para la ejecución de las actividades. Durante la realización de los talleres, los estudiantes consideraron pertinente efectuar una pausa pedagógica en la mitad de los encuentros. Al finalizar los talleres, los beneficiarios compartieron los productos elaborados a través del grupo de WhatsApp.

b. Seguimiento a los talleres

La colonia vacacional fue monitoreada por los técnicos docentes en dos espacios: el primero, a través de la conexión a los talleres desarrollados por los estudiantes; el segundo, mediante los grupos de WhatsApp. Este último, permitió evidenciar los productos elaborados y resultados alcanzados por los beneficiarios a través de fotografías (Figura 3) y videos.

Figura 3. Ejemplo de producto elaborado por un beneficiario



Fuente: elaboración propia

c. Tutorización para la ejecución y retroalimentación de los talleres

Durante este momento se llevaron a cabo dos tutorías; la primera, al finalizar la semana de inicio de la colonia, con la finalidad de identificar las percepciones y necesidades de los estudiantes para la continuación de los talleres. Al respecto, se determinó que el número de beneficiarios conectados variaba continuamente.

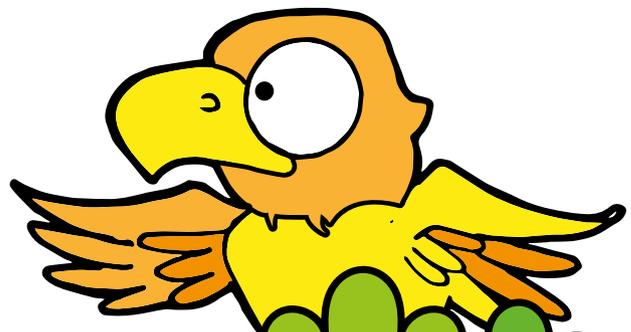
En esta línea, los técnicos docentes dialogaron con los representantes de los beneficiarios para conocer las razones que produjeron esta particularidad. Se encontró que los beneficiarios no tenían interés y motivación por las actividades realizadas.

Sobre lo anterior, se dio retroalimentación sobre la forma en las que los estudiantes desarrollaban los talleres, al respecto se propuso mejorar la interacción en las dinámicas contempladas en la planificación y realizar, con los beneficiarios, las actividades.

La segunda tutoría, se desarrolló a mediados de la segunda semana de la colonia vacacional, en este espacio se valoró, con los estudiantes, las actividades realizadas y la participación de los beneficiarios. Al respecto, mencionaron que las actividades propuestas cumplieron con su objetivo, sin embargo, el tiempo destinado fue corto. Sobre la participación de los beneficiarios aludieron que, durante la segunda semana, decreció el número de participantes. El seguimiento permitió determinar que esta disminución fue de un 14 %.

Fase 3. evaluación

La planificación de esta etapa fue desarrollada por los técnicos docentes y ejecutada por los estudiantes, para valorar la pertinencia de las actividades y el cumplimiento de los objetivos, a partir de los siguientes lineamientos:



a. Determinar instrumentos de evaluación

Considerando la virtualidad y la variedad de actores, se identificó como instrumento idóneo un cuestionario de encuesta que estuvo destinado a los beneficiarios y a sus representantes.

b. Diseño de los instrumentos de evaluación

El diseño del instrumento tomó en cuenta los lineamientos establecidos en el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) para evaluar proyectos y actividades de Vinculación con la Sociedad, esto con el objetivo de valorar la pertinencia de las actividades.

En esta línea, se determinaron como dimensiones la planificación, ejecución y relación entre actores. La escala empleada fue: incumplimiento, cumplimiento insuficiente, cumplimiento parcial, aproximación al cumplimiento, cumplimiento satisfactorio. El instrumento de evaluación fue elaborado en Google Forms.

c. Aplicación instrumentos de evaluación

Los responsables de aplicar el cuestionario de encuesta a los beneficiarios y sus representantes fueron los estudiantes, quienes, en la última sesión de la colonia, dialogaron con estos actores y pusieron a su consideración la importancia de evaluar la actividad para mejorar los procesos.

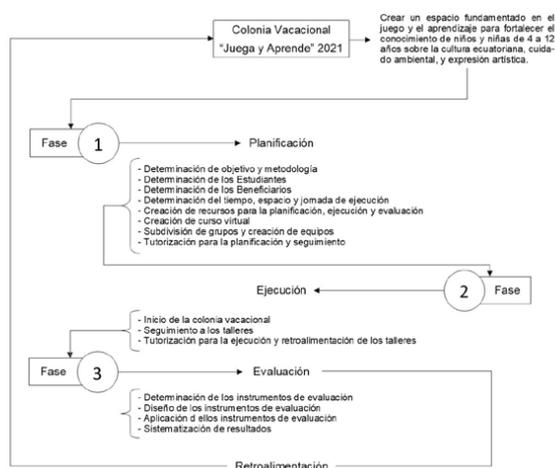
d. Sistematización de resultados

La sistematización de los resultados fue responsabilidad de los técnicos docentes, en correspondencia, se elaboraron informes de Excel y un informe final de la actividad. Al respecto, el primero se construyó a partir de las dimensiones especificadas en lineamiento *b* de la fase 3. Por su parte, el informe final responde a los requerimientos de la UNAE para la validación de actividades extracurriculares de Vinculación con la Sociedad.

Representación gráfica del proceso sistémico de la colonia vacacional

La Figura 4 resume el proceso sistémico del desarrollo de la Colonia Vacacional Juega y Aprende de 2021, en ella se rescata el proceso de evaluación como factor retroalimentador y potenciador de la actividad.

Figura 4. Representación gráfica de la colonia vacacional



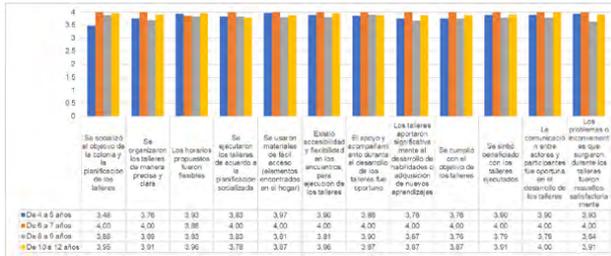
Fuente: elaboración propia

Observaciones y reflexiones de los beneficiarios y sus representantes

Este apartado recoge la experiencia de los beneficiarios y sus representantes en los talleres ejecutados por los estudiantes durante la colonia vacacional y es el producto de las encuestas aplicadas, cuyos resultados se exponen en las Figura 5 y 6.

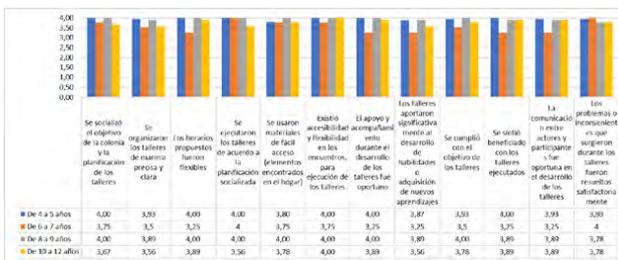


Figura 5. Resultados de la encuesta a los beneficiarios



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Resultados de la encuesta a los representantes de los beneficiarios



Fuente: elaboración propia

Los beneficiarios y sus representantes mencionaron que el objetivo de la colonia y los talleres fueron socializados de manera satisfactoria, además, aludieron a que la organización fue adecuada. Con relación a los materiales empleados en el desarrollo de los talleres, los representantes de los beneficiarios expresaron que fueron de fácil acceso y que, generalmente, los encontraron en sus domicilios.

En cuanto al acompañamiento de los estudiantes, tanto beneficiarios como sus representantes, mencionaron que fue satisfactorio, además, rescataron la flexibilidad y accesibilidad para los encuentros. Del mismo modo, la relación entre los actores fue calificada como satisfactoria y destacaron la comunicación asertiva y la resolución oportuna de particularidades emergentes.

En cuanto al aporte de la colonia, la percepción de los beneficiarios apunta que posibilitó el desarrollo de habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos. Al ser consultados sobre las recomendaciones para la mejora de la colonia vacacional, por un lado, los beneficiarios

mencionaron que se debe extender el tiempo de ejecución de los talleres e incrementar las actividades con material concreto; por otro lado, sus representantes mencionaron que la lista de materiales debe ser socializada con mayor anticipación, además, se debe cuidar que los beneficiarios no enciendan sus micrófonos durante las sesiones, pues dificulta la comprensión de las actividades.

Por último, recomendaron que algunos estudiantes transmitieran más interés y energía en las actividades, debido a que se mostraban distraídos, lo que ocasionó que algunos beneficiarios prefirieran no conectarse a las sesiones. Sobre lo anterior, el análisis determinó que esta recomendación en su mayoría se direccionaba a algunos estudiantes con horas rezagadas de PSC.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la Colonia Vacacional Juega y Aprende de 2021, en formato virtual, requirió de un proceso sistémico constituido por tres fases: planificación, ejecución y evaluación, cada una con lineamientos específicos que favorecieron la organización de las actividades al considerar objetivos, metodología, actores, tiempo, materiales y recursos.

Las pedagogías activas Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori orientaron la planificación, ejecución y evaluación de los talleres desde la reflexión, investigación y experimentación. Además, enriquecieron el desarrollo profesional de los estudiantes, puesto que desarrollaron habilidades respecto a la ejecución de prácticas artísticas, creativas e innovadoras, en las que la que los niños y niñas cumplen un rol activo, el docente actúa acompañando y motivando, y el ambiente incide favorablemente en el proceso.

En la colonia vacacional participaron dos grupos de estudiantes: el primero, estudiantes voluntarios; el segundo, estudiantes con horas rezagadas de PSC. Los últimos presentaron particularidades en el desarrollo de la actividad, generalmente no mostraban interés, pues su

participación estaba condicionada a la obligatoriedad de completar las horas de PSC. De lo anterior, se evidencia que es una necesidad prioritaria empoderar y motivar a los estudiantes en estos espacios, debido a que la labor docente implica compromiso y responsabilidad con la sociedad.

Sobre la ejecución de la colonia vacacional en formato virtualidad, se determinó que el internet permite expandir los espacios de cobertura, sin embargo, es un reto idear actividades que faciliten la interacción y el seguimiento a la participación de los actores. En respuesta a lo anterior, herramientas como WhatsApp y Zoom se constituyeron como recursos para la comunicación asertiva. Del mismo modo, Moodle fue una plataforma que permitió el acceso a la información y actividades desempeñadas por los estudiantes y beneficiarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. DOI: 10.4067/S0718-07052020000300213

Beresaluce, R. (2011). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Club Universitario.

Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Aprendizaje activo: Crear emoción en el aula*. Escuela de Educación y Desarrollo Humano. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

Expósito, D. y González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v19n2/GME03217.pdf>

Juanes, B.; Munévar, O. y Cándelo, H. (2020). La virtualidad en la educación. Aspectos claves para la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia. *Revista Conrado*, 16(76), 448-452. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-448.pdf>

Lázaro, A. (1995). Radiografía del juego en el marco escolar. *Psicomotricidad, Revista de estudios y experiencias*, 3(51), 7-22.

Martínez, M. (2021). *La pedagogía de Reggio Emilia en educación infantil a través del método por proyectos. Propuesta de intervención*. (Tesis de

Licenciatura). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49036/TFG-G4867.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montañés, J.; Parra, M; Sánchez, T.; López, R.; Latorre, J; Blanc, P.; Sánchez, M.; Serrano, J. y Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 235-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292996>

Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 03-209. https://www.researchgate.net/publication/277788767_Pedagogia_Waldorf

UNAE. (23 de julio de 2018). *Juega y aprende* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=QKTWZwhwLlo&ab_channel=UNAEcuador

UNAE. (08 de agosto de 2016). *Jornadas Vacacionales UNAE 2016* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=oMnOt9Dt6-o&ab_channel=UNAEcuador

UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Tecnología. (2016). *Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras*. <http://docentesinnovadores.perueduca.pe/wp-content/uploads/2017/06/Texto3-sistematizacion.pdf>

Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces De La Educación*, 4(8), 3-16. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/167/164g>

Velozo, P. (2020). *La Pedagogía Social como apoyo en la intervención del Trabajo Social en niños-niñas de 6 a 13 años de edad en el Barrio la Ferroviaria Alta en el período abril-julio 2019*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/21297/1/T-UCE-0013-CSH-233.pdf>

Silva, L. (2018). *La Teoría de María Montessori y su aporte a los niños con discapacidad intelectual*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Educación. Perú. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2975/LuisaSilvamonografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

WAMBRA



Wambra significa en lengua kichwa “adolescente” y, en su variante fonética wambra, aparece en el diccionario de la lengua española como un modismo propio del Ecuador. En esta sección se hace eco de las inquietudes, retos e ilusiones de quienes, en esta franja de edad, cuestionan cuanto les rodea y siembran el idealismo que permite cosechar realidades maravillosas.

Programa de ayudantías de cátedra de la UNAE

Chair Assistantship Program at UNAE

Nancy Uyaguari

Universidad Nacional de Educación
nnuyaguari@unae.edu.ec

Miguel Alejandro Orozco Malo

Universidad Nacional de Educación
miguel.orozco@unae.edu.ec

Nubia Esthela Durán Agudelo

Universidad Nacional de Educación
esthela.duran@unae.edu.ec

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 11 de enero de 2022

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de las primeras ayudantías de cátedra de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), inauguradas en el primer ciclo académico de 2021. También resume la experiencia de los estudiantes y profesores involucrados y la función directiva de las instancias administrativas en la actividad formativa. El enfoque metodológico de carácter cualitativo descriptivo utiliza la aplicación de encuestas y entrevistas que reflejan las experiencias de estudiantes y docentes, mientras que los datos obtenidos de la ayudantía provienen de las instancias responsables del programa: Vicerrectorado Académico y la Coordinación Pedagógica. Los estudiantes respondieron con entusiasmo a la convocatoria. Los profesores evaluaron las ayudantías como muy buenas, en tanto que la mayoría de ayudantes de cátedra manifestó que su experiencia fue excelente y productiva.

Palabras clave: asistencia docente, ayudante de cátedra, modelo pedagógico, reglamento de ayudantías, UNAE.

ABSTRACT

This article presents the results of the first teaching assistantships of Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), inaugurated in the first academic cycle of 2021. It also summarizes the experience of the students and teachers involved and the directive role of the administrators of the assistantship program. The methodological approach is qualitative and descriptive; uses the application of surveys and interviews that reflect the experiences of students and teachers, while the data resulting from the assistantship comes from those responsible for the Program: Academic Vice-Rector and Pedagogical Coordination. The students responded enthusiastically to the call for the program. The professors evaluated the assistantships as very good, while the majority of the teaching assistants stated that their experience was excellent and productive.

Keywords: teaching assistance, teaching assistant, pedagogical model, regulation of assistantships, UNAE.

INTRODUCCIÓN

La ayudantía de cátedra es una actividad de carácter académico que pueden realizar los estudiantes para asistir a los profesores en las actividades de enseñanza de determinada asignatura (UNAE, 2020), de esta manera se contribuye a la formación profesional en docencia. La Universidad Nacional de Educación del Ecuador inauguró el Programa de Ayudantías de Cátedra en el primer ciclo académico del año 2021, con base en instrumentos legales, cabe mencionar que el Sistema de Gestión Académica intervino en la parte operativa del proceso.

Los ayudantes de cátedra brindan apoyo a los maestros cuyas cargas de trabajo son altas, lo que beneficia al personal docente en la distribución de tareas y demás actividades, mientras que, a los estudiantes, les permite complementar su formación profesional como profesores. Adicionalmente, la ayudantía puede ser reconocida como práctica profesional, insumo fundamental que forma parte de la malla curricular.

La primera sección de este estudio presenta datos relevantes del proceso de las primeras ayudantías de cátedra y los resultados de su ejecución, estos se derivan del Módulo del Sistema de Gestión Académica. La segunda parte recoge los resultados del trabajo de campo y describe la experiencia de los estudiantes y profesores participantes, y la función del directivo del Vicerrectorado Académico y Coordinación Pedagógica en esta actividad formativa. Finalmente, se recogen sugerencias emitidas por los actores involucrados, con el objetivo de mejorar el proceso en el futuro.

El enfoque metodológico que se ha aplicado es de carácter cualitativo-descriptivo y su orientación se basa en el paradigma interpretativo que permitió indagar el proceso de ayudantía de cátedra en el territorio y determinar las maneras de contrastar las dificultades afrontadas. La aplicación de instrumentos de recolección de datos permitió conseguir importantes resultados en la fase de trabajo de campo.

DESARROLLO

En cuanto a la revisión teórica, se encontró que, de acuerdo con la categorización sugerida por Navé Wald y Tony Harland (2018), el campo educativo cuenta con docentes becarios, profesores contratados, tutores a tiempo parcial, docentes profesionales y docentes recién graduados. Sharples *et al.* (2018) afirman que la mayoría de ayudantes asume la función de asistentes de enseñanza y su demanda ha ido en aumento, porque brindan apoyo a docentes con altas cargas de trabajo. Navé Wald y Tony Harland (2018) proponen clasificar a los asistentes de enseñanza en ayudantes de pregrado y asistentes de enseñanza graduados. F. Nasser y B. Fresko (2018) consideran que contar con asistentes graduados puede aportar al beneficio del personal docente, por cuanto les permite emplear mayor tiempo para emprender tareas de investigación.

Se encontraron algunos trabajos a nivel nacional sobre esta temática, sobresale la publicación de Zaldívar *et al.* (2017), por lo relevante de sus características y las vivencias narradas como ayudante de cátedra en el Instituto Tecnológico de Formación, realizadas en Guayaquil, Ecuador. El objetivo de ese artículo es: “analizar la experiencia de la ayudantía de cátedra desde la perspectiva didáctica y del liderazgo” (p. 56). Ellos comentan que, entre los meses de diciembre 2016 y febrero 2017, se llevó a cabo de manera experimental la ayudantía de cátedra con una alumna de quinto nivel, quien se vinculó con un grupo de cuarto nivel de la carrera profesional. Para la preparación de la clase se trabajó con esquemas conceptuales de los contenidos a impartir, además, se realizó una guía didáctica que muestra el proceso de enseñanza de la materia, también se buscó que las clases de los ayudantes fueran interactivas, que tuvieran un enfoque científico, social y cultural y que incluyeran una variedad de herramientas que propiciaran un diálogo armónico. Como conclusión, obtienen que la ayudantía de cátedra es

una experiencia altamente enriquecedora que estimula al participante a desenvolverse en público, lo motiva a investigar, a formarse para ser docente y para superarse profesionalmente.

A nivel latinoamericano se encuentran muchas experiencias. En Argentina, dos publicaciones aportan una visión de interés sobre las ayudantías. Para Camila Calciati, de la Universidad de Palermo, los ayudantes de cátedra son reconocidos como personas capaces de orientar y ayudar a los estudiantes dentro del aula y a lo largo del curso. Además, Weihmuller (2017) afirma que:

el rol del ayudante de cátedra es sumamente enriquecedor para todas las partes. El profesor recibe otros puntos de vista, ideas y sugerencias nuevas además de que ayuda para llegar a sus estudiantes. Los alumnos se sienten acompañados por un intermediario entre el profesor y ellos, un compañero que en esa materia es visto como la persona que va a enseñar y a la vez puede encontrarse a la par en muchos aspectos. Y al ayudante mismo se le dan muchísimas herramientas para aprender tanto del profesor como guía y de las dudas y cuestionamientos de los alumnos. (p. 12)

En Bolivia, específicamente en la Universidad Mayor de San Andrés, también existen

experiencias reportadas sobre el desempeño del auxiliar de docencia como un factor influyente en el rendimiento académico (Limachi Larico, 2020). Este trabajo analiza a detalle esta actividad y muestra que puede existir una correlación positiva entre el desempeño del ayudante y el rendimiento académico de los estudiantes.

En Cuba, Cabrera *et al.* (2018) presentaron “Capacitación pedagógica de alumnos ayudantes: una necesidad sentida en la carrera de Estomatología”, en él exponen que es necesaria la preparación pedagógica de los alumnos ayudantes de cátedra para el cumplimiento de su rol en la docencia médica, para lo que proponen la elaboración de estrategias que respondan al problema evidenciado. En la UNAE, los ayudantes de cátedra son docentes en formación, por lo que ya cuentan con una preparación pedagógica.

Además, en dicho trabajo, la metodología empleó un estudio prospectivo longitudinal desarrollado entre 2013 y 2015. Trabajaron con una muestra de cuarenta y seis alumnos, diez profesores y cuatro directivos. Hicieron uso de técnicas como el análisis-síntesis, inductivo-deductivo, el análisis documental y la encuesta a alumnos, profesores e informantes. En los resultados informaron que se tenía que mejorar la planificación y contenido de las actividades para capacitar a los ayudantes de cátedra, quienes manifestaban necesidades respecto a su rol de docencia médica, como la búsqueda de información y otros temas. Los docentes y directivos están de acuerdo en que se deben vincular las actividades dirigidas a los alumnos. Como conclusión obtienen que las estrategias planteadas tendrán efectividad debido a que fueron valoradas por especialistas. Ese estudio es relevante para el caso de la UNAE, porque plantea la necesidad de realizar un estudio longitudinal, más adelante, para mejorar los resultados de las ayudantías de cátedra.

La inclusión de un programa de ayudantías de cátedra en la UNAE consiguió su operatividad en la forma esperada, basada en el Reglamento de Ayudantías de Cátedra, de Investigación e Innovación, y en el Procedimiento de



Ayudantías de Cátedra. Cabe mencionar que dicho reglamento determina que la ayudantía de cátedra, como actividad académica que realizan los estudiantes para asistir a los profesores en actividades docentes en determinada asignatura, les permite realizar actividades de apoyo académico, dentro y fuera del aula, e intervenir en la práctica docente (UNAE, 2020).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que el apoyo de los ayudantes de cátedra conlleva riesgos, como la disminución de la calidad educativa del grupo de estudiantes que asisten a clases con ayudantías. Navé Wald y Tony Harland (2018) indican que los asistentes de enseñanza suelen ser inexpertos, sus conocimientos del área son limitados y deben equiparar las acciones docentes y los trabajos como estudiantes, lo que puede someterlos a una presión excesiva. En este contexto, se debe tener en cuenta que, en la UNAE, los estudiantes de grados superiores han impartido clases en diferentes niveles educativos de Educación Básica durante sus prácticas preprofesionales.

A fin de disminuir los riesgos que se pueden presentar al tener ayudantes de cátedra, es necesario llevar un buen proceso de selección. McKeegan (citado en Filz y Gurung, 2013) manifiesta que, para la selección de ayudantes de cátedra, es importante identificar características como la paciencia y responsabilidad, además se debe contar con flexibilidad en sus horarios, porque de esta manera serán más accesibles. De esta manera se garantiza que el asistente sea capaz de crear un ambiente cómodo y seguro para los estudiantes, y que tenga disponibilidad para resolver dudas.

Por su parte, Fernald (2013) propone una selección de estudiantes asistentes por medio de variables como el dominio del contenido y las habilidades sociales. Los aspectos mencionados aportan a que el asistente se manifieste seguro en sus clases, se mantenga motivado y entable una buena comunicación con los alumnos.

Se considera que, para no limitar a los ayudantes de cátedra y garantizar calidad en la educación, se puede disponer de un docente con experiencia que los guíe y que supervise la eva-

luación que realiza el ayudante. Filz y Gurung (2013) indican que al seleccionar estudiantes asistentes es necesario capacitarlos de manera que tengan un buen manejo de la tecnología, se muestren receptivos y comunicativos.

Una buena capacitación puede ayudar a afrontar las dificultades con las que tienen que lidiar los ayudantes de cátedra. Nasser y Fresko (2018) realizan un acercamiento a perspectivas propuestas e identifican desafíos que deben superar, como la carga de trabajo, la falta de experiencia en la actividad docente, control sobre el contenido y la capacidad de proyectarse como figura de autoridad, esto puede estresar a los estudiantes y generar un sentimiento de desconfianza. Russell (2016) determina que muchos ayudantes de cátedra no se sienten preparados y piensan que no cuentan con las herramientas para realizar actividades en clase y, por tanto, no pueden ayudar. Douglas (2016) indica que un estudiante asistente puede perder rápidamente la motivación cuando los alumnos no responden como él quisiera. Por otro lado, Park (citado en Nasser y Fresko, 2018) determina que los aspectos positivos de los ayudantes de cátedra hacen que se muestren como personas accesibles, entusiastas e informales, por consiguiente, se constituyen en un modelo para el aula.

No obstante, los ayudantes de cátedra dicen tener contacto limitado con los profesores, se sienten capaces de agregar conocimientos actualizados al campo educativo, además se muestran menos temerosos al emplear nuevas metodologías y recursos tecnológicos en el aula. Kendall y Schussler (citados en Nasser y Fresko, 2018) encuentran que los estudiantes percibían a los maestros como demasiado confiados, capaces de mantener el control, organizados y con experiencia; pero los percibían distantes y los consideraban estrictos, aburridos y serios. Con respecto a los ayudantes de cátedra, los investigadores los vieron relajados, interactivos y comprensivos, tenían la capacidad de personalizar su enseñanza y eran accesibles debido a su edad.

A pesar de esto, también se mostraban vacilantes y nerviosos.

Se aprecia que, tanto los docentes profesionales como los ayudantes de cátedra, presentan atributos y debilidades en la ejecución del programa. En ocasiones, lo que le falta a un grupo, lo tiene el otro y de manera inversa. El Programa de Ayudantías de Cátedra de la UNAE puede aportar a que estos grupos aprendan de manera conjunta y fortalezcan las flaquezas evidenciadas, lo que constituye una valiosa oportunidad para ambos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación adoptó un enfoque cualitativo y se basó en la interpretación de la información recolectada por medio de instrumentos como: encuestas estructuradas —que se aplicaron tanto a docentes con ayudantía, como a estudiantes asistentes de cátedra—, más una entrevista al coordinador pedagógico. El trabajo es de tipo narrativo, con apoyo de un paradigma sociocrítico que busca indagar las principales características del proceso de ayudantías y determinar maneras de contrastar los diferentes enfoques.

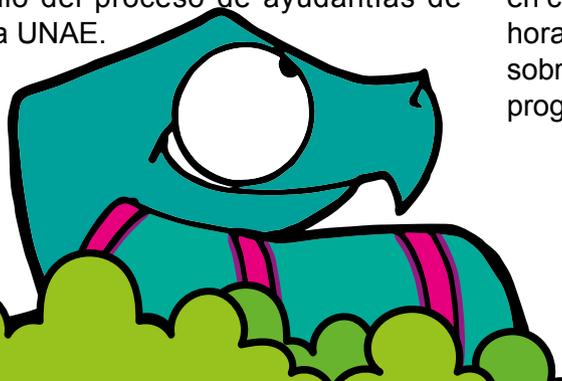
Se aplicó una encuesta de diez ítems a sesenta ayudantes de cátedra. Todos son estudiantes de sexto semestre o posterior y tienen un excelente promedio de calificaciones; además, pertenecen a diferentes carreras del campo pedagógico como: Educación Básica, Educación Especial, Educación Inicial y Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. También se realizó una encuesta con seis ítems a treinta y ocho profesores que contaron con ayudantía de cátedra. Finalmente, se incluyó una entrevista a un miembro del personal académico administrativo, uno de los principales responsables del desarrollo del proceso de ayudantías de cátedra en la UNAE.

El Programa de Ayudantías de Cátedra

En el proceso de ayudantía de cátedra, el estudiante participa como auxiliar bajo la supervisión de un profesor de carrera, realiza actividades de apoyo académico dentro y fuera del aula e interviene en la práctica docente, sin sustituir ni reemplazar al profesor.

El proceso inicia con la solicitud presentada por parte de los docentes para contar con ayudantes, después de analizar la pertinencia de estas solicitudes, se procede a convocar a los estudiantes que hayan aprobado el quinto ciclo con calificaciones óptimas y que deseen postular. A continuación, se revisan las postulaciones y se nombra a los alumnos con mayor mérito —en caso de empate, el docente es quien dirime—. Una vez asignado el estudiante para la ayudantía, la Coordinación Pedagógica comunica a las partes el resultado de la asignación y se realiza una inducción general al proceso. Al comenzar el ejercicio, estudiante y profesor planifican las actividades; una vez ejecutadas, se ingresa al SGA y se indica el número de horas invertidas y la evidencia.

El cierre de la ayudantía de cátedra tiene lugar con la evaluación por parte del docente y la generación de reportes que el SGA proporciona. La evaluación mide el dominio de los contenidos curriculares, el interés en las temáticas de la asignatura, el dominio teórico y práctico y la actitud proactiva, además, considera el nivel de expresión oral y escrita, la capacidad de trabajo en equipo, el compromiso con las actividades asignadas y el aporte para resolver desafíos durante el desarrollo de los contenidos planificados en la asignatura. Al final, el estudiante descarga la certificación con el número de horas destinadas a la ayudantía. El programa permite que los estudiantes pueden solicitar que las horas de ayudantía sean reconocidas como prácticas profesionales del ciclo en curso. El reglamento pertinente exige que las horas invertidas en la ayudantía coincidan —o sobrepasen— el número de horas asignadas al programa de práctica profesional.



En la convocatoria presentada en el primer ciclo académico de 2021, cuarenta y ocho docentes solicitaron ayudantía de cátedra, para un total noventa y tres asignaturas. Se asignaron ayudantías para sesenta asignaturas, en tanto treinta y tres solicitudes no tuvieron postulantes y otras tres no pudieron ser asignadas por tratarse de postulantes que ya habían sido designados para otras asignaturas. En total, se registraron trescientos treinta y nueve postulaciones de estudiantes, lo que evidencia la acogida de la convocatoria.

RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Encuesta a docentes

Se aplicó una encuesta de seis ítems a treinta y ocho docentes. Los resultados de la encuesta reflejan que en cuatro conceptos (apoyo, comunicación, relación y rendimiento) los docentes consideran que las ayudantías resultaron muy buenas. Se analizaron por separado los resultados de dos ítems (dificultades y actividades con mayor intervención).

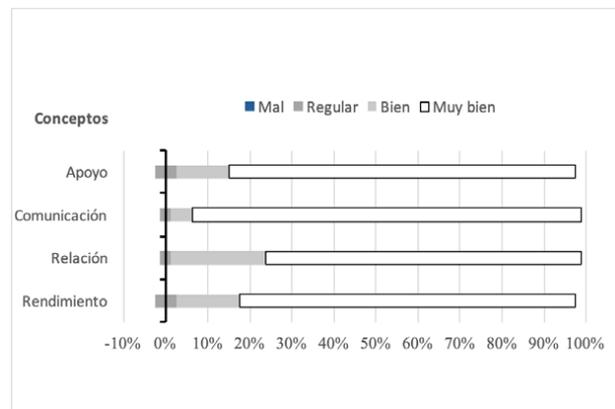
Tabla 1. Encuesta aplicada a docentes

Preguntas	Posibles respuestas
El apoyo del ayudante de cátedra (AC) es:	Muy bueno Bueno Regular Malo
¿En qué actividad tiene mayor intervención el AC?	Planificaciones Elaboración de material didáctico Desarrollo de contenido Desarrollo de exámenes Comunicación con los estudiantes
¿Cómo ha sido la comunicación entre el docente y AC?	Muy buena Buena Regular Mala
La relación de AC con los estudiantes universitarios es:	Muy buena Buena Regular Mala
¿Qué dificultades se han presentado en la comunicación con el AC?	Conexión a internet Disponibilidad de tiempo Horarios de clase Otros
¿Cómo se está desarrollando el rendimiento del AC?	Muy bueno Bueno Regular Malo

Fuente: elaboración propia

El 82,5 % de los profesores afirmó que el apoyo del ayudante fue muy bueno, el 12,5 % bueno y el 5 % regular. El 92,5 % de docentes señaló que la comunicación con el ayudante fue muy buena, el 5 % buena, el 2,5 % regular. En cuanto a la relación entre los ayudantes y los estudiantes universitarios, el 75 % de los profesores indicó que fue muy buena, el 22,5 % buena y el 2,5 % regular. El 80 % de los profesores indicó que el rendimiento fue muy bueno, el 15 % bueno y el 5 % regular.

