


# Mamafuna

Revista de divulgación de experiencias pedagógicas

**EDUCACIÓN Y COMUNIDAD**





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

MAMAKUNA EDICIÓN NO. 20  
©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)  
e-ISSN: 2773-7551  
Enero-Junio 2023

## Universidad Nacional de Educación del Ecuador (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 de Editores

### Editores jefe

#### Daysi Flores Chuquirama, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

daysi.flores@unae.edu.ec

#### Priscila Saldaña Gómez, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

diana.saldana@unae.edu.ec

## Comité Editorial

#### Ormary Barberi Ruiz, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

ormary.barberi@unae.edu.ec

#### Roberto Ponce Cordero, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

roberto.ponce@unae.edu.ec

#### Luis Alberto Daubetterre Alvarado, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

luis.daubetterre@unae.edu.ec

#### María Eugenia Ochoa, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

maria.ochoa@unae.edu.ec

#### Germán Flores Bonilla

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

german.flores@unae.edu.ec

## Editor adjunto

#### Sofía E. Calle Pesántez, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

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

## 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

## Editorial UNAE

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

### Directora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

### Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

### Ilustrador

Rosalía Vázquez Moreno, Mtr.

### Correctora de estilo

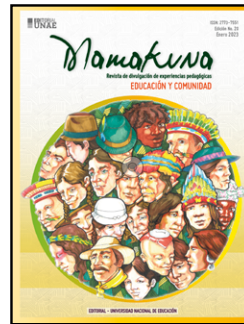
mamakuna@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador



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 **Bosque escuela, un espacio de aprendizaje en la Mancomunidad del Chocó Andino y la Amazonía**

Paúl Andrés Carchipulla Llivichuzhca, Lucrecia Cuichán

23 **La lectura recreativa como origen y finalidad del hábito de leer**

Ángel Cajamarca

## Wambra

36 **Impacto de los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Naturales**

Elsa Isabel Mainato Sanaguaray, Karen Dennise Chávez Duy, Lenin Ernesto González Crespo

## Chaupi

49 **Motivación lectora en el tratamiento a personas con consumo problemático de alcohol y drogas**

Vilma González Sanmartín, Irma Jaqueline Fajardo Pacheco, Tania Monserrath Calle García, María Dolores Flores Sarmiento

## Runa

61 **Teaching Bilingual Education During COVID-19: A Case study in an English School Center in Ecuador**

Ariel Rivera Vasquez, Alejandrina González Rivas, Janneth González Rivas

77 **Evaluación docente y desempeño profesional pedagógico: Percepción del profesorado**

Edwin Peñafiel Arévalo

## Mishki

91 **Club lúdico interactivo virtual: un mundo mágico entre padres e hijos**

Marie-Noëlle Antoine, Alba Loya Oña, Patricia Osorio Álvarez

105 **Los cambios en la política educativa en América Latina a finales del siglo XX: retos en el siglo XXI**

Miguel Eduardo Vásconez Campos, Rubén Dario Luna Naula, Jennifer Paola Rojas Ávila, Viviana Isabel Quito Molina

# PRESENTACIÓN

Am, corerum labo. Et apis derrumqui dolo ipis doluptature ad qui veles estionse pres consequi andel eos eribusdae dus doluptam, unt eum fugitatiati cone magnis sum quam, odit et ipsum et fugita debissitatia con porum accus, suntion et veruntiatqui odipsum ut vendelent iunt as audae vitatur?

Evendis cipiet aut ommost, ut ut voluptatem repudae etum resenti res ditiuntem fuga. Ut autessequide vendandae nobitatqui nias moluptas ea vit et inctur alicati untori reiciis aped ut fugia ipsam id quantias imet dolorum untur aut dolorectione occum quo culpa perum natur repudam qui consedia cum inveles aut aut vendae cum liateture, optio imus volupta tqum, etumquiam di tem ullenihit re, quis ab isitat dolorem quibera enisquodis molupicae pa cum, invere esto omnit est recatiis ipsunti nverem. Ma etur, omnimus etur serfera tendelest, aliquonda sinvelit voluptio to et ullabor roviduciaae. Rovite omnim ipsuntio bea pro exceperecae providemqui blaborehent, unt voluptatquam ut quos remperchicto quiduscias suntectur santio. Iquodignimus eos nam deriberum laut latium voluptur, voluptaque voloressequi necto inci cullend ellorpo rporitatet dolorem sam, et el in re, ius reptus, sit, int evelest eostior estio. Sam intur aut ut quo doluptas natus ex event re accum dolore andisti ditatur maxime eost, ellupta sa pelendam, con nonet inti ullate et a consequi idus.

Rio. Caborepero corum esequi quo conem ut repe pre, am, odionsentur?

Em consequaeste eturia niaerum sum alitibus aditasp eruntio. Et ut dolorestia sequidit, quiatias pereped quas aut et, ut et et ulparchillis ne perum ea inciunt eventotae natibus ut qui asi que pre dolore, conseritio. Ra paruptatquas eatus aut audam quam quia doloristis ipienest, sedios expelen dignim voloressit volenecte quo doluptaque dolupti vollam, abo.

# 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.

# Bosque escuela, un espacio de aprendizaje en la Mancomunidad del Chocó Andino y la Amazonía

## Forest school, a learning space in the Chocó Andean and Amazonian Commonwealth

**Paúl Andrés Carchipulla Llivichuzhca\***

paul-carchi12@hotmail.com

**Lucrecia Cuichán\***

convivencia6805@hotmail.com

\*Investigador independiente

**Recibido:** 26 de enero de 2023

**Aceptado:** 9 de marzo de 2023

### RESUMEN

La metodología bosque escuela presenta a la naturaleza y al entorno como un espacio biodiverso de aprendizaje y una experiencia transformadora para niños, niñas, jóvenes y adultos. El artículo, recopila la sistematización de la metodología en el quehacer educativo ecuatoriano; para ello, se analiza su aplicación en la Mancomunidad del Chocó Andino, bosques escuela del Río Pachijal e Intillacta, ubicados en la provincia de Pichincha, Distrito Metropolitano de Quito, en donde participaron docentes y estudiantes del subnivel de educación básica superior y bachillerato de educación municipal de Quito.

Al tenor de lo planteado, tomando en cuenta el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE y el proceso de profesionalización docente en los diferentes centros de apoyo, priorizando la atención en el Centro de Apoyo Napo – Tena, se exponen las ventajas de emplear los bosques escuela con los profesores y estudiantes de las instituciones educativas fiscales, con el objetivo de alcanzar resultados positivos en los procesos de enseñanza aprendizaje, en el contexto natural que brinda la Amazonia, en el marco del currículo flexible, la innovación educativa y el convenio firmado entre UNAE y el Ministerio de Educación del Ecuador.

**Palabras clave:** Educación, metodologías, reflexión, evaluación, bosque escuela.

### ABSTRACT

The Forest School methodology presents nature and the environment as a biodiverse learning space and a transformative experience for children, youth, and adults. This article collects the systematization of the methodology in Ecuadorian educational practices, analyzing its application in the Andean Choco Mancomunidad, the Pachijal and Intillacta Forest Schools located in the province of Pichincha, Metropolitan District of Quito, where teachers and students from the upper basic and secondary education level of municipal education in Quito participated.

In light of the above, taking into account the pedagogical model of the National University of Education (UNAE) and the teacher professionalization process in different support centers, with a focus on the Napo-Tena Support Center, the advantages of using Forest Schools with teachers and students from public educational institutions are presented, aiming to achieve positive results in teaching and learning processes, in the natural context provided by the Amazon, within the framework of the flexible curriculum, educational innovation, and the agreement signed between UNAE and the Ministry of Education of Ecuador.

**Keywords:** Education, methodologies, reflection, evaluation, forest school.





## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta la sistematización de la metodología en la Mancomunidad del Chocó Andino y en las instituciones educativas de la Amazonia, en especial, los docentes y discentes de los planteles fiscales que pertenecen al Programa de Profesionalización docente del Centro de Apoyo Napo-Tena. Justifica su importancia en las experiencias desarrolladas en estos contextos, con buenos resultados y que amerita una mayor profundización y aplicación, por su trascendencia en la mejora de la calidad educativa y de vida.

En los espacios de aprendizaje los docentes acompañan los procesos personales de los estudiantes, con énfasis en el proceso, más que en el resultado final. Construyen un sentido de pertenencia con el lugar y ven a la naturaleza-pachamama como la maestra principal. Comparten conocimientos de diversos temas, generan relaciones de confianza y respeto con sus estudiantes, participan en el cuidado y mantenimiento del bosque u otros espacios educativos. Preparan materiales y actividades para acompañar sesiones de bosque escuela y apoyan a instituciones educativas en la generación de mejores procesos de aprendizaje para los niños y niñas, jóvenes, adultos, docentes, padres y madres de familia, y la ciudadanía en general.

Los mediadores de los bosques escuela, son organizados, responsables, realistas, apasionados, motivados y convencidos de lo que hacen. La auto-reflexión es una oportunidad de aprendizaje tanto para mediadores como para los estudiantes. La observación y escucha son muy importantes para el desarrollo personal, profesional, familiar y social. Los mediadores deben ser previamente capacitados en la metodología bosque escuela (Arcos y Torres, 2019). Como se puede observar, son seres humanos comprometidos con el cambio y la transformación, que inicia en sí mismos y se irradia a los demás.

La implementación de las diferentes estrategias y metodologías dependerá de la concepción de aprendizaje del docente y de las características de los estudiantes. Es decir, si es un agente pasivo frente a las metodologías innovadoras, habrá una resistencia o rechazo al cambio en la sociedad del conocimiento y la información. Al respecto, Díaz (2006) señala que, el profesor debe adaptarse a las características que rigen los procesos educativos, nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, entre otros. El maestro debe tener disposición para reflexionar sobre su práctica, en donde la única constante es la mejora continua.