Figura 1. Resultados de apoyo, comunicación, relación y rendimiento



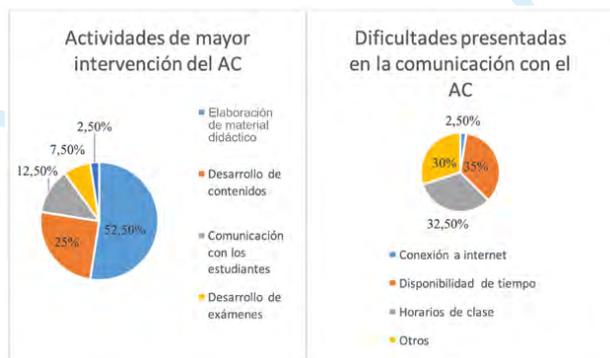
Fuente: elaboración propia

Según las encuestas, la actividad en la que el ayudante de cátedra tiene mayor intervención es en la elaboración de material didáctico (52,5 %), seguido por el desarrollo de contenidos (25 %), la comunicación con los estudiantes ocupa el tercer lugar (12,5 %), después está el desarrollo de exámenes (7,5 %) y, en último lugar, se encuentran las planificaciones (2,5 %).

La principal dificultad en la comunicación con el ayudante de cátedra fue la disponibilidad de tiempo (35 %), seguido por los horarios de clase (32,5 %) y la conexión a internet (2,5 %). Un 30 % de los encuestados indica que se presentaron otros problemas.



Figura 2. Intervención en ayudantía de cátedra



Fuente: elaboración propia

Encuesta a estudiantes

En la segunda fase de la investigación se aplicó una encuesta con diez ítems a sesenta estudiantes, de los que se obtuvieron cuarenta y dos respuestas. Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

Tabla 2. Cuestionario para la encuesta a estudiantes

Lista de preguntas
1. ¿Cómo ha sido tu experiencia como ayudante de cátedra?
2. ¿Se te dificulta interactuar con el grupo de estudiantes designados debido a la edad que tienes?
3. ¿El tiempo designado te ayudó a resolver las inquietudes que los estudiantes exponían en el desarrollo de la materia?
4. ¿Crees que tus clases fueron interactivas y los estudiantes alcanzaron un aprendizaje significativo?
5. ¿Cómo es tu experiencia aplicando el modelo pedagógico de la UNAE?
6. ¿Cómo se desarrolla la comunicación con tu tutor de cátedra?
7. ¿Cuántas horas semanales destinas a las ayudantías de cátedra?
8. ¿Qué nuevas experiencias estas desarrollando durante tus ayudantías de Cátedra?
9. ¿Qué funciones educativas (das clases, calificas, elaboras exámenes, etc.) estas desempeñando dentro tus ayudantías?
10. ¿Qué dificultades has encontrado en el desarrollo de las ayudantías?

Fuente: elaboración propia

La mayoría de ayudantes (85,7 %) manifestó que su experiencia fue excelente y productiva. Un pequeño grupo de ayudantes (14,3 %) indicó que la experiencia no fue muy buena, argumentaron que se cruzaron las horas de ayudantía de cátedra con el horario de clases o que el tutor no asignó suficientes actividades.

El mayor porcentaje de estudiantes encuestados (78,6 %) señaló no tener dificultades para interactuar con el grupo a su cargo, debido a su edad. Antes bien, esto les permitió tener una comunicación más fluida y un mayor acercamiento con el grupo, también mencionaron el *respeto* como factor importante en la convivencia con los estudiantes. También manifestaron que la modalidad virtual les facilitó adaptarse, algunos se sintieron nerviosos al inicio, pero después lo superaron y se convirtieron en apoyo para el tutor. El 19,1 % dijo no haber tenido contacto con los estudiantes. Solo un estudiante indicó haber tenido problemas al interactuar con el grupo.

Respecto al tiempo designado, el mayor porcentaje (76,2 %) de ayudantes de cátedra manifestó que fue suficiente para realizar las actividades con los estudiantes, declararon que les permitía retroalimentar y visualizar videos. Además, indicaron que, en caso de ausencias, se suelen dar tutorías asincrónicas. El 9,5 %, indicó que, a veces, faltó tiempo para realizar las actividades programadas o apoyar a los alumnos en desarrollo de algún trabajo. Otros ayudantes (16,3 %) señalaron no haber interactuado con los estudiantes.

Respecto al desarrollo del proceso de enseñanza, la mayoría (76,2%) opina que fueron interactivas, muy dinámicas y llamativas, que hicieron uso de diversas plataformas y materiales para realizar juegos o dinámicas que aportaron a la interiorización de los aprendizajes. Un grupo (21,4 %) señaló no haber tenido contacto con los alumnos y un estudiante, que representa el 2,4 %, manifestó no haber tenido una buena participación.

Sobre el Modelo Pedagógico de la UNAE, la mayoría (92,9 %) declaró que su experiencia de aplicación fue muy buena y gratificante. El (7,2 %) señaló que no tuvo oportunidad de practicarlo, al no tener contacto con los estudiantes. Sin embargo, cabe mencionar que calificaron tareas y planificaron recursos desde el Modelo Pedagógico de la UNAE.

En la comunicación con el tutor de cátedra, la mayoría de estudiantes (88,1 %) expuso

que fue excelente o enriquecedora. Indicaron que se trataron con respeto y que el docente estuvo presto a resolver dudas. La aplicación más utilizada fue el WhatsApp, seguida por la plataforma Zoom y el uso del teléfono. Por el contrario, un pequeño porcentaje (9,5 %) señaló que no hubo interacción o fue muy escasa. Por otro lado, un estudiante, que representa al 2,4 %, señaló que fue mala. Por las respuestas, se observa la importancia que tiene la comunicación para el ayudante, aun cuando no sea continua.

Las horas semanales destinadas a las ayudantías de cátedra oscila entre 3 y 10 horas; el 9,5 % dijo destinar de 7 a 8 horas semanales y solo un estudiante (2,4 %) indicó haber empleado más de 10 horas.

Las respuestas obtenidas al ítem relacionado a las nuevas experiencias desarrolladas durante las ayudantías giran en torno a la adquisición de experiencia en el área, están relacionadas con la planificación, el desarrollo de una clase, de evaluaciones, el manejo de la plataforma virtual y el desempeño con grupos jóvenes. Un grupo minoritario señala no haber vivido ninguna nueva experiencia.

Según las respuestas obtenidas, calificar ha sido la actividad más frecuentemente realizada por los ayudantes (45,2 %), seguida por la elaboración de material didáctico (40,5 %), a continuación, hay un empate entre dar clase y realizar acompañamiento al docente durante la clase (33,3 %), y, finalmente, apoyo en la elaboración de exámenes (11,9 %).

Entrevista al coordinador pedagógico

La entrevista que se aplicó al coordinador pedagógico estuvo conformada por seis ítems enfocados en conocer a profundidad sobre las ayudantías de cátedra llevadas a cabo en la UNAE. A continuación, se presentan las preguntas planteadas:

Tabla 3. Entrevista para el coordinador pedagógico

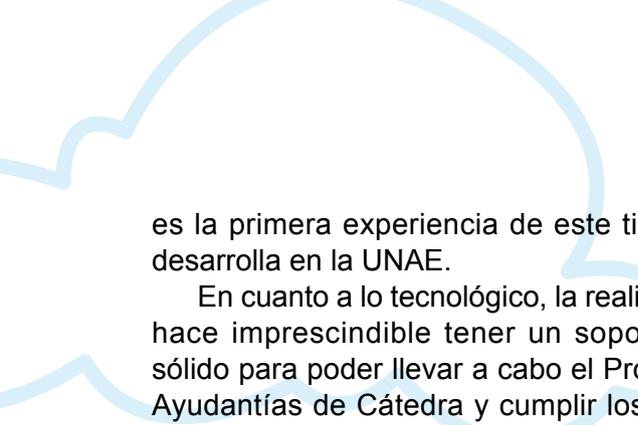
Lista de preguntas
1. ¿Cuáles fueron las dificultades presentadas para iniciar el Programa de Ayudantías de Cátedra?
2. ¿Cuál es la misión de las ayudantías de cátedra?
3. ¿Cuál es la visión de las ayudantías de cátedra?
4. ¿Por qué surgió la idea de crear las ayudantías de cátedra?
5. ¿Cómo está avanzando en las ayudantías de cátedra?
6. ¿Se están alcanzando los objetivos planteados en el Programa de Ayudantías de Cátedra?

Fuente: elaboración propia

La entrevista dirigida al coordinador pedagógico evidencia importantes características del desarrollo del proceso de ayudantías y ciertas dificultades que se debieron afrontar al inicio del programa, pues el Modelo Pedagógico de la UNAE exige ciertas funciones y conceptualizaciones precisas sobre todo lo que se hace, en este contexto, la ayudantía de cátedra no puede ser la excepción. El primer obstáculo consistió en coordinar lo que se iba a desarrollar con el Modelo Pedagógico, no como si este fuera una línea rígida, sino que se crearon propuestas filosóficas amplias que debían cobijar todas las actividades desarrolladas. El aprendizaje en todos los ámbitos tiene que ser colaborativo y esa colaboración debe permitir un diálogo. De acuerdo con el funcionario entrevistado, la articulación del programa de ayudantía a esa conceptualización fue el mayor reto.

Se plantearon variables operativas y tecnológicas para enfrentar dificultades. El hecho de que en el medio exista un concepto de ayudantía distinto al que se maneja en la UNAE se convirtió en un obstáculo que debió ser superado, tomando en cuenta que la operatividad de la ayudantía no consiste únicamente compartir un aula con docente o un estudiante, sino generar apoyo y acompañamiento. En ese aspecto entra la comunicación, esa dialéctica constante que debe generarse, desde la comprensión de que la propuesta es novedosa y que





es la primera experiencia de este tipo que se desarrolla en la UNAE.

En cuanto a lo tecnológico, la realidad actual hace imprescindible tener un soporte virtual sólido para poder llevar a cabo el Programa de Ayudantías de Cátedra y cumplir los objetivos planteados. Por esto se desarrolló un módulo para que la herramienta tecnológica se articule con las necesidades de docentes y estudiantes en la ejecución del programa. Se debe reconocer el liderazgo y la responsabilidad asumida por el vicerrectorado académico

Es misión de la UNAE lograr cambios en el sistema educativo a través de una comunicación directa y constante con el medio circundante y con el sistema educativo ecuatoriano. La ayudantía apoya o desarrolla procesos de vinculación, de tal manera que lo que se hace en la UNAE responde pertinentemente a lo que se hace en el entorno y se convierte en un elemento dinámico, porque, tal vez, el estudiante tiene más posibilidad de comunicarse sobre aspectos que no necesariamente tienen que ver con la docencia, sino con la realidad de cada uno de los procesos emprendidos. Es hacia allá hacia donde se debe articular todo el accionar, desde el entendimiento de que la educación es un elemento de transformación social.

Tradicionalmente, el sistema educativo ecuatoriano ha establecido que el ayudante de cátedra es apoyo para el docente: debe dictar clases; tal vez, ayudarlo con el desarrollo de una de las partes de la clase o, quizá, calificar deberes. Se aspira que los asistentes también sean autores y propongan un diálogo directo con el profesor. Esto responde al Modelo UNAE, porque cuando se habla del profesor-investigador, el docente ya no es quien lidera el proceso, sino quien lo acompaña para que el estudiante logre sus objetivos.

La idea de crear las ayudantías de cátedra en la UNAE se originó en la consideración de que estas son un derecho del estudiante, un espacio para que, justamente, la formación del estudiantado dialogue con el perfil de salida y para que el proceso se articule con todo lo que

es el accionar del docente. Así, la ayudantía permite que el estudiante se conecte con otras realidades no necesariamente observables en el contexto aula.

Con los resultados del Programa, en el primer ciclo académico 2021, se observa que disponer de un módulo facilita su ejecución. Quienes postularon por la ayudantía, profesores y estudiantes, manifestaron que la experiencia fue positiva y que la propuesta valió la pena. Hacer una ayudantía pone en valor la formación que la universidad imparte, con la misión formadora siempre articulada con un sentido de calidad que se relaciona con la mejora del servicio al sistema educativo y que busca conectarse de mejor manera con la realidad.

Hay aspectos que deben ser mejorados, pero el diálogo directo y la comunicación constante van a posibilitar que eso ocurra. El seguimiento a las actividades que se plantearon inicialmente entre docentes y estudiantes es algo que, tal vez, pueda mejorarse en el próximo semestre, pues todos estos procesos son de formación y, al hablar de está, se está discutiendo cómo lograr un estudiante puede cumplir el perfil de salida, pero, a su vez, cómo un profesor encuentra mejores maneras de desarrollar procesos educativos.

En suma, el proyecto avanzó sin dificultad durante su primer ciclo académico de implementación. Se considera que los objetivos se cumplieron, pues los resultados obtenidos así lo muestran. También, se superó la concepción de las ayudantías como un ejercicio aislado, es decir, se hizo lo necesario para que su aplicación alcance la formación que el estudiante requiere y se conecte de mejor manera con la realidad.

Análisis de los resultados

El éxito de la implementación del Programa de Ayudantías se pudo constatar con los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes con ayudantía y a los estudiantes ayudantes de cátedra y, adicionalmente, al comparar los datos obtenidos del SGA con lo

expresado en la entrevista al coordinador pedagógico. Los estudiantes participantes indicaron haber tenido una experiencia positiva, asimismo, la mayoría de docentes califican el apoyo recibido como muy bueno, lo que demuestra signos de responsabilidad.

Cabe destacar que el Programa de Ayudantías de Cátedra llevado a cabo en la UNAE, da respuesta al derecho de los estudiantes de asistir a un espacio que contribuya a su formación de manera significativa, esto está acorde a la propuesta filosófica del Modelo Pedagógico de la UNAE. Este enfoque persigue un diálogo menos desigual entre los actores educativos, lo que fomenta el respeto, la solidaridad y el trabajo colaborativo (entre educador y educando), con el fin de aportar al perfil de salida y lograr una comunicación directa y constante con el medio circundante que ubica a la educación como un elemento de transformación social.

En muchos casos, un ayudante cuenta con pocas horas de dirección del proceso de enseñanza e intervención directa en el aula. Generalmente, su actividad se orienta a la elaboración de material didáctico, calificación de pruebas y trabajos. Gracias a la realización de estas tareas, adquiere experiencia y se convierte en un acompañante en la labor de alcanzar los objetivos de formación teórico-práctica.

La tradición de que un ayudante apoye al docente en sus clases con pocos momentos de intervención o calificando trabajos, hace que el beneficiario sea el docente. Contrario a lo anterior, las ayudantías en la UNAE pretenden que el mayor beneficiario sea el estudiante y lo convierten en autor y ejecutor de la práctica pre-profesional, en un acompañante a través que a través del diálogo directo y la guía del profesoralcanza los objetivos formativos.

Se concluye que, en el Programa de Ayudantías de Cátedra de la UNAE, la mayoría de estudiantes tuvo una experiencia positiva, asimismo, los docentes califican el apoyo recibido como *muy bueno*. Las respuestas de los docentes respecto a la relación entre el ayudante y el grupo de estudiantes son *favorables*. Algunos ayudantes de cátedra señalan haber “tenido nervios” al inicio, pero con apoyo de su tutor lo superaron y consiguieron generar prácticas interactivas, dinámicas y llamativas que contaron con el uso de los recursos didácticos elaborados.

En cuanto a las dificultades presentadas los docentes y estudiantes señalaron la falta de disponibilidad de tiempo, seguido por el “choque de horarios” como los mayores contratiempos que afectan el proceso. Además, algunos estudiantes dijeron sentirse inseguros y nerviosos cuando se enfrentaron a sus compañeros en la sala de clases. Nasser y Fresko (2018) indican que el ritmo del curso y la dificultad para mostrarse como figura de autoridad pueden generar en el ayudante un sentimiento de desconfianza e inseguridad, lo que, según Douglas (2016), puede desembocar en la pérdida de motivación. Estos y otros hallazgos del presente estudio podrían ser tomados en consideración al momento de ejecutar nuevos procesos de ayudantías de cátedra en la UNAE.

Finalmente, es necesario explicar las limitaciones que se presentaron en este estudio. La



pandemia por la covid-19 implantó la virtualidad, por lo que, estudiantes y profesores se sintieron relativamente aislados; muchos, enfrentaron retos personales y profesionales muy fuertes, como enfermedades y la pérdida de familiares, así como problemas económicos. Los procesos de enseñanza aprendizaje se vieron sujetos a obstáculos tecnológicos y fue necesario aprender nuevas habilidades para enseñar; también fue necesario rediseñar actividades didácticas para que respondieran a las dificultades de enseñar y evaluar durante la pandemia. Si para todos los ayudantes de cátedra fue una nueva experiencia, también para algunos docentes que contaron, por vez primera, con ayudantes de cátedra, situación que les obligó a “inventar” una forma de trabajo compartido.

CONCLUSIONES

Este artículo define a las ayudantías de cátedra como las actividades que realiza el estudiante de la UNAE que asiste a un profesor en la docencia, conforme a las especificaciones y directrices del Reglamento de Ayudantía de Cátedra y de Investigación e Innovación de la UNAE bajo la responsabilidad del profesor.

Se concluye que el Programa de Ayudantías de Cátedra de la UNAE, en el primer ciclo académico de ejecución, posibilitó que los estudiantes involucrados aprendieran de manera diferente y pusieran en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. Además, propició que se pudieran enfrentar las debilidades evidenciadas en el ejercicio de la práctica docente dentro del aula y los obstáculos en los aprendizajes y su formación docente integral. Una de las ventajas de incluir el ejercicio de ayudantías de cátedra en la formación de futuros docentes es que, gracias a las prácticas preprofesionales, los ayudantes cuentan con experiencias previas en el manejo del aula, además, al impartir temas de materias que han aprobado en años recientes, conocen el contenido y tienen frescas sus habilidades para elaborar ejercicios. Además, los estudiantes a los que imparten clases se muestran receptivos, por la cercanía en la edad, la simpatía que muchos de ellos tienen y su afinidad en términos tecnológicos y de intereses.

Son tres instrumentos los que sirvieron de apoyo para aproximarse a la realidad del proceso de ayudantías. La información sobre la ejecución del programa se obtuvo de las encuestas estructuradas a profesores tutores y a estudiantes ayudantes de cátedra y de una entrevista al coordinador pedagógico. Los instrumentos señalados estuvieron compuestos por diez y seis ítems, respectivamente, cuyas conclusiones se presentan a continuación:

- En la implementación de las ayudantías de cátedra, la actuación del Vicerrectorado Académico y de la Coordinación Pedagógica se constituyó en un factor clave para que el desarrollo del Programa se articule al Modelo Peda-



gógico de la UNAE y de esta forma se desarrollen las variables operativas y tecnológicas.

- El Programa de Ayudantías de Cátedra se articuló según el Modelo Pedagógico de la UNAE, lo que permitió que los ayudantes también sean autores.

- Los estudiantes aplicaron metodologías activas: ABP, *lesson study*, aula invertida, entre otras. Estas se articularon con los objetivos de la práctica profesional.

- La aplicación del nuevo Programa de Ayudantías de Cátedra en la UNAE, cumple con objetivos de carácter académico, formativo y de entrenamiento profesional que establece la normatividad vigente.

- La principal dificultad en el proceso de ayudantía de cátedra ha sido la disponibilidad de tiempo —dato corroborado también por los docentes— (35 %), seguida por conflictos de coincidencia en los horarios de clase (32,5 %) y la conexión a internet (2,5%).

- Se señala que la ayudantía de cátedra ha representado un logro en la formación profesional, en la experiencia de interactuar con el grupo de estudiantes, en calificar tareas y planificar recursos.

Finalmente, es importante atender los planteamientos y criterios originados en la experiencia de capacitación que emitieron los actores, es decir los estudiantes ayudantes de cátedra analizados en este estudio. También es necesario estudiar el impacto en el desempeño académico de los estudiantes que reciben el beneficio de contar con un ayudante de profesor y el aprendizaje que logra el ayudante. Es necesario revisar la forma en que se manejan las asignaciones de ayudantes de cátedra, considerando el obstáculo que representan los horarios y actividades de los participantes. Cuando ocurra el retorno a la presencialidad, será necesario realizar investigaciones sobre las interacciones en el aula entre los ayudantes de cátedra y estudiantes. Sin duda, es necesario continuar con estudios como este, para que las ayudantías de cátedra sean más eficientes y eficaces y para que se ejecuten en pro de mejorar la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, L., Rivas, B., y Casanova, C. (2018). Capacitación pedagógica de alumnos ayudantes: una necesidad sentida en la carrera de Estomatología. *Edumecentro*, 10(4). 150-165. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742018000400010&lng=es&nrm=iso
- Calciati, C. (2017). El rol del ayudante de cátedra: de ayudante a docente. *Escritos en la Facultad*, 13(136), 80-81. Universidad de Palermo
- Douglas, J., Powell, D., y Rouamba, N. (2016). Assessing Graduate Teaching Assistants' Beliefs and Practices. *Journal on Excellence in College Teaching*, 27(3). 35-61. <http://psych.pages.roanoke.edu/wp-content/uploads/sites/17/2016/11/Powell-Pub>.
- Filz, T., y Gurung, R. (2013). Student Perceptions of Undergraduate Teaching Assistants. *Teaching of Psychology*, 40(1). 48-51. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0098628312465864>
- Lee, S. (2019) The Impact of a Pedagogy Course on the Teaching Beliefs of Inexperienced Graduate Teaching Assistants. *Life Sciences Education*, 18(1). 1-12. <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.18-07-0137>
- Limachi Larico, G. C. (2020). El desempeño del auxiliar de docencia, como factor influyente en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información. *Universidad Mayor de San Andrés*.
- Mills, N. (2011). Teaching assistants' self-efficacy in teaching literature: Sources, personal assessments, and consequences. *The Modern Language Journal*, 95(1). 1-20. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.2010.01145.x>
- Nasser, F., y Fresko, B. (2018). Graduate teaching assistants: how well do their students think they do?. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(6). 943-954. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2018.1423673>
- Sharples, J., Webster, R., y Blartchford, P. (2018). *Making Best Use Of Teaching Assistants*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Teaching_Assistants/TA_Guidance_Report_MakingBestUseOfTeachingAssistants-Printable.
- Sheridan, P., Reeve, D., y Evans, G. (2014). Understanding Teaching Assistants Assessment of

Individual Teamwork Performance. *Society for Engineering Education*. https://www.researchgate.net/publication/288803153_Understanding_teaching_assistants'_assessment_of_individual_teamwork_performance.

Shussler, E., Read, Q., Marbach, G., Miller, K., y Ferzli, M. (2015). Preparing Biology Graduate Teaching Assistants for Their Roles as Instructors: An Assessment of Institutional Approaches. *Life Sciences Education*, 14(3). 1-11. <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.14-11-0196>.

UNAE. (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad*. Publicaciones de la UNAE.

UNAE. (2020). *Reglamento de Ayudantías de Cátedra y de Investigación e Innovación*. UNAE.

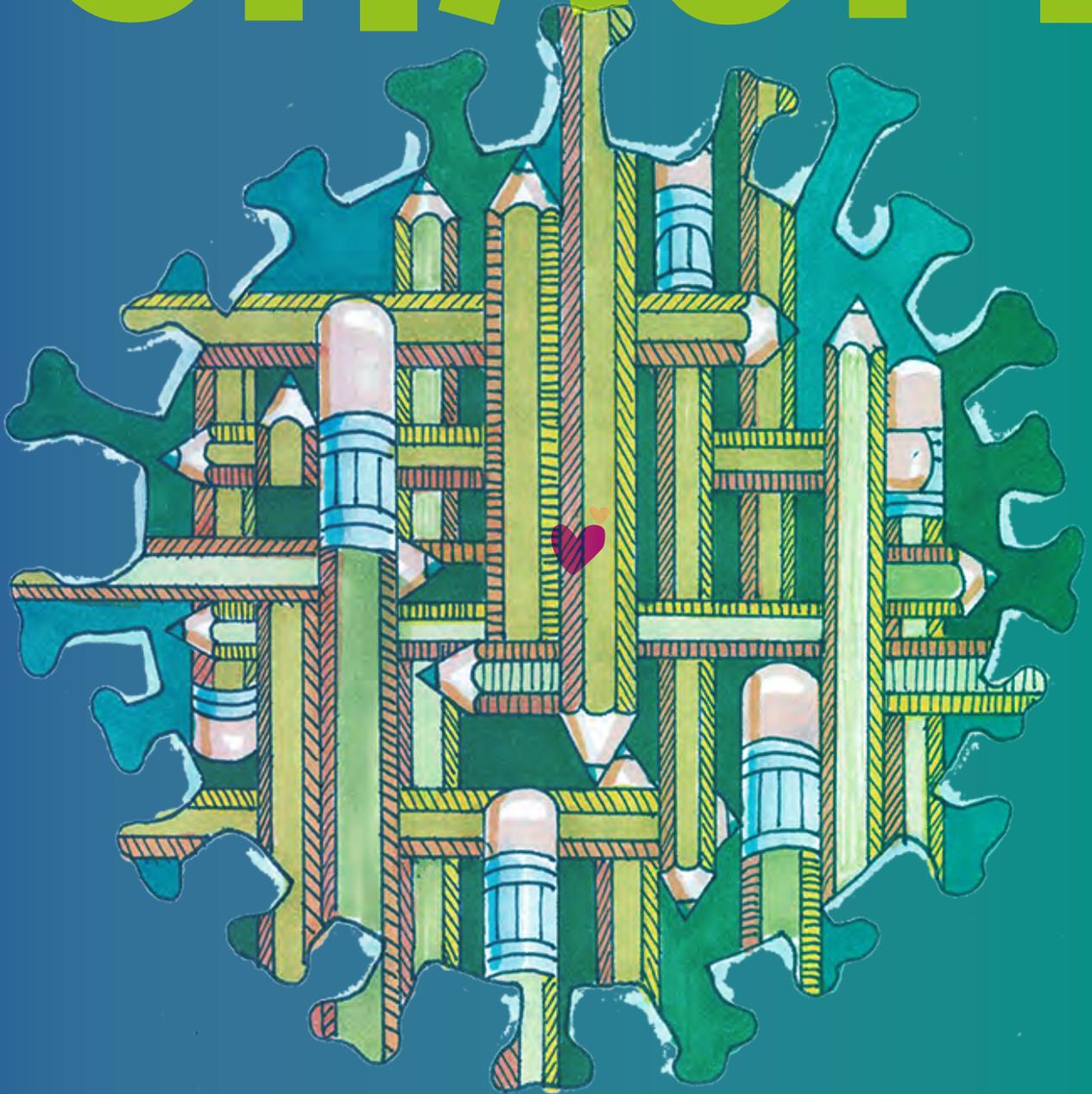
Wald, N., y Harland, T. (2018). Rethinking the teaching roles and assessment responsibilities of student teaching assistants. *Journal of Further and Higher Education*, 44(1), p. 43 - 53. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2018.1499883>.

Weihmuller, A. (2017). El poder de un maestro. *Escritos en la Facultad*, 13(136), 11-12. Universidad de Palermo

Zaldívar, D., Díaz, D., y Polit, K. (2017). Experiencias como ayudante de cátedra en el tecnológico de formación. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo*, 5(2). 55 - 63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7405684>



CHAUPI



Chaupi significa en lengua kichwa "centro" o "medio". Esta sección, el punto de equilibrio de la revista, recopila artículos de interés general relacionados a la temática de la edición en curso, iniciativas que abonan el terreno siempre fértil de la educación y posibilitan el intercambio de experiencias.

El discurso del docente de educación inicial sobre la formación profesional en el uso del recurso *uña taptana* a través de un escenario virtual

Initial Education Teachers Discourse on the Training to Use *Uña Taptana* Resource Through a Virtual Scenario

Roxana Auccahuallpa Fernández
Universidad Nacional de Educación
roxana.auccahuallpa@unae.edu.ec

Jaime Ivan Ullauri Ullauri
Universidad Nacional de Educación
jaime.ullauri@unae.edu.ec

Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2021
Fecha de aceptación: 24 de enero de 2022

RESUMEN

El confinamiento ocasionado por la covid-19 obligó a los docentes a efectuar transformaciones pedagógicas que propiciaron el uso de nuevos escenarios, como los virtuales. El presente trabajo es parte de una investigación más amplia denominada: *El sentido numérico en la educación inicial y básica elemental: proceso etnomatemático del conteo*. La experiencia incluyó un periodo de formación virtual para profesionales sobre el empleo del recurso didáctico *uña taptana*. La metodología, de carácter cualitativo, presenta el discurso de dos grupos focales de docentes de educación inicial sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual con el uso del recurso para el desarrollo del sentido numérico. Los resultados que se visibilizan a través del uso de dicho discurso evidencian a la *uña taptana* como: una estrategia de aprendizaje, un recurso innovador y describen un proceso metodológico que se desarrolló para el trabajo áulico virtual con los estudiantes, para comprender cómo los procesos cognitivos de clasificación, ordenación y secuenciación se fomentan desde la manipulación y experimentación que permite este recurso, lo que promueve la comprensión sobre la construcción del pensamiento matemático en la primera infancia y cómo se potencia gracias a la colaboración entre los tutores que deben diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje, con el apoyo de recursos didácticos innovadores. No obstante, los profesores aún no logran desarrollar la correspondencia biunívoca y el conteo estructurado y no estructurado en sus estudiantes.

Palabras clave: pensamiento numérico, matemáticas, docentes, educación inicial, material concreto.

ABSTRACT

The confinement caused by Covid-19 forced teachers to carry out pedagogical transformations that generated the use of new virtual scenarios. This work is part of a broader investigation called *Number Sense in Early Childhood Education and Primary Education: Ethnomathematical Process of Counting*. The experience included a period of virtual development training on the use of *uña taptana* material. The qualitative methodology presented the speech of two focus groups of early childhood education teachers about the virtual teaching-learning process and the use of *uña taptana* resource for the development of number sense in students. The results showed on this speech about the didactic resource contain: a learning strategy, an innovative resource, and as a methodological process that was developed for work with students in a virtual classroom, to understand how the cognitive processes of classification, ordering and sequencing are promoted from manipulation and experimentation that *uña taptana* allows to fostering the understanding of how mathematical thinking is built in early childhood, and how this construction is enhanced by the collaboration between tutors who must design teaching and learning strategies. However, teachers have not yet been able to develop one-to-one correspondence and structured and unstructured counting.