## DESARROLLO

Es relevante que los niños, jóvenes y adultos mantengan una estrecha relación con la naturaleza para que puedan convivir con total libertad, aprender a través de los sentidos, la mente y el corazón. Es así como Pérez (2021), en su trabajo “La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión”, recoge los inicios de la metodología e indica que en España durante el año 1876 se creó la Institución Libre de Enseñanza, dando inicio a una escuela innovadora del continente europeo. Luego, en el siglo XX, por medio de la mano de Rosa Sensat, se visita escuelas primarias, siendo significativa la de Decroly y sus principios pedagógicos como la observación de la naturaleza, interacción de los estudiantes y el aprendizaje mediante los sentidos.

Posterior a esto, Rosa Sensat fundó en España la primera escuela al aire libre, teniendo como característica principal el propio medio ambiente como aula. La institución se convierte en un referente y siguiendo el mismo ejemplo, en 1914 Madrid establece la Escuela Bosque de Dehesa de la Villa. Con el pasar del tiempo y el impacto generado en los estudiantes, se

perfecciona la enseñanza al aire libre siendo conocida en la actualidad como bosque escuela. Es importante señalar que, a partir de los años cincuenta esta forma de trabajo llegó a países como Dinamarca, Alemania, Finlandia, Noruega, Suecia, Gran Bretaña y Corea del Sur. Como se puede observar, la educación en la naturaleza no es nueva, pero este enfoque en particular potencia el aprendizaje con la otredad.

Otra experiencia constituye, el primer centro homologado Escuela Bosque, creado por el educador alemán Philip Bruchner. En esta institución se mantiene y promueve la práctica pedagógica al aire libre para que los estudiantes

aprendan y se desarrollen como personas, a través del contacto directo con la naturaleza. Pereira y Rodríguez (2011) han empleado la estrategia de aula abierta en espacios naturales, en una fase piloto en el bosque Ramon Álvarez ubicado en Costa Rica, en donde participaron estudiantes de educación primaria, preescolar, universitarios y las familias. A modo de complemento, Salazar y López (2018) mencionan que, en Costa Rica las estrategias educativas están enfocadas en la conservación del medio ambiente para mejorar la realidad del país y se plantea el programa “Aula en el Bosque” el mismo que cuenta con más de 3000 estudiantes.

### Historia de la implementación de la metodología bosque escuela en Ecuador

El sistema educativo ecuatoriano procura garantizar la igualdad de oportunidades dentro del aula, debido a ello, el currículo adquiere un carácter abierto, flexible o adaptable a las necesidades y diversidad de los estudiantes. La flexibilización del currículo brinda libertad al docente para adaptar contenidos, métodos, estrategias y se toma en cuenta el contexto, la cultura y otros aspectos relevantes. El Ministerio de Educación menciona que “Son modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodologías, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación” (2016, p. 14). De esta manera, los docentes, pueden implementar la metodología denominada bosque escuela, gracias a que el contexto brinda la apertura para desarrollar las clases en la propia naturaleza.

La metodología parecería un concepto novedoso en el Ecuador, sin embargo, en otros lugares del mundo, principalmente en los países de Europa del Norte, esta, la educación experiencial y vivencial, datan de hace algunas décadas, por lo que, es trascendental su difusión en la educación y sociedad ecuatoriana, ya que los reconocimientos internacionales y la trascendencia de la experiencia lo avalan. Por ejemplo, se detectó que en las seis parroquias rurales de la Mancomunidad del Chocó Andino (MCA) no



se conoce sobre la metodología bosque escuela, de allí la importancia de la sistematización de la experiencia para la aplicación exitosa en la educación nacional.

En Ecuador, la educación ancestral de los pueblos amazónicos, por ejemplo, es una fuente para (re)aprender herramientas y conocimientos clave del relacionamiento con los bosques y los ecosistemas naturales en general. Esta experiencia se ha potenciado en el trabajo efectuado por la Universidad Nacional de Educación UNAE, en el proceso de profesionalización de docentes de la Amazonia en la asignatura Cátedra Integradora, área del conocimiento inter y multidisciplinaria, mediante el diseño del proyecto PIENSA o propuesta de investigación que responde a su realidad educativa, la cual se aplica a los estudiantes del territorio y se adoptan estrategias de mejora continua con base en los resultados.

Por su parte, en el mundo occidental, la metodología bosque escuela proviene de una mezcla conceptual generada entre filósofos, naturalistas y educadores que apoyaron las experiencias al aire libre y el amor por la naturaleza, y también el movimiento de educación alternativa que contempla los postulados, en especial del método Montessori y Waldorf, que pueden ser motivo de futuras investigaciones.

La metodología de Bosque escuela en Ecuador tiene, al menos, dos aristas primordiales para investigar, renovarse y constituirse como tal. Por ahora, en la MCA, la primera arista se relaciona al proceso que tiene un anclaje tanto con lo ancestral como con lo moderno, en estrecha relación con la investigación. Siendo un territorio rural del Ecuador, sin población ancestral/indígena, recurre a las experiencias externas y a las propias, como son las comunidades colonas locales para comenzar a dar sentido a la nueva educación (Arcos y Torres, 2019).

La otra arista a investigar es el trabajo que se efectúa en la Amazonia, pues no se realiza en forma intencionada, sin embargo, se deberían

establecer redes con la MCA para fortalecer las acciones en cada uno de los territorios con similares características geográficas, climáticas, ecológicas y, sobre todo, docentes comprometidos con la educación, la vida y la naturaleza. Algunos aspectos históricos clave se resaltan a continuación.

Figura 1. Línea de tiempo bosques escuela



Fuente: Arcos y Torres (2019).

Se debe apreciar en la línea del tiempo, la incidencia del bosque escuela La Olimpia de Puerto Rico, en la conformación de la Red BESCHOCÓ, gracias al trabajo conjunto efectuado en el Bosque Modelo Tierras Adjuntas; al igual que otras experiencias internacionales, en especial, de Canadá y España. La creación de la Red en el 2017 constituye un hito histórico, con ocho bosques escuela, de los cuales, los docentes y estudiantes de la educación municipal realizaron intercambios de experiencias en dos de ellas, el 13 y 14 de noviembre de 2020.

## La metodología bosque escuela de la mancomunidad del Chocó Andino (MCA)

Arcos y Torres (2019), investigadores y ciudadanos de la MCA, comentan que es un territorio mega y bio-diverso, productivo y sustentable del planeta “formado por la unión de seis parroquias al noroccidente del Distrito Metropolitano de Quito (DMQ): Calacalí, Gualea, Nanegal, Nanegalito, Nono y Pacto; con el propósito de gestionar su territorio de manera sostenible e inclusiva y conservar los bosques, aire, agua, suelo” (p. 1).

Esta zona es protegida y declarada por la UNESCO como una Reserva de Biósfera para la Humanidad, en donde se encuentran especies únicas en el mundo, se produce y gestiona agua. Se mantienen colectivos de familias y asociaciones que producen panela, chocolate, café, té, palmito, yogurt y demás productos cien por ciento orgánicos, en estricta armonía con la otredad (el otro ser humano y la naturaleza).

La MCA es uno de los territorios más ricos del país, por lo que es fundamental que sus pobladores reconozcan el valor y los beneficios de vivir en un territorio con estas características; en donde ciudadanos conscientes trabajan desde hace aproximadamente 30 años. Para Arcos y Torres (2019) “los bosques escuelas (BE) buscan transformar y contribuir a la educación local y, de la mano de las instituciones educativas, sus docentes y estudiantes, implementar la “metodología bosque escuela”; para así mejorar la calidad y pertinencia de la educación rural” (2p. 1).

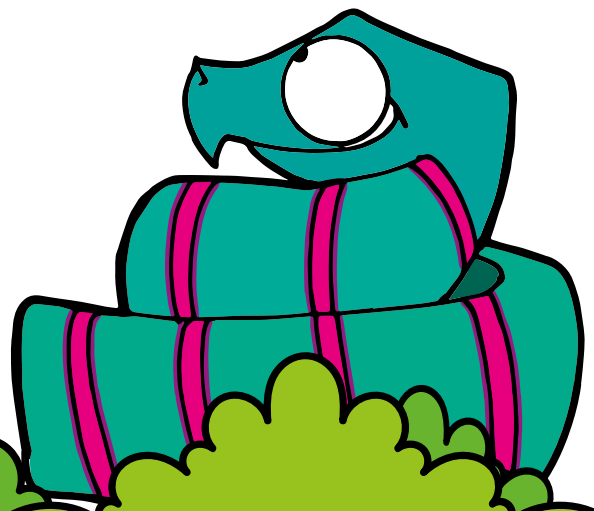
Esta experiencia se vivió en el año 2017, en la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte (SERD) del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (MDMQ) en educación extraordinaria, con la intervención de docentes y estudiantes de educación básica superior flexible y bachillerato virtual inclusivo. Posteriormente, se firmó un Convenio con el Ministerio de Educación y se trabaja a nivel país, por los buenos resultados obtenidos a nivel educativo, socio cultural, investigación, calidad e innovación.

El miércoles 31 de octubre 2018, en la Escuela Río Mashpi, el Ministerio de Educación del Ecuador y la Fundación Imaymana, firmaron un Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional con el objeto de fomentar la Educación para el Desarrollo Sostenible a través del fortalecimiento y la réplica de la metodología de Bosques escuela, a nivel nacional, en las instituciones públicas fiscales, municipales y fisco-misionales, sin excluir los centros particulares.