Keywords: number thinking, mathematics, teachers, initial education, concrete material.

INTRODUCCIÓN

Debido a la crisis que generó la covid-19, la educación mundial pasó de ser presencial a virtual. Para ello, los gobiernos tomaron decisiones para afrontar la afectación que sufren actualmente los sistemas educativos y, en este sentido, desarrollaron estrategias para el buen funcionamiento del proceso educativo y para garantizar el derecho a la educación en medio del confinamiento. Así, el Plan educativo Covid-19, propuesto por el gobierno ecuatoriano a raíz de la pandemia declarada el 16 de marzo de 2020 y que se publicó en el acuerdo MINEDUC-2020-00020-A, tuvo la intención de responder a las diversas necesidades del territorio nacional y proveer con herramientas pedagógicas, metodológicas, psicoemocionales y psicosociales que fomentasen y fortalecieran la construcción de un modelo educativo adaptable y contextualizado en el que la comunidad educativa participara. Por ende, el Ministerio de Educación del Ecuador desarrolló el contenido de las asignaturas a partir del Currículo Priorizado (Ministerio de Educación, 2020) y el Currículo Priorizado para la Emergencia (Ministerio de Educación, 2020), además de elaborar planificaciones y recursos educativos virtuales y programación para radio y televisión que fueron creadas para salvaguardar y asegurar la continuidad de la educación en nuestro país.

En este sentido, durante el 2021, los docentes hicieron uso del currículo priorizado que aborda los aprendizajes imprescindibles que se desarrollan con metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o la de problemas y preguntas. Estos permiten que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y, en conjunto con la comunidad educativa que sirve de guía y motiva el proceso educativo del estudiante, dan respuesta a los estándares de calidad establecidos por el Estado.

Ante ello, la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), en particular, el

grupo de investigación encargado del proyecto *El sentido numérico en la educación inicial y básica elemental: proceso etnomatemático del conteo*, desarrolló, como parte del trabajo investigativo, una capacitación para docentes del subnivel inicial y preparatoria que incluyó talleres virtuales creados para fomentar la comprensión del número-cantidad según Van Luit y Van de Rijt (1997) en la educación inicial, concepto abstracto difícil de entender para los estudiantes de la etapa preescolar.

La idea de número-cantidad, aunque se entiende que se desarrolla de forma “natural”, es compleja, por ello, no se debe pensar que los niños, durante la primera infancia, la comprenden y construyen sin ayuda. Son los docentes quienes deben acompañar el proceso educativo del infante, en una construcción lenta y progresiva, tal como señala Chamorro (2005). No obstante, esta forma de enseñar el número —a partir un proceso cognitivo de comparar, clasificar y secuenciar; que incluye correspondencia biunívoca y el conteo estructurado y no estructurado— choca con la creencia de que todo el proceso de enseñanza se reduce a recitar números de manera repetitiva: uno, dos, tres... Por tanto, el docente de educación inicial debe tener las herramientas necesarias para emprender y desarrollar, en los niños, este conocimiento del número (Adamuz *et al.*, 2021; Castro y Ramírez, 2017; González y Ordóñez, 2019).

El propósito de este estudio fue analizar el discurso que tienen los docentes de educación inicial sobre el desarrollo del pensamiento numérico en la primera infancia. Para lograrlo se desarrolló una formación profesional, en la modalidad virtual, sobre el uso del recurso *uña taptana* como una estrategia de aprendizaje, un recurso innovador y un proceso metodológico desarrollado para el trabajo áulico virtual con estudiantes; todo esto para comprender cómo los procesos cognitivos de clasificación, ordenación y secuenciación se fomentan desde la manipulación y experimentación que permite la *uña taptana*.

DESARROLLO

La nueva realidad que ha generado la emergencia sanitaria ocasionada por la covid-19 cambió la modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la que en la totalidad de los sistemas educativos de los países transitó de la presencialidad a la modalidad virtual. Ante esto, el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) diseñó el *Currículo Priorizado para la Emergencia 2020-Fase 1, "Aprendemos juntos en casa"*. En este se señalan los objetivos prioritarios que se acoplan al desarrollo del estudiante, sin olvidar el horizonte temporal en el que deben ser desarrollados. Incluso, este currículo pretende flexibilizar las prácticas educativas, promover un aprendizaje autónomo, tomar en cuenta las necesidades, problemáticas e intereses de los estudiantes. Además, se recomienda a los docentes hacer uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP1), aprendizaje basado en problemas (ABP2) y proyectos interdisciplinarios, con el propósito de desarrollar habilidades de comunicación oral, de comprensión y de producción de textos; la capacidad creativa e imaginativa; el cálculo matemático; entre otras.

Sin embargo, la brecha digital que existe en Ecuador se ha destapado durante la pandemia; según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2019), en nuestro país el 45 % de hogares tiene conexión a internet, es decir, más de la mitad de la población no cuenta con este servicio, por lo que, se dificulta el acceso a la educación en modalidad virtual. A pesar de ello, los maestros son quienes deben incorporar, en su práctica docente, metodologías que provoquen curiosidad y anhelo por aprender. Por tanto, en este periodo de pandemia, las universidades e instituciones de educación superior realizaron cursos de formación continua para el profesional docente. Asimismo, la UNAE, con su grupo de investigación EUREKA 4i, que se enfoca en la línea de investigación de etnomatemáticas y educación, desarrolló talleres virtuales para que los maestros aprendieran a fomentar el

pensamiento matemático en los niños durante la primera infancia. Estos se desarrollaron con profesores de educación inicial y preparatoria, interesados en aprender sobre el funcionamiento del recurso de material concreto *uña taptana*, para la comprensión del número-cantidad en la etapa preescolar.

Para ello, se construyeron escenarios de aprendizaje virtual que favorecieron la capacitación docente, dado que los maestros del sistema educativo ecuatoriano pasaron al teletrabajo, estos brindaron soporte educativo de acompañamiento a los estudiantes a través de guías de interaprendizaje elaboradas para el seguimiento de los educandos.

No obstante, el aprendizaje de las matemáticas ha sido afectado, no solo por la crisis sanitaria y la modalidad de enseñanza, sino porque, en el nivel de inicial, la comprensión del número es compleja, puesto que entender la noción del número es un proceso activo y progresivo (Chamorro, 2005). *Activo*, porque se logra a partir de accionar sobre los objetos del entorno y *progresivo*, porque cada acción se hace cada vez más compleja (Hernández *et al.*, 2015; Nunes y Bryant, 2003). Así, los docentes de educación inicial empezaron este proceso: facilitaron, a los niños, variados objetos del entorno (materiales concretos tangibles) e idearon acciones que debían realizar en el proceso educativo (habilidades). En este sentido, Chamorro (2005) señala que:

Adquirir el concepto de número supone también ser capaz de pasar de representaciones analógicas de la cantidad, donde los símbolos utilizados están en relación con los objetos representados (cinco rayas para simbolizar cinco animales, tres dedos para representar tres personas, etc.), a representaciones convencionales cuya relación con los objetos es arbitraria (usamos 3, o tres, o trois, como podíamos usar cualquier otro símbolo o palabra para representar tres personas), y este paso no es trivial para los niños. (p. 144)

Por ello, en el 2018, el grupo de investigación de la UNAE elaboró el recurso didáctico llamado *uña taptana*, como material concreto para enseñar matemáticas en la primera infancia. Este recurso es de madera y de forma elíptica. En el interior se observa un dibujo que representa la leyenda de los cañaris sobre la *leoquina* (una culebra verde con nueve hoyos) y la *guacamaya* (esta ave tiene nueve hoyos). También, incluye una luna que simboliza el paso de la unidad a la decena (ver Figura 1). Este material concreto parte de la idea de integrar el conocimiento interdisciplinario de la cultura cañari (D'Ambrosio, 2013) con la enseñanza del número a partir de los seis aspectos determinantes del contar de Van Luit y Van de Rijt (1997).

Figura 1. *Uña Taptana* en material concreto



Fuente: proyecto UNAE-1CPIE-0

Potenciar y desarrollar el pensamiento numérico durante la primera infancia, en particular comprender el concepto de número, hace referencia también a fomentar habilidades que se deben lograr en tres niveles de evaluación —(1) inicio, (2) proceso y (3) alcance—, puesto que el aprendizaje es gradual y concuerda con las etapas de su desarrollo. Así, el proceso tiene que ser activo y propiciar la participación a través de la experimentación y el contacto con los materiales con los que se va a trabajar. La Tabla 1 muestra las habilidades que se han incorporado en el uso del recurso *uña taptana*, para beneficiar la comprensión del número en la primera infancia.

Tabla 1. Proceso cognitivo para la comprensión del número en la primera infancia

Proceso cognitivo	Descripción	Habilidades
Comparar	Capacidad para observar o examinar y, así, establecer equivalencias entre dos o más objetos.	Comparar objetos (grandes, medianos, pequeños).
Clasificar	Capacidad para agrupar objetos en función de un criterio (color, forma, tamaño u otra característica).	Clasificar objetos por colores (rojo, amarillo, azul), por tamaño (grande, mediano y pequeño), texturas o formas (cuadrado, rectángulo, círculo).
Secuenciar	Capacidad para ordenar objetos según un criterio común para todos. Para ejecutar esto, el niño establece relaciones asimétricas.	Secuenciar objetos de acuerdo a una instrucción (rojo, amarillo, azul; dos rojos, dos amarillos y un azul).
Correspondencia Biunívoca	Capacidad de establecer relaciones simétricas (de igualdad) entre un objeto y otro.	Establecer relaciones entre objetos. Por ejemplo: una cachara para cada taza.
Conteo estructurado	Capacidad para contar una secuencia: un conjunto de objetos que pueden disponerse organizados o desorganizados.	Poder contar secuencialmente al usar el dedo con la instrucción del docente.
Conteo no estructurado	Capacidad para crear una relación progresiva entre una cantidad que representa un número. El objetivo es conseguir que sea un proceso automático.	Poder determinar la cardinalidad de un conjunto.

Fuente: Auccahuallpa et al., 2021; Hernández et al., 2015; Ministerio de Educación, 2014; Chamorro, 2005; Nunes y Bryan, 2003.

La formación profesional del docente es primordial en este proceso educativo y debe ser continua, más aún cuando el confinamiento, a raíz de la pandemia, cambió el escenario de la educación, de uno presencial a uno virtual. Según Aguilar (2020), la telemática se convirtió en un nuevo canal de comunicación e información que dio lugar al teletrabajo y la teleeducación. El empleo de esta, en el ámbito educativo, es “cada vez más amplio y diverso, ya que la puede utilizar el profesor como soporte pedagógico o el alumno para el aprendizaje autónomo” (Martí Castro, 2003, p. 406). Consecuentemente, el docente tuvo que cambiar su forma de enseñar a través de la integración de nuevas estrategias y metodologías que hacen uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Por ejemplo, en la UNAE se ha pasado de un escenario presencial a uno virtual por medio de una plataforma Moodle (plataforma seleccionada por la Universidad como campus virtual), usada para que los docentes sigan sus procesos de formación profesional. En este contexto, se organizó un taller virtual de tres días con maestros de educación inicial y preparatoria, que laboran en diferentes provincias

del Ecuador, para desarrollar el pensamiento matemático en la primera infancia a través del recurso *uña taptana*.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación fue cualitativa y de acción participativa, (Kemmis y Mc Taggart, 1998), e incluyó a veintinueve docentes de educación inicial y preparatoria que fueron invitados a un conversatorio sobre el sentido numérico en la primera infancia. Los instrumentos de recopilación de información fueron el cuestionario y el grupo focal desarrollado a través de la plataforma de Zoom. El propósito del primero fue analizar el discurso de las profesoras sobre la comprensión del número cuando los estudiantes hacen uso de la *uña taptana*. Las preguntas que guiaron al grupo focal se pueden apreciar en el Anexo 1.

La investigación tuvo tres fases de estudio; la primera fue el desarrollo del taller virtual *Uso de la Uña Taptana en la primera infancia*, para ello, se empleó la plataforma *online Moodle*. El taller duró tres días y ocurrió de forma sincrónica, los veintinueve docentes invitados participaron de forma activa a través del cumplimiento de actividades en el aula virtual. En su modalidad asincrónica, el curso tuvo una duración de un mes, en el que se contemplaban tareas asignadas antes del taller y después del mismo. Las entregas de estas fueron importantes para la aprobación del curso. En adición, el

taller incorporó no solo el uso del recurso *uña taptana* como material concreto, sino el desarrollo de habilidades para la comprensión del número-cantidad a través de los procesos cognitivos que señalan Van Luit y Van de Rijt (1997) como: comparar, clasificar y secuenciar, además de la correspondencia biunívoca y conteo estructurado y no estructurado. Estas se evidenciaron a partir de la construcción del recurso *uña taptana*, por los maestros que asistieron al taller.

Figura 2. *Uña taptana* elaborada por Maggy Goyes



Fuente: elaboración propia

En la segunda fase, se les solicitó a los participantes del estudio replicar el taller en sus aulas, en modalidad virtual. Para ello, se les facilitó materiales y recursos del aula virtual del curso. Posteriormente, se invitó a un grupo focal, en el que participaron dos grupos de docentes. El primero conformado por cuatro docentes y el segundo por tres. Finalmente, en la tercera fase, el trabajo tomó en cuenta el discurso de los profesores de educación inicial y preparatoria cuando replicaron el taller, para fomentar la comprensión del número-cantidad en la primera infancia. La conversación captada en los grupos focales fue transcrita y sobre esta transcripción se desarrolló un análisis del discurso (Van Dijk, 1981) usando el software Atlas ti 9, con el que se intentó dar sentido a las percepciones de los docentes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan algunas de las citas textuales de los docentes sobre el uso del recurso didáctico *uña taptana*, estos dan soporte al estudio y fundamentan sus conclusiones. Se han categorizado desde tres enfoques: (1) la innovación del recurso, (2) el recurso como estrategia y (3) el recurso como metodología.

Figura 3. Categorías de análisis. AtlasTi 9



Fuente: elaboración propia

Categoría 1: la *uña taptana* como recurso innovador

El recurso de la *Uña Taptana* se muestra no solo como un material que permite el desarrollo del sentido numérico en los niños (Aucahuallpa *et al.*, 2021), sino también incide positivamente en la relación entre los estudiantes y padres, quienes se muestran mucho más participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Esta relación de integración se ve permeada por experiencias afectivas positivas que inciden en el desarrollo integral de los infantes que se sienten acompañados en el proceso.

También, la participación del tutor avanza hacia la construcción de una comunidad educativa, ya que su actuación implica la comunicación sincrónica y asincrónica efectiva con los padres de familia, con quienes cuenta como apoyo para ejercer su labor.

Era cada papito trabajando con su único hijo, entonces avanzamos más rápido. No sé si fue la *uña taptana*, la maravilla de la *uña taptana*, o el tú y yo [se refiere a la docente y el alumno], el tú a tú con papá trabajando. Bueno, papá, mamá, hermano mayor, la vecina, la tía que se quedaba con el niño [...]. Pero sí conseguí mucho más [con] este [recurso], más y mejores resultados que en la presencial. [...] tuve que explicarle [sic] a los papitos, primero la unidad, la decena: cuando ya terminados las unidades vamos a las decenas y [...] cómo se la introducimos [sic] a los chicos. Entonces, primero, hago un video para los papitos; después, para los niños y cómo ellos me van entendiendo; los papitos, entonces, y después con los chiquitos. (Docente participante de grupo focal, 2020)

Categoría 2: La *uña taptana* como estrategia

La facilidad de construcción del recurso en los hogares ha permitido que se reafirme la relación entre padres e hijos, a más de ello, ha permitido que el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual sincrónica se pueda sostener, por el mero hecho que los estudiantes podían contar con un recurso educativo tangible.

Esta experiencia de trabajo no solo se ha mantenido en el marco del proceso de enseñanza docente-estudiante, sino que ha trascendido a otros contextos familiares, sobre todo, al de los familiares de los docentes, quienes han empleado el recurso en ese contexto.

Lo podía mirar, lo podía sentir, ver, tocar. Y sí, fácilmente, él no tuvo ningún problema [...] cuando yo le decía: “vamos a contar”, “vamos a poner en cada huequito” —porque le hice con cubitos; era un gusanito con cubetitas de huevo—. Entonces él ponía cada [uno]. Yo le decía [que] cada huevito o pelotita que él tenía, iba [a] tener un nidito. Entonces íbamos a colocarle uno, íbamos a colocarme dos. [Le decía] Que no podíamos en la misma casita, en el mismo huevito, ponerles a dos, porque para todos hay un lugar. (Docente participante de grupo focal, 2020)

Tuve la gran posibilidad de hacerlo con un nieto que, justamente, tiene esta [edad], de cinco añitos. Entonces, me gustó mucho porque le brindó a él la posibilidad de transportar lo que tenía en su cabecita, transportar a algo concreto, a algo visible. Mejor dicho, [a] algo que [...] pueda mirar. (Docente participante de grupo focal, 2020)

Categoría 3: *uña taptana* como metodología

La *uña taptana* ha permitido que los niños pueden manipular diferentes materiales del entorno y de su contexto sociocultural, lo que podría generar sentido de pertenencia y construcción de identidad.

Manipulé los granos que iba a utilizar en esta herramienta. Utilizamos mote y, también, frejol bolón. Utilizamos los dos, entonces mi *uña taptana* consiste de dos, de dos *leoquinas*, justamente aquí lo tengo. Elegí la iguana y el tucán, porque son dos animales característicos de mi región. Entonces yo le familiarizaba con esta herramienta, luego le decía: “vamos a colocar los motes en el tucán, ¿okey? y, luego, vamos a colocar el fréjol en la iguana”. Después que ya veía yo instaurado este conocimiento —que, claro está, lleva un poco más de tiempo, ¿verdad?—. (Docente participante de grupo focal, 2020)

Como se aprecia en algunas de las citas textuales que se han extraído de las conversaciones de los grupos focales con docentes, se puede mirar claramente que la construcción de un ideario sobre el uso de la *uña taptana*, como un recurso ideal para la enseñanza-aprendizaje del número-cantidad y para el desarrollo del sentido numérico global, que tiene la característica fundamental de ser innovadora y que requiere un proceso metodológico para su aplicación, situación que se solventa con el proceso de formación docente.

Muchas de las percepciones que comunican los docentes sobre las tres categorías que hemos considerado se solapan entre ellas, como

se puede apreciar en la Figura 3 que muestra la red semántica, desarrollada en AtlasTi 9, sobre el análisis del discurso de los docentes cuando se refieren al recurso de la *uña taptana*.

En este sentido del análisis realizado, se identifica que el diseño de un recurso didáctico como la *uña taptana* comprende, primero, el diseño como una estrategia que surge de una necesidad que debe atenderse de una o de varias formas innovadoras —en este sentido se considera que este recurso es uno de los tantos que se podrían pensar para atender esta necesidad— y, segundo, contar con una metodología, bastante precisa, de su aplicación áulica. A más de lo anotado, los periodos de formación docente, tanto para la comprensión como para el uso áulico del recurso, conlleva una planificación rigurosa e intensa que se aproxime, en todo lo posible, al contexto socio educativo. Estos resultados se corroboran con otros obtenidos en la investigación de Auccahuallpa *et al.* (2021), la que se ha trabajado como una primera fase de la investigación que se detalló anteriormente en este documento.

CONCLUSIONES

Un aspecto muy importante a considerar en la formación docente, tanto preprofesional como profesional, sin duda alguna, es la comprensión del desarrollo del pensamiento lógico matemático de los niños y, dentro de este, el desarrollo del sentido numérico (en particular, la comprensión del número-cantidad en la primera infancia). En este sentido, este estudio cobra una relevancia fundamental, ya que se ha identificado, a través del taller virtual, que el desarrollo del razonamiento lógico matemático y del sentido numérico están proporcionalmente ligados a la integración de recursos y materiales tangibles, específicamente en la primera infancia.

Como derivación de la conclusión anterior, es preciso que las escuelas, facultades o carreras de formación docente en educación inicial puedan fomentar, tanto en su componente teórico como en la práctica preprofesional y en

la comprensión del desarrollo del razonamiento lógico matemático, en particular la comprensión del número-cantidad en la primera infancia. Consideramos que estas acciones benefician la formación del docente de educación inicial y podrían brindar soporte a un desarrollo auténtico y cronológicamente correcto en la primera infancia. Dado que es el primer nivel de enseñanza que se enfrenta los niños en su proceso de aprendizaje.

Las conclusiones específicas del trabajo se han clasificado en tres aspectos fundamentales de la propuesta: (i) estrategia de aprendizaje, como un (ii) recurso innovador y (iii) el proceso metodológico que fue posible conducir para el trabajo áulico virtual con los estudiantes.

- i. Se comprende que tanto el desarrollo y enseñanza-aprendizaje del sentido numérico incluye el diseño, construcción y aplicación de estrategias y metodologías colaborativas que consideren claramente las diferencias individuales de los estudiantes. Se considera que el camino para la consecución del desarrollo estrategias de aprendizaje debe ser una construcción colaborativa entre los docentes, para ello deben tener en cuenta las bases biopsicosociales de sus estudiantes.
- ii. Los docentes opinan que la *uña taptana* es un recurso que cuenta con algunas características (novedoso, simple, mágico, creativo) que lo componen y que hacen de este material una herramienta innovadora. Entre estas singularidades se incluye, sobre todo, que el recurso, desde su raíz, está enlazado íntimamente a una historia regional originaria y propia que da sentido de identidad y pertenencia a los estudiantes y les permite identificarse con él. Este impacto no solo se ha medido en la aceptación que los docentes y estudiantes han tenido con el recurso, sino también se ha logrado evidenciar que ha generado la participación de la familia y, en específico, de los padres de familia, quienes, en esta experiencia, han apoyado el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.
- iii. Aunque el proceso de formación docente se ha desarrollado en su integridad desde

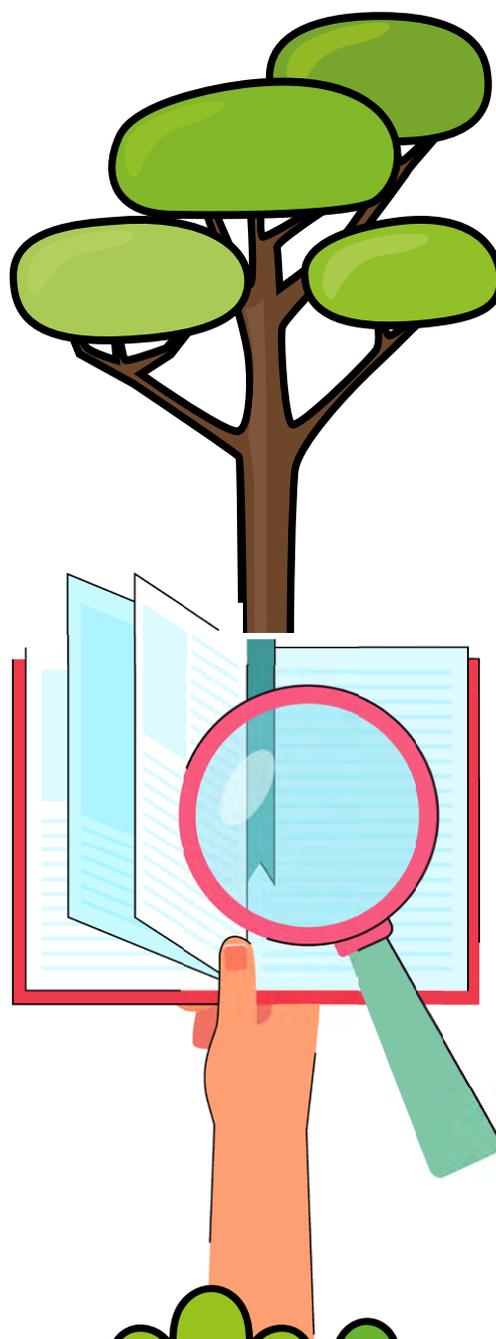
la modalidad virtual, como el escenario de aprendizaje, y, a pesar de que este proceso ha tenido su dificultad, ha permitido la capacitación a los docentes de educación inicial y preparatoria, quienes han logrado trabajar con sus estudiantes usando el recurso *uña taptana* desde la lúdica y empleando patrones de colores, incluso, han logrado integrar el uso de materiales del entorno como granos, semillas o chapitas para el desarrollo del conteo. En algunos casos, como primer paso, los docentes han optado por compartir con los padres de familia, como una estrategia para crear una comunidad de aprendizaje, esto por medio de una sesión de video o un video previamente grabado en el que se mostraba el modo de empleo del recurso. En un inicio los ejercicios que se desarrollaron con los niños fueron simples y gradualmente subieron su complejidad. Se inició por la formación de unidades y, luego, se dio paso la formación de las decenas y al desarrollo de operaciones simples, como adición y sustracción. En esta experiencia también se ha permitido observar cómo se construye un sentido de pertenencia e identidad con la cultura de la que es parte el estudiante, lo que se puede considerar un aprendizaje transversal e interdisciplinario.

Consecuentemente, el uso de la *uña taptana* para la comprensión del número-cantidad en la primera infancia logró desarrollar los procesos cognitivos de ordenar, clasificar y secuenciar. Sin embargo, aún queda trabajo para que los docentes logren desarrollar en los niños las destrezas de la correspondencia biunívoca (objeto-cantidad) y el conteo estructurado y no estructurado, aspectos fundamentales para la comprensión del número y para el desarrollo el sentido numérico en la primera infancia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamuz-Povedano, N.; Fernández-Ahumada, E.; García-Pérez, M. T., y MontejoGámez, J. (2021). Developing Number Sense: An approach to Initiate Algebraic thinking in primary education. *Mathematics*, 9, 518, 1-25. <https://doi.org/10.3390/math9050518>.
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos XLVI*, 3, 213-223.
- Aucahuallpa Fernández, R.; Abad Calle, J. V.; Ullauri Ullauri, J. I. y Ullauri Ullauri, C. I. (2021). Percepción docente sobre el material concreto uña taptana en el desarrollo del sentido numérico en la primera infancia. *Runae*, (6), 61-74. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/491>
- Castro, C. y Ramírez, M. (2017). El aprendizaje del conteo y el recitado de la secuencia de palabras número: Articulando las matemáticas importantes con las imprescindibles. *Épsilon-Revista de Educación Matemática*, 96, 81-100.
- Chamorro, M. C. (2005). *Didáctica de las matemáticas*. Pearson. Prentice Hall.
- D' Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemáticas. Entre las tradiciones y la modernidad*. Díaz de Santos.
- González, P. E. y Ordóñez, A. (2019). *Estrategias innovadoras para desarrollar el sentido numérico en los niños y niñas del centro de educación inicial 'Ciudad de Cuenca'*. [Tesis de Licenciatura]. UNAE
- Hernández, O.; López, J.; Quintero, A. y Velásquez, A. (2015). *El sentido numérico: más allá de los números*. Create Space Independent Publishing Platform.
- INEC. (2019). *Indicadores de Tecnología de comunicación e información*. Encuesta Multipropósito.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la investigación Acción*. Alertes
- Martí Castro, I. (2003). *Aprendizaje-Virtual*. En Diccionario Enciclopédico de Educación. Grupo Editorial Ceac S. A. (LEXUS).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo Priorizado*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Curriculo-Priorizado-Sierra-Amazonia-20202021.pdf>
- Nunes, T. y Bryant, P. (2003). *Las Matemáticas y su aplicación: La perspectiva del niño* Editorial Argentina.
- Van Dijk, T. A. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. The Hague: Mouton.
- Van Luit, J. E. H. y Van de Rijt, B. A. M. (1997). Stimulation of early mathematical competence. En M. Beishuizen; K. Gravemeijer y E. Va Leishout (Eds.), *The role of contexts and models in the development of mathematca strategies and procedures* (pp.215-238) Freudenthal Institute.



ANEXO 1. PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL

Fecha		
Lugar	UNAE	
Hora	Inicio:	Término:
Participantes		
•	Moderadora:	
•	Anotadora:	
•	Participantes: Docentes de educación inicial	
Duración		
•	Aproximadamente una hora de duración	
Preparación previa al grupo focal		

1. Invitar al grupo focal a través de la plataforma Zoom.
2. Los investigadores deberán realizar una prueba preliminar de la grabación del grupo focal en la plataforma Zoom.

Objetivos

Describir la percepción que tienen docentes de educación inicial sobre el desarrollo del sentido numérico en la primera infancia.

Introducción al grupo focal

1. Se explicará a los participantes los objetivos del grupo focal.
2. Es importante destacar que sus contestaciones serán grabadas y se mantendrán en estricta confidencialidad.
3. Solo tendrán acceso a los datos crudos de la investigación los investigadores del proyecto de investigación.
4. Se usarán seudónimos en todos los documentos que informen los resultados de la investigación.

Preguntas guías

- 1: Como docente de educación inicial, ¿qué entiendes por sentido numérico en la primera infancia?
- 2: Describe cómo desarrollas el sentido numérico en los niños de la primera infancia.
- 3: ¿Qué aspectos y elementos son necesarios para el desarrollo del sentido numérico? Por ejemplo, la enseñanza del número.
- 4: ¿Cómo entiendes que se refleja el sentido numérico en los niños? Menciona algunos ejemplos.
- 5: ¿Por qué es importante desarrollar el sentido numérico en la primera infancia?

Cierre del grupo focal

1. Se aclarará cualquier duda o pregunta que tengan los participantes.
2. Se agradecerá a los participantes su tiempo y colaboración en esta investigación.

Experiencias significativas de inclusión desde la educación de género en jóvenes y adultos

Significant experiences of inclusion from gender education in youth and adults

Aurora García Gutiérrez

Universidad de Holguín
aurora@uho.edu.cu

Yudith Laura Ferreiro Fuentes

Universidad de Holguín
yudith@uho.edu.cu

Anabel Naranjo Paz

Investigadora independiente
anabelnaranjopa@gmail.com

Maritza Quilez Mayo

Investigadora independiente
qmaritza@ho.rimed.cu

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 25 de enero de 2022

RESUMEN

Los resultados que se presentan se constituyen de experiencias significativas en la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), desde el enfoque inclusivo y de género, en Cuba; además, estos revelan la necesaria atención que requiere la diversidad y la solución de problemáticas y discrepancias en las relaciones sociales que alejan y discriminan por razones de género. Se asume la sistematización teórica y empírica, desde un enfoque sociocrítico que incorpora criterios históricos, contextuales y valorativos con una visión holística. Los resultados derivan de las alianzas estratégicas entre el Departamento de EDJA, la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) y la cátedra de Género, Familia y Salud de la Universidad de Holguín. Las dos experiencias aquí reportadas se centran, por una parte, en establecimientos penitenciarios y, por otra, en las Casas de Orientación a la Mujer y a la Familia (COMF); cuentan con la participación de profesores, instructores educativos, especialistas y estudiantes. Asimismo, se han registrado testimonios y vivencias de personas que han sido beneficiarias de estos proyectos y programas, con enfoque de transversalización de género; el mismo les ha proporcionado una capacidad transformadora que se reflejada en el ejercicio real de la Educación de Jóvenes y Adultos en territorio.