En mesas de trabajo, para el currículo del Bachillerato Virtual Inclusivo de Educación Extraordinaria de la SERD-MDMQ, se planteó desarrollar temáticas como:

- En primero de bachillerato, en el área de Ciencias Sociales en la asignatura de Historia I, culturas que se desarrollaron en el continente americano hasta la actualidad, describiendo los cambios políticos, económicos y culturales, caracterizando el desarrollo científico y tecnológico.
- En segundo de bachillerato, Ciencias Sociales en la asignatura Valoración Sociocultural, las manifestaciones culturales ecuatorianas como formas de expresión e identidad de acuerdo al entorno.
- En Ciencias Naturales tópicos sobre la flora y fauna en las regiones naturales del Ecuador, ecología y desarrollo sustentable de los ecosistemas zonales y sistemas de áreas protegidas, las Áreas de conservación y uso sostenible (ACUS), a través de la interpretación de mapas temáticos y el análisis económico y socio cultural.

Parafraseando a Arcos y Torres (2019), un “bosque escuela” es un espacio de aprendizaje inclusivo donde se desarrollan conocimientos,



sensibilidades y conciencias en torno al medio natural en el que se habita y se convive en armonía. En este contexto, el bosque es el aula en donde los procesos ecológicos son la principal fuente de conocimientos, descubrimiento, investigación, curiosidad y asombro. Se abren las puertas y ventanas de las aulas hacia nuevos y hermosos espacios de aprendizaje como son los ríos, plantas, frutas, suelo, minerales, animales en su máximo esplendor, desde el territorio y sus principales actores y protagonistas.

A través del bosque escuela se adquieren herramientas prácticas para el desarrollo personal, profesional, social y familiar. Se fomenta la creatividad, la curiosidad, el respeto, la autonomía, el autoaprendizaje, la resolución de conflictos para la construcción de modos de vida pacíficos, solidarios y no-violentos y sobre todo para la toma de decisiones en donde todos ganamos, aunque suene utópico. Es un espacio de estimulación sensorial, de mucha sensibilización y motivación para todas las edades, que promueve el desarrollo emocional, perceptivo y cognitivo al aire libre. Son lugares sanos y sanadores, integrales e integrados que inspiran, conmueven, invitan y comprometen hacia una vida plena con soberanía alimentaria y educación de calidad.

La experiencia en el bosque se diferencia de las aulas, porque aporta al desarrollo holístico de niños, niñas, jóvenes y adultos, debido al contacto directo con su entorno natural. La metodología bosque escuela permite que los estudiantes generen las capacidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos socioambientales de su territorio y el planeta (Ramírez, 2018).

Los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir aprendizajes significativos y para la vida en la sociedad y medios de comunicación. Posibilita el trabajo en las diferentes asignaturas tanto de ciencias, lengua, matemática, estadística, investigación, filosofía, ética, humanidades como arte, música, danza, teatro, deportes, cocina y un sinnúmero de posibilidades no únicamente educativas, sino también

formativas, humanas, recreativas y otras que dignifican al ser humano.

La metodología bosque escuela permite revertir los patrones de alimentación de la población local, que tienden a incrementar el abastecimiento de productos externos, cediendo antiguas prácticas de producción de alimentos sanos y limpios a pequeña escala como la agricultura familiar y campesina. La incidencia puede ser a nivel local, nacional, regional e internacional; actualmente ya ha llegado a otras latitudes y es reconocida por algunos países, gracias a las prácticas amigables con el ambiente.

Posibilita orquestar la diversidad de experiencias, procesos, contenidos y formas de aprendizaje que existe en los bosques escuela de la Red BESCHOCÓ, cuyo fin es la transformación ecológica y social del modelo de desarrollo hegemónico y por tanto del paradigma educativo que nutre dicho modelo. La metodología bosque escuela, en un sentido amplio, busca cultivar y conservar lo natural, tanto en el mundo del humano, como otros mundos no humanos. Según Arcos y Torres (2019) todos estos micro y macro mundos son importantes y deben ser conservados, cuidados y amados por cada especie.

Los principales objetivos de la Red BESCHOCÓ son:

- Apoyar al desarrollo personal y académico de los estudiantes.
- Desarrollar identidad y relación al territorio, y crear vínculos con su ambiente local.
- Promover la biofilia (amor a la vida y conexión con la naturaleza).

La producción en la zona es circular, organizada, cooperativa y cada familia o colectivo establece procesos de siembra, producción, comercialización e industrialización con economía solidaria y participativa. Es un modelo que se debería replicar a nivel educativo y social en todo el país, hay mucho que aprender y apoyar. Un claro ejemplo es el chocolate Mashpi, con sello de calidad como uno de los mejores chocolates del mundo, gracias a los

excelentes ingredientes y proceso riguroso de calidad empleado en su producción.

Es necesario consolidar y sistematizar el proceso de la Red BESCHOCÓ como apoyo a la educación en el Ecuador e implementar este tipo de metodología innovadora relevante al contexto socioeconómico local rural y a los desafíos ambientales globales. En el marco de lo que la UNESCO ha llamado la “educación para el desarrollo sostenible”, los objetivos y la Agenda 2030 con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que hacen referencia a las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas estratégicas, cuya finalidad es conseguir un futuro sostenible para todos y todas, donde nadie se quede atrás y se incorpore los desafíos globales como la pobreza, desigualdad, clima, degradación ambiental, inseguridad, injusticia, problemáticas actuales que afectan a millones de personas en el mundo.

A continuación, algunas fotografías que evidencian el trabajo efectuado en los bosques escuela de la MCA, con los principales actores del territorio. En la imagen 1 representantes de los GAD de la Mancomunidad Norcentral, del ACUS Mojanda Cambugán, la Academia, personal de la educación municipal y Oliver Torres del bosque escuela Pambiliño, con su personal técnico, de apoyo, pasantes y voluntarios.

**Imagen 1. Trabajo en la MCA**



**Fuente:** Lucrecia Cuichán Cabezas, 2018



**Imagen 2. MCA, bosque escuela Intillacta**



**Fuente:** Lucrecia Cuichán Cabezas, 2018

Se comparte las experiencias con Dina Duarte, quien ha publicado material informativo sobre los principales productos de la MCA para una alimentación sana y saludable de niños, niñas, jóvenes y adultos, con el empleo de recetas tradicionales y productos de la zona. Inti Arcos, comunica los resultados innovadores de las factorías del conocimiento con estudiantes y la ciudadanía; los dos son investigadores y biólogos, que actualmente viven e inciden en la zona.

**Imagen 3. MCA, espacios de investigación**



Fuente: Lucrecia Cuichán Cabezas, 2018.

### Algunos testimonios del trabajo realizado en la mancomunidad del Chocó Andino, Bosques Escuela Pambiliño e Intillacta

Oliver Torres MCA, bosque escuela Pambiliño:

Gracias por su trabajo compañeras. Por su compromiso para hacer cosas nuevas diferentes y mejores para la vida”. Protagonista de la aplicación de los bosques escuela con estudiantes de educación general básica, bachillerato, educación extraordinaria de jóvenes y adultos y la ciudadanía en general. (comunicación personal, 13 y 14 de noviembre de 2020)

Pablo Baldeón rector de la Unidad Educativa Municipal Alfredo Pérez Guerrero (UEMAPG):

... muy agradecido a todos por esos momentos muy importantes en proceso de construcción del Bachillerato Agroecológico y la gran experiencia de poder compartir y conocer a grandes amigos. Agradezco de parte de la UEMAPG, la organización y la motivación de la Dra. Valeria del Hierro a pesar de las grandes responsabilidades en su trabajo nos acompañó, a los señores presidentes de los GAD de Atahualpa y San José de Minas, a los compañeros que forman parte de nuestro equipo técnico como es el caso de Jorge, Lucrecia, Marianita, Dra. Rocío, a los compañeros docentes de la institución y a todos quienes estuvieron presentes mis sinceros agradecimientos”.

Jorge Forero, aliado estratégico, docente de la Universidad Andina Simón Bolívar:

Me sumo a los agradecimientos compañeros, de verdad que fue una experiencia hermosa y un placer conocerlos y compartir con ustedes de cuerpo presente”. Experto en educación ambiental y sostenibilidad que apoya al BTPA y fue parte de las mesas temáticas para la construcción del marco conceptual del bachillerato técnico. (comunicación personal, 13 y 14 de noviembre de 2020)

Vicente Pólit, Mancomunidad Nor central, representante del Área de Conservación y Uso Sustentable (ACUS) Mojanda Cambugán:



Me uno a todo lo que ya se ha dicho sobre esta valiosísima experiencia y reitero agradecimiento a todos los que la hicieron posible: entidades convocantes y personas que la organizaron, a los anfitriones, expositores, participantes, es decir, celebrantes y co-celebrantes, y por último a quienes nos compartieron sus fotos, que serán vívido recuerdo de momentos compartidos de aprendizaje e intercambio. Espero continuemos juntos para fortalecer la propuesta del bachillerato agroecológico”. (comunicación personal, 13 y 14 de noviembre de 2020)

Lucrecia Cuichán, técnica de planificación de la SERD-MDMQ:

“Gracias las experiencias compartidas, que relatan lo vivido y permanecerá grabada en el corazón, mente y la vida misma. Me quedo con el cambio inicia en cada uno de nosotros y entonces lo podemos irradiar a los demás. ¡Somos seres únicos, seres en transformación!”. Corresponsable de la creación del BTPA en la educación municipal que posteriormente se contempló a nivel país. (comunicación personal, 13 y 14 de noviembre de 2020)

El trabajo en los bosques escuela Pambiliño e Intillacta, fue posible gracias al apoyo de la Fundación Imaymana, que contó con la participación de autoridades, docentes, estudiantes, actores del territorio de los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD) de la Mancomunidad Nor central “Ruta Escondida Caranqui”, aliados estratégicos como Agrónomos y Veterinarios Sin Fronteras (AVSF). Esta experiencia ha transformado vidas.

## Procesos metodológicos aplicados en los bosques escuela

Los bosques escuela generan procesos inspiradores que ofrecen a los estudiantes, docentes y comunidad en general, oportunidades para desarrollar confianza, capacidades de trabajo en equipo y conocimiento mediante experiencias vivenciales, de aprendizaje práctico en un bosque y todos sus elementos. Se trabaja contemplando los ocho principios basados en The Archimedes Forest Schools Model Reino Unido.

**Procesos a largo plazo y sesiones regulares.** Se brindan experiencias anuales, a donde los estudiantes acuden periódicamente, lo ideal sería semanal. Esto es crucial para que se desarrolle una relación con el bosque y generen relaciones de confianza entre ellos y los mediadores que los acompañan. También es importante observar los cambios en la naturaleza y conectarse con ella.

**Bosques locales.** Las sesiones tienen lugar en entornos naturales, debido a su naturaleza multi-sensorial se convierten en la mejor aula para los estudiantes. Se puede aplicar a cualquier ecosistema, siempre y cuando sea un entorno natural bien conservado o restaurado. Todo se alinea a una convivencia armónica, pacífica y solidaria entre cada especie.

**Desarrollo integral.** Se promueve el desarrollo integral (físico, social, intelectual, espiritual, emocional y comunicacional) de los estudiantes. Se busca formar discentes resilientes, seguros de sí mismos, autónomos y creativos. Desarrollar la inteligencia emocional, así como la resolución de problemas es fundamental. Implantar conocimientos sobre medio ambiente y la aplicabilidad de la ciencia en la naturaleza también son procesos fundamentales. Es una de las pocas metodologías inspiradoras y que realmente se trabaja con la razón y el corazón.

**Retos personales.** Es importante ofrecer experiencias donde los estudiantes asuman retos dentro de sus capacidades y adecuados para el lugar. Estos retos (uso de herramientas,





fuego, investigación, el silencio, cocina, artes, natación, deportes de aventura) son experiencias que los sacan de su zona de confort y generan situaciones de aprendizaje y desarrollo de diferentes habilidades. Estas actividades están apoyadas por los mediadores, los cuales brindan herramientas de soporte para gestionarlos. Es la posibilidad del encuentro con uno mismo en lo más profundo del ser y con el otro (la otredad en eterna armonía).

#### **Experiencias centradas en el estudiante.**

Ellos dirigen su aprendizaje, la mayor parte del tiempo con el guía, para enriquecer su experiencia y poder brindar apoyo, herramientas y conocimiento. Las sesiones tienen una estructura básica que sirve como rutina o marco de referencia, siempre existe la flexibilidad para dar respuesta a los intereses de los discentes. Las actividades, los temas y experiencias se diseñan en base a sus necesidades. Los estudiantes pueden ser de todas las edades, géneros y orígenes. Son espacios inclusivos donde se puede trabajar con una diversidad de actores en permanente inclusión, afecto, respeto, solidaridad; es una magnífica propuesta para el desarrollo de principios y valores.

**Conexión con la naturaleza e identidad con el territorio.** Mediante sus experiencias los estudiantes aprenden estrategias para el buen uso y manejo de recursos naturales, de manera responsable y sustentable. Los estudiantes saldrán equipados con nuevas herramientas para la vida, fundamentadas en valores científicos, culturales y comunitarios, con amor por la naturaleza y un entendimiento relacionado a que somos parte de ella y que es fundamental proteger la vida. Su experiencia positiva de aprendizaje está centrada en un lugar, generando así un vínculo con el mismo. Al fin se comprende que somos uno con la naturaleza, cada ser tiene su razón de existir y si se altera una parte, se afecta al todo.

**Fortalecer la comunidad y relaciones no violentas.** Saber relacionarse es lo más importante. Es por esta razón que la metodología se centra en el conocimiento de sí mismos y el descubrimiento de las habilidades propias

para así generar conciencia sobre los otros y el mundo. El compañerismo se desarrolla de esta forma, y por ende es entendido y experimentado. Se aplica el aprendizaje colaborativo de manera natural y se potencia la investigación en todas las edades.

**Pensamiento crítico independiente.** La naturaleza tiene una diversidad de elementos que permiten el desarrollo y un actuar espontáneo. Esto facilita que el aprendizaje auto dirigido ocurra e incentive la curiosidad y se acompaña de procesos de libre pensamiento, así las personas pueden ser flexibles y ser dueños de su propias ideas y decisiones futuras. Resolución de problemas, retos, creatividad, innovación, determinación y experiencia, todas estas habilidades permiten generar pensamiento crítico. En el proceso educativo son claves la flexibilidad y gobernanza para la toma de decisiones.

Cada uno de los procesos metodológicos aplicados en los bosques escuela, aportan significativamente en la formación integral de los discentes, en el desarrollo sostenible y la paz, haciendo realidad los principios de la educación ecuatoriana, de manera natural, vivencial y trascendental.

### **Vocación y profesión docente en la amazonia ecuatoriana**

La sociedad se encuentra en constante cambio, y ello conlleva a que la educación se enfoque en reforzar habilidades necesarias para que los estudiantes se adapten al mundo. Sin embargo, la educación presenta una limitante significativa, que es la capacidad de los docentes para educar, debido a la falta de actualización, recursos, métodos, estrategias de enseñanza adecuados para guiar el aprendizaje. En las regiones del país también se encuentra a docentes que tienen la vocación de enseñar, centrándose específicamente en la región Amazónica del Ecuador.

Se debe destacar que la profesión y vocación deben ir de la mano. Según Gómez y Sacta (2022) la educación “demanda que el docente posea habilidades y desarrolle competencias

que le permitan desenvolverse en el territorio de manera resiliente ante las condiciones que lo limitan y, así, responder a los retos del entorno” (p. 50). Es decir, se debe contemplar tanto lo académico como lo pedagógico, sin descuidar los aspectos emocionales y motivacionales como la relación entre lo personal, laboral y con la comunidad educativa. Frente a esta situación, se plantea la pregunta ¿Cómo dotar de las diferentes herramientas pedagógicas a los docentes de la Amazonia para que puedan crear habilidades, destrezas y competencias para un exitoso proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes?

Para responder a la anterior interrogante, se debe señalar que, en la Amazonia ecuatoriana se encuentran diferentes centros de profesionalización docente de la Universidad Nacional de Educación-UNAE, tales como Macas, Lago Agrio, Puyo, Zamora, Napo y Orellana. En la provincia de Napo, en la ciudad Tena, está el Centro de Apoyo Napo-Tena, cuya importancia radica en la relación entre lo teórico y lo práctico. La finalidad es fortalecer las acciones educativas y dotar a los docentes de esta provincia de los diferentes instrumentos pedagógicos para el desarrollo de habilidades que permitan guiar y orientar el aprendizaje de sus educandos.

Procesos de reflexión en torno a la aplicación de la metodología bosque escuela

La UNAE, en el programa de profesionalización docente y de acuerdo con su modelo pedagógico plantea la importancia de los procesos y el contexto. Se prioriza el aprendizaje sobre el contenido, donde se debe aprender a aprender y se parte del desequilibrio cognitivo, con la finalidad de alcanzar un aprendizaje significativo. Se enseña que se debe cuestionar y reconstruir lo conocido, es decir, se aprende, desaprende y se vuelve a aprender; de este modo el sujeto adquiere la capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La importancia de este apartado radica en que permite que el docente deconstruya y reconstruya procesos y métodos.

La metodología bosque escuela plantea emplear el bosque como el aula de clase en donde los estudiantes interactúan con la

naturaleza, se divierten y al mismo tiempo aprenden. Del mismo modo, Alirio, Africano, Febres y Carrillo (2016), mencionan la principal característica de esta forma de trabajo es que el aula es la propia naturaleza, siendo un modo de trabajo educativo innovador y que de igual forma se le conoce como educación al aire libre, lo cual implica desarrollar los contenidos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación. También se promueve el desarrollo psicomotriz, concentración, trabajo en equipo y colaborativo.

Es trascendental trasladar la enseñanza de un aula cerrada a espacios abiertos como la naturaleza (Pérez, 2021). Cabe recalcar que, este entorno favorece el desarrollo de juegos que involucren la creatividad y la imaginación, además, al ser los educandos parte de ese contexto amazónico despierta en ellos un comportamiento a favor del medio ambiente, la responsabilidad y respeto hacia la naturaleza, los cuales son significativos a nivel personal y social. La aplicación de la metodología bosque escuela, en general, muestra buenos resultados y la posibilidad de profundizar en su investigación, evaluación y sistematización.

En este espacio de aprendizaje, según Pérez (2021) se pueden enseñar asignaturas como: Matemática, nociones de tamaño, número y cantidad (palos, piedras, hojas, flores), figuras geométricas (ramas), Taptana; Lengua y Literatura, grafía de las letras (piedras, semillas, hojas), oraciones (plantas, ríos, cascadas), leyendas y cuentos ancestrales; Ciencias Naturales, plantas medicinales y sus funciones, organismos vivos e inertes, entre otros; Estudios Sociales, medicina ancestral, recursos para realizar juegos ancestrales como la ashanka awana, wami, entre otros; Educación Artística, pinturas naturales, sonidos de los animales, canciones; Educación Física con juegos tradicionales, natación; Ecología y demás áreas del conocimiento.