Palabras clave: experiencia significativa, enfoque de género, educación inclusiva, educación de jóvenes y adultos.

ABSTRACT

The presented results are constituted of significant experiences in Youth and Adult Education, from the inclusive and gender approaches in the Cuban education, with the necessary attention to diversity, contributing to the solution of problems related to discrepancies in social relations that alienate and discriminate people for gender reasons. This theoretical and empirical systematization is assumed from a socio-critical approach that incorporates historical, contextual and evaluative criteria with a holistic vision. The results derive from a strategic alliance between the Department of Youth and Adult Education (EDJA), the Federation of Cuban Women (FMC) and the Chair of Gender, Family and Health of the University of Holguin. The two experiences reported here are centered, on the one hand, in penitentiary establishments and, on the other hand, in the Women's and Family Orientation Houses, with the participation of teachers, educational instructors, specialists and students. Testimonies and experiences of people who have been beneficiaries of these projects and programs with a gender mainstreaming approach were recorded, and reflect a transforming capacity related to the real exercise of Youth and Adult Education in the territory.

Keywords: significant experience, gender approach, inclusive education, Youth and Adult Education.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2020a) establece a la educación y la igualdad de género como una prioridad mundial, vinculada al derecho a la educación y a los esfuerzos por alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Según sus estadísticas, dieciséis millones de niñas nunca irán a la escuela y las mujeres adultas representan las dos terceras partes de los setecientos millones de personas adultas analfabetas del planeta (UNESCO, 2020a, s.p.). Por ello, en el Marco de Acción Educación 2030, dedica el objetivo cuatro a esta línea de desarrollo: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2020b, s.p.) y el objetivo cinco establece que es fundamental “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. (ONU, 2020, s.p.).

Aunque los logros de Cuba en educación son una expresión de la justicia social y un derecho preservado a pesar de los efectos de la crisis económica que el país enfrenta desde la década de 1990, aún perduran manifestaciones de una educación sexista, tanto en la familia como en la escuela.

Al respecto, se retoma la aportación de la Encuesta Nacional sobre Igualdad de Género realizada en Cuba (ENIG, 2016) y las investigaciones que se han concebido para profundizar en los resultados que marcan pautas para atender la necesidad de superar los estereotipos sobre las relaciones de género y de pareja en la familia y en la práctica educativa con jóvenes y adultos (Álvarez, 2019, pp. 60).

Ante esta realidad, la educación de género emerge para atender a la diversidad y para buscar mejores maneras de convivencia; se dirige a fomentar aprendizajes de equidad que superen desencuentros en las relaciones sociales que alejan y discriminan a las personas por razones de género y limitan su acceso a una vida más plena.

Este contenido educativo se sustenta en un amplio basamento humanista y axiológico. El mismo integra el subsistema de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), en la provincia de Holguín (Cuba), que responde al carácter inclusivo de la educación cubana y al Programa para el Adelanto de la Mujer (PAM) que fue aprobado, en este país, por el Decreto Presidencial 198/2021 (Ministerio de Justicia de Cuba, 2021).

A decir de Tomasén y Lobaina (2021, p. 7), la heterogeneidad social, cognitiva y etaria exigen de una pedagogía para jóvenes y adultos flexible y contextualizada que considere la aplicación de diferentes modalidades de estudio, contenidos de los programas, formas de evaluación y de organización escolar. Desde esa posición, dicho subsistema educativo asume el reto de atender a personas, con una subjetividad ya formada, que llevan la impronta de las desigualdades. Por ello, se entiende que el reto demanda la reflexión profunda sobre identidades y desigualdades de género en el territorio y la búsqueda de nuevos aprendizajes para acceder a las oportunidades que brinda el entorno.

A pesar de que los centros de Educación de Jóvenes y Adultos —a los cuales acuden personas de ambos géneros con situaciones problemáticas— son un subsistema, en el contexto socioeducativo y en el nivel microinstitucional, que se constituye de espacios para el trabajo social; no se han analizado escenarios que contribuyan, desde la academia, en la toma de decisiones estratégicas y actuales respecto al trabajo social en esta institución (Tomasén y Lobaina, 2010, p. 45).

La experiencia acumulada sobre una educación sexual sana, feliz y responsable, fundamentalmente en el nivel medio, y los resultados de investigaciones sobre la transversalización del enfoque de género en la formación de educadores se van generalizando en la práctica docente, en todos los niveles educacionales. En la EDJA, en Holguín, se alcanza mayor repercusión a partir de la década de los noventa.

La sistematización de experiencias en este subsistema educativo tiene un significado especial, en tanto que permite recuperar

mejores prácticas docentes, como distinguir las fisuras del sistema educativo que aletarga la atención a las brechas de género y el esclarecimiento de las nuevas metas en la educación de jóvenes y adultos.

Para ello, se cuenta con la alianza entre el Departamento de EDJA, la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) y la cátedra Género, Familia y Salud de la Universidad de Holguín; la que ha creado nuevas vías y metodologías que permiten atender a jóvenes y mujeres, para que disfruten del derecho a la vida plena, mediante la formación de nuevas competencias y capacidades.

El objetivo del presente trabajo es presentar dos experiencias en educación inclusiva para jóvenes y adultos, basadas en una concepción general de educación de género que articula la teoría y el enfoque de género como recurso metodológico y la práctica educativa hacia los aprendizajes de equidad de género en este nivel educativo.

DESARROLLO

La metodología empleada para el desarrollo de esta investigación consistió en la sistematización teórica y empírica de experiencias, apoyada en un enfoque sociocrítico que permitió incorporar criterios históricos, contextuales y valorativos con una visión holística para sustentar la educación de género en el subsistema de EDJA y valorar las acciones transformadoras y su perdurabilidad. Se adentra en un diseño de campo aplicado en dos contextos: establecimientos penitenciarios y Casas de Orientación a la Mujer y a la Familia (COMF). Incluyó la búsqueda de información mediante el análisis testimonial y entrevistas a profundidad, a estudiantes, y semiestructuradas, a especialistas, colaboradores del Ministerio de Educación de la provincia de Holguín, miembros de la cátedra de la Universidad Holguín y funcionarias de la FMC de esta provincia. *Entre los resultados obtenidos*, se seleccionaron opiniones de

mujeres incorporadas a diferentes cursos, de manera formal y no formal.

El tratamiento de la información partió de un levantamiento bibliográfico sobre educación y transversalización de género que identificó los referentes sobre la teoría de género, educación y el enfoque de género en procesos de enseñanza. También se utilizó el análisis de resultados de investigaciones sobre la temática, tales como: tesis de maestría en Educación, en Orientación Educativa y en Género; y tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas; así como, los aportes del proyecto *Integración de género, familia y orientación en procesos educacionales* y de otros, anteriormente realizados en la Universidad de Holguín. De este modo, se determinaron presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la educación inclusiva para el aprendizaje de equidad de género en jóvenes y adultos en Holguín.

El estudio documental incluye el procesamiento de datos de los informes de balance anual del Departamento de EDJA de Holguín y de las COMF de los últimos cinco años, así como, los registros de matrícula de las diversas modalidades del subsistema educativo. Se profundizó, además, en el análisis de registros e informes de los cursos que se ofertan en las COMF y en los Centros Penitenciarios en Holguín, de estos se tomó el diagnóstico del nivel educativo de las personas para determinar la continuidad de estudios, especialización o calificación.

En el marco teórico de la investigación, las teorías sobre la educación de adultos y de género y la metodología de transversalización de género se imbrican con la filosofía y los presupuestos de la enseñanza inclusiva.

Es importante que como educadores no visualicemos la inclusión como un planteamiento reduccionista únicamente centrado en la discapacidad. La inclusión va más allá, cruza y toca a todos los ciudadanos, se hace responsable por transformar las estructuras educativa y sociales que han contribuido a relegar a múltiples personas de este derecho [...] La educación inclusiva es un modelo que asume la hetero-

geneidad y la diversidad de todas las personas. (García *et al.*, 2015, pp. 21-22)

Bajo estos preceptos, se seleccionan los principios que permiten dimensionar la educación inclusiva en este subsistema. La EDJA se fundamenta en los principios de horizontalidad y participación, para facilitar la interacción durante el aprendizaje y para valorar la experiencia y las vivencias de los sujetos que entran en relación.

Demanda la atención de las necesidades de aprendizaje, las historias de vida, la articulación de las vías formales y no formales y la estimulación del papel activo con el respeto y la dignificación de las personas involucradas [...] adopta los retos que la contemporaneidad establece, que apuntan a la búsqueda de nuevas vías y metodología de educación cada vez más inclusiva. (Canfux, 2007, p. 8)

Las manifestaciones de necesidades básicas de aprendizaje de equidad de género en jóvenes y adultos solicitan el derecho a la educación en este subsistema, porque incluyen a una diversidad de personas en diferentes instituciones, quienes tienen vivencias y experiencias relacionadas con formas de discriminación y educación sexista.

Esto significa que se ha ido conformando una perspectiva teórico-metodológica para indagar, entender y atender, desde la educación, la producción y reproducción de relaciones sociales que antes se tomaban como inmutables y naturales. Este enfoque ha permitido transitar desde la tradicional descripción y explicación de las desigualdades de género —como nexos determinantes de formas específicas de discriminación—, hasta propuestas de transformación.

Las investigaciones sobre tema en la EDJA, en la provincia de Holguín, se han realizado en establecimientos penitenciarios y en el marco del trabajo comunitario, en correspondencia con políticas educativas inclusivas (García y Tamayo, 2018). Sin embargo, no siempre se revelan los resultados significativos que se obtienen y que permiten dar voz a esta educación que ha

sido históricamente invisibilizada en la región. De ahí, la necesidad de sistematizar estos aportes (Cabalé, 2017).

Entre las acciones importantes a considerar, se encuentran el Programa de Educación de la Sexualidad con Enfoque de Género y Derechos Sexuales —como se establece en la R/M No. 139/2011— y el Decreto 128/2021 Holguín, Cuba: Programa Nacional para el adelanto de la Mujer en Cuba —publicado en la Gaceta Oficial de la República de Cuba, No. 14 (2021)—; así como, los lineamientos del III Perfeccionamiento de la Educación en Cuba. El análisis de la realidad del país revela que estas acciones se realizan de manera parcial en el sistema de educación de jóvenes y adultos.

El tercer perfeccionamiento educacional ha definido como objetivo de la EDJA: contribuir a que la población joven y adulta de los distintos sectores de la sociedad adquiera conocimientos necesarios y desarrolle habilidades y valores que le permita la continuidad de estudio o capacitación, y la superación profesional, y que propicie una formación personal que satisfaga sus necesidades espirituales y materiales, para participar productivamente en el desarrollo político, económico y social del país. Además, indica que se puede continuar aprendiendo durante toda la vida, según tiempos, experiencias y motivaciones propias.

Se necesita, por tanto, de una EDJA que articule la teoría con la práctica, desde los ejes integradores de la formación integral, los que abren un mayor espacio a la especificidad de este nivel educacional.

Para su consecución, entre otros, se acude al enfoque de género, por ser un instrumento que perfecciona la educación hacia la equidad en todos los espacios de enseñanza, para atender las vulnerabilidades y superar las desigualdades. Este enfoque se basa en la relación dialéctica entre el saber académico y el saber vital; y enfatiza en el aprender a convivir en paz y armonía, entre las personas y la naturaleza. El análisis de los antecedentes revela que su empleo en estudios territoriales realizados en Cuba demuestran la posibilidad de su incorpora-

ción en diversos procesos educacionales (Leyva, Y.; Proenza, Y. y Naranjo, A. 2020, pp. 70-78).

Para la EDJA, la intensión es: profundizar en la igualdad social, deconstruir la naturalización de las diferencias de género, coadyuvar al desarrollo consciente y autónomo de nuevas formas de masculinidad y feminidad, y potenciar capacidades que faciliten el acceso al empleo, como un modo de liberación personal.

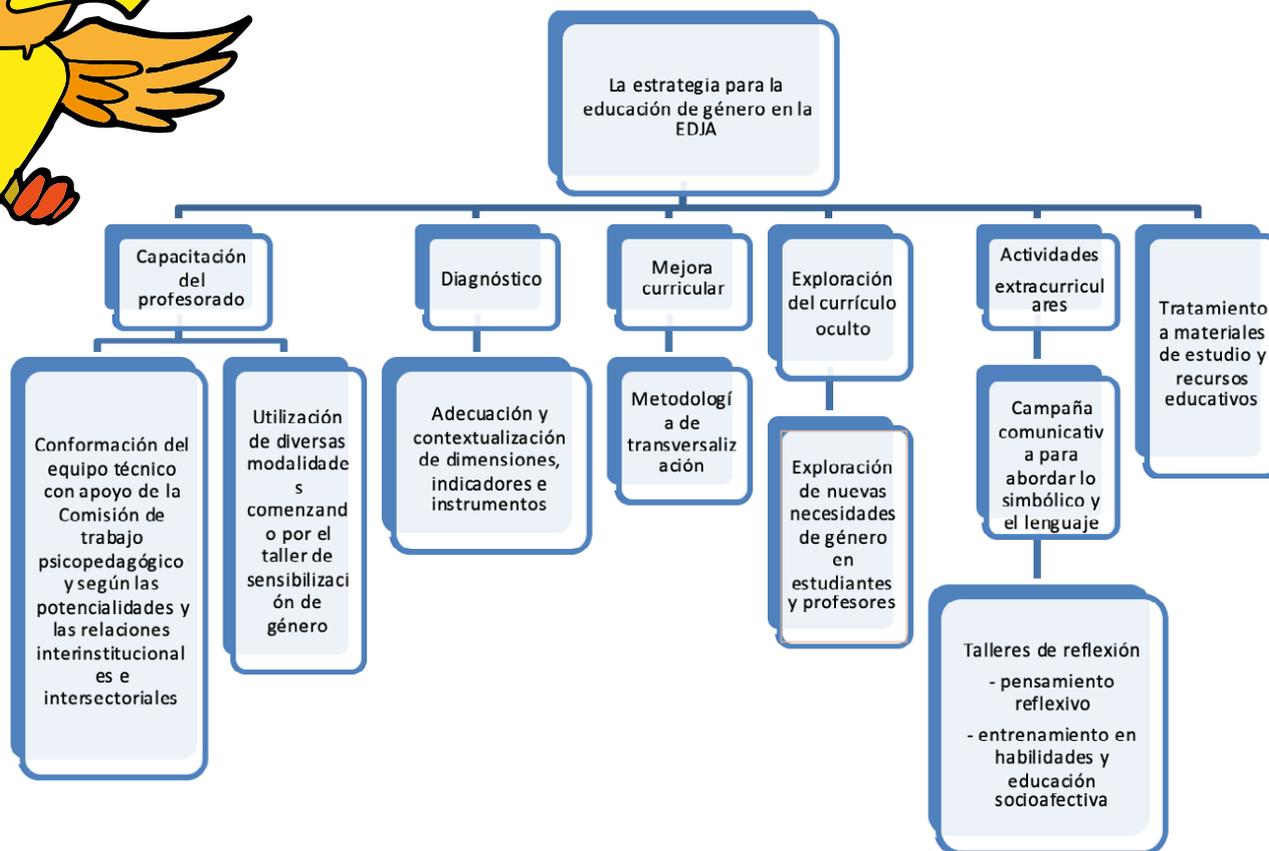
En consecuencia, se crea la estrategia pedagógica para la transversalización del enfoque de género en este subsistema, la que está conformada por cinco etapas, con acciones referidas a determinar: las condiciones requeridas y en las que se desarrolla; los núcleos teóricos; cómo capacitar al profesorado; cómo introdu-

cir gradual y procesalmente los núcleos teóricos en el currículo y en actividades educativas; y su extensión (ver Figura 1).

Entre los presupuestos teóricos que sustentan la estrategia, se distinguen los siguientes:

- Pedagogía de adultos en el mundo contemporáneo
- Enfoque personalógico y educación inclusiva, hacia aprendizajes de equidad
- Procedimientos de gestión de redes académicas, articulación de escenarios de formación e instituciones desde la pedagogía de la sexualidad alternativa y participativa
- Metodología para la transversalización del enfoque de género, en la docencia y en las actividades extracurriculares

Figura 1. Estrategia de enseñanza en la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)



La asunción de este marco teórico-metodológico se concreta en el proyecto educativo de este nivel educacional y se demuestra mediante las experiencias e impactos alcanzados.

Desde su creación, el 24 de febrero de 1962, la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) de Cuba se ha desarrollado bajo el principio de inclusión e igualdad de género. Su constante perfeccionamiento apunta a una mayor correspondencia entre el contenido de educación de género y la estructura a través de la que transcurre, en la provincia, la Educación Obrera y Campesina (EOC), la Secundaria Obrera y Campesina (SOC) y la Facultad Obrera y Campesina (FOC); las escuelas de idioma y la atención al sistema penitenciario; y la vía no formal.

En la implementación de esta estrategia se distinguen dos experiencias: por un lado, en la vía formal, se muestra la llamada Tarea 500, que consiste en convertir las prisiones en escuelas, una idea de Fidel Castro Ruz; por otro lado, en la vía no formal, resaltan los cursos de especialización y ampliación de COMF.

¿En qué consiste la experiencia Tarea 500? Su esencia radica en insertar la EDJA en los tres centros penitenciarios existentes en la provincia de Holguín, además se incluye el campamento de mujeres y otros pensados para reclusos de sentencia penal inferior. Asimismo, incorpora la mayor cantidad posible de reclusos a las aulas, lo que eleva el nivel cultural y las posibilidades de inserción de los reos en la vida social. Esta intensión se amplió, posteriormente, con la extensión del programa: Educa a tu hijo (Ministerio de Educación de Cuba, 1999), para madres y padres de familia. Los procedimientos seguidos para su concreción fueron los siguientes:

- Establecer de un convenio de cooperación entre el Ministerio del Interior, (órgano que atiende le sistema penitenciario cubano) y la Dirección Provincial de Educación (que sustenta todo el proceso organizacional de la educación en centros penitenciarios)
- Seleccionar y capacitar a profesionales, funcionarios y voluntarios

- Proceder a matricular y a realizar adecuaciones curriculares

El proceso de matrícula se realiza con un equipo multidisciplinario, encargado del diagnóstico y caracterización a internos que determina el nivel de escolaridad que tienen y sus necesidades de aprendizaje, desde el desarrollo intelectual y moral. Se ubican por grados, aulas y proyecto educativo para las actividades de reeducación y profesionalización, lo que implica tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- Crear condiciones de higiene y organización escolar
- Propiciar disponibilidad en el profesorado, asesores y funcionarios
- Establecer mecanismos de intercambio entre docentes, instructores, psicólogos, psicopedagogos y otros especialistas requeridos

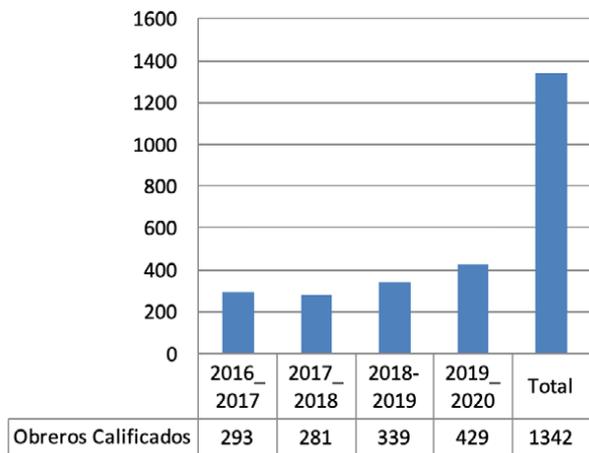
Las modificaciones curriculares y perfeccionamiento de metodologías y estrategias didácticas incluyen la transversalización del enfoque de género, a partir de los contenidos básicos.

En el último curso, 2019-2020, entre la población penal cursaron estudios 1218 internos; de ellos, 531 corresponden al nivel de Escuela Obrera Campesina, 575 a la Secundaria Obrera Campesina y 111 al nivel Facultad Obrera Campesina. En los últimos cuatro años se han graduado en los diferentes niveles 5931 reclusos; de ellos, 1779 son mujeres que representan el 30 %. De los 1779 antes mencionados, se llegaron a graduar de obrero calificado 1342 internos, en diferentes especialidades, tanto hombres como mujeres. Este resultado se alcanzó en coordinación con el subsistema de Educación Técnica y Profesional.



Tabla 1. Obreros calificados que se formaron en la EDJA, entre 2016 y 2020

Obreros calificados que se formaron desde 2016 a 2020



Fuente: *Procesamiento del informe del Departamento EDJA, provincial de Holguín*

Los cursos de formación de obreros calificados son para los graduados del nivel medio y tienen una gran aceptación, pues les permite alcanzar la titulación para insertarse en la vida laboral al terminar la sentencia penal. Las especialidades de Auxiliar de Elaboración de Alimentos, Peluquería-barbería y Artesanía son las de mayor preferencia entre la población femenina y se corresponden con los estereotipos de género que aún existen.

Como parte del proceso de apoyo para la preparación de quienes son madres y padres de familia, y en coordinación con el subsistema de Educación de la Primera Infancia Cubana, se desarrolla el Programa Educa a tu hijo. Su consolidación en los establecimientos penitenciarios fortalece el proceso de dignificación para una vida más plena y la educación de niños y niñas de cero a seis años, en condición de vulnerabilidad por la situación social de sus padres. Constituye un privilegio que se ostenta, en aras de garantizar el desarrollo integral de los infantes.

Dentro de las acciones más fortalecidas, se encuentran la capacitación sistemática al grupo coordinador, por los representantes de los diferentes organismos y organizaciones a nivel

de consejo popular, municipio y provincia, y la asesoría a las ejecutoras voluntarias, que son seleccionadas entre las mismas reclusas. Esta estrategia de capacitación es diferenciada e intersectorial y se proyecta teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades determinadas.

Como otros de los logros más significativos, se consideran: la actualización de la caracterización de infantes y familias, y la valoración de la preparación adquirida por las familias y el desarrollo alcanzado por sus hijos. Lo anterior se ha evidenciado en la calidad de las actividades conjuntas que se realizan entre los familiares, las visitas a los hogares y el monitoreo mediante el trabajo comunitario.

Se destaca, la preocupación constante por la preparación de los grupos coordinadores y de las ejecutoras voluntarias, la disposición de espacios, de materiales bibliográficos y medios didácticos elaborados por las propias familias y la población penal. Esto posibilita un buen ambiente socioafectivo que fomenta relaciones sociales adecuadas, estilos educativos más democráticos, la comunicación afectiva y el entrenamiento para el ejercicio de una paternidad y maternidad más responsable.

María del Carmen Escalona Concepción, profesora de Español de EDJA, en el municipio de Cacocum, de la provincia de Holguín, presenta un ejemplo que ilustra el efecto de este trabajo. Ella cuenta cómo incorporó, a su proyecto institucional *Un rayo de luz*, a tres mujeres que alcanzaron su libertad en el Campamento de Mujeres del Centro Penitenciario Provincial. Las involucró en la atención a cincuenta y un jóvenes en riesgo social por adicción al alcohol, quienes fueron incorporados al Programa de superación para desvinculados del estudio y el trabajo. Apoyándose en los convenios que sostienen su proyecto, logró que una de ellas llegara a ser secretaria ejecutiva en una empresa; otra, trabajadora de comercio en una cafetería y otra, trabajadora de cultura municipal. La profesora mostró uno de los testimonios que atesora en sus registros:

...agradezco el amor de todos los que de una forma u otra tuvieron que ver con este proyecto, a la escuela, a la familia, a la comunidad educativa que me permitieron despertar, levantarme para luego triunfar. (Comunicación personal con Escalona, 9 de junio de 2016)

Este proyecto institucional incluye el trabajo comunitario con otros agentes y agencias socializadoras de la comunidad y logró incorporar la atención a mujeres y jóvenes que emergen hacia un futuro mejor. Realmente, para desplegar el enfoque de género en la educación para la población penal, el subsistema de EDJA se apoya en los niveles de Educación de la Primera Infancia, Educación Primaria, Educación Media y Técnica-Profesional.

De igual modo, incorpora la experiencia alcanzada sobre los promotores pares en la Educación para la Salud del Sistema Nacional de Educación. La enseñanza entre pares, iguales o similares por edad, sexo o condición es una forma para llegar con eficacia a diferentes grupos sociales; una persona adiestrada como promotora actúa sobre su mismo grupo, mediante la comunicación directa y constante. Permite influencias recíprocas entre personas con intereses, marco de referencia y vivencias comunes, en el lenguaje propio del grupo con el que conviven.

El proceso de formación de promotores prepara a jóvenes y adultos con determinadas características para que transformen su realidad, con estilos de vida sanos, y para que solucionen problemas profesionales y personales de su contexto. Su doble intencionalidad amplía la igualdad de oportunidades y aprovecha diversos escenarios.

La segunda experiencia versa sobre la inserción de las Casas de Orientación a la Mujer y a la Familia (COMF) en la EDJA. ¿En qué consiste? Las COMF fueron creadas en la década del 90, por la Federación de Mujeres Cubanas, a lo largo del país, y son instituciones comunitarias de asistencia y ayuda a la mujer.

En Holguín, la primera COMF surgió en 1992. Durante esa década, se ampliaron a todos

los municipios. Aunque no forman parte de la estructura del sistema educativo, por su carácter social y humanitario, devienen en escenarios de educación social, donde, fundamentalmente, se incluye la promoción, la superación y preparación para la vida de jóvenes y mujeres.

Con la consolidación de esta institución aumentó la cantidad de mujeres y muchachas; y de padres, madres y abuelas que solicitaban ayuda para insertarse en el mundo laboral; pues uno de los objetivos de las COMF es facilitar el acceso al empleo, como vía para superar desigualdades de género y promover la independencia económica de la mujer.

Así, en las COMF se abre paso a la combinación de la orientación educativa y la ayuda psicológica con equipos multidisciplinarios (psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras y juristas), para la superación cultural y profesional o laboral. Se perfilan como espacios de educación no formal que ofrecen cursos especializados y diversas modalidades de intervención psicopedagógica y jurídica: la consultoría, asesoría y tutoría. Así, se han creado nuevas vías de EDJA que contribuyen a la preparación de personas que interrumpieron sus estudios. Por otro lado, en las COMF se brinda una especial atención a las mujeres, con dos objetivos bien marcados: su empoderamiento desde la superación personal y la formación con nuevos aprendizajes de equidad, para insertarse en el mercado laboral estatal y no estatal, y el incremento de su autoestima, a través de la modificación actitudes estereotipadas, para reconceptualizar sus roles de género y superar conflictos que las marginan.

En el logro de esta experiencia subyace el accionar de la Federación de Mujeres Cubanas y como principal aliada, la cátedra honorífica de la Universidad de Holguín, Género, Familia y Salud, en coordinación con los organismos de educación, la Unión de Justicia, Trabajo y Seguridad Social, la de Economía y Planificación, entre otras organizaciones sustentadas en valores y principios de equidad de género y justicia, con amplio respaldo legal.

Para diseñar, ofertar y legalizar de los cursos a impartir, se identifican, por territo-

rios: los sectores de la economía con necesidades de generación de empleo y de calificación de fuerza de trabajo; la caracterización de la situación sociodemográfica de cada localidad; y las expectativas y demandas de las mujeres en relación con la superación para el acceso al empleo. Esto incluye la coordinación de prácticas y ubicación laboral de los beneficiarios. Se priorizan a las mujeres sin vínculo laboral.

Los cursos y las capacitaciones se dirigen a varios oficios: peluquería, cosmetología, corte y costura, gerencia empresarial, repostería y dulcería, idiomas, bordados, taquigrafía, dependientes, administración, cuidados de infantes y ancianos, gimnasia aeróbica, digitopuntura, masajes, albañilería y arreglo y reparaciones menores en el hogar.

La cátedra honorífica asesora a los especialistas y maestros sobre el tratamiento de los contenidos, la atención a las necesidades de género y formas de organización del proceso educativo que estimulen la masculinidad y la femineidad, desde relaciones de equidad. En tal sentido, se aborda la autonomía económica y física, la autoestima y las habilidades psicoemocionales.

El uso de diversos métodos y el desarrollo de prácticas en instituciones estatales y entidades no estatales, así como el intercambio de experiencias y reflexiones sobre historias de vida y de inequidad en el ámbito familiar constituyen vías para disminuir las brechas de género.

Al cierre del año 2020, en Holguín, 5494 personas cursaron programas de adiestramiento (4165 mujeres y 1329 hombres); 2892 adolescentes y jóvenes de 17 a 25 años y 1396 jóvenes de 25 a 35 años. También fueron capacitados, 1807 jóvenes y mujeres desvinculadas del estudio y del trabajo; 1485 trabajado-

res, 999 estudiantes, 940 amas de casas y 223 menores de 17 años.

Una de esas personas, es una mujer joven que no continuó los estudios porque quedó embarazada y no tuvo apoyo familiar ni de su pareja. Después de dos años, ella fue visitada por la delegada de la FMC, la que le presentó los cursos de capacitación que se imparten en la COMF. A partir de sus motivaciones y posibilidades, optó por los cursos de Peluquería-barbería y, luego, continuó con el de Masaje. Este es su testimonio:

Ana llegó un día a mi puerta [...], mientras pasaba los cursos fui creando condiciones en mi hogar. Hicimos un espacio en la sala para conformar un pequeño salón de belleza; me regalaron el sillón. Empecé poco a poco y cuando ya tenía un dinerito, solicité la licencia. Ahora soy trabajadora particular, cuentapropista como dicen aquí. Pude poner a mi niña en el hogar infantil, me queda cerca de la casa. Me va bien. Ya tengo mi propia independencia y la garantía de asegurar el futuro a mi hijita. Por eso, cada día agradezco a Ana y a la Casa y le pido a la Virgencita de la Caridad que me las proteja. (Y.L. Ferreiro, comunicación personal, 16 de septiembre de 2020)

Además de los cursos, las personas se incorporan a otras sesiones de orientación individual cuando precisan de otro tipo de ayuda, o a talleres y charlas sobre diversos temas como: los roles de mujeres y hombres en la familia, educación familiar, la comunicación con los hijos e hijas, relaciones de parejas, educación sexual, la prevención de la violencia familiar, autoestima, la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, las formas de seguridad



social, derechos laborales y ciudadanos, y la atención y canalización de demandas a organismos del Estado sobre derechos de la mujer, la niñez y la familia.

Por todo ello y más, la COMF crece y la EDJA se renueva, cada día, de manera insospechada, desde la bondad del enfoque de género.

CONCLUSIONES

En Cuba, la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) constituye un subsistema que responde al carácter inclusivo de la educación y posee características propias en cuanto a estructura, contenidos y metodologías. Se sustenta en la integración entre agentes y agencias socializadoras. Como parte de su perfeccionamiento, se inserta el enfoque de género en coherencia con los propósitos de desarrollo sostenible.

Desde la visión progresista de la educación de género, en Cuba se han logrado garantías protegidas y promovidas por la ley, y amparadas por la Constitución, el Decreto Presidencial sobre el Programa para el Adelanto de la Mujer y otros documentos legales que muestran la preocupación real y creciente del Estado y que permiten tener una transversalización efectiva y palpable en estos tres niveles de análisis: desde el nivel macro, a partir de la visión de políticas de desarrollo social y de las garantías para su implementación; a nivel meso, se tiene en cuenta lo organizacional en el subsistema de EDJA y en los proyectos institucionales que se sostienen por la red de alianzas entre la Dirección Provincial de Educación, la FMC y la Universidad; finalmente, el nivel de quehacer metodológico transversaliza el contenido de la educación de género que es altamente formativo y promueve la atención a la diversidad, según diagnóstico, y permite generar una estrategia real que naturaliza la educación inclusiva esencial en programas y materiales educativos.

La repercusión del enfoque de género se evidencia, sobre todo, a nivel micro, en la actuación del profesorado, instructores edu-

cativos, especialistas y pares de estudiantes; esto se revela en los testimonios y vivencias de las personas que han sido beneficiarios de proyectos y programas de EDJA, con enfoque de transversalización de género.

El enfoque de género proporciona al subsistema capacidad transformadora, además lo ampara con el legado de las aportaciones teóricometodológicas que conducen a actividades, en las que son palpables los hallazgos investigativos que se han presentado, notables mediante los testimonios narrados con el ejercicio real de la EDJA en el territorio. Estas ideas se entretajan entre experiencias y aspiraciones que emergen como retos ante las demandas de la época y los contextos, y se profundizarán con la incorporación de otras aportaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canfux, J. (2007). *Retos de la Pedagogía de adultos en el mundo contemporáneo*. Curso 18. Congreso de Pedagogía. Órgano editor Educación Cubana. [www//eventospedagogia.riemd.edu.cu/](http://eventospedagogia.riemd.edu.cu/)
- Cabalé, E. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*. 36(1), 67-83. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000100007
- Álvarez, M. (2019). *Informe de Resultados. Centro de Estudios de la Mujer Encuesta Nacional sobre Igualdad de Género, Cuba* (ENIG-2016). <http://www.revistaccuba.cu-view>
- Deronceré, N. A. (1999). *Sistema de acciones que propicien el perfeccionamiento de la preparación de instructores docentes, monitores y ejecutores que imparten programas educativos en centros penitenciarios. Tarea 500*. [Ponencia] Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana. <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/12Naillet%20Alina%20Deroncer%C3%83%C2%A9%20Heredia.pdf2009>
- García, A. (2005). *Realidad y posibilidad de la incorporación del enfoque de género en procesos educacionales*. [Ponencia]. Congreso Internacional Pedagogía Comparada. Órgano editor Educación Cubana.
- García, V.; Aquino, S. P.; Izquierdo, J. y Santiago P. R. (2015). *Investigación e innovación en inclusión*

- educativa. Diagnóstico, modelos y propuestas.* Editorial: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Aquino-Zuniga/publication/282327052_Investigacion_e_Innovacion_en_Inclusion_Educativa_Diagnosticos_Modelos_y_Propuestas/links/5641001708aeacfd89361631/Investigacion-e-Innovacion-en-Inclusion-Educativa-Diagnosticos-Modelos-y-Propuestas.pdf
- García, I. y Tamayo, J. (2018). Las políticas educativas inclusivas en Cuba. *Revista Varona*. (66), suppl.1, 9. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e10.pdf>. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus17116.pdf>
- Guzmán, E. T. (2010). Propuesta de trabajo social de grupo en el centro “Salvador García Agüero” de la educación de jóvenes y adultos del municipio Camagüey. *Revista Transformación*, 6(2), 40-47. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1578>
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (2019). *Propuestas para la transformación de las instituciones y modalidades educativas.* Ministerio de Educación. <http://educación.gob.cu.>documento>.
- Leyva, Y.; Proenza, Y.C. y Naranjo, A. (2020). Fundamentos teóricos que sustentan la transversalización del enfoque de género en procesos educativos. *Revista LUZ*. 19(2), 70-78. <https://www.luz.uho.edu.cu/index.ph>
- Ministerio de Justicia de Cuba. (8 de marzo de 2021). *Gaceta Oficial de la República de Cuba*. N.14. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2021_dp198_cub.pdf
- Ministerio de Educación de Cuba. (2012). *Resolución Ministerial N° 139. Aprueba Programa de “Educación de la Sexualidad con Enfoque de Género y Derechos Sexuales”*. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/resolucion-ministerial-1392011-programa-de-educacion-de-la-sexualidad-con-enfoque#:~:text=nacional%20de%20educaci%C3%B3n-,Resoluci%C3%B3n%20ministerial%3A%20139%2F2011%3A%20Programa%20de%20educaci%C3%B3n%20de%20la,el%20sistema%20nacional%20de%20educaci%C3%B3n>
- Orientación Educativa. Parte I y II. (2012). Pueblo y Educación.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2020). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (2020a). Educación e igualdad de género. <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (2020b). Liderar el ODS 4-Educación 2030. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (2020cD). *Atlas Gender inequality en education.* Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://es.unesco.org/news/index.p>
- Perez, T. (2017). “No es sólo una cuestión de lenguaje”: Lo inaudible de los estudios feministas en América Latina en el mundo académico anglosajón”. *Scientia Studia*. 1. 59-72. <https://www.revistas.usp.br/ss/article/view/133643/129613>
- Repetto, E. y Vélaz De Medrano, C. (Eds) (1997). *Orientación Educativa eE Intervención Psicopedagógica: Servicios, Programas y Evaluación.*, Madrid.
- Rodríguez Travieso, R. y; Rodríguez Alfonso, E. (2018) Las investigaciones pedagógicas en la Educación de Jóvenes y Adultos de Cuba: evolución histórica. *Revista Varona*. (66). ene.-jun. <http://Scielo.sld.cu/scielo.php>
- Rosales, S.; Esquenazi, A. y Galeano, L. (2017). La brecha de educación en Cuba con un enfoque de género. *Revista Economía y Desarrollo*, 158(1), 140-151. <https://data.miraquetemiro.org>.
- Tomasén, M. y Lobaina, R de la C. (2021) La educación de jóvenes y adultos en Cuba. Prioridades y perspectivas. En: *Memorias del Evento Provincial de la OACE*. Editorial Universitaria. 14. <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/10Maura%20Tomas%C3%A9n%20Le%C3%B3n%20Evento%20OACE.%20Educaci%C3%B3n%20de%20J%C3%B3venes%20y%20Adultos%20.pdf>
- Trejo, M.L.; Llaven, G. y César, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Revista Atenas*. 4 (32), 20-15.

RUNA



Runa significa en lengua kichwa "ser humano". El diccionario de la lengua española recoge este término como "hombre indio", un reduccionismo de la definición de un concepto que apela a lo universal. Esta sección es un encuentro fraterno con la interculturalidad y la diversidad.

Práctica gamificadora interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de los docentes de las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez, Ecuador

Interactive Gamification Practice in the Teaching-Learning Process of the English Language of Teachers from Schools in Bahía de Caráquez City, Ecuador

Roque Ureta Santos

Universidad San Gregorio de Portoviejo
e.rgureta@sangregorio.edu.ec

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 19 de enero de 2022

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal realizar un diagnóstico sobre la práctica gamificadora interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de los docentes de las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez, Ecuador. Se realizó un contraste entre la situación antes del confinamiento y la actual, y su influencia en la práctica docente. La investigación tiene un enfoque cualicuantitativo y aplica los métodos inductivo, deductivo, analítico y sintético. La recolección de información primaria se realizó a través de un cuestionario a 472 estudiantes, para conocer su punto de vista en cuanto a la interactividad de sus clases de inglés, y una entrevista a 3 docentes de diferentes instituciones educativas, para conocer el manejo y uso de herramientas tecnológicas en la gamificación. Los resultados demuestran que, en el periodo de la pandemia, los docentes incursionaron de manera agresiva al uso de herramientas *offline* y *online*. Aunque, se planifican y exponen los objetivos de clase, es notoria la necesidad de instruirse en el uso de las tecnologías creadas para el efecto y las técnicas creativas para gamificar una clase. Los estudiantes requieren mayor gamificación y uso de herramientas dinámicas en clases.

Palabras claves: gamificación, aplicaciones informáticas, proceso de enseñanza-aprendizaje, idioma inglés.

ABSTRACT

This research aims to diagnose the interactive gamification practices of the English teaching-learning process used by teachers of Bahía de Caráquez's schools. It will start by making a brief contrast between the prior confinement situation and the current one and its influence on teaching practices. The research has a qualitative-quantitative approach, and applies inductive, deductive, analytical and synthetic methods. The collection of initial data was carried out through a questionnaire applied to 472 students to collect their assessment of their English classes. In addition, further interviews of 3 teachers were conducted from different educational institutions, in order to determine their use of technological tools in gamification. The results during the pandemic period showed that teachers aggressively ventured into the use of offline and online tools. Their plans set out their class objective. However, it became clear that the teachers had a serious lack of knowledge in the use of technologies. They plan and set out the class objectives, but they need to be instructed in the use of the technologies created for this situation. In addition, the creative techniques to gamify a class, students require more gamification in the class as a dynamic tool.

Keywords: gamification, informatics applications, teaching-learning process, English language.

INTRODUCCIÓN

La técnica de integrar juegos didácticos a una clase, en concordancia con las actividades lúdicas que tienen el propósito de mantener activo al estudiante, se denomina *gamificación*. Este término fue acuñado por primera vez, en el año 2002, por Gil *et al.* (2015) y, desde ese momento hasta la actualidad, muchos autores e investigadores se han interesado en estudiar la relación de los juegos y video juegos con la docencia. La práctica gamificadora puede definirse como el uso de elementos para jugar y el diseño de técnicas para hacerlo en contextos educativos (Figueroa, 2015), para lograrlo se toma en consideración el manejo de los distintos programas y aplicaciones, tanto *online* como *offline*, para interactuar con los estudiantes y, a la vez, canalizar un conocimiento teórico. En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene tres fases “motivación inicial, ejercicio y rendimiento final” (Herrera, 2010). De esta manera, gamificar una clase surge de la necesidad de mantener activo y divertido al estudiante, a través de reglas y el alcance de metas que lo entretengan. El propósito de este estudio es diagnosticar la destreza que relaciona la práctica gamificadora interactiva y el efecto que produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, en los estudiantes de las escuelas de Bahía de Caráquez, específicamente, los del nivel básica superior y de bachillerato.

El estudio de la gamificación ha dado especial importancia a la educación media ecuatoriana, esto se evidencia haciendo una búsqueda rápida en diferentes bases bibliográficas. Por ejemplo, en una investigación sobre la gamificación en Ciencias Naturales, se menciona que se trata de un estudio que busca “medir el logro de aprendizaje en Ciencias Naturales de los jóvenes de noveno año de la «Escuela de Educación Básica Naciones Unidas»” (Mallitasig y Freire, 2020, p. 164); otro ejemplo aparece en El Diario digital de Machala, el que, en julio de 2019, publicó un artículo sobre la maestra Lady Quizhpe

Lupercio, del Colegio de Bachillerato “Carmen Mora de Encalada”, del cantón Pasaje, El Oro, quien encontró “la metodología para hacer de sus clases un laboratorio de alegría aplicando juegos que motivan a los estudiantes a identificarse con los números” (Redacción del Machalamovil.com, 2019, s.p.). Además, se ha desarrollado un sinnúmero de aplicaciones y páginas web que propician la participación de los niños en las escuelas. El Ministerio de Educación del Ecuador, a partir del año 2014, propuso el uso de teléfonos celulares durante las clases, con un fin educativo, pero con supervisión docente y sin trasgredir el artículo 330 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural —LOEI— (Armijos, 2019). Cabe mencionar que, en lo local, no se evidencian aplicaciones creadas para el desarrollo de los contenidos en clase.

Con este trabajo de investigación se pretende hacer un estudio del uso de herramientas interactivas gamificadoras, por parte de los docentes de las diferentes escuelas, para así alentarlos a conocer distintas aplicaciones *online* —como Plickers, Cerebrity, Brainscape, Educaplay, entre otras herramientas— y el uso de PowerPoint como recurso *offline*. Para lograr este objetivo se han identificado cuáles son las prácticas educativas que manejan los docentes, así se pretende conocer sus hábitos gamificadores y dinamizar el aprendizaje del idioma inglés.

Las práctica gamificadora tiene una importancia trascendental en la vida escolar, porque orienta, fortalece y estimula el interés de profundizar en los contenidos educativos con ánimo. Por otro lado, es socialmente significativa para el niño, porque marca un hito en su historia; las experiencias vividas permanecerán en su memoria por mucho tiempo o por el resto de su vida, y podrían motivarlo a emular este proceso con otros individuos. Ciertamente, es fundamental en el área científica, porque permite descubrir nuevas técnicas de aprendizaje y a crear modernas e inéditas teorías acerca de la interacción educativa y su proceso cognitivo.

Larchen (2020), en su artículo científico, expone lo siguiente:

Los retos del aprendizaje continuo en general, y de los cursos de inglés en empresas en particular, son temas poco estudiados en la literatura académica tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, lo que por un lado permite llenar una brecha en los estudios, pero por otro lado nos exige acumular datos previos antes de poder hacer un análisis sistemático o sacar conclusiones generalizadas. (p. 112)

La realidad escolar que se vive en la ciudad de Bahía de Caráquez no es indiferente a lo que refleja el conocimiento del inglés por parte de los docentes. Es bien sabido que el nivel es escaso, por ello es indispensable que se refuerce el conocimiento y la práctica de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

Como Sánchez (2010) afirma, los juegos siempre han sido parte fundamental de la vida del ser humano; desde que apareció como tal, en todas las culturas del mundo, han emergido comportamientos lúdicos que aportan, tanto al disfrute de la vida como al enriquecimiento de las relaciones sociales y del aprendizaje. Los niños incrementan su interacción en las clases de inglés por medio del juego, además, su integración al ámbito educativo aumenta la percepción y el amor hacia el idioma. Es indudable que incorporar una práctica diferente a lo que un docente está acostumbrado es un reto complejo, puesto que enfrenta, por una parte, la transformación constante de los procesos de aprendizaje, como resultado del acelerado desarrollo tecnológico, y, por otra, las deficiencias de los sistemas educativos formales actuales (Vezub, 2007).

La gamificación es el arte de jugar a través de la aplicación de estrategias que permiten la adquisición de conocimientos. Este término se origina de la palabra del inglés *game* que significa 'juego'. Así como los video juegos u otras actividades lúdicas, la gamificación es, en realidad, una estrategia divertida para animar e integrar al estudiante a las diferentes actividades académicas (Cortizo Pérez *et al.*, 2020).

Ludificación es la aplicación de estrategias de juego que ayudan al niño a mantenerse activo y divertido, estas, además, integran el juego

en los lugares que no están destinados para el efecto —por ejemplo, los salones de clases—, en otras palabras, su naturaleza no es lúdica. Las aulas de las instituciones fiscales del país no se caracterizan por estar adecuadas para la integración lúdica de sus estudiantes, pero el docente creativo puede convertirlas en un espacio amigable y divertido (Romero Rodríguez *et al.*, 2016).

Por otro lado, el *aprendizaje basado en juegos* es un nuevo concepto cimentado, específicamente, en la enseñanza de ciertos conocimientos o saberes, utilizando como método central las actividades lúdicas. Este concepto nace del término *enseñanza basada en juegos* —EBJ— (Pons García y Sonsoles de Soto García, 2020).

DESARROLLO

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo por cuanto vincula lo cualitativo y cuantitativo en un mismo estudio. Las conclusiones se complementan con los datos cuantitativos y se analizan de manera subjetiva.

Es de tipo exploratorio, explicativo, descriptivo, analítico y bibliográfico. Se realizó con una población que incluyó a los docentes y estudiantes de inglés de las unidades educativas fiscales del distrito 13D11, circuito C01_02, en San Vicente-Sucre, Manabí, Ecuador. Este circuito cuenta con 8 docentes y aproximadamente 3000 estudiantes, de los que se tomó una muestra de 3 profesores y 472 alumnos, lo que representa una muestra del 15 % de la totalidad de los educandos. Aunque la encuesta se envió a todos niveles de concreción, las respuestas representan, en un 90 %, a los niveles de básica superior y bachillerato que, en el Ecuador, representan los 6 últimos años de estudios. Además, es necesario aclarar que la muestra tomada representa a un porcentaje pequeño en relación con la población estudiantil del Ecuador.

Los datos se recopilaron desde un cuestionario de once preguntas que se realizó con Google Forms y una entrevista vía Zoom a los

docentes de Inglés: el Lcdo. Diego Cabrera Marcillo, de la Unidad Educativa Eloy Alfaro; la Lcda. Mariana Moncayo, de la Unidad Educativa Fanny de Baird; y el Lcdo. Carlos Santos, de la Unidad Educativa Colegio Miguel Centeno. El cuestionario de preguntas fue tomado de la tesis de titulación *La gamificación como estrategia didáctica en el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en el estudiantado de noveno año EGB de la Unidad Educativa Gran Colombia, durante el periodo 2019-2020* de Morales Gavilanes y Pineida Méndez (2020). Para sistematizar la información del estudio fáctico se acudió a métodos que permitieron tener una presentación objetiva de resultados para su análisis y discusión con técnicas de procesamiento y análisis.

RESULTADOS

Tabla 1. Resultados de la pregunta: “¿Cree usted que su profesor prepara previamente el material de estudio?”

Opciones	Estudiantes	Porcentaje
Sí	414	88 %
No sé	46	10 %
No	12	3 %
Total	472	100 %

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes, el 88 %, afirma que los docentes sí dan muestras de llevar preparado su material de estudio. La minoría, el 10 % de la población estudiada, afirma que no saben si los docentes preparan su material de trabajo y, por último, hay un grupo de estudiantes, el 3 %, que señala que sus profesores no llevan preparado su material educativo (Tabla 1). Desde el punto de vista de los estudiantes, los docentes, en su gran mayoría, sí dan muestra de llevar preparada su planificación, esto concuerda con lo que afirmaron los maestros en la entrevista, quienes dijeron que la planificación es parte de su vida laboral y, ciertamente, una práctica crucial en el desempeño docente, porque la organización de una clase debe puntualizar el qué, cuándo y cómo se realizarán las acciones y tareas en el ejercicio de la actividad de aprendizaje (Pérez González et al., 2019). Además, planificar implica una buena práctica docente, tal como lo indica Calderón Delgado (2019), pues la innovación en el aula debe tener como tarea básica la transformación de la realidad de los estudiantes a través de la creación de un entorno sano, divertido y dinámico que cristalice los objetivos de un plan.



Tabla 2. Resultados de la pregunta: “¿El docente realiza dinámicas o juegos en clase?”

Opciones	Estudiantes	Porcentaje
Parcialmente	128	27 %
No	147	31 %
Si	197	42 %
Total	472	100 %

Fuente: elaboración propia

Casi la mitad de los estudiantes, el 42 %, afirma que en sus clases sí se hacen dinámicas o juegos; luego, casi la tercera parte, 31 % de la población estudiada, dice que no hay dinámicas o alguna actividad lúdica en sus salones; y, por último, el 27 % dice que los juegos que se realizan en su actividad curricular se aprecian de manera parcial. Estos números indican que las actividades lúdicas no se realizan de manera constante, algo en que los docentes entrevistados concuerdan. Estas actividades no son incluidas en las planificaciones y estrategias didácticas de manera regular. Por esto, es necesario aumentar el esfuerzo creativo por parte de los docentes y pensar que es fundamental que se encuentren continuamente actualizados (García-Ruiz et al., 2018). Realizadas dichas acciones, las convertiría en actividades significativas para los estudiantes.

Tabla 3. Resultados de la pregunta: “¿Realiza su profesor actividades de gamificación, como sistema de puntuaciones, rankings o badgets, para alcanzar objetivos?”

Opciones	Estudiantes	Porcentaje
No conozco	259	55%
Si	122	26%
No	50	11%
Parcialmente	41	9%
Total	472	100%

Fuente: elaboración propia

Casi la tercera parte de los encuestados, el 26 %, indica que su profesor sí realiza actividades de gamificación para alcanzar sus objetivos; una minoría de los participantes de la encuesta, el 11 %, manifiesta que su docente no lo hace; por otro lado, el 9 % de la muestra afirma que dichas actividades se realizan de manera parcial. Por último, un poco más de la mitad de las personas a las que se le realizó esta encuesta, el 55 %, afirma que no conoce lo que significa actividades de gamificación. De estos resultados, se intuye que hay poca aplicación de juegos con los estudiantes para alcanzar objetivos en clases. Cabe destacar que, si bien es cierto los docentes realizan de manera parcial las actividades de gamificación, se nota que los estudiantes no conocen la diferencia de los diferentes tipos de actividades, como los sistemas de puntuación o *ranking*. Se deduce que es posible que el docente, al realizar una actividad lúdica, no conozca si se trata de una actividad *badget* u otra, por esta razón los estudiantes no conocen la terminología. Se considera que estas acciones son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten despertar habilidades que los estudiantes no creían que tenían, como tomar decisiones, resolver problemas, entre otras. Es inte-



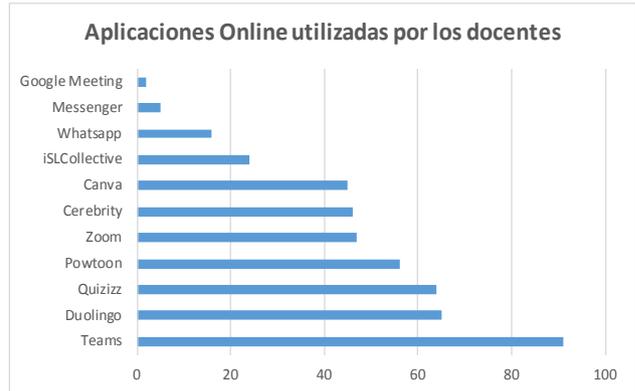
resante realizar una retroalimentación positiva, esto ayuda al niño a crear confianza y fomenta su participación y colaboración (Zambrano y Marcillo, 2021).

Tabla 4. Resultados de la pregunta: “¿Qué aplicaciones *online* usa su profesor en clases?”

Online apps	Cant.	Porcentaje
Teams	91	19,28 %
Duolingo	65	13,77 %
Quizizz	64	13,56 %
Powtoon	56	11,86 %
Zoom	47	9,96 %
Cerebrity	46	9,75 %
Canva	45	9,53 %
iSLCollective	24	5,08 %
Whatsapp	16	3,39 %
Messenger	5	1,06 %
Google Meeting	2	0,42 %

Fuente: elaboración propia

Figura 1. Aplicaciones utilizadas por docentes



Fuente: elaboración propia

En la actualidad, la cantidad de aplicaciones *online*, aquellas que se operan directamente del navegador de internet y con conexión a ella, es apreciablemente grande. Debido a cada día nacen unas y fenecen otras, no se puede determinar con exactitud cuántas aplicaciones en línea se pueden encontrar en un momento dado. Así que, en este contexto, se aprecia que una de las aplicaciones que más utilizan los docentes es, en primer lugar, Microsoft Teams, que es la plataforma oficial del Ministerio de Educación; después de esta, las más empleadas son Duolingo (14,10 %), Quizizz (13,88 %), Powtoon (12,15 %), Zoom (10,20 %) y Cerebrity (9,98 %); y, finalmente, encontramos aplicaciones como Canva, WhatsApp, Messenger y Google Meet. En contraste, en las respuestas a las entrevistas, los docentes expresaron que utilizan, en su mayoría, YouTube, Kahoot, Plickers, Trivias online, entre otras. Esto indica que las aplicaciones en línea no son muy consideradas en el proceso de aprendizaje.

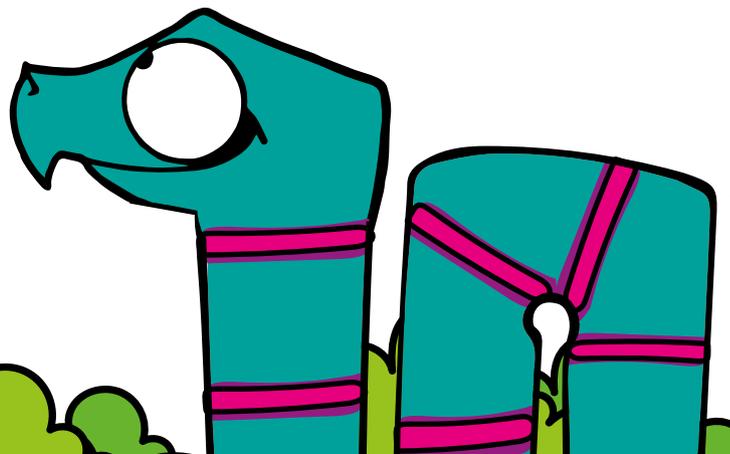


Tabla 5. Resultados de la pregunta: “¿Cómo le gustaría que fueran sus clases de Inglés?”

Opiniones	X	%
Que haya dinámicas y juegos	195	41,3%
Utilizando aplicaciones tecnológicas	130	27,5%
Con juegos	125	26,5%
Hacer tareas escolares en el cuaderno	96	20,3%
Más lectura	90	19,1%
Dibujando	59	12,5%
Salir de paseo	56	11,9%
Usando un sistema de retos	56	11,9%
No hacer trabajos escritos	46	9,7%
Editar videos	43	9,1%
Escuchando Música en ingles	2	0,4%

X = Estudiantes % = Porcentaje

Fuente: *elaboración propia*

Casi la mitad de los participantes de la encuesta, el 41 %, quiere que haya dinámicas y juegos; el 28 % pide que se utilicen aplicaciones tecnológicas; el 26 % expresa que quiere juegos; el 20 % indica que le gustaría hacer tareas escolares en un cuaderno; una minoría de los encuestados, el 19 %, señala que quieren más lectura; otra minoría, el 13 % de la muestra, detalla que quiere dibujar; otra, el 12 %, mencionan que salir de paseo es una opción; y, por último, el 12 % cita que usar un sistema de retos es lo que necesita. Lo que estos números indican es que los estudiantes quieren tener mayor interacción con sus docentes de Inglés en el área de gamificación, desean que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más dinámico y que se note que la ludificación es una estrategia de aprendizaje primaria.

Análisis y discusión

La encuesta fue enviada a los estudiantes de todos los niveles de concreción curricular, pero los datos fueron recogidos principalmente de los niveles de básica superior y bachillerato, los mismos que también requieren gamificación, pues una clase promedio consiste en una rutina que incluye práctica de la lectura y pronunciación, y un consumo relativamente grande

de reglas gramaticales, lo que decepciona a los estudiantes.

Aunque los alumnos afirman que hay organización en el planteamiento de los objetivos, ellos quieren competición, esto lo confirma Ortega (2019), quién afirma que “...el ser humano es competitivo por naturaleza...” (p. 18). Es notable que los estudiantes terminan la secundaria sin poder entablar una conversación en inglés, luego pierden el interés de continuar aprendiendo por cuenta propia.

Los educandos confirman que el uso de la gamificación es parcialmente aprovechado en el aula de clase y los docentes, por su parte, afirman que el uso de la gamificación no es una constante en el proceso educativo. En esta situación emergen variables diversas como el uso del tiempo en clase. Cabe mencionar que, desde la pandemia del covid-19, tanto los períodos semanales como la duración de una clase se han reducido. Esto implica que, en un año escolar, no se aprovecha, en su totalidad, el recurso didáctico propuesto por el Ministerio de Educación y, al siguiente año, se utiliza un libro con un nivel más alto de complejidad, lo que provoca un desfase de conocimientos.

En cuanto al uso de las tecnologías y su integración con dinámicas o actividades lúdicas, no existe una clara interacción. Se necesita una mayor capacitación, pues su ausencia provoca un relativo descenso motivacional en la participación activa de los estudiantes, lo que reduce el entusiasmo en el proceso de aprendizaje. De hecho, esta investigación sugiere que la actitud de los docentes hacia la gamificación es positiva, pero la brecha actitud-uso evidencia una carencia en conocimientos informáticos. En otras investigaciones la actitud de los docentes tampoco se ve afectada por la edad, género o tipo de institución (Martí *et al.*, 2016).



CONCLUSIONES

Esta investigación muestra un panorama generalizado sobre el tema de la gamificación en las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez. Los resultados revelan, por un lado, que los estudiantes sí conocen cuál es el propósito de una clase; afirman que los docentes de Inglés, en su gran mayoría, sí plantean sus objetivos. Por su parte, los profesores entrevistados confirman que establecen el propósito de una lección, a menudo por escrito, y que esto se ha vuelto una práctica educativa común. Usualmente, ponen a consideración lo que estudiarán y lo que podrán hacer con los temas programados. Mediante afirmación mostraron un profundo interés en el uso de la herramienta, pero es cierto que la tecnología no juega un papel prioritario. Los docentes que se desenvuelven en el área de Inglés, no lo hacen en el área tecnológica; se habla, específicamente, de la relación Inglés-tecnologías. La gamificación abarca otras áreas importantes como las dinámicas presenciales y diferentes juegos.

La entrevista con los docentes mostró que las dinámicas, juegos y concursos se realizan de manera parcial. Aunque se sabe que el sistema de puntuación, *ranking* o *badgets* son una de las cosas más importantes en el desarrollo de actividades planificadas, no se les ha prestado mucha atención, porque, en algunos casos, se desconocen o docentes y estudiantes no los usan de manera apropiada. Aunque los estudiantes no conozcan las diferentes actividades de gamificación, están seguros de que quieren más dinámicas y juegos en sus clases, pues al crecer en un mundo tecnológico, entienden la necesidad de utilizar aplicaciones tecnológicas para aprender y no solo como medio de diversión, para pasar el rato. Así mismo, están conscientes que la gamificación se ha convertido en un tema prometedor de estudio, no solo para los docentes que quieren mejorar y refrescar su interacción con los estudiantes, sino también para los investigadores que tienen la intención de contribuir en los entornos propicios para dinamizar la educación. Los profesores entrevistados están muy interesados en aprender y apro-

vechar estas herramientas, para cambiar y reaprender los procesos de aprendizajes. Por otro lado, los estudiantes necesitan conocer diferentes actividades de gamificación, técnicas no muy consolidadas, incluso con los propios docentes.

El enfoque brindado por este estudio corresponde al uso de los entornos digitales ya creados para ese fin. Sin embargo, además de la gamificación, las dinámicas presenciales, los video juegos o los juegos educativos también proporcionan ese plus o valor agregado que permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de toda la información que se puede encontrar en las bibliotecas digitales, con respecto a las metodologías o elementos digitales, la gamificación no está del todo clara o arraigada en la dinámica del docente con el estudiante, es necesario que los maestros tomen cursos informáticos, además de la adquisición de la lógica digital.

La muestra tomada no es muy grande para entender a más profundidad la necesidad del docente de Inglés, esto implica una urgencia por dedicar una investigación enfocada a revelar esta variable. Lo que sí es notable, es la necesidad del estudiante de educación media, en participar activamente en un proceso dinamizado y gamificado. El análisis cuantitativo muestra a jóvenes con ganas de dominar el inglés como segundo idioma.