Es importante citar que al ser la Amazonia ecuatoriana un contexto intercultural, el formato para desarrollar la planificación es el de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Dentro de sus fases de conocimiento, contiene apartados

referentes a la sensopercepción, problematización, contenido científico, verificación, fase de aplicación, fase de creación y fase de socialización. La metodología bosque escuela, propicia el ambiente perfecto para evocar en los estudiantes emociones a través de los sentidos (visual, auditivo, tacto, olfato y gusto). Además, mediante el movimiento se activa el sentido kinestésico en el equilibrio del educando, de este modo, mediante los sentidos y movimientos motores se estimula y activan diferentes partes del cerebro, favoreciendo el aprendizaje.

En el contexto amazónico, algunos docentes estudiantes que forman parte del proceso de profesionalización docente pertenecen a escuelas unidocentes, bidocentes y pluridocentes. Los educadores, trabajan con varios subniveles de educación, llegando a tener 2, 3, o 7 cursos. Frente a esta situación, la metodología bosque escuela, dentro de sus fortalezas, permite el trabajo con estudiantes de diferentes edades, lo cual es favorable para esta realidad. Se debe considerar que, la interacción entre estudiantes de distintos niveles resulta positiva debido a que los prepara para la vida real. Los estudiantes de grados superiores pueden compartir con los niños más pequeños diferentes conocimientos que se estén abordando y de esta manera, ellos fortalecen lo aprendido, además, se convierten en referentes a seguir de los educandos más pequeños.

Para la aplicación de la metodología bosque escuela en la Amazonia ecuatoriana, es trascendental identificar aspectos como la situación climática (frecuentes y fuertes lluvias), el calor abrumador, lo cual exige una rigurosa planificación para realizar la clase en la naturaleza. El trabajo con estudiantes de diferentes edades y subniveles posibilita compartir entre iguales.

### Herramientas pedagógicas de los bosques escuela

La aplicación de la metodología bosque escuela aporta en la innovación del proceso de enseñanza aprendizaje y potencia el empleo de herramientas pedagógicas como el desarrollo

de proyectos personales y grupales, charlas temáticas en las que los estudiantes participan; se evalúan y autoevalúan mediante el círculo de la palabra, los diarios de campo, las bitácoras y demás. A continuación, algunos instrumentos:

**Tabla 1. Actividades que se pueden realizar en los bosques escuela**

Senderismo y caminatas	Charlas temáticas	Proyectos	Círculo de palabra
Juego libre en el bosque	Dinámicas de grupo	Deportes de aventura	Diarios de campo

**Fuente:** Arcos y Torres, 2019

Con el empleo de los recursos del medio y siendo la naturaleza el aula de clase, las actividades resultan significativas durante el desarrollo de las diferentes asignaturas. El sitio web *In Natura* (2013), señala ciertas características de los materiales educativos de la naturaleza:

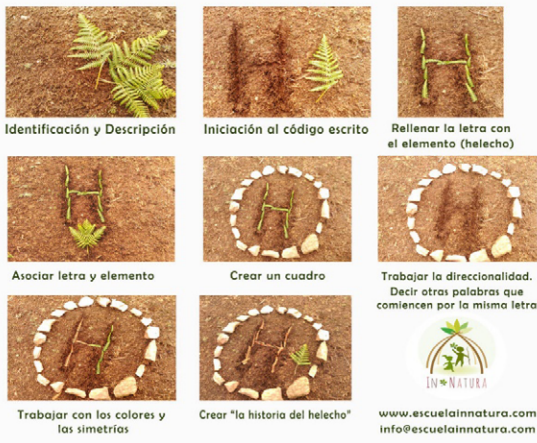
- Son materiales no estructurados, libres, abiertos, polisémicos y sostenibles.
- Adecuados al momento (evolutivo) de cada niño.
- Asequibles y manipulables, lo que favorece la autonomía y la independencia.
- Potencian la actividad motora, cognitiva, afectiva, social... e incluso hasta espiritual.
- Favorecen la expresión corporal.
- No discriminatorios (ni por motivos culturales, de sexo, otros)
- Aportan una riqueza sensorial no comparable con otro tipo de material (variedad de texturas, olores, colores, sabores).
- Ofrecen infinitas posibilidades para crear y transformar. Son subjetivos y flexibles a la persona y su necesidad.
- Fomentan la creatividad y la fantasía. Pueden convertirse en miles de objetos dispares e imaginarios.

Es oportuno, identificar algunos ejemplos que plantea el sitio web *In Natura* para trabajar en la naturaleza la matemática y la lecto escritura, lo cual ha sido adaptado por los docentes de algunas instituciones fiscales de Tena-Napo.

**Imagen 4. Aplicación de la metodología bosques escuela e ideas para trabajar las asignaturas de matemática y lecto-escritura con recursos naturales**



**IDEAS PARA TRABAJAR LA LECTO-ESCRITURA EN LA NATURALEZA**



**Fuente: Tomada de In Natura, 2013**

De igual manera, se presentan algunos ejemplos que los docentes del Centro de Apoyo Napo – Tena, empleando los recursos de la naturaleza, a través de clases debidamente planificadas, con recursos innovadores, metodologías y evaluación para el éxito; contemplando siempre el proceso de mejora

continua. Otro aspecto importante es el diseño de la taptana con elementos representativos del medio para las diferentes operaciones, como son las semillas del entorno. Cabe mencionar, el tejido de la *ashanka awana*, el mismo que forma parte de los juegos ancestrales de la Amazonia y cuya función resulta significativa para los pueblos amazónicos debido a que lo utilizan para recolectar productos de la *chakra*, alimentos, llevar leña y demás.

**Imagen 5. Docentes de la Amazonia**



**Fuente: Paúl Carchipulla, 2022**

**Evaluación para el éxito, reflexión y metacognición: sin reflexión no se desarrolla el aprendizaje**

Los procesos de evaluación para el éxito, reflexión y metacognición son fundamentales para la metodología bosque escuela, ya que permiten evaluar el desarrollo de los estudiantes en las sesiones y observar si las experiencias son significativas. Estos procesos posibilitan aprender de la experiencia y es la manera en la que se sistematizan y registran los cambios de comportamientos y aprendizajes en los estudiantes. Se realizan por medio de la escucha, se generan espacios de reflexión, en donde es indispensable sistematizar y registrar cada uno de los procesos para mejorar las experiencias como mediadores y la de los estudiantes.

Cada sesión debe tener espacio para la reflexión, observar lo sucedido ese día, de manera que los estudiantes puedan asimilar la experiencia, su rol y su relación con los otros y el

ambiente. Este proceso es esencial para que los programas a largo plazo de los bosques escuela tengan impacto socio cultural y ambiental, se fortalezca el desarrollo neurobiológico y el aprendizaje holístico.

La evaluación para el éxito evalúa el proceso de aprendizaje significativo mediante la aplicación de metodologías innovadoras y participativas en donde el estudiante es el protagonista. Consiste en mirar atrás un evento y entenderlo en más detalle, cómo la gente, el lugar, el proceso y el propósito influencia la experiencia. Para evaluar se puede emplear diarios de campo, análisis y observación, rúbricas, bitácoras, portafolios, entre otros.

La reflexión se refiere al análisis sobre cómo las emociones influyen los eventos y reacciones, puede dar énfasis al reconocer cómo se responde a las emociones de otros. Se enfatiza en la acción, reflexión, acción, sin descuidar la mejora continua para la calidad educativa.

La metacognición es entonces importante para “aprender a aprender”, ser conscientes de los propios patrones de comportamiento, preconcepciones, percepciones y mentalidad. Reflexionar sobre la manera de aprender (Arcos y Torres, 2019). Se debe contemplar el desaprender para volver a aprender de los mejores.

## CONCLUSIÓN

El documento sistematiza la metodología de los bosques escuela en el territorio del Chocó Andino y la Amazonia. Se ha logrado la conexión de los estudiantes con la naturaleza, una cohesión comunitaria, desarrollo de la curiosidad, la motivación por el conocimiento y la capacidad de asombro y disfrute del espacio natural. Se han promovido los retos personales y grupales y la toma consciente de riesgos para un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y contextualizado.

Lo planteado en el presente artículo, hace referencia a la práctica de metodologías activas

en el proceso de enseñanza aprendizaje, es pertinente, pues se adapta al contexto socio ecológico y cultural específico de las zonas objeto de investigación. Ha permitido identificar las relaciones/interacciones entre la sociedad y la naturaleza, los conflictos locales y globales, desde una mirada informada y crítica de los estudiantes y docentes.