Esta investigación en particular recopiló datos cuantificables y opiniones cualitativas de muchos estudiantes de diferentes escuelas, quienes basaron sus respuestas en percepciones propias, lo que es, en cierto modo, alentador, porque la investigación muestra cuál es el punto de partida para vincular las variables de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armijos, T. (19 de noviembre de 2019). *¿Son los teléfonos celulares necesarios en las aulas?* El Universo: <https://www.eluniverso.com/larevista/2019/11/18/nota/7610048/uso-telefonos-celulares-clases-ecuador/>
- Calderón, M. (2019). La planificación microcurricular: Una herramienta para la innovación de

las prácticas educativas. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 103-111.

Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I. y Pérez Martín, J. (2020). *abacus.universidadeuropea.es*. Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos: https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2

Figueroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education*, 32-54.

García-Ruiz, R., Perea-Rodríguez, A., y Torres, A. (2018). *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Gil, B., Cantador, I., y Marczewski, A. (2015). Validating Gamification Mechanics and Player Types in an E-learning Environment. *Researchgate*, 568-572. doi:10.1007/978-3-319-24258-3_61

González, D. C. (2015). *Desarrollo Socio-Afectivo. Primera Infancia*. Universidad La Laguna.

Harris, M. (2011). Antropología cultural. Alianza Editorial.

Herrera, J. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-14.

Jimeno, J. (2008). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.

Jorge, E. (2016). *Cambio Cultural*. Cambio Cultural: <https://cambiocultural.org/cultura-politica/valores-culturales-de-schwartz/>

Larchen, A. (2020). Adaptación curricular: gamificación, el aula invertida y la aplicación de métodos mnemotécnicos. *Estudios interlingüísticos*, 8, 111-123.

Mallitasig, A. J. y Freire, T. M. (2020). Gamificación como técnica didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 164-181. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1391>

Martí, J., Seguí, D. y Seguí, E. (2016). Teachers' Attitude towards and Actual Use of Gamification. *ScienceDirect*, 682 - 688.

Ortega, L. (2019). *La competitividad organizacional como factor crítico en la gestión del talento humano*. Fundación universidad de América facultad de educación permanente y avanzada.

Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Educación*, 38-58.

Parra, J. (2003). La Educación en Valores y su Práctica en el aula. Tendencias Pedagógicas.

Pérez González, A., Valdés Rojas, M. B. y Garriga González, A. T. (16 de Mayo de 2019). *Revista Educación*, vol. 43, núm. 2. Estrategia didáctica para enseñar a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32236>

Perrenoud, P. y Andreu, J. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó.

Pons García, L. y Sonsoles de Soto García, I. (2020). Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 123-144.

Redacción del Machalamovil.com. (30 de Julio de 2019). Lady Quizhpe, la maestra que hace divertidas las clases de Matemática. *machalamovil.com*. <https://machalamovil.com/lady-quizhpe-la-maestra-que-hace-divertidas-las-clases-de-matematica/>

Romero Rodríguez, L. M., Toukoumidis, Á. T. y Aguaded, I. (2016). Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas. *Educación 2017*, vol. 53/1 Universidad de Huelva. España., 109-128.

Sánchez, G. (2010). La estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Revista didáctica Español como lengua extranjera*, 11, 1-68.

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Universidad San Gregorio de Portoviejo. (2012). *Proyecto Técnico de Rediseño de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad San Gregorio de Portoviejo*. Portoviejo: S/E.

Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación. *Educación Pedagógica*, 103-112.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 2-33.

Zambrano, S. y Marcillo, C. (2021). La gamificación como estrategia de comunicación asincrónica en la educación Básica Superior. *dominiodelasciencias.com*, 971-986.

MISHKI



Mishki significa en lengua kichwa "dulce", "azúcar", "miel". Esta sección, que cierra la revista con muy buen sabor de boca, está dedicada a fomentar los valores de la inclusión como eje vertebrador de la educación, una mano tendida hacia el otro como parte de un nosotros irrenunciable que conjuga a la perfección con todas las declinaciones del amor.

El apadrinamiento lector como estrategia inclusiva en la escuela: fundamentos y claves para la implementación

Sponsorship Reading as an Inclusive Strategic at School: Fundamentals and Keys for its Implementation

Maria Alvarez Rementería¹

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
maria.alvarezrementeria@ehu.eus

Leire Darretxe²

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
leire.darretxe@ehu.eus

Igone Arotegui Barandica

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
igone.arotegui@ehu.eus

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 13 de enero de 2022

RESUMEN

El desarrollo de escuelas y aulas inclusivas es, hoy en día, uno de los principales retos de los sistemas educativos. El aprendizaje es un proceso, fruto de la interacción y el diálogo entre personas. Por ello, en este artículo se presenta una revisión de la literatura en torno a un tipo de agrupamiento que fomenta el aprendizaje mediante prácticas inclusivas, así como de la convivencia y la cohesión del grupo: el apadrinamiento lector (AL), cuyo propósito es mejorar el aprendizaje de la lectura mediante el fomento de la interacción social. A través de una revisión sistemática de fuentes internacionales en las bases de datos WOS, Scopus y Dialnet, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio cualitativo, cuyos resultados han permitido identificar las principales claves teóricas y prácticas a la hora de organizar una experiencia de AL. El artículo sirve a su vez de guía para que el profesorado proceda con su implementación. Las conclusiones llevan a reflexionar sobre los beneficios del AL que, incluso en escenarios amenazados por la crisis sanitaria, favorece el desarrollo de competencias académicas, relacionales y comunicativas que implican a la comunidad educativa en un aprendizaje basado en el diálogo.

Palabras clave: apadrinamiento lector, agrupamientos heterogéneos, escuela inclusiva, interacción social.

ABSTRACT

The development of inclusive schools and classrooms is today one of the main challenges for educational systems. Learning occurs through the interaction and dialogue between people. Based on that, in this article we present a literature review on groupings within the classroom that promote learning through inclusive practices, as well as coexistence and group cohesion. One type of inclusive grouping is the Sponsorship Reading (SR) experience, the purpose of which is to improve reading learning by promoting social interaction. Through an international systematic review in the WOS, Scopus and Dialnet databases, a qualitative exploratory study has been carried out. The study results in the identification of the main theoretical and practical keys when organizing the SR experience, thus, serving as a guide for teachers, to help them through its implementation. The conclusions lead us to reflect on the benefits of SR that, even in scenarios threatened by the health crisis, foster the development of academic, relational, and communicative skills, involving the educational community in dialogue-based learning.

Key words: sponsorship reading, heterogeneous groups, inclusive school, social interaction.

1. Es beneficiaria de la ayuda para el programa predoctoral del Gobierno Vasco (2019-2022), Convocatoria (BOPV, 21-05-2018).

2. Leire Darretxe y María Álvarez-Rementería pertenecen al grupo de investigación: KideOn. Inclusión Socioeducativa (Gobierno Vasco, IT1342-19).

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje se produce en la interacción y el diálogo activo con otras personas (Brunner, 1997), en la medida en que estos sean más variados y ricos se favorece una enseñanza de calidad (García Carrión y Villardón, 2017). Es por ello que el profesorado tiene la responsabilidad de crear las condiciones y oportunidades necesarias para poner en marcha aquellas estrategias educativas que las evidencias científicas señalan como las más adecuadas para fomentar el aprendizaje.

En este sentido, los resultados de la investigación del Proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2015) identifican el tipo de asociación que más beneficia a la enseñanza y la convivencia del alumnado: el agrupamiento inclusivo basado en estrategias educativas que generan dinámicas de aprendizaje entre estudiantes de diferentes edades o etapas; además este precisa de más de un profesor, profesora u otras personas adultas en el aula que promuevan dicha interacción. En dicha investigación se han identificado algunas acciones educativas de éxito, entre las que se encuentra la lectura dialógica como una actividad que aumenta la diversidad de las interacciones de aprendizaje, tanto entre niños y niñas como con personas adultas.

Además, la Organización de Naciones Unidas, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), explicita la importancia de la adquisición de la competencia de lectura para el desarrollo de su cuarto objetivo para una educación de calidad y como una clave en la superación de la pobreza.

Por todo ello, en este artículo se identifican algunos de los elementos, tanto teóricos como prácticos, relacionados a lo que se ha identificado, en los últimos años, como la estrategia del apadrinamiento lector (AL) y las pautas para que resulte efectiva cuando se implementa en las escuelas.

Se inició el estudio de la estrategia de AL, bajo distintas nomenclaturas, ya en el siglo XIX (Bromley, 1989; Bromley *et al.*, 1994; Morrice y Simmons, 1991). En este tipo de trabajos se

relacionaba esta estrategia con el fomento de la escritura (Dixon-Krauss, 1995; Kemp, 1990), ya que, según Bromley (1989), ambos procesos se ocurren simultáneamente, se refuerzan mutuamente y desarrollan distintas habilidades relacionadas con la comunicación.

En cuanto a la implementación del AL como estrategia de agrupamiento en la práctica educativa, se aprecian distintos recorridos. En Ecuador, por ejemplo, estudios, como el de Ripalda *et al.* (2020), advierten de la importancia de incluir este tipo de estrategias para mejorar la lectoescritura, a través de ambientes interactivos e inclusivos, y señalan que son escasos los espacios educativos que la han empleado. Al mismo tiempo, existen referencias que indican que contextos, como el del Estado español, cuentan con cierto recorrido a la hora de poner en marcha esta propuesta, lo que genera resultados beneficiosos para el alumnado que participa, sea cual sea su rol dentro del AL (Torrents y Sogas, 2001). De hecho, esta estrategia ya ha calado en la política educativa y se ha incluido en algunos planes estratégicos para la atención a la diversidad (Gobierno Vasco, 2019). Asimismo, la literatura da muestra de cómo una táctica inclusiva de éxito, como es la del AL, se puede adaptar a nuevas formas de aprender, como señalan distintos estudios sobre su aplicación a través de medios digitales (Fernández y Correa, 2008).

Asimismo, el AL brinda la oportunidad de avanzar al flexibilizar el uso de espacios y horarios en el ámbito escolar para el desarrollo de contextos de aprendizaje que propicien interacciones más ricas y variadas entre el alumnado. De acuerdo con Fernández Batanero (2005-2006), esto es posible gracias a la creación de espacios polivalentes, la planificación de tiempos flexibles y el establecimiento de agrupamientos diversos. Asimismo, Soler y Guilera (2006) se refieren a esa reestructuración de horarios, para dar cabida a más formas de asociación.

Para finalizar, cabría señalar que las complicaciones derivadas de la pandemia también han dificultado este tipo de propuestas, pero no por ello se ha de renunciar a experiencias eficaces,

siempre y cuando, su aplicación se ajuste a las normas de seguridad. Son muchas las que, en este tiempo, se han desarrollado con éxito, es decir, han garantizado la seguridad y han proporcionado nuevas oportunidades, incluso ante la pandemia (Ruiz-Eugenio *et al.*, 2020).

Teniendo esto en cuenta y ante la necesidad de reunir los aspectos clave para implementar el apadrinamiento lector, el objetivo que ha guiado esta búsqueda bibliográfica es el siguiente: identificar las claves, tanto teóricas como prácticas, que faciliten la implementación del AP en la escuela.

DESARROLLO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA REVISIÓN

En este artículo se presenta un estudio exploratorio cualitativo que está basado en una revisión sistemática de fuentes internacionales en la que se han empleado técnicas de análisis descriptivo del contenido (Rivero *et al.*, 2019). El proceso de la búsqueda y posterior análisis ha tenido como guía la herramienta para revisiones sistemáticas de la literatura PRISMA-P (Hempel, 2020).

Para alcanzar el objetivo propuesto, se ha llevado a cabo una revisión en las bases de datos internacionales Web of Science (Web of Knowledge), Scopus y Dialnet —un repositorio de publicaciones científicas de libre acceso que se enmarcan en el contexto hispano, especialmente de Latinoamérica, Portugal y España—. Se han empleado los mismos descriptores en las bases, con sus correspondientes operadores *booleanos* de búsqueda avanzada.

Tabla 1. Relación de bases de datos y descriptores

Ámbito internacional	
Base de datos	Descriptores ³
<ul style="list-style-type: none"> - WOS - Scopus 	<i>reading buddies</i> <i>buddy reading</i> <i>book buddies</i> <i>partner reading</i> <i>sponsorship reading</i>
Ámbito hispano	
Base de datos	Descriptores
- Dialnet	apadrinamiento lector

Fuente: *elaboración propia*

En cuanto a la temporalidad de los trabajos seleccionados, el periodo analizado en el presente estudio comprende la literatura publicada entre el año 2000 y 2020.

La primera fase de la búsqueda (Tabla 2) consistió en aplicar los descriptores (Tabla 1) en cada una de las bases (WOS, Scopus y Dialnet). Se registraron un total de noventa y tres documentos. Para concretar aún más la investigación, se aplicaron los siguientes filtros que ofrecen las opciones de búsqueda avanzada: artículos originales, publicados en revistas científicas sometidas a la revisión por pares (*peer review*) publicados en español o en inglés y durante las dos décadas comprendidas entre el 2000 y 2020. Esta segunda fase, redujo la muestra a setenta y dos artículos

Posteriormente, tras eliminar los artículos duplicados (fase 3), se obtuvo una muestra de cincuenta y un publicaciones. Las investigadoras realizaron una lectura de los resúmenes (fase 4), cuyo proceso llevó a identificar treinta y dos artículos idóneos para el análisis de contenido. Según los criterios para la selección y el hilo del objetivo planteado, se han seleccionado aquellas obras que:

3 *Nota editorial:* en castellano estos términos se traducen a: amigos de lectura, amigo lector, amigos de libros, compañeros de lectura y apadrinamiento lector.



- Están enmarcadas en el contexto escolar.
- Incluyen aspectos teóricos, argumentos y fundamentos que apoyan la estrategia del AL, desde un enfoque integrador e inclusivo.
- Aportan orientaciones y pautas a tener en cuenta para la puesta en marcha del AL en la escuela.

De esta forma, este artículo puede ser utilizado como guía para la implementación de esta propuesta educativa.

Tabla 2. Proceso de selección de la muestra

Primera fase: búsqueda de descriptores en las bases
WOS: 43 documentos
Scopus: 42 documentos
Dialnet: 8 documentos
Segunda fase: aplicación de los filtros para acotar la búsqueda
WOS: 35 documentos
Scopus: 32 documentos
Dialnet: 5 documentos
Tercera fase: eliminación de duplicados
Muestra total: 51 documentos
Cuarta fase: Criterios de inclusión y exclusión en resúmenes
Muestra definitiva: 32 artículos científicos

Fuente: elaboración propia

Una vez seleccionada la muestra total de treinta y dos artículos, se llevó a cabo un análisis a profundidad del contenido, este recogió aportes que pueden servir, tanto de fundamentación teórica como claves para la puesta en marcha. Así, los resultados han sido ordenados obedeciendo a estas dos dimensiones, teórica y práctica. Cabe destacar que, con relación a la segunda parte, se han identificado distintos momentos de la puesta en práctica del AL.

Fundamentos y otros aspectos teóricos para el éxito del AL

Para apoyar el compromiso del alumnado a favor de la lectura, existen distintas experiencias sociales relacionadas con ella, como desarrollar esta actividad entre personas adultas e infantes, así como entre compañeros y compañeras de lectura (Christ *et al.*, 2014). En este artículo se desarrolla en mayor profundidad la estrategia de apadrinamiento lector (AL) entre el alumnado de las escuelas, también se incluye alguna clave sobre la escritura en el marco del aprendizaje a través de la interacción.

Enfoque del AL

A partir de las contribuciones recogidas en este estudio, cabe destacar trabajos como el de Azorín (2017), que recoge este tipo de experiencias educativas basadas en la interacción dentro del desarrollo de una educación con perspectiva inclusiva.

En el caso mencionado, la autora relaciona dicha meta con la estrategia de la tutoría entre iguales. En esta línea, Rubinstein-Ávila (2003) señala que la tutoría entre iguales fue bastante popular hasta mediados del siglo XIX y tuvo un resurgimiento en la década de 1960, con el incremento de la diversidad en las aulas.

A partir de entonces, comenzaron a diseñarse distintos programas en el área de la lectura, estos estaban basados en la tutoría entre iguales, con el fin de aumentar la capacidad lectora del alumnado (Shegar, 2009). Un ejemplo de ello son las estrategias de *buddy reading* o *partner reading* —términos que se usan para referirse a dos o tres estudiantes que leen y discuten un libro conjuntamente (Flint, 2010)—. Asimismo, estas estrategias representan una actividad designada para aumentar la alfabetización (lectura y escritura) y suele implicar el emparejamiento de lectores y lectoras con estudiantes mayores o con niveles más avanzados, dentro de una misma clase (Block y Dellamura, 2000).



Asimismo, el AP también es un recurso valioso en el marco de la atención a la diversidad. En concreto, el trabajo de Simpson y Bui (2017) presenta un enfoque de lectura compartida en la que alumnado con trastorno de espectro autista aprende junto a otras compañeras o compañeros. También destaca el programa de lectura denominado Sound Partners (Compañeros de sonido) que fue implementado en el alumnado con dificultades de lectura y conducta, para mejorar sus habilidades tanto lectoescritoras como sociales y comunicativas (Marchand-Martella, *et al.*, 2002).

Destacan también estudios, como el de Friedland y Truesdell (2004), que señalan que el aprendizaje basado en la interacción promueve la motivación y el interés del alumnado hacia la lectura. Por ello, sobresale que una de las metas en este tipo de estrategias deba apuntar a que el alumnado logre disfrutar de la lectura, sobre todo, teniendo en cuenta la fuente de conocimiento que representa, así como las habilidades sociales y comunicativas que se fomentan.

Proyectos y programas específicos relacionados con el AL

Existen diferentes propuestas educativas que representan maneras de implementar el AL en la escuela. Un ejemplo es la estrategia denominada Peer-Assisted Learning Strategies (PALS por sus siglas en inglés; significa: estrategias de aprendizaje asistidas por pares) que representa un modelo de lectura en pareja en el que el alumnado es emparejado de manera estratégica y según su nivel de lectura. Con ello se pretende fomentar el apoyo entre iguales, maximizar las habilidades de cada alumna y alumno y, de esta forma, equilibrar las diferencias que se dan en el aula (Fuchs y Fuchs, 2005 citado en Pilonieta *et al.*, 2020).

Partner reading, por su parte, se presenta como una actividad de lectura en la que la pareja lee un texto entre sí, estableciendo turnos para cambiar el rol de lector y oyente (Hwang, 2016). Sobre esta misma estrategia, Cheon (2013) propone que el texto se lea en voz alta,

conjuntamente. Así, se promueven habilidades para la expresar en voz alta los pensamientos, se da lugar a un espacio de diálogo y se fomenta el respeto a los turnos de cada persona. Meisinger *et al.* (2004) conceptualizan el *partner reading* como una tarea cooperativa y señala que, además, a menudo esta estrategia está integrada en programas más amplios, como, por ejemplo, Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC por sus siglas en inglés; significa: Lectura y composición cooperativa integrada) y Succes for All (Éxito para todos).

Los programas de lectura entre alumnado, que combina distintas edades para leer libros de forma regular, resultan comunes en escuelas estadounidenses (Silverman *et al.*, 2017). Por ejemplo, Ogle y Correa-Kovtun (2010) presentan “The Partner Reading and Content, Too (PRC2 [por sus siglas en inglés; significa: El compañero de lectura y contenido, también])” como apoyo para el aprendizaje de la lengua inglesa. También, en países como Etiopía se utilizan los amigos de lectura en el aprendizaje de la lengua inglesa de diferentes edades y basándose en una enseñanza centrada en el alumnado (Cianca, 2012), como señala también la experiencia analizada en Singapur (Shegar, 2009). En algunos casos se requiere una formación previa por parte del profesorado, como resalta el estudio en torno al programa Martha Speaks Reading Buddies —MSRB por sus siglas en inglés; significa: Amigos de lectura, Martha habla— (Silverman *et al.*, 2017).

En esta misma línea, en el estudio de Al Otaiba *et al.* (2012), se investigan dos programas que se identifican como efectivos: Book Buddies y Tutor Assisted Intensive Learning Strategies-TAILS (Estrategias de aprendizaje intensivo asistido por tutores). En ellos reclaman que se deben realizar más investigaciones en este campo, para tener evidencias de prácticas efectivas.

Aspectos del diseño del AL

Por un lado, en cuanto a las edades de los emparejamientos, en las investigaciones se

puede observar que estas pueden abarcar múltiples combinaciones. Por ejemplo, algunos en estudios se agrupa a estudiantes de la misma clase (Flint, 2010); en otros, a los de cuarto y segundo (Friedland y Truesdell, 2004), a los de quinto con los de primero (Theurer y Schmidt, 2008), a los de quinto y sexto de primaria con los de primero y segundo (Grau y García, 2017), a los de cuarto con los de educación infantil (Silverman *et al.*, 2017) o a alumnado de secundaria con el de primaria (Mak *et al.*, 2008).

También se han recogido experiencias intergeneracionales, como el estudio de Pinazo-Hernandis y Pinazo-Clapes (2018), en el que se describe un proyecto de apadrinamiento que posibilita el diálogo sobre literatura y obras literarias entre adolescentes y personas mayores.

Por el otro, en cuanto a los tiempos para su implementación, las horas que se destinan al programa también varían: desde media hora, un día por semana (Block y Dellamura, 2000; Friedland y Truesdell, 2004) hasta diez sesiones de una hora, implementadas a lo largo de un curso de aproximadamente diez semanas (Silverman *et al.*, 2017).

Además, en lo que se refiere a dónde realizar la práctica, se mencionan sitios como, por ejemplo, el aula, la biblioteca tutorizada o la cafetería. La clave estaría en que el lugar donde se junten las parejas sea tranquilo y resulte confortable para leer (Block y Dellamura, 2000; Friedland y Truesdell, 2004).

Teniendo en cuenta las recomendaciones mencionadas, lo que resulta indiscutible es que la planificación previa y coordinada de la actividad es fundamental para que tenga éxito.

La implicación de las familias y la comunidad educativa

En esa planificación, uno de los aspectos fundamentales es la implicación de las familias. Según Lam *et al.* (2013), una extensa literatura sugiere que su participación en la lectura es fundamental para los niños y las niñas, por eso animan al profesorado, de todo el mundo, a proporcionar orientación y apoyo a las familias,

para que se involucren en el desarrollo de la alfabetización de sus hijos e hijas.

Por su parte, Friedland y Truesdell (2004), además de señalar la importancia que tiene contar con el respaldo de la administración y los medios de comunicación para el desarrollo de este tipo de experiencias, añaden que resulta determinante contar con el apoyo de la biblioteca pública, tal y como amparan otros estudios (Dolman y Boyte-Hawryluk, 2013; Dopazo, 2015). De esta forma, sería posible alargar los períodos de préstamos y, así, poder tener los libros en la clase durante más tiempo.

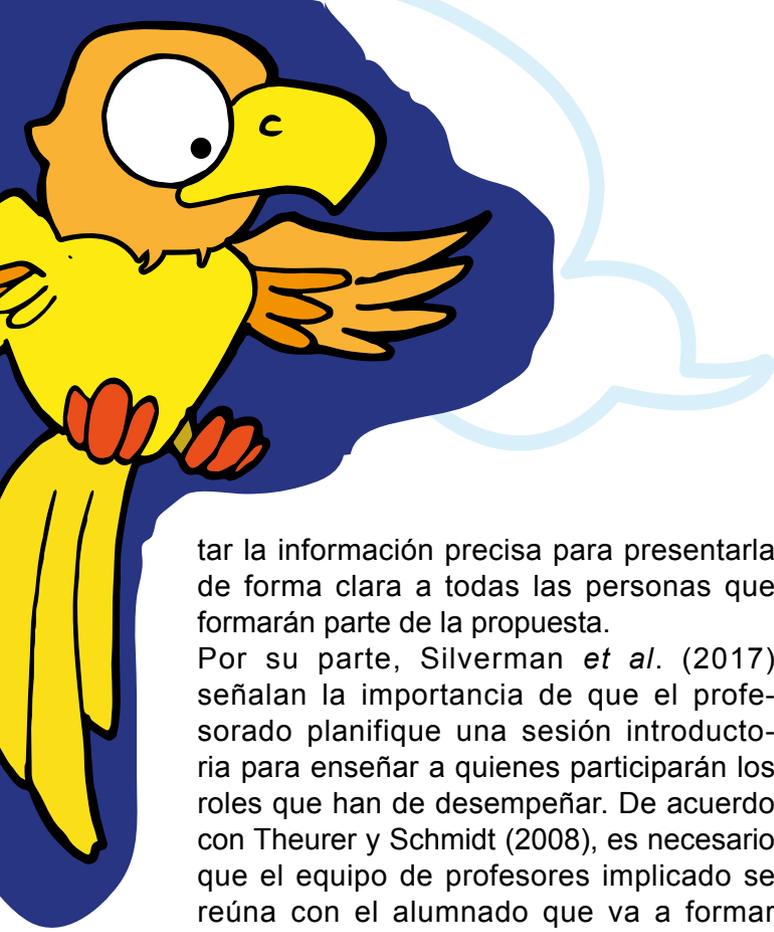
Considerando que la participación de las familias y otros miembros de la comunidad resulta un factor clave, se deben crear espacios de diálogo igualitario para la planificación entre las personas implicadas en la experiencia, se debe incluir también al alumnado en dichos entornos. Un ejemplo de ello son las Comisiones Mixtas en las que representantes de distintos colectivos dialogan para tomar decisiones a través del análisis de su propia experiencia. Varios estudios remarcan la importancia de que los niños y niñas también estén involucrados en la planificación, de forma que participen en su diseño desde el comienzo y aporten con ideas que acerquen estos programas a sus ámbitos de interés (Buschman, 2003; Friedland y Truesdell, 2004).

Planificación y puesta en práctica del AL

La ejecución del apadrinamiento lector contempla distintos momentos a tener en cuenta durante la implementación de un proyecto.

1. **La presentación, planificación y explicación del AL.** Como subrayan algunos estudios (Friedland y Truesdell, 2004; Pakulski y Kaderavek, 2012; Silverman *et al.*, 2017), antes de comenzar el programa, se deben buscar las bases y fundamentos del AP, de manera que se pueda recolec-





tar la información precisa para presentarla de forma clara a todas las personas que formarán parte de la propuesta.

Por su parte, Silverman *et al.* (2017) señalan la importancia de que el profesorado planifique una sesión introductoria para enseñar a quienes participarán los roles que han de desempeñar. De acuerdo con Theurer y Schmidt (2008), es necesario que el equipo de profesores implicado se reúna con el alumnado que va a formar parte del programa, desde el comienzo del curso, para dar instrucciones sobre cómo ser un compañero o compañera de lectura y, al mismo tiempo, tratar de identificar sus intereses y proponer temas motivadores.

- 2. Los criterios para formar parejas y el primer contacto.** A la hora de establecer los criterios para formar equipos existen diferentes alternativas. Además de las recomendaciones señaladas en el apartado anterior —en relación con la edad de las niñas y niños que forman las parejas—, según Silverman *et al.* (2017), también se pueden considerar aspectos como la personalidad, el idioma materno o los niveles de habilidades. Por su parte, Meisinger *et al.* (2004) exponen que los infantes que eligen a sus parejas muestran mayor cooperación social que aquellas parejas conformadas por el profesorado. No obstante, Lysaker *et al.* (2004) afirman que los factores relacionales pueden afectar directamente el proceso de tutoría y convertirse en un problema crítico para aquellos interesados en ayudar a los lectores y escritores que experimentan dificultades.

También resulta muy importante el primer contacto entre estas parejas. Para facilitararlo, Theurer y Schmidt (2008) proponen que el alumnado mayor escriba una carta de presentación a los estudiantes menores, añadiendo información acerca de ámbitos o temas que le interesan (tales como aficiones) para, posteriormente, animar a los menores a responder con su propia presentación.

- 3. La selección del libro.** A los participantes mayores se les debe resaltar la importancia de elegir un buen libro (Ogle y Correa-Kovtun, 2010). Para ello, se les puede mostrar ejemplos de publicaciones adecuadas e inadecuadas para los estudiantes menores y poder establecer, de forma conjunta, los criterios de selección y las características que deben tener. A lo largo del programa, el alumnado de menor edad también puede elegir un libro que quiera leer.

Aludiendo al entrenamiento para convertirse en compañero o compañera de lectura, también se reconoce la importancia de establecer ciertas rutinas o dinámicas como: ensayar en voz alta previamente; utilizar diferentes voces, tonos, etc.; debatir sobre qué le sugiere el título del libro y decidir dónde parar la lectura para dialogar sobre el contenido; elegir libremente quién va a sostener el libro; la importancia de saludar y despedirse; y las estrategias a tomar en cuenta cuando la persona menor no se muestra dispuesta a escuchar o cooperar.

Como se señalaba previamente, determinar qué libros son apropiados para el alumnado resulta fundamental. Wang *et al.* (2019) señalan que, en la mayoría de estudios, se ha examinado la lectura en parejas con libros impresos o libros en CD-ROM. Sin embargo, los libros interactivos con aplicaciones representan la mayor parte del ecosistema de alfabetización en la infancia.

- 4. El seguimiento del proceso.** En cuanto al *durante* del programa, son varios los estudios (Theurer y Schmidt, 2008) que recomiendan añadir algunas actividades de seguimiento que ayuden a mantener a los estu-



diantes en la tarea y refuercen el propósito de su tiempo en conjunto. Como actividades de seguimiento, Theurer y Schmidt (2008) proponen crear cubos de papel o cartón y en cada una de sus caras plantear preguntas en torno a la actividad. Algunas de las que se sugieren son: ¿este libro te recuerda a otro que has leído?, ¿quién fue tu personaje favorito?, ¿por qué?, ¿cuál es el mensaje de este libro?, ¿cuál fue tu parte favorita de esta historia?, ¿cómo cambiarías el final de esta historia?, ¿qué personaje te gustaría ser?, ¿por qué?, ¿cuál es el problema en esta historia?, ¿cómo se resuelve?, y ¿te ha gustado el libro?, ¿Por qué?

Theurer y Schmidt (2008) también señalan que resulta importante realizar un seguimiento de los libros que están leyendo en conjunto.

Durante todas las sesiones, la observación y el monitoreo del profesorado resulta esencial (Meisinger *et al.*, 2004; Wang *et al.*, 2019). Así, el equipo de docentes y todas las personas implicadas como voluntarias deben prestar atención, durante todo el proceso, al funcionamiento de las parejas. Según Friedland y Truesdell (2004), únicamente si fuera necesario se aconseja el cambio de equipos.

5. La evaluación de la estrategia de AL. En cuanto a la evaluación del programa, resulta imprescindible debatir los éxitos e incorporar las modificaciones necesarias (Friedland y Truesdell, 2004). Mak *et al.* (2008) señalan que, en la evaluación del programa llevado a cabo en Hong Kong, el alumnado escribió sus reacciones y comentarios en notas de Post-it, recopiladas, a su vez, en una hoja más grande que se exhibía en la pared de la escuela.