Al ser una metodología que debe responder a los desafíos educativos y socioculturales ambientales, está en constante cambio y mejora continua y debe ser sujeto de futuras investigaciones, en especial en lo referente al impacto a nivel local y global, y las formas sostenibles y de vida en el territorio de la Mancomunidad del Chocó Andino y la Amazonia, lo cual es sustancial para el desarrollo educativo y social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alirio, Á., Africano B., Febres, M. y Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66),237-247. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35649692005>
- Arcos, E. y Torres, O. (2019). *Fundación Imaymana, Metodología Bosque Escuela para la Red Bosque Escuela del Chocó Andino*. Mashpi-Quito-Ecuador.
- Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411311004>
- Gómez, M. B. y Sacta, O. (2022). La docencia en la Amazonía, ¿una cuestión de profesión o vocación? *Educación y Amazonía: Formación, experiencias y relatos de vida*. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2233/1/Educaci%C3%B3n-y-Amaz%C3%ADa-Formaci%C3%B3n-45-58.pdf>
- Pérez, A. (2021). La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión. *Revista De Educación Ambiental Y Sostenibilidad*, 3(1), 1303. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303)
- Mayorga, M. (2013, abril). *In Natura*. <https://escuelainnatura.com/blog/2018/11/09/matematicas-y-lecto-escritura-en-la-naturaleza/>

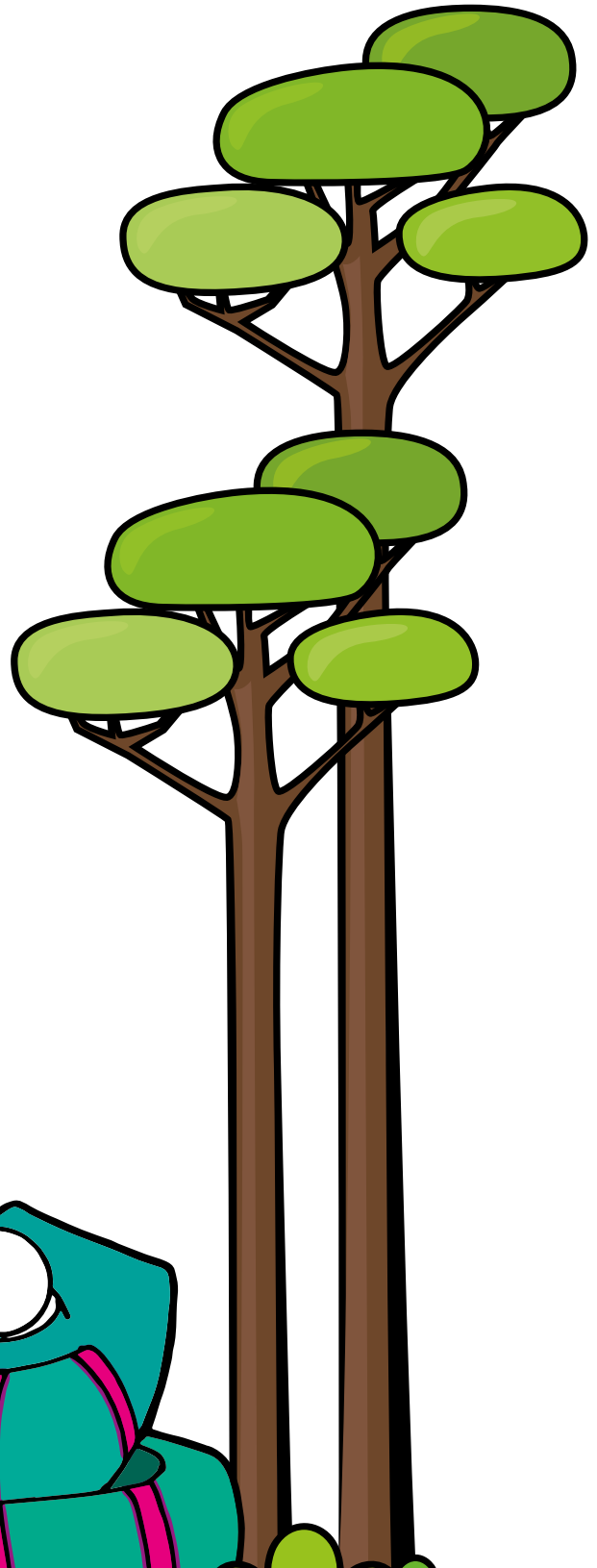
Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). Pichincha, Reserva de biósfera, Río Mashpi, Bosque Andino y Cambio Climático, Bosques Escuela, Fundación Imaymana, Mancomunidad Chocó Andino.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Obligatoria-CNEO*. Quito: SM. Ecuadeciones.

Pereira, A. y Rodríguez, N. (2011). El aula abierta en espacios naturales: Una experiencia en el Bosque Ramón Álvarez. *Revista Electrónica Educare*, 15(1),211-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804017>

Salazar, E. y López, Y. (2018). Aula en el Bosque, un programa costarricense de educación ambiental en el bosque tropical: efecto sobre estudiantes y opinión de los docentes. *Cuadernos de Investigación UNED*, 10(2), 342-352. <https://www.redalyc.org/journal/5156/515657704011/html/>

Torres, O. (2019). *Bosque Escuela Pambilino*. <https://www.pambilino.org/>



# La lectura recreativa como origen y finalidad del hábito de leer

## Recreational Reading As Origin And Purpose Of The Habit Of Reading

Ángel Cajamarca

angel.cajamarca@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

Recibido: 30 de enero de 2023

Aceptado: 17 de marzo de 2023

### RESUMEN

La presente experiencia pedagógica, en forma de artículo, propone procesos creativos, lúdicos, metacognitivos e interdiscursivos que fomentan el gusto por la lectura en niños y niñas de Educación General Básica. Desde la perspectiva de la Investigación-Acción, el paradigma cualitativo y las técnicas documental y de campo, se desarrollaron indicadores que denotan falta de hábitos de lectura, unidos a la ausencia total de proyectos de lectura, en seis instituciones educativas de la ciudad de Cuenca.

A partir de esta situación, se propone un conjunto novedoso de recursos bajo el título “actiLIBRO para metaLEER, interdialogar y expresARTE”. Finalmente, estas acciones nos llevan a la siguiente conclusión: la docencia escolar desarrolla el pensamiento lógico, la comprensión de textos escritos, la identificación de ideas principales, contenidos transversales, valores y conexiones entre áreas del saber. Asimismo, la asignatura Lengua y Literatura debe generar conocimientos de gramática, ortografía y morfosintaxis de nuestro código lingüístico. Pero esto no es todo: hoy en día es impostergable la formación del lector literario en niños y niñas, quienes deben leer también por placer y no únicamente apremiados por las diversas circunstancias escolares.

**Palabras clave:** lectura recreativa, metacognición, interdiscursividad, hábito lector.

### ABSTRACT

This pedagogical experience, presented in the form of an article, proposes creative, playful, metacognitive, and interdiscursive processes that promote the love for reading among children in General Basic Education. From the perspective of Action Research, the qualitative paradigm and documentary and field techniques, indicators were developed that denote a lack of reading habits, coupled with a total absence of reading projects, in six educational institutions in the city of Cuenca.

Based on this situation, a novel set of resources is proposed under the title “actiLIBRO for metaREADING, interdialoguing, and expresSING”. Finally, these actions lead us to the following conclusion: school teaching develops logical thinking, comprehension of written texts, identification of main ideas, cross-cutting contents, values, and connections between areas of knowledge. Likewise, the Language and Literature subject must generate knowledge of grammar, spelling, and morphosyntax of our linguistic code. But that’s not all: nowadays, it is essential to train children in literary reading, who must read for pleasure and not only under school-related circumstances.

**Keywords:** recreational reading, metacognition, interdiscursivity, reading habit.

## INTRODUCCIÓN

Corría el año 2019 y una de las situaciones que constaba en el Informe de Evaluación S2018-1 del constructo de Comunicación, Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Educación, consideraba que los estudiantes no disfrutaban de la lectura y no podían ser mediadores, dado que no tenían ni el conocimiento teórico ni la experiencia para serlo. Esta situación inicial, unida al principio pedagógico “aprender haciendo” de la UNAE (Comisión Gestora, 2015, p. 19), lleva a una constante reflexión-acción en búsqueda de un proceso que permita solventar esta ingente situación formativa. Entonces, una insistente preocupación académica provoca visitar instituciones educativas de Cuenca y Azogues, yendo más allá de las fundamentaciones teórico-metodológicas y en búsqueda de autoridades institucionales que faciliten el intercambio de ideas con sus docentes respecto a cómo conseguir el gusto por la lectura en los niños y niñas del sistema educativo ecuatoriano.

Estas primeras indagaciones teóricas permitieron evidenciar que las seis instituciones educativas no cuentan con un proyecto o plan de lectura institucional, a pesar de lo prescrito en la tercera disposición general del ACUERDO MINISTERIAL Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, que dispone destinar “al menos treinta (30) minutos diarios a la lectura libre de textos relacionados con todas y cada una de las áreas de conocimiento propuestas en el currículo, o a la lectura recreativa, en el contexto de la actividad escolar cotidiana” (p. 4). Aquello significa que no solo se cuenta con el apoyo de las autoridades educativas, sino que también hay facultades legales para el desarrollo de la lectura diaria y cotidiana. Sin embargo, en el ámbito escolar no se evidencia este tipo de actividades, lo cual va en detrimento del hábito de leer. Al final, resulta ilógico esperar niños lectores repitiendo procesos que no han dado consecuencias favorables.

Por otra parte, los “Resultados de PISA para el desarrollo” (2018) concluyen en su informe que “Ecuador cuenta con un alto porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico de competencia en lectura, matemáticas y ciencias” (p. 41). Adicionalmente, López et. al. (2018), en su artículo “Medición de los hábitos de lectura y su impacto en el desarrollo de competencias comunicacionales”, expresan que “El hábito de lectura de los ecuatorianos es de medio libro al año por persona, mientras que en Chile leen 5,4 y en Argentina 4,6 respectivamente. México y Colombia se ubican por debajo, con 2.9 y 2.2” (p. 53). Estas dos situaciones revelan la realidad de la lectura a nivel de país y, al mismo tiempo, la necesidad urgente de plantear acciones que contrarresten los resultados obtenidos.

A este respecto, durante los conversatorios con las autoridades de las instituciones educativas, se consideró que se debe fomentar de manera especial el hábito de la lectura en los niños de Educación Básica, específicamente en los subniveles Preparatoria, Elemental y Media. Se argumentó que un hábito como el de leer puede construirse de manera más efectiva en los niños que en los jóvenes o personas adultas, quienes tienen otras situaciones, intereses y necesidades que deben ser solventadas. En cambio, la niñez es una prodigiosa etapa del ser humano donde la fantasía, la aventura, la diversión y la apertura a otras dimensiones de la realidad están a flor de piel, como esperando ser activadas para ofrecernos los resultados anhelados.

Por lo tanto, la falta generalizada de hábitos de lectura trae como consecuencia estudiantes con menor capacidad crítica y expresiva, un vocabulario limitado, ortografía inadecuada, un mínimo desarrollo de la inteligencia emocional y poco dominio de los pensamientos lógico-verbal, creativo y complejo que propone el currículo vigente. Sin embargo, al mismo tiempo, esto nos lleva a plantear una propuesta que subsane estas situaciones adversas en el ámbito educativo. Dicha propuesta se concreta en un plan de lectura recreativa que comienza con una variedad de fichas adecuadas para cada año



de Educación Básica, específicamente en los subniveles Elemental y Media.

A partir de estas consideraciones iniciales, se sistematiza una experiencia pedagógica enriquecida con recomendaciones de autoridades y docentes de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, donde se proponen dichos recursos de lectura. En este documento, se describe la mencionada experiencia pedagógica. Luego, se establecen los aspectos teóricos que fundamentan categorías como la lectura recreativa, metacognición, interdiscursividad y el hábito de leer. En un tercer momento, se analizan los resultados de la presente experiencia pedagógica para, finalmente, dar paso a las conclusiones y recomendaciones.

## DESARROLLO

### Metodología

Una vez determinadas las instituciones educativas que no disponen de proyectos de lectura, se procede a desarrollar la presente experiencia pedagógica, circunscribiéndola dentro de un marco metodológico que se articula con la realidad investigada. En este sentido, se opta por el paradigma sociocrítico, que según Loza R. et al. (2020), requiere de un investigador comprometido con su objeto de estudio, entendiendo que debe estar en continua reflexión-acción para transformar no solo el contexto social, sino también dar la oportunidad a los individuos para que reflexionen sobre sus problemas y se planteen soluciones (p. 37). Además, su enfoque es cualitativo, ya que el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente. Sus planteamientos iniciales no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo, y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo (Fernández C., 2014, p. 8). En este sentido, tampoco se inicia con una teoría que se llevará a la práctica, sino que comienza examinando los hechos para, en el

proceso, desarrollar un conjunto de conocimientos que dé respuesta a la realidad observada.

En cuanto al diseño, se contempla el de investigación-acción, cuyas fases esenciales, según Hernández (2014), son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo esté resuelto, el cambio se logre o la mejora se introduzca satisfactoriamente (p. 497). En diálogo con lo anterior, se tienen las técnicas para la recolección de datos. Básicamente, están la observación no estructurada, la entrevista abierta, la revisión de documentos, la discusión en grupos, la evaluación de experiencias personales y la interacción con las comunidades educativas. Los instrumentos toman forma de conversatorio, informe, mini taller de socialización del proyecto, registro anecdótico, valoración de fichas de trabajo, entre otros.

Por último, es pertinente mencionar que la población está conformada por autoridades y docentes de EGB de seis instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, a saber: Escuela de Educación Básica “Estados Unidos de Norteamérica”, UE “Zoila Aurora Palacios”, UEM “Sayausí”, UEM “Manuela Garaicoa de Calderón”, UEM “Manuel J. Calle” y UE “Ricardo Muñoz Chávez”.

### Fundamentación teórica

Entre las reflexiones teóricas que determinan la presente experiencia pedagógica, se encuentran las siguientes:

**“No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan” (López, 2018, p. 18).** La educación, la lectura y todas las acciones del hombre son a partir de su propia existencia. Esta aseveración nos lleva a un planteamiento existencial: ¿qué es el hombre? De todas las acepciones, hay una fundamental: somos seres emocionales que razonan, lo que implica que “somos” también a partir de nuestras emociones. Por lo tanto, aprehender la realidad -que también se expresa de forma estética entre sonidos

y silencios, desde la ilusión de la imagen en movimiento, e incluso como emergiendo de una página en blanco bajo la apariencia de caracteres tipográficos- implica migrar desde la “escuela anti-emocional” a la “emocional”. Así, Casassus (2007) indica que en la primera emergió la “sombra” normativa de esta institucionalidad que se orienta a tratar de controlar todo: lo que los alumnos deben pensar, lo que deben hacer o lo que no deben hacer (p. 235). En tanto la segunda es concebida como el lugar donde las personas tienen competencias emocionales y donde los problemas son formulados emocionalmente (p. 238). Por supuesto, que la lectura recreativa y el hábito de leer pueden fructificar más efectivamente en esta última.

**Usando la emoción, el hombre también puede conocer las cosas.** “Cómo sé que sé lo que creo que sé” es una incógnita que todavía no hemos logrado resolver apelando únicamente a la razón. Más bien, mientras más reflexionamos al respecto, se descubre que para acercarnos a la verdad de la realidad necesitamos recurrir a todas nuestras formas de conocimiento e incluso considerar que más allá de nuestro entendimiento hay otras realidades que no son percibidas por los seres humanos. Al respecto, Morin, citado por Zubiría (2000), afirma que “conocer es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (p. 27).

En este mismo sentido, Zubiría (2009) expresa que todo conocimiento es entendido como una interpretación, dado que es leído e interpretado por un ser humano que posee paradigmas, sentimientos, ideologías, afectos; y es precisamente con ellos con los que lee e interpreta la realidad (p.46). A manera de ejemplo, veamos cómo Jara Idrovo (1992) expresa el origen de algunas realidades cotidianas en un fragmento del poema “Balada de la hija y las profundas evidencias”:

El gozo de la luz se hace manzana;  
el sueño de la tierra, hierba trémula.  
Lo más lento del aire se hace nube;  
lo más ágil del agua, pez o espuma.

Lo más áureo del sol prende la espiga.  
Lo más triste del cielo cae en lluvia.  
Lo más raudo del viento cuaja en pájaro;  
lo más sueño del hombre, en canto, en hijo... (Jara, 1992, p. 125)

### De “homo sapiens” a “homo videns”

Después de las consideraciones anteriores, surge una nueva reflexión, y es que el ser humano, en su devenir histórico, va coexistiendo con nuevas existencias, requiriendo una percepción que vaya más allá de la lectura de textos escritos y se adentre en el desciframiento crítico de las imágenes. Esto implica también deducir lo que no se ve, está sobreentendido y contiene las intencionalidades del emisor del texto-imagen o imagen. Y una vez decodificados todos esos sentidos, se proceda con una respuesta que preferentemente debe ser argumentada.

Según Sartori, “El homo sapiens, producto de la cultura escrita, se está transformando en homo videns, para el cual la palabra ha sido destronada por la imagen. La primacía de lo visible sobre lo inteligible lleva a un ser sin entender que ha acabado con el pensamiento abstracto” (p. 13). Asimismo, es importante preguntarnos con qué parte de nuestro cuerpo vemos, leemos, captamos la realidad espacial. Lógicamente, con los ojos y con todo nuestro cuerpo, entendidos como una prolongación o parte del cerebro. Esto conlleva un enigma mayor: y... ¿qué es el cerebro?

Una respuesta contundente nos da la neurocientífica noruega Kaja Nordengen (2018) cuando afirma: “Eres tu cerebro” (p. 17). Más adelante añade: Si todas las propiedades que constituyen el yo se hallan en el cerebro, finalmente se vuelve evidente que uno no sería quien es sin su cerebro (p. 18). Al final de la introducción de su libro Tu súper cerebro, termina expresando: “El cerebro nos convierte en quiénes somos y es la causa de que exista el deporte, el arte y la música” (p. 20).

Por lo tanto, nosotros vemos y leemos a partir de nuestra existencia, del hecho de “ser”. De ahí la conocida frase de René Descartes, Cogito ergo sum, “dado que piensas, existes,

eres". Y entonces, surgen nuevas interrogantes y respuestas: ¿quién eres? ¿Qué es lo que hace que seas quién eres?... No eres solo lo que piensas y sientes, sino también lo que haces y muestras (p. 45). Al final, termina aflorando una conclusión mayor: somos, en gran parte, lo que leemos a través de un órgano supremamente complejo e increíble; pero también lo que damos significado con todo nuestro cuerpo, es decir, una existencia determinada por el desciframiento de la realidad más allá de los textos escritos. Esto significa que las conceptualizaciones de lectura deben trascender sus propias definiciones y el ser humano generar un nuevo campo de conocimiento que aborde los sentidos implícitos de lo que vemos y no vemos con nuestro cerebro a través de nuestros ojos y cuerpo.

### **Al hábito lector por la lectura de obras literarias**

Desde la concepción de la existencia, que mientras "es" va dando sentido a la realidad, surge la necesidad de considerar la lectura y sus tipos. Las clases más relevantes son la lectura oral o expresiva, cuya finalidad es la comunicación con un auditorio o receptor desde la trasposición de letras a sonidos articulados por nuestro aparato de fonación. Otra, denominada crítica, descifra un texto considerando su significado explícito y los significados implícitos hasta arribar a una respuesta argumentada de manera lógica al tiempo que determina sus significados literales e inferenciales. Empero, estudiar estas formas de lectura, en el contexto de la Educación Básica ecuatoriana, no ha logrado generar el hábito de leer en niños y jóvenes. Investigaciones como las del Centro Regional para el Fomento del Libro en América

Latina y el Caribe (CERLALC) de la UNESCO (2016) muestran que de cada cien ecuatorianos, apenas el 0,5% tiene la costumbre de leer. Esto ha llevado, en medio de todas las complejidades actuales, a buscar nuevos caminos que permitan conseguir el hábito de leer.