6. El AL y la escritura. La lectura y la escritura son dos procesos que están íntimamente ligados. Una actividad que las interrelaciona con fines naturales, reales y significativos es el *buddy journal* —diario de amigos— (Friedland y Truesdell, 2004). Se trata de un diario que comparten una pareja

de estudiantes, con el que se puede revisar y “conversar” por escrito. El profesorado y otros estudiantes también pueden escribir en estos y suelen ser el propio alumnado quien los decoran con títulos, imágenes, sus nombres, etc. Se incorporan aspectos naturales de las conversaciones de lenguaje oral en la forma escrita y son una oportunidad para la comunicación (para compartir una idea o una información por escrito), para crear un mensaje o recibir *feedback*. En este contexto, la escritura es funcional porque los participantes describen sentimientos, preguntan, responden, comparten ideas y construyen relaciones recíprocas. También se usa con niños y niñas de la etapa de infantil, quienes dibujan, garabatean y disfrutan compartiendo sus inicios con la escritura. Por lo tanto, al final de cada sesión se debe completar un registro de lectura en el que, entre otros aspectos, se represente visualmente el número de libros que se leen (Friedland y Truesdell, 2004).

Por su parte, Mak *et al.* (2008) presentan un programa de compañeros de lectura a través del que el alumnado de secundaria escribe e ilustra sus propios libros y se los cuentan a los estudiantes de primaria. En esta misma línea, Buschman (2003) presenta una experiencia similar a los programas de lectura de amigos, denominado *share and compare* (comparte y compara). En este caso de *buddy writing* (escritura de amigos), los niños y niñas mayores se convierten en mentores de los menores durante las actividades de escritura guiada, esto resalta que nunca se entiende completamente algo, hasta que se intenta explicarlo a otra persona. Los pasos para desarrollar estas estrategias son los siguientes:



- Un niño o niña se sienta al lado de su pareja (un infante mayor o un adulto).
- Luego, compone una oración y si muestra dificultad, el compañero o compañera puede: aportar con una palabra y preguntarle cómo la utilizaría en una frase; mostrarle una imagen y pedirle que la describa o preguntarle si hay algo o alguien sobre lo que quisiera escribir.
- La pareja registra cada frase en hojas separadas en papel. Cuando el infante está escribiendo, la persona mayor puede: decir cada palabra a medida que escribe; deletrearla de una manera que tenga sentido, para que pueda leerla más tarde, o escuchar los sonidos de cada palabra y escribir las letras relacionadas con estos.
- Cuando se ha terminado de escribir, se lee la frase.
- Cuando sea apropiado, la persona mayor le pregunta si quiere realizar un segundo intento con algunas palabras (se seleccionan palabras que se usan generalmente como 'niño', 'niña', 'escuela').
- El infante lee la frase escrita por su compañero o compañera.
- Luego, compara las dos versiones. Si es un escritor o escritora novel, el compañero o compañera puede compartir lo que se ha hecho correctamente y una o dos cosas que podría hacer diferente la próxima vez; y si tiene algunas nociones de la escritura, se puede pedirle que compare las dos versiones de la frase mediante la descripción de la forma en la que están escritas, explicando las diferencias.
- El proceso se puede repetir cuantas veces se quiera.

Antes de finalizar, cabe señalar que los artículos analizados también han puesto en relevancia la incidencia que tiene el AL en el aprendizaje del alumnado. En el AP, tanto la ahijada o ahijado como el padrino o la madrina desarrollan distintas competencias académicas, relacionales, comunicativas e inclusivas (Azorín, 2017). Esta estrategia es valiosa en la medida en que promueve el aprendizaje a través de la interacción social (Brown, 2006; Flint, 2010). Según

Christ *et al.* (2015), se pueden fomentar las interacciones sociales para facilitar los procesos de comprensión de los lectores emergentes. Por ejemplo, en un estudio realizado con estudiantes de Estados Unidos y de Turquía, de entre cuatro y seis años, Christ *et al.* (2018) señalan que estas personas leen de forma diferente en su lengua materna y en una lengua extranjera.

Los beneficios tanto académicos como sociales de este tipo de experiencias están avalados por varias investigaciones (Buschman, 2003). En cuanto a beneficios académicos, a través de programas de compañeros de lectura se accede a oportunidades para usar y aprender vocabulario (Christ y Wang, 2012).

Este tipo de experiencia también tiene éxito cuando se ha investigado, por ejemplo, con población bilingüe y con alumnado con pérdida auditiva. En cuanto a la inmersión lingüística, Rubinstein-Avila (2003), en un estudio, investigó el *buddy reading* en un programa de inmersión dual (inglés y portugués) y empleó observaciones de aula grabadas en vídeo y entrevistas. Pakulski y Kaderavek (2012) presentaron un estudio en el que examinaron los efectos de una intervención de lectura en niños y niñas con pérdida auditiva. Estos infantes leyeron cuentos a un compañero o compañera sin pérdida auditiva y mejoraron así la capacidad y la comprensión narrativa y la motivación por la lectura. También resaltan que el uso de objetos manipulables fue esencial.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha realizado una revisión de treinta y dos publicaciones para conocer las claves teóricas y de aplicación de la estrategia de AL.

Como se puede observar, en el resultado de la búsqueda de ciertos descriptores claves seleccionados en diferentes bases de datos, las publicaciones de artículos científicos en castellano en torno a este tema son escasas. Sin embargo, en las publicaciones de lengua inglesa aparecen más resultados, a pesar de

que no exista un único término para definir el apadrinamiento lector.

Desde la perspectiva teórica se puede concluir que el AP es una estrategia que, en sus inicios, se vincula a la técnica de tutorías entre iguales, como una forma de desarrollo de la misma. En los últimos años, ha ganado protagonismo la perspectiva del AL del *buddy reading* como una forma de aumentar la alfabetización, incrementar el interés por la lectura a partir del diálogo entre compañeros y compañeras de diferente edad y como un método de mejora de las relaciones a través de la gestión de una lectura compartida y dialogada que respeta turnos y el tiempo de cada quien. Se trata de una estrategia que fomenta la diversidad, también la inclusión del alumnado con discapacidad, y que promueve el desarrollo de competencias sociales y valores de justicia social, como la solidaridad y la ayuda mutua.

Con relación a la aplicación de la estrategia de AL, a lo largo de este artículo se han identificado diversas formas de hacerlo y en cuanto a su desarrollo en entornos escolares. Con ello, ha sido posible destacar algunas claves relevantes:

a. Requiere una planificación previa para: la organización de los horarios y planificación de la programación de aula de los grupos o cursos participantes y del profesorado involucrado; para la duración y frecuencia de sesiones; para seleccionar los espacios dónde ocurrirá (si será en el aula de los más pequeños, en la biblioteca u otro espacio del centro); para el emparejamiento del alumnado, cuando sea entre iguales, de distinta edad o si participasen personas adultas, situación en la que se deberá difundir una invitación que puede ser a familiares u otros miembros de la comunidad escolar, como personal administrativo o incluso otros profesionales externos, con relación con el centro (docentes universitarios, profesionales de entidades u otros servicios de la comunidad).

b. Cuando el AL se realiza entre estudiantes de distinta edad, aunque algunos estudios recogen la necesidad de establecer criterios, como cono-

cimiento de niveles de competencia o dificultad; publicaciones como la de Meisinger *et al.* (2004) apuestan por dejar que sea el propio alumnado quien elija libremente a sus parejas. En cualquier caso, varios estudios sugieren establecer algunas pautas para la toma de contacto entre los participantes de cada pareja o trio (escribir una carta de presentación para enviar un escrito o firmar un compromiso).

c. En algunos estudios se hace hincapié en la importancia de seleccionar los libros adecuados y preparar la lectura para dar opciones a las dos partes. La mayoría de artículos señala la importancia de seleccionar libros impresos, aunque empiezan a ganar mayor relevancia las publicaciones interactivas e incluso con imágenes.

d. El desarrollo de las sesiones requiere de un seguimiento, por parte del profesorado, que preste especial atención al funcionamiento de los equipos. También se exhorta a proporcionar estrategias, recursos (preguntas), como señalan Theurer y Schmidt (2008), para favorecer el diálogo y la interacción.

Por último, algunas publicaciones también han recogido que el AL refuerza el desarrollo de la escritura. Sus beneficios, tanto académicos y sociales, resultan evidentes. Es necesario potenciar más espacios que beneficien las interacciones, mucho más allá del aula. Dependiendo de las realidades de cada escuela, las personas protagonistas decidirán las opciones más recomendables al considerar su contexto. Incluso en situación de pandemia, debido a la covid-19, y teniendo que respetar las normas de seguridad, la idea de llevar a cabo este tipo de propuestas educativas sigue siendo interesante por los beneficios que aporta.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴

- *Al Otaiba, S., Lake, V. E., Greulich, L., Folsom, J. S. y Guidry, L. (2012). Preparing beginning reading teachers: An experimental comparison of initial early literacy field experiences. *Reading and Writing*, 25(1), 109-129.
- *Azorín, C. M. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 27-36.
- *Block, C. C. y Dellamura, R. J. (2000). Better book buddies. *Reading Teacher*, 54(4), 364-370.
- Bromley, K. D. (1989). Buddy journals make the reading-writing connection. *Reading Teacher*, 43(2), 122-129.
- Bromley, K., Winters, D. y Schlimmer, K. (1994). Book Buddies - Creating enthusiasm for literacy learning. *Reading Teacher*, 47(5), 392-400.
- *Brown, S. A. (2006). Investigating classroom discourse surrounding partner reading. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 29-36.
- *Buschman, L. (2003). Buddies aren't just for reading, they're for spelling too! *Reading Teacher*, 56(8), 747-752.
- *Cheon, G. (2013). The Concept and Effects of Partner Reading. *Journal of Reading Research*, 30, 337-364.
- *Christ, T. y Wang, X. C. (2012). Young children's opportunities to use and learn theme-related vocabulary through buddy "reading". *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 273-291.
- *Christ, T., Chiu, M. M. y Wang, X. C. (2014). Preschoolers' engagement with reading behaviours: a statistical discourse analysis of peer buddy-reading interactions. *Journal of Research in Reading*, 37(4), 375-408.
- *Christ, T., Wang, X. C. y Chiu, M. M. (2015). Emergent readers' social interaction styles and their comprehension processes during buddy reading. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 45-66.
- *Christ, T., Wang, X. C. y Erdemir, E. (2018). Young children's buddy reading with multimodal app books: reading patterns and characteristics of readers, texts, and contexts. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1012-1030.
- *Cianca, S. (2012). Cross-age reading buddies and cultural-sensitive literature: Student-centered English language instruction in an Ethiopian budget school. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 392-417.
- *Dixon-Krauss, L. A. (1995). Partner reading and writing - Peer social dialog and the zone of proximal development. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 45-63.
- *Dolman, H. y Boyte-Hawryluk, S. (2013). Impact of the reading buddies program on reading level and attitude towards reading. *Evidence Based Library and Information Practice*, 8(1), 35-46.
- *Dopazo, A. M. (2015). Apadriña un lector: A lectura rompe a "fronteira" entre a educación secundaria e a primaria. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 70.
- Fernández Batanero, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos: Revista De Educación*, 8-9, 135-145.
- Fernández, E. y Correa, J.M. (2008). Integración de las TIC en proyectos colaborativos mediante apadrinamientos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 57-67.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful educational actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springle.
- *Flint, T. K. (2010). Making meaning together: Buddy reading in a first grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 289-297.
- *Friedland, E. S. y Truesdell, K. S. (2004). Kids reading together: Ensuring the success of a buddy reading program. *Reading Teacher*, 58(1), 76-79.
- García-Carrión, R. y Villardón, L. (2017). La interacción y el diálogo para una educación infantil de calidad. *Aula de Infantil*, 89, 31-3.
- Gobierno Vasco. (2019). *Actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas*. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Disponible en: <https://cutt.ly/GlqNY1h>
- *Grau, R. y García, L. (2017). Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un centro de acción educativa singular (Valencia, España). *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, 12, 42-50.
- Hempel, S. (2020). *Conducting your literature review*. American Psychological Association.
- *Hwang, K. W. (2016). Analysis of dialogue during partner reading. *Journal of Reading Research*, 39, 95-122.

- Kemp, J. (1990). Reading buddies. *Reading Teacher*, 44(4), 356-356.
- *Lam, S. F., Chow-Yeung, K., Wong, B. P. H., Lau, K. K. y Tse, S. I. (2013). Involving parents in paired reading with preschoolers: Results from a randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 126-135.
- *Lysaker, J., McCormick, K. y Brunette, C. C. (2004). Hope, happiness, and reciprocity: A thematic analysis of preservice teachers' relationships with their reading buddies. *Reading Research and Instruction*, 44(2), 21-45.
- *Mak, B., Coniam, D. y Kwan, M. C. S. (2008). A buddy reading programme in Hong Kong schools. *ELT Journal*, 62(4), 385-394.
- *Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C., Nelson, J. R., Waterbury, L., Shelley, S. A., Cleanthous, C. y Hatfield, D. (2002). Implementation of the sound partners reading program. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 117-130.
- *Meisinger, E. B., Schwanenflugel, P. J., Bradley, B. A. y Stahl, S. A. (2004). Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 111-140.
- Morrice, C. y Simmons, M. (1991). Beyond reading buddies - A whole language cross-age program. *Reading Teacher*, 44(8), 572-577.
- *Ogle, D. y Correa-Kovtun, A. (2010). Supporting English-Language Learners and Struggling Readers in Content Literacy With the "Partner Reading and Content, Too" Routine. *Reading Teacher*, 63(7), 532-542.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo de la Sostenibilidad*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- *Pakulski, L. A. y Kaderavek, J. N. (2012). Reading Intervention to Improve Narrative Production, Narrative Comprehension, and Motivation and Interest of Children with Hearing Loss. *Volta Review*, 112(2), 87-112.
- *Pilonieta, P., Hathaway, J., I. y Casto, A. (2020). Kindergartners' Strategic Talk During Partner Reading. *Reading & Writing Quarterly*, 36(5), 397-417. <https://10.1080/10573569.2019.1650679>
- *Pinazo-Hernandis, S. y Pinazo-Clapes, C. (2018). Literatura y transgeneracionalidad: Un proyecto intergeneracional de apadrinamiento lector en ámbito residencial. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(3), 42-54.
- Rivero, M. A., Behr, A. y Pesce, G. (2019). *Gestión de la educación a distancia: revisión sistemática de la literatura*. RIDCA.
- *Rubinstein-Avila, E. (2003). Negotiating power and redefining literacy expertise: Buddy Reading in a dual-immersion programme. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 83-97.
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S. y Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*, 11.
- *Shegar, C. (2009). Buddy reading in a Singaporean primary school: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40(2), 133-148.
- *Silverman, R., Kim, Y.-S., Hartranft, A., Nunn, S. y McNeish, D. (2017). Effects of a multimedia enhanced reading buddies program on kindergarten and Grade 4 vocabulary and comprehension. *Journal of Educational Research*, 110(4), 391-404.
- *Simpson, L. A. y Bui, Y. (2017). Reading Buddies: A Strategy to Increase Peer Interaction in Students with Autism. *Intervention in School and Clinic*, 53(1), 44-49.
- Soler, R. M., y Guilera, M. (2006). Las agrupaciones escolares, ¿por qué se replantean? *Aula De Innovación Educativa*, 149, 51-54.
- *Theurer, J. L. y Schmidt, K. B. (2008). Coaching Reading Buddies for Success. *Reading Teacher*, 62(3), 261-264.
- Torrents, T. y Sogas, S. (2001). *Los padrinos de leer*. Graó.
- *Wang, X. C., Christ, T., Chiu, M. M. y Strelakova-Hughes, E. (2019). Exploring the Relationship between Kindergartners' Buddy Reading and Individual Comprehension of Interactive App Books. *Aera Open*, 5(3).



El papel del docente en la enseñanza a distancia frente a la pandemia de covid-19

Teacher's Role in Distance Learning in the Face of the Covid-19 Pandemic

Ramón Antonio Hernández Chirinos de Jesus

Universidad Estadual do Piauí. Teresina, Piauí (Brasil)
ramon_hernandez2012@hotmail.com

Francisco das Chagas Silva de Jesus Hernández

Secretaria Municipal de Educação. Porto, Piauí (Brasil)
professordjesus.2013@yahoo.com.br

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 19 de enero de 2022

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre el papel que desempeña el docente en la educación a distancia de los escolares durante la pandemia de covid-19. La investigación es de enfoque cualitativo y se desarrolló bajo el paradigma interpretativo que encausa el método fenomenológico. Se contó con la participación de tres docentes que son informantes clave y laboran en dos instituciones educativas pertenecientes al municipio de Porto-Piauí, Brasil. Como técnica se empleó la entrevista a profundidad. Los hallazgos demuestran cuáles fueron los pros y contras de este tipo de educación, así como, la forma en la que se fortalecieron las prácticas pedagógicas ante las dificultades vividas por padres, estudiantes, docentes y el grupo de gestión educativo, ante una educación a distancia ocasionada por la pandemia.

Palabras clave: covid-19, escuela, estudiantes, familia, educación a distancia.

ABSTRACT

The present article reflects on the role of the teacher in the distance education of schoolchildren during the covid-19 pandemic. The research is qualitative approach, and it was developed under the interpretative paradigm, channeled in the phenomenological method. It was developed with three teachers working in two educational institutions belonging to the municipality of Porto-Piauí, Brazil, they represented the key informants. The in-depth interview was used as a technique. The findings show the pros and cons of this type of education, as well as the strengthening of pedagogical practices in the face of the difficulties of parents, students, teachers and educational management group, in the face of distance education due to the pandemic.

Keywords: covid-19, school, students, family, distance education.

INTRODUCCIÓN

Ante la suspensión de las actividades escolares presenciales en todo el país y como consecuencia de la pandemia de covid-19, la educación brasileña se topó, de la noche a la mañana, con una situación de incertidumbre sobre cuándo los estudiantes estarían de vuelta en sus aulas. El municipio de Porto-Piauí, Brasil, no fue la excepción; se tuvo que convocar a todo el cuerpo docente, en conjunto con los gestores, estudiantes y familiares para resolver que la educación a distancia (EAD) sería la solución a este nudo crítico que surgió de forma repentina. También se buscó la manera de ayudar a los estudiantes que, por sus condiciones sociales y geográficas, carecían de internet. Así se generó un plan de actividades impresas, para poder subsanar en algo la situación y evitar que, apenas una parte de la población estudiantil pudiera acceder a los contenidos de las asignaturas. Para los docentes representó una prueba desafiante, ya que, los recursos tecnológicos, que antes fueron un mero apoyo para enriquecer las clases, de repente, se convirtieron en la principal herramienta para enriquecer sus actividades escolares.

Según Kruppa *et al.* (2020), la experiencia vivida por los docentes debe afirmar que existe la oportunidad de reflexionar y aproximar a la escuela pública y a su comunidad al debate relacionado con los cambios en la formación educativa, sin desistir sobre el principio según el que la educación consiste en una relación humana regida por el conocimiento y ocurre a través de una conversación, cara a cara: estudiantes y educadores establecen un diálogo en el mismo entorno físico. Es decir, la educación ocurre en la escuela o en actividades planificadas fuera de ella.

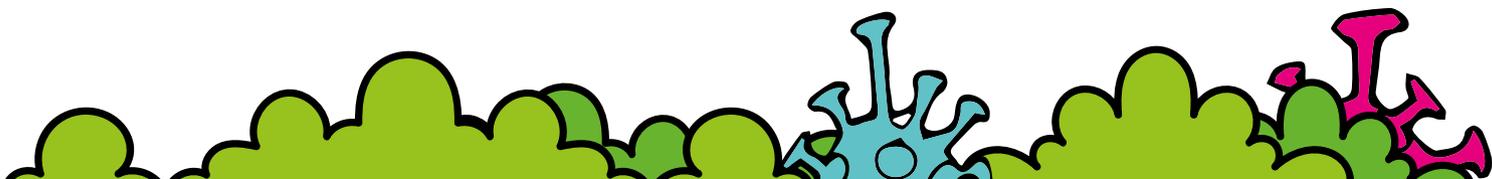
Por su parte, Vieira y Ricci (2020) consideran que esta suspensión obligatoria llevó a un debate pedagógico, relacionado con el uso de las tecnologías educativas que pudieran dar continuidad a las actividades escolares no presenciales. Es relevante destacar, en este primer momento,

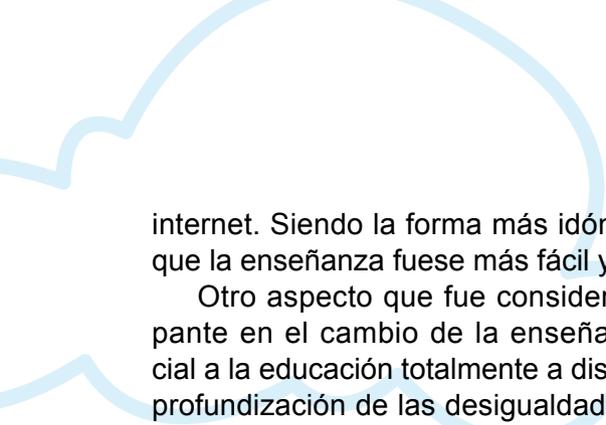
que se hizo vital la disponibilidad de herramientas *online* para la ejecución de actividades no presenciales. Además, ante la situación de emergencia, los gobiernos, tanto estatales como municipales, carecían de una infraestructura que pusiera en marcha una educación a distancia. Sin embargo, ambos mancomunaron esfuerzos en la preparación de los docentes para el desarrollo de situaciones de aprendizaje a distancia que fueron mediadas por el uso de tecnologías. Los facilitadores tuvieron la capacidad de experimentar, innovar, sistematizar este conocimiento y evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, haciendo el mejor uso posible de estas herramientas, cuya implementación, para muchos, era previamente desconocida.

Los profesores que tenían poco o ningún contacto con la tecnología necesitaron comenzar a planificar con la ayuda de sus coordinadores pedagógicos, mientras descubrían cómo funcionaban las herramientas tecnológicas. Con las clases en línea, surgieron nuevos retos que no fueron comunes en los encuentros presenciales, como problemas de conexión y compromiso de los estudiantes a distancia.

Según Kruppa *et al.* (2020), la covid-19 se impuso a los profesionales de las escuelas básicas. El currículo de educación básica debe accionarse para entrar en vigencia y, en este momento de calamidad pública, claro está, aunque se basa en la realidad de los estudiantes y sus familias, es imposible dirigirlo desde los equipos educativos, del nivel que sean. Hay muchas herramientas de comunicación en los medios digitales y cada escuela ha tenido que adaptar sus estrategias de acuerdo con sus objetivos educativos. Entre los medios más utilizados están, Google Classroom, la aplicación Zoom, los grupos de YouTube y Whatsapp, entre otros (Machado, 2020).

De igual manera, el mismo autor considera que hay escuelas que optaron por distribuir materiales impresos con actividades, como una especie de cronograma de tareas diarias. La idea de distribuir material impreso fue diseñada para beneficiar a los estudiantes y tutores que aún no estaban familiarizados con el uso de la





internet. Siendo la forma más idónea de hacer que la enseñanza fuese más fácil y accesible.

Otro aspecto que fue considerado preocupante en el cambio de la enseñanza presencial a la educación totalmente a distancia, fue la profundización de las desigualdades de aprendizaje, debido a los conocimientos y habilidades ya desarrollados por los estudiantes hasta el momento. Por mucho que existan experiencias exitosas de soluciones tecnológicas que beneficien, en mayor medida, a estudiantes con bajo rendimiento académico y ayuden a reducir las disparidades educativas, invariablemente se implementaron como complemento a la docencia presencial (como actividades de refuerzo, por ejemplo). En cuanto a la enseñanza totalmente en línea, las experiencias muestran que tiende a ser más efectiva para aquellos estudiantes que ya tienen un mayor desempeño, lo que genera riesgos de acentuar la ya alta desigualdad de saberes entre los estudiantes brasileños.

Por lo tanto, considerando las disparidades en el acceso a internet y equipos tecnológicos, además de las diferencias ya existentes en los niveles de aprendizaje de los estudiantes, las estrategias gubernamentales deben implementar acciones que busquen reducir, intencionalmente y en medida de lo posible, el riesgo de profundizar las desigualdades educativas. Se debe considerar el urgente acceso de las familias más pobres a los recursos tecnológicos y adoptar, además, medidas de EAD que no requieran el uso de tecnología (como el envío de libros y materiales impresos y la orientación de las familias para reanimar a los niños y jóvenes). Los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo, que ya tendrían que recibir un mayor enfoque de la política educativa en situaciones normales, deberían percibir una atención aún más especial en este momento de crisis.

En el mismo orden de ideas, Mandelli (2020) expresa que, al forzar el aprendizaje mediado desde la pantalla, el nuevo contexto también puede ser una oportunidad para que se reflexione de forma más intencionada sobre la cultura digital, ya que, para formar a los jóvenes para el uso crítico, consciente y proactivo de la

información y la comunicación en una sociedad conectada, es obligatorio, según la nueva Base Curricular Nacional Común (BNCC), un diagnóstico donde haya elementos relacionados con el mundo digital que necesiten ser abordados por los jóvenes. Autoimagen, privacidad, exposición, función y poder de comunicación, el mundo de las influencias digitales y los *influencers* son solo algunos de ellos.

El autor antes mencionado, considera que el entorno educativo es uno de los más indicados para discutir todo esto, porque permite abordar estos temas de manera colectiva y extrae reflexiones y acuerdos, y también favorece el uso productivo de los dispositivos en espacios y horarios acordados.

No se puede dejar de mencionar el reconocimiento de que el rol del docente en esta modalidad debe asegurar una experiencia individual y colectiva para el estudiante, pues en el escenario que se vive actualmente, por el impacto de la covid-19, el apoyo del profesional es la medida definitivamente esencial para el aprendizaje.

Sin duda, es de suma importancia que el maestro esté consciente de sus funciones como mediador de la enseñanza y la alfabetización; así, ante los múltiples desafíos del rol educador, este debe brindar a sus educandos un aprendizaje basado en la evolución constante y paulatina, además de valorar sus vivencias y los conocimientos derivados de sus experiencias, lo que hará del aprendizaje un fenómeno emancipador y significativo, donde el estudiante pasa de ser un mero receptor de conocimientos y a un ser activo en la construcción de su propio conocimiento (Palacio, 2020).

Por su parte, Fabris (2020) expresa otra preocupación, pensar la docencia en tiempos de pandemia es considerar que los docentes y educandos establecen otros lazos de aproximación, diferencias y desigualdades que son cada vez más latentes y muestran dificultades en el acceso al conocimiento.

La pandemia ha aumentado la velocidad de uso de las tecnologías, lo que implica una mayor transformación digital, aunque sea por

imposición y no por elección de cambio. Hay que tener algo de cuidado con estas mudanzas, sobre todo, con las soluciones tecnológicas asumidas que pueden ser importantes e interesantes, por el momento, pero que pueden ser devastadoras si no se dosifican bien en el futuro (Schneider, 2020).

Es relevante destacar que la rutina de las familias brasileñas había cambiado por completo desde el inicio del aislamiento, los niños están en casa, mientras sus tutores se enfrentan a las tareas del hogar, la vida profesional y la preocupación por la salud de todos en la familia. La conexión en el entorno digital se ha convertido en un recurso importante para garantizar que un porcentaje de familias socialicen con amigos y el resto de parientes, tengan acceso a la cultura y, además, se ha convertido en una herramienta desafiante para el aprendizaje del niño.

La disciplina digital es fundamental para cualquier edad, en tal caso, Castells (2015) considera que un país educado con internet progresa; un país sin educación usa internet para hacer “estupideces”. Esto último, la internet no puede resolverlo, solo lo puede resolver el sistema educativo.

Aún queda un largo camino por recorrer para que el estudiantado desarrolle las potencialidades de interactividad y afectividad y para las diferentes estrategias realizadas por los docentes traigan un resultado efectivo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya se muestra que la participación de las familias en la educación de los niños y jóvenes es fundamental para su desempeño escolar. Cuestiones como tener altas expectativas sobre el aprendizaje, comunicarse frecuentemente sobre las actividades docentes y fomentar los hábitos

de estudio y lectura son algunos de los principales elementos señalados por la literatura. Sin duda, estos hábitos deben ser estimulados, aún más por las políticas públicas y ante la situación actual; se debe aprovechar el hecho de que los estudiantes estén en contacto directo y frecuente con sus familias.

METODOLOGÍA

La investigación es de enfoque cualitativo y se desarrolló bajo el paradigma interpretativo que, de acuerdo con Martínez (2013), surge como alternativa al paradigma positivista. Toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas y se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo, desde la apropiación que de él hacen los individuos. Desde la interpretación como norte epistemológico, se promueve el análisis situacional del fenómeno.

Una vez que se entienden sus particularidades, se posibilita el desarrollo de metodologías que procuran entender y significar las relaciones que se establecen en la singularidad de las realidades que confluyen en los distintos escenarios sociales, así se proveen múltiples datos y diversas perspectivas y formas que dan sentido al mundo (Habermas, 1985, citado por Hoyos, 1986). De ahí que, inherente a este paradigma, se ubiquen los enfoques cualitativos de la investigación, desde miradas multimétodo que brindan al investigador la opción de valerse de información diversa, para dar posibles respuestas a su pregunta de estudio.



En ese sentido, la investigación se centra en el método fenomenológico, el que tiene como principio fundamental buscar la esencia del fenómeno. Según Rusque (2010), “La Fenomenología describe así los elementos que constituyen los saberes humanos, apoyándose en algo implícito, formulado tal como es vivido” (p. 25).

Al respecto, Báez y Pérez (2009) expresan que la fenomenología se interesa por la conciencia, entendida como el estado en el que se hace presente la realidad, llamada fenómeno. La propiedad fundamental que la fenomenología encuentra en la conciencia es la intencionalidad en el lenguaje ordinario. La tarea del investigador es descubrir y describir las esencias (lo subjetivo) y las realidades esenciales que se dan en las que investiga.

Igualmente, Icart (2006) explica que la fenomenología se presenta como reacción al positivismo y plantea que la realidad se puede conocer a través de la abstracción teórica y del análisis de las cualidades de la experiencia que permiten aprehender la esencia misma del fenómeno.

En este sentido, resulta beneficioso para esta investigación —que parte no del diseño ni de una teoría, sino del mundo conocido y que trata sobre el papel del docente en la enseñanza a distancia durante a la pandemia de covid-19, como un fenómeno social que tiene una conno-

tación que corresponde a la interpretación de ellos como sujetos sociales— que se desarrolle en base al análisis de experiencias compartidas e intersubjetivas, para obtener los significados e interpretar la diversidad funcional y magnitud de este nudo crítico.

Seguidamente, el proceso de interpretación desde el método fenomenológico da cuenta de las diversas realidades y vivencias, y sigue la intuición, análisis, descripción, observación, exploración en la conciencia, suspensión de las creencias, suspensión de los juicios e interpretación de los significados ocultos o encubiertos. Desde la óptica del enfoque cualitativo, hay una gran variedad de técnicas e instrumentos que permiten la recolección de la información necesaria para desarrollar la investigación.

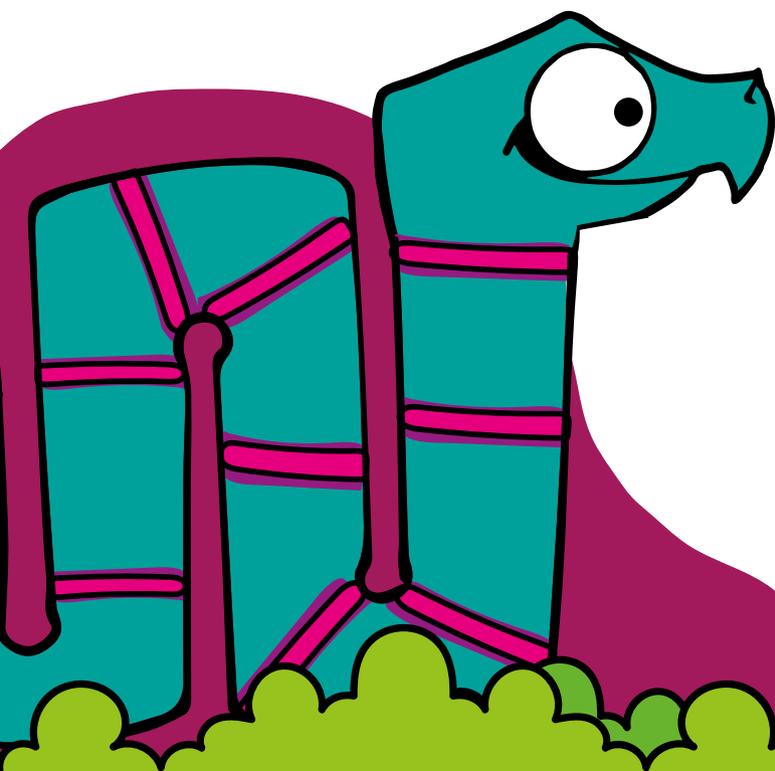
En esta indagación, se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad que, según Pintado (2008), es una comunicación dinámica que pone en una interacción a niveles relativamente profundos a dos personas, entrevistado y entrevistador; ejerce, el último, un control parcial.

Para recopilar la data durante las entrevistas se desarrolló un guion de preguntas orientadas por el tema de la investigación; estas son concretas, comprensibles y claras, por esto facilitan respuestas, sin condicionar o sesgar la información que se quiere obtener.

Tabla 1. Guía de entrevista a los docentes

Número	Pregunta
1	¿Cómo caracterizan ustedes la enseñanza a distancia durante la pandemia?
2	En educación a distancia y durante la pandemia, ¿se lograron articular los contenidos escolares con la realidad de los estudiantes?
3	Durante la pandemia, ¿todos los estudiantes tuvieron acceso a las herramientas digitales?
4	¿Cómo se llevaron las relaciones entre docente y padres de familia durante la pandemia?

Fuente: elaboración propia



ANÁLISIS DE LOS DATOS

La selección de las unidades de análisis o informantes clave debe responder a la filosofía de los investigadores y del tipo de conocimiento que se desea alcanzar. Para Canales (2006), los informantes clave involucran un tipo de sujeto a investigar que conoce la realidad que se investiga, es respetado por los demás miembros pertenecientes a la realidad estudiada y es quien adquiere una relación de *rapport* de confianza con el investigador. En esta indagación se trabajó con tres docentes que se desempeñan en dos instituciones educativas del municipio de Porto- Piauí. Para los fines de este estudio, los sujetos de análisis fueron seleccionados en atención al siguiente criterio: docentes que vivan en el mismo municipio, que dicten diferentes disciplinas, que tenga más de diez años de experiencia, que trabajen en otras instituciones educativas y que estén dispuestos a participar en la investigación.

Con el propósito de garantizar la confiabilidad y validez de la información, Scribano (2007) hace referencia a que en la investigación cualitativa se necesita una mirada externa y otra interna. La primera hace mención a las interpretaciones fuera del proceso mismo de indagación y la segunda son los resguardos procesuales para construir nuestras interpretaciones. Por lo anterior, el presente estudio constata lo siguiente:

-Asegura que lo registrado por los investigadores coincide con lo que dicen los individuos estudiados.

-Precisa el nivel de participación y la posición ocupada por los investigadores en el conjunto estudiado.

-Identifica claramente a los informantes.

-Detalla los métodos de recopilación y de análisis de información, de tal manera que otros investigadores puedan servirse del reporte original como un manual de operación para repetir el estudio.

En esta indagación se encontraron cualidades, secuencia de acciones, procesos, estrategias, normas, entre otros, que facilitaron la organización de la información para englobar, en estructuras interpretativas, el fenómeno investigado. Los hallazgos asintieron realizar reflexiones sobre la trascendencia de lo estudiado y, sobre esa base, se generaron aportes en beneficio de los estudiantes con necesidades educativas especiales y una propuesta dirigida a diferentes instituciones que pudiesen aplicar acciones necesarias para brindar calidad a esta comunidad.

Para organizar e interpretar la información, se la describió, se establecieron relaciones entre categorías y se elaboraron estructuras. Desde esta perspectiva, se expone, a continuación, cada sistema en particular; sin embargo, se debe aclarar que estos forman parte de un todo. La revisión y análisis de los datos permitió derivar cuatro categorías de importancia: educación a distancia, medios instruccionales, herramientas digitales y relación docente y padres de familia.

Tabla 2. Matriz descriptiva de la categoría educación a distancia

Categoría	Subcategoría	Acotaciones de informantes
Educación a distancia durante la pandemia	Uso de tecnología	<p>- Particularmente, a mí se me hizo cuesta arriba dar clases a distancia y, peor, tener que utilizar la tecnología como medio para poder llegar a los estudiantes durante la pandemia.</p> <p>- Nunca había sentido tanta incertidumbre ante tales eventos. No voy a justificarme, pero todo ha sido tan rápido y no se tienen los conocimientos para poder ofrecer una educación completamente a distancia. Todos sabemos que estábamos acostumbrados a trabajar en la sala de clases y lo más que hacíamos era investigar en internet. Hasta allí.</p> <p>- Para mí, fue un momento de aprendizaje, ya que no estaba acostumbrado a trabajar con la tecnología y menos desde una educación a distancia.</p>

Fuente: elaboración propia con información tomada de entrevista a informantes clave

La EAD se considera como una mediación pedagógica capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los interlocutores, es decir, de suscitar en los educandos la tarea de construir y de apropiarse de la cognoscibilidad del mundo. Constituye una nueva perspectiva para enfocar la función que deben desempeñar actualmente las instituciones educativas ante la demanda creciente de una diseminación sostenida del conocimiento nuevo y adquirido por parte de toda la sociedad. Además, se apoya en el desarrollo tecnológico y se sustenta en la adopción de estrategias novedosas que posibiliten la expansión de la información, del conocimiento y, en definitiva, del desarrollo cultural, espiritual, económico y material de toda la sociedad. El uso de tecnologías avanzadas posibilita la ejecución de programas con diversos niveles y complejidades educativas; expandir el rango de los sectores sociales a los que se ofrece servicio, así como su personalización para satisfacer con mayor efectividad las necesidades particulares de los diferentes individuos.

Para hacer referencias a la categoría de *educación a distancia* se debe acotar que el término es un concepto en construcción. Hay un interesante debate en torno a qué significa realmente dar clases a distancia; se argumenta que utilizar herramientas digitales en un entorno virtual no es, necesariamente, educación a

distancia, pues tendrían que estar presentes procesos diferenciados de la enseñanza presencial, como la planeación, el diseño instruccional y hasta la socialización en ambientes virtuales (Berruecos-Vila, 2020).

Se está ante un escenario donde los sistemas educativos del mundo promueven que los educandos sigan aprendiendo durante el tiempo de confinamiento, a fin de salvaguardar la distribución del bien educativo. Sin embargo, a estos les compete dar lineamientos y facilitar alianzas con otros sectores. Este es un esfuerzo que no debe considerarse como sustitución de la escuela. Durante este periodo se busca garantizar la continuidad del aprendizaje y fortalecer el vínculo entre maestros y estudiantes con el apoyo de las familias.

Ramírez (2021) plantea que la pandemia de covid-19 ha impactado las formas de aprender, por lo que el cambio repentino de la modalidad presencial a la educación a distancia, como medida para prevenir contagios, es un fenómeno que debe ser investigado para brindar alternativas que apoyen el proceso de aprendizaje desde casa. En este sentido, el autor afirma, en un estudio realizado, que incluir a la familia y el juego en la EAD constituye una estrategia efectiva para mitigar los efectos negativos del confinamiento y fortalece la resiliencia en los estudiantes.



Table 3. Matriz descriptiva de la categoría medios instruccionales

Categoría	Subcategoría	Acotaciones de informantes
Medios instruccionales	Recursos para la clase	<ul style="list-style-type: none"> - Me sentí muy a gusto, pues pude implementar los medios instruccionales que se tenía a la mano. - Logré poner en práctica no solo el libro didáctico, sino muchos sitios web que me permitieron un mejor desarrollo de las clases. - Yo aproveché la coyuntura de mis compañeros para dejar los mismos medios instruccionales.

Fuente: elaboración propia con información tomada de entrevista a informantes clave

Los medios instruccionales utilizados son los de la modalidad EAD, los que se conocen como todos aquellos materiales y equipos que tienen la particularidad de transmitir un mensaje, sin tener ningún contacto físico, entre el docente y el discente. En el mismo orden de ideas, los recursos o medios didácticos constituyen el nexo entre las palabras y la realidad. Ordenar los recursos es tarea compleja, ya que son el soporte que da coherencia al proceso de orientación-aprendizaje que servirá para motivar al participante en este. Los materiales serán los medios a través de los que se enviará al destinatario una serie de contenidos curriculares necesarios para desarrollar un curso en forma mediatizada.

Específicamente es función de los materiales didácticos favorecer la autonomía —requisito indispensable en un sistema a distancia— que permita: despertar curiosidad científica en el destinatario; propiciar la creatividad; motivarlo a seguir estudiando y a que mantenga la atención; y relacionar la experiencia al proponer actividades inteligentes y al evitar, en lo posible, aquellas que estimulen solo la retención y la repetición (García 2020).

Los conocimientos previos, con los nuevos que se proponen, facilitan el logro de los objetivos. Retos y potencialidades se imbrican

dentro de una alternativa necesaria en tiempos de covid-19; ejercer la docencia desde el hogar constituye una alternativa válida y necesaria ante la presencia del coronavirus. Las estrategias utilizadas durante la contingencia se ajustan a la definición emitida por la UNESCO (citada por Baptista *et al.*, 2020), en 2002, que señala que el concepto de aprendizaje o educación a distancia refleja un hecho en el que toda o la mayor parte de la enseñanza es realizada por alguien alejado del alumno en el tiempo y el espacio.

Tabla 4. Matriz descriptiva de la categoría herramientas digitales

Categoría	Subcategoría	Acotaciones de informantes
Herramientas digitales	Aplicabilidad en la clase	<ul style="list-style-type: none"> - Fue un desafío el poder lidiar con algunas herramientas digitales, pues yo nunca las había implementado. - No sabía si reír o llorar. Fue muy difícil buscar las herramientas digitales que beneficiasen a los estudiantes, porque la mayoría no cuenta con internet. Sin embargo, se logró parte de los objetivos. - Yo considero que debemos salir de nuestro sitio de confort y prepararnos para otras situaciones atípicas. Yo tuve que adecuarme y aprender a utilizar las herramientas digitales. Ahora considero que tengo cómo responder a mis estudiantes.

Fuente: elaboración propia con información tomada de entrevista a informantes clave

El estudiantado, de la mano con sus familias, se ha visto en la necesidad de dotarse de herramientas digitales e instrumentos que le permitan proseguir con el temario y las tareas escolares desde casa. Además, los profesionales de la educación también se han enfrentado a la necesidad de planificar lo apropiado y de decidir cómo podrían utilizar mejor su entorno y los recursos de los dispondrían para mantener la continuidad del aprendizaje durante el cierre de los centros escolares. A esto es conveniente añadir que el aprendizaje a distancia involucra una combinación de los enfoques sincrónicos (alumnado aprendiendo con el profesorado). El confinamiento del estudiantado en sus casas precisa, como nunca, de la complicidad de las

familias en el proceso de aprendizaje, porque la experiencia de confinamiento tiene que ser una experiencia compartida (Muñoz y Lluch, 2020).

Según Flores y Trujillo (2021), las condiciones educativas que se presentaron ante la pandemia de covid-19 dieron lugar a que los docentes emplearan herramientas tecnológicas y de comunicación con el fin de diseñar nuevas estrategias para transmitir una educación basada en la modalidad a distancia y que se adaptara a una nueva forma de trabajo, al generar alumnos con competencias digitales.

Tabla 5. Matriz descriptiva de la categoría relación entre docentes y padres de familia

Categoría	Subcategoría	Acotaciones de informantes
Relación entre docentes y padres de familia	Lazos colaborativos	<ul style="list-style-type: none"> - Fue una experiencia muy gratificante, porque los padres se acercaron más a sus hijos y también a los docentes, lo que generó un ambiente de armonía y constante comunicación. - Para mí también representó un avance, porque tuvo que venir la pandemia para que los padres se integraran a la educación de sus hijos. - Amé mucho que los padres estuvieran pendientes de las actividades y, sobre todo, en su cumplimiento. Creo que no se trata solo de entregar por entregar, la familia tuvo la oportunidad de reflexionar juntos a sus hijos y nosotros, los docentes, también figuramos con más fuerza.

Fuente: elaboración propia con información tomada de entrevista a informantes clave

Fernández *et al.* (2020) enfatizan que considerar la relación de los docentes con los padres de familia es un elemento importante en tiempos normales para la educación de los hijos, pero indispensable en tiempos de pandemia, cuando los representantes han pasado a ser la mano derecha y los ojos del maestro. En los últimos años y con la llegada de las TIC, algunas de las barreras entre la escuela y el hogar han disminuido, ya que se ha creado un canal de comunicación con el uso del correo electrónico y otros medios. En esta época se busca que los padres colaboren con los docentes, que sean de apoyo

para sus hijos, que participen de manera activa en actividades de la institución y se vean como parte del sistema.

Según Vázquez *et al.* (2020) los representantes han adquirido nuevas responsabilidades, al inicio de la pandemia estos estaban acostumbrados (en algunos casos) a brindar apoyo y supervisar la tarea de la escuela de sus hijos, pero no a asumir la corresponsabilidad de la conducción de la jornada escolar, es decir, a hacerse cargo de la disciplina, el cumplimiento y el aprovechamiento académico, durante el largo tiempo en el que se modificó la modalidad del ciclo escolar.

RESULTADOS

Luego de culminar el proceso de investigación es importante destacar los resultados obtenidos, de acuerdo con el propósito planteado al inicio y en torno al papel del docente en la enseñanza a distancia frente a la pandemia de covid-19. A saber: el aprendizaje a distancia se convirtió en una de las principales estrategias desarrolladas durante la pandemia para brindar educación *online* y así evitar el aglomeramiento de los estudiantes en las aulas de clase. Con la emergencia sanitaria que se ha vivido en el municipio de Porto-Piauí, la EAD pasó a ser un posible instrumento para implementar políticas de equidad que aumentan las oportunidades educativas de los estudiantes que son marginados por sus condiciones sociales y ubicación geográfica, pues el hecho de ofrecerles una oportunidad de estudio a distancia les permite formar parte de la construcción de una sociedad en la que todos los ciudadanos comparten códigos culturales y un nivel conocimiento común, lo que mitigaría la injusta exclusión social.

Durante la pandemia, la EAD para los docentes en el municipio de Porto-Piauí, se convirtió en un desafío, pues tuvieron que enfrentar varios obstáculos para ayudar a quienes han tenido dificultades para acceder a la educación durante este periodo. Por ejemplo, los

docentes iban hasta las casas de los estudiantes que no tenían acceso a internet y dejaban hojas impresas con actividades, ya que lo importante era que ellos no fueran excluidos. Esto, al principio, fue un problema de gran preocupación para las instituciones, pero los gestores trabajaron de la mano de sus docentes para lograr que todos los estudiantes fuesen atendidos a pesar de las condiciones que presentase cada uno.

De igual manera, hay que aplaudir cómo los docentes involucrados se valieron de su experiencia y creatividad para poder utilizar los medios instruccionales como recursos para poder llevar a cabo un aula cónsona con lo que se vivía en el municipio y el mundo. De igual manera, los docentes han podido validar su formación pedagógica y han demostrado su apoyo incondicional a las familias de sus estudiantes, quienes han brindado colaboración y asistencia a lo largo del proceso educativo, desde fueron suspendidas las clases. De hecho, la familia ha tenido que buscar las herramientas digitales para que sus hijos puedan estar en la capacidad de recibir una educación acorde a su nivel de conocimientos.

Algo relevante, ha sido el vínculo de integración que estos docentes lograron establecer con la familia de sus estudiantes, gracias a esto se alcanzó una mejor disposición de ellos, de los recursos y del manejo de los materia-

les que permiten la interacción profesor-estudiante. Como es sabido, estas familias representan, para la escuela y los docentes, un eslabón clave para la consolidación de conocimientos de los estudiantes, pues de ellas va a depender el progreso e integración de los alumnos a una sociedad que demanda cada día conocimientos actualizados.

CONCLUSIONES

El aprendizaje a distancia, en el municipio de Porto-Piauí, tuvo que adoptarse en medio de la pandemia de coronavirus y trajo varios cambios en el panorama educativo. Algunos temas se pusieron en la agenda, como el uso de tecnologías como aliadas en el aula, las desigualdades del acceso a las tecnologías digitales, la valoración del docente y la importancia de participación de familiares en el proceso educativo.

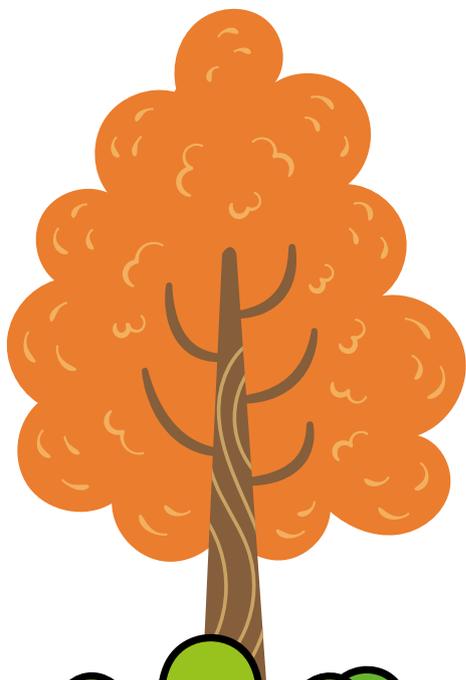
El proceso de adaptación aún está ocurriendo, además de el de validación de estas clases; ambos son todavía tema de debate. Monitorear el proceso de aprendizaje y remediar las dificultades obtenidas durante el tiempo de ausencia deberían ser el principal objetivo de los entes gubernamentales responsables. Sin embargo, el esfuerzo que se ha hecho



no redundará en nada para que la educación a distancia siga siendo la solución ante tal problema sanitario.

Es importante enfatizar que, en el municipio de Porto-Piauí, la enseñanza nunca volverá a ser lo que fue. Aunque grandes son las desigualdades presentes, la enseñanza a distancia sentó precedentes para desarrollar nuevas formas de aprender y reaprender, y para descubrir un mundo de oportunidades en la amplitud de la educación. Los profesores experimentaron nuevas formas de enseñanza, nuevas herramientas de evaluación y empoderamiento de los estudiantes, además de nuevas formas de comprender que necesitan organización, dedicación y planificación para ejercitarse en el mundo digital.

Hay que aclarar que, ahora, es el momento para que las familias y las instituciones del municipio se unan y se esfuercen por aprovechar al máximo este tipo de comunicación abierta, al igual que, la cooperación y la interacción necesarias para realizar planificaciones educativas que estén enfocadas en las necesidades de cada uno de los estudiantes y que consideren su nivel de madurez y desarrollo cognitivo, y que, finalmente, utilicen herramientas tecnológicas adecuadas para que exista una equidad en el aprendizaje y que, a su vez, sea satisfactorio.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Báez, J. y Pérez, D. (2009). *Investigación Cualitativa*. 2da. edición. ESIC Editorial.
- Baptista, P.; Zimerman, A.; Loeza, C.; Alfonso, V. y Cárdenas, J.L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. Esp. (núm. Esp.), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Berruecos-Vila, A.M. (2020). Covid-19: *Educación en línea va más allá de dar clases por videoconferencia*. Boletín de Prensa de la Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/prensa/covid-19-educacion-en-linea-va-mas-alla-de-dar-clases-por-videoconferencia>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones
- Castells, M. (30 de mayo de 2015). Um país educado com internet progride; um país sem educação usa a internet para fazer estupidez. *Diário Catarinense*. diario-catarinense.clicrbs.com.br/sc/variedades/noticia/2015/05/manuel-castells-um-pais-educado-com-internet-progride-um-pais-sem-educacao-usa-a-internet-para-fazerestupidez-4762171.html. Acesso em setembro /2021.
- Fabris, T. (2020). Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. *Revista Educar Mais*, Volume 4, No. 02. Pelotas, RS. <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1803/1473>.
- Fernández, J.; Domínguez, G. y Martínez, L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*. Vol. 7(14).
- Flores, B. y Trujillo, J. (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*, Vol. 4(10).
- García, D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*. (Edición núm. 44). 5(04), 304-324 <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1318>
- Hoyos, G. (1986). Comunicación y mundo de la vida. *Ideas y Valores*, 35(71-72), 73-105. Recuperado <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/18914>

Icart, M. (2006) *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*.

España. Edicions Universitat Barcelona.

Kruppa, S.; Mendonça, F.; Galvão de Siquiera, K.; Camargo Simão, M. y Braguini Manganotte, M. (2020). Educação na Pandemia. São Paulo, *Revista da USP* <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/educacao-na-pandemia.pdf>.

Machado, P. (2020). Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Año 05, Ed. 06, Vol. 08, pp. 58-68. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>.

Mandelli, M. (2020). *Celular na educação: os desafios da pandemia*. Instituto Palavra Aberta. <https://educamidia.org.br/celular-na-educacao-os-desafios-da-pandemia/>

Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf.

Muñoz, L. y Lluch, L. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol.9(3). Número extraordinario.

Palacio, M (2020) *Desafios da docência em tempos de covid-19*. Votuporanga-SP. Editora Fatec.

Pintado, T. (2008). *Desarrollo de un sistema predictivo para productos de alta implicación basado en variables comportamentales*. ESIC Editorial.

Ramírez, G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del Covid-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Vol.21(65). 16. <https://doi.org/10.6018/red.456231>

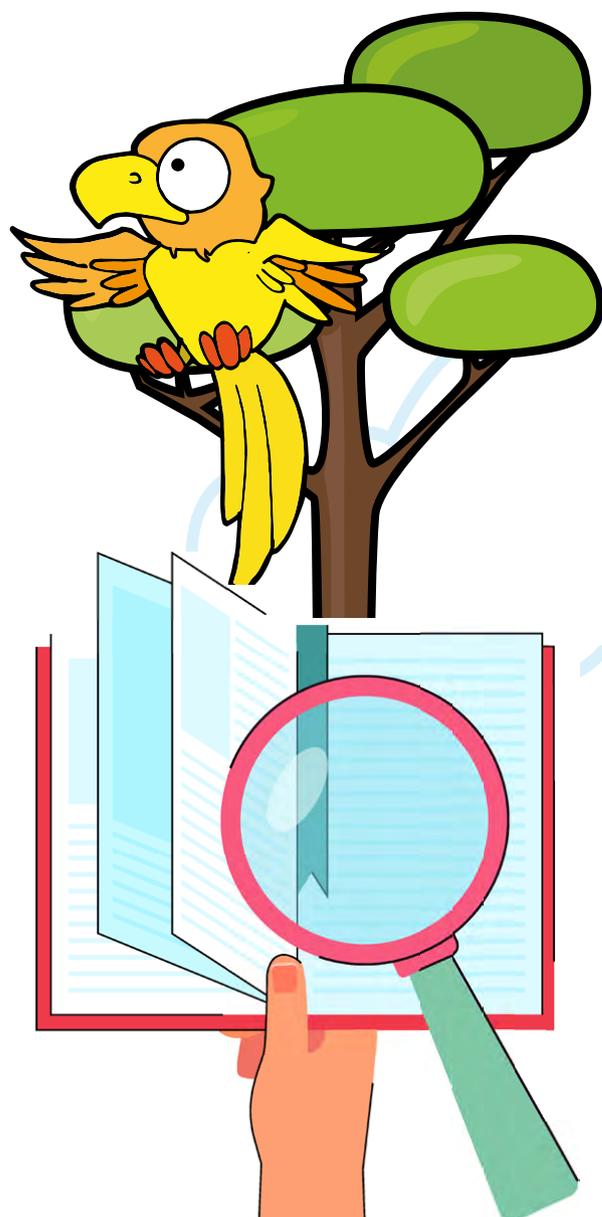
Rusque, A. (2010). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. (4a. ed.) Vadell Hermanos Editores C.A.

Scribano, A. (2007) *El proceso de investigación social cualitativa*. Prometeo Editorial.

Schneider, E. (2020). *Educação em tempos de COVID-19: Reflexões e narrativas de pais e professores*. Editora Dialética e Realidade, Curitiba, PR.

Vázquez, A; Bonilla, T y Acosta, Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*. Vol. 7(14).

Vieira, L. y Ricci, M (2020). *A educação em tempos de pandemia: soluções emergências pelo mundo*. OEMESC, https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/



Bienvenidos
lectores, en esta sección
te ayudamos a
comprender la misión de la
Revista de divulgación
Mamakuna

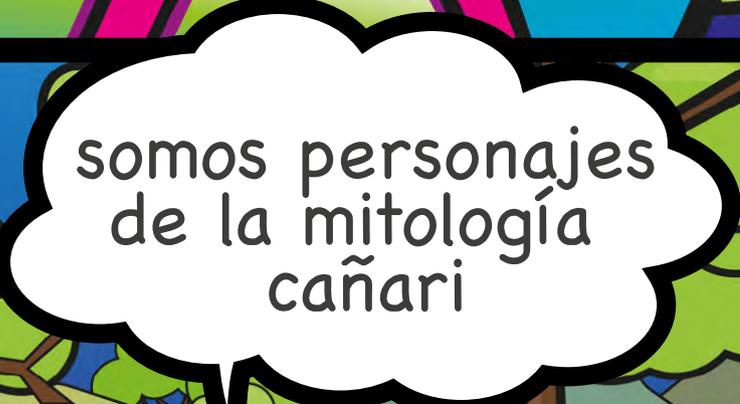




¡Yo soy la Guacamaya!



¡Y yo soy la Leoquina!



somos personajes de la mitología cañari





La Universidad
Nacional
de Educación

UNAE

Una publicación
de experiencias
pedagógicas
que pretende
impulsar el
desempeño de
docentes del
país

Con el propósito
de aportar a la
Educación del
Ecuador,
edita la revista
Mamakuna

¿Cómo
Funciona?
¿Qué
encontrarás
en ella?





De forma semestral se realiza una convocatoria masiva con una temática específica

Y todos los docentes investigadores y estudiantes, nacionales y extranjeros, pueden participar enviando su manuscrito

Los textos pasarán dos filtros de revisión de calidad para ser evaluados y tener un dictamen final: ser publicado o no.

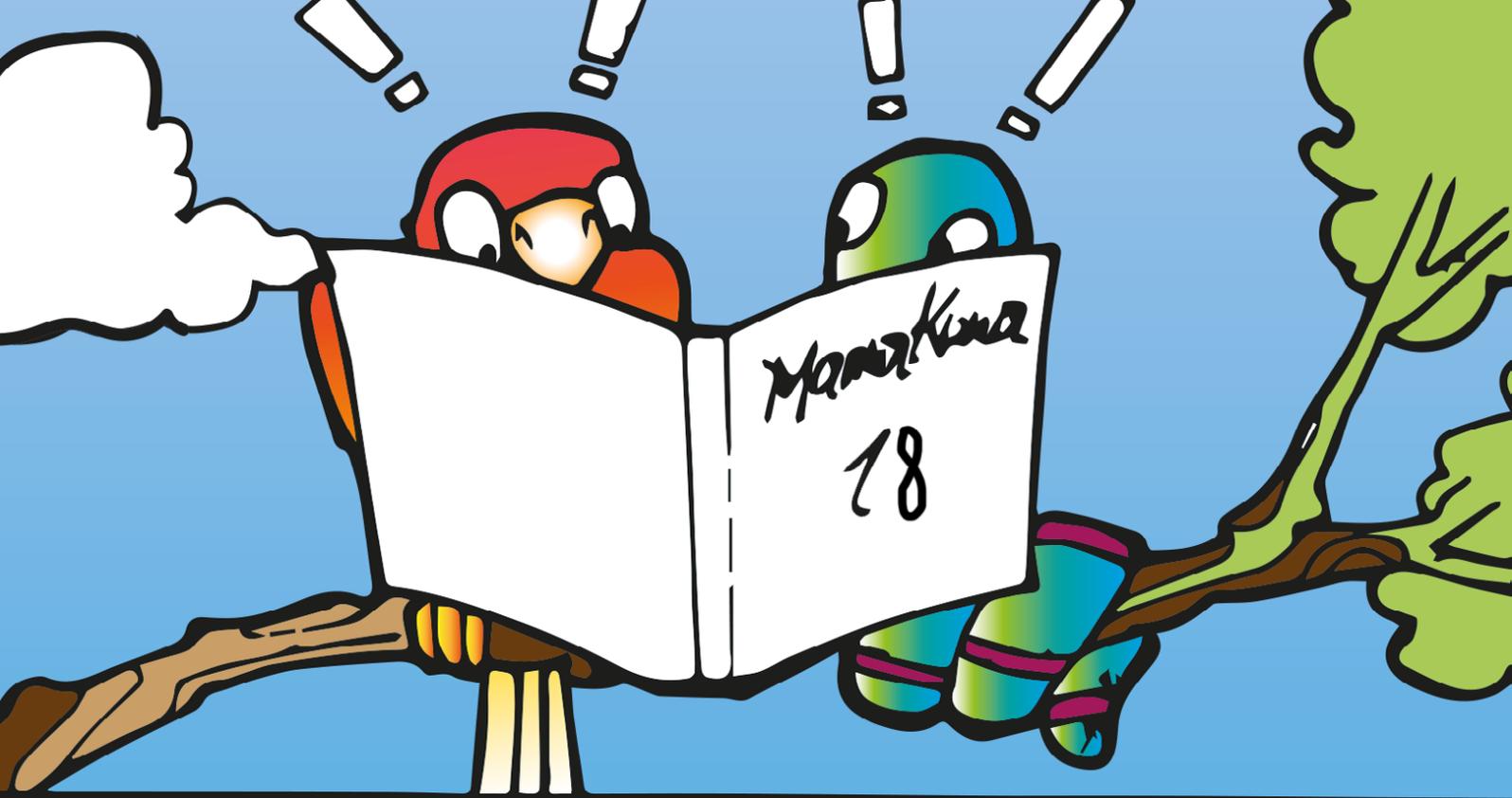
De esta manera, se obtienen experiencias pedagógicas de calidad que puedan ser utilizadas en aula por otros docentes



Al ser una revista de divulgación los textos son de fácil comprensión



Se busca con esto, que no solamente un público especializado lea Mamakuna



Mamakuna

Revista de divulgación
de experiencias pedagógicas



***Te invitamos a enviar tu artículo mediante
nuestra plataforma digital:***

<http://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna>

Descarga las directrices y formatos de entrega