Esta nueva senda, no intentada todavía, constituye la lectura diaria de obras literarias contextualizadas a la edad y gusto de los pequeños lectores. Se enfatiza y subraya que debe realizarse todos los días, de manera muy agradable y sin ninguna forma de coerción. Al hacerlo creativamente, en un mediano o corto plazo habremos conseguido que muchos estudiantes desarrollen el ansiado hábito de leer. Más adelante, luego de trabajar con las fichas de lectura propuestas, habría que posibilitar la adquisición estratégica de libros apropiados en función de gustos y preferencias de los estudiantes. Pero esta lectura literaria, llamada así por la clase de textos elegidos para leer, necesariamente debe complementarse con especiales actividades que contribuyan al disfrute de la belleza de la obra y a una actitud creativa frente a ella.

Pero ¿qué debemos entender por lectura literaria? Según un autor clásico de la literatura ecuatoriana, Hernán Rodríguez Castello (1988), es aquella lectura que "ni informa, ni forma", sino solo divierte y entretiene, es decir, la que "causa al lector placer. Eso del placer suele decirse interés, gusto, emoción, deslumbramiento" (p. 16). Entonces, la lectura de obras literarias prioriza la percepción de la realidad desde la emoción y los sentimientos, develando la dimensión estética de una hoja en blanco que ha acogido en forma de signos gráficos una belleza en continua resignificación.



### **Literatura infantil y crítica literaria**

Esta propuesta de lectura recreativa, a mediano y largo plazo, deberá ir más allá y no terminar únicamente en el goce estético, sino en la crítica literaria y artística. Es decir, debe permitir que los lectores más perseverantes, de acuerdo con sus capacidades, se enfrenten a nuevos retos, como convertir la literatura y el arte en ventanas abiertas a otras dimensiones de la realidad. A esto contribuyen las obras de literatura infantil que son texto e imagen a la vez, pues sus ilustraciones constituyen la versión de un contenido que ya está expresado mediante palabras. En consecuencia, sus receptores tienen un doble disfrute: el de la belleza que les ofrece el texto literario y el de su imagen pictórica o ilustración. Al respecto, Edgar Allan García (2016) declara:

La literatura infantil es esa literatura que se hace desde el mundo del adulto pero pensando en el mundo del niño que vive dentro del adulto, es decir, que apela a esa parte de nuestro ser que todavía fantasea, que todavía tiene ganas de jugar, que todavía piensa que la realidad puede ser múltiple, variada, colorida y que no hay límites verdaderos para el sueño de los seres humanos (p. 9).

Otros autores, como Manuel Peña Muñoz (2012), manifiestan que la literatura infantil “cultiva la sensibilidad del niño, fortalece su individualidad y creatividad, desarrolla su imaginación, su capacidad para soñar y la conciencia crítica” (p. 13). Esto significa que la lectura literaria necesariamente desembocará en la crítica literaria como respuesta al permanente contacto con las obras de literatura. Obviamente, la crítica que ejerzan estos jóvenes lectores, poco a poco, irá ganando profundidad epistémica y expresiva a la hora de analizar e interpretar los textos leídos. Dependiendo de la edad, del año de educación básica y del cúmulo de lecturas de nuestros nóveles lectores, tendremos en las actividades de poslectura su mejor visión interpretativa. Con

esto, se habrán iniciado en la crítica literaria entendida como el análisis del contenido de una obra literaria para expresar el correspondiente juicio de valor.

Pero este no es el propósito principal de la presente propuesta de lectura. Más bien, se convierte en un medio que provoca la lectura y la poslectura con actividades específicas de metacognición e interdiscursividad. La primera implica pensar sobre sus pensamientos respecto de la lectura realizada; lo segundo, expresar sus ideas mediante otras formas comunicativas que no sean la lengua hablada o escrita. Aquí cobra un interés fundamental la pintura, el dibujo, el trabajo con plastilina o con otros materiales que permitan a los niños, niñas y jóvenes comentar lo leído de una manera creativa y artística.

Es importante insistir que en este caso no interesa el resumen de la lectura, ni determinar las ideas principales o secundarias y, peor aún, utilizar los textos literarios para el análisis de tipo sintáctico o morfológico. Esa no es la finalidad de un texto literario y no podríamos desvirtuar su intencionalidad estética y creadora.

### **Propuesta planteada en las instituciones educativas**

A partir de la reflexión teórica y los conversatorios desarrollados con las principales autoridades de las instituciones educativas, se diseñó un conjunto de fichas de lectura que en su parte superior indican “ITINERARIO DE LECTURA” y presentan una frase motivadora que relaciona al participante con el texto literario que contiene la ficha. Por supuesto, se eligió el texto de reconocidos autores en función del año de educación básica, la edad y los intereses de los participantes. Después de la lectura, se presenta un diagrama de cuatro entradas con espacios para el nombre del estudiante, el desarrollo de la actividad metacognitiva, la actividad interdiscursiva y la valoración motivadora del docente o revisor.

**Tabla 1. Ejemplo de Ficha de lectura  
ITINERARIO DE MI LECTURA**

**Título:** Sueño de la mariposa

**Autor:** Chuang Tzu

Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.

N°	APELLIDOS NOMBRES DEL LECTOR	¿QUÉ CREES QUE SUCEDIÓ EN REALIDAD? ¿POR QUÉ?	DIBUJA A LA MARIPOSA SOÑANDO A TZU	OBSERVACIONES DEL DOCENTE

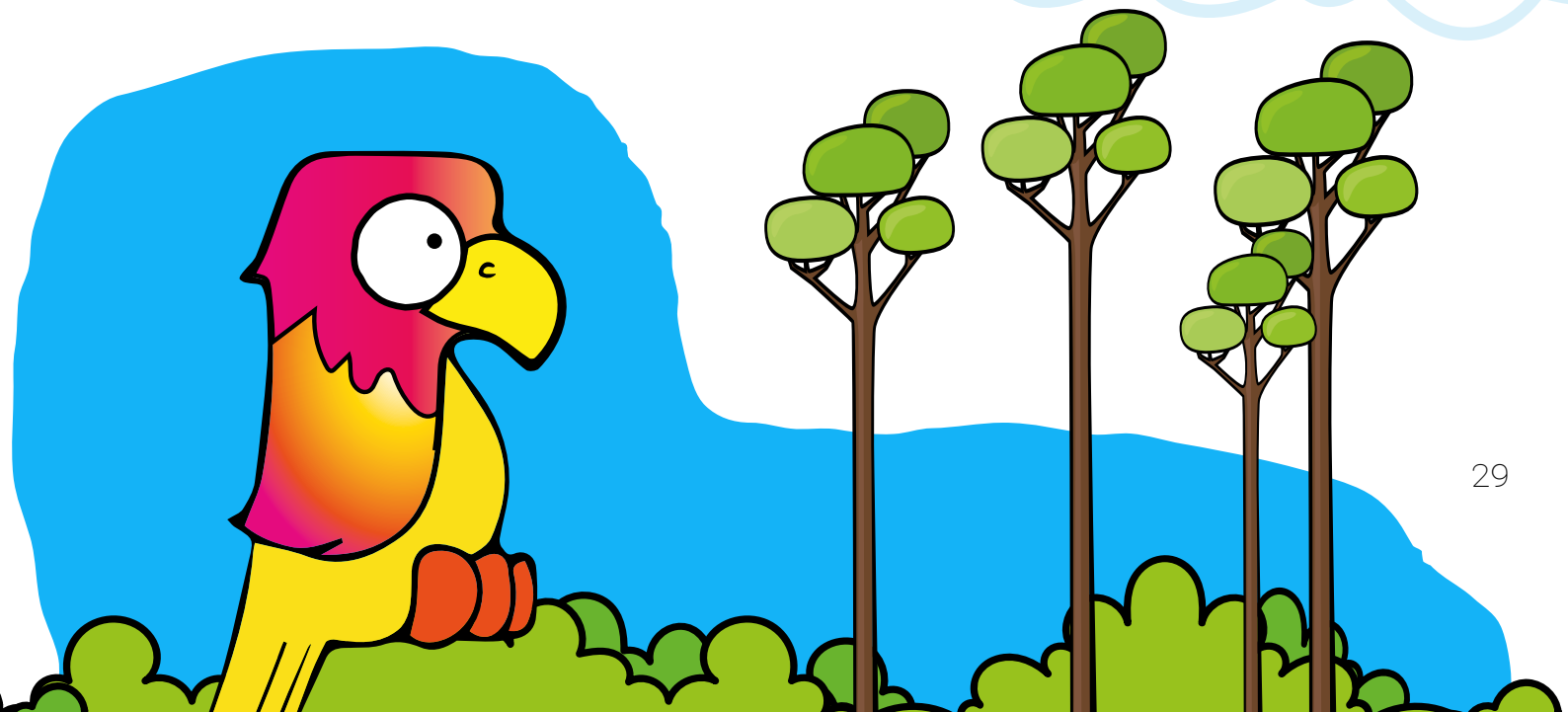
*Fuente: elaboración propia*

Antes de reflexionar con atención y detenimiento respecto a las actividades metacognitivas e interdiscursivas de poslectura, es pertinente considerar que todo proceso de lectura tiene tres momentos

inmutables determinados por el antes, durante y después del hecho de leer. Sin embargo, en esta propuesta que busca fomentar el hábito de leer apelando a la lectura literaria, toma ciertas particularidades que están determinadas por los nobles propósitos de mirar la realidad más allá de lo que vemos en los textos. Esto significa descifrar colores, formas, espacios, procesos visibles e invisibles de la realidad. Entre esas recomendaciones de prelectura, que para nada

quieren bloquear la creatividad didáctica de los docentes, se anotan:

- Los niños, niñas y jóvenes deben leer obras literarias que les agraden, de acuerdo con su edad y contexto.
- Para conseguir el “hábito lector”, se recomienda leer todos los días un promedio de treinta minutos, después de una motivación afectiva y efectiva del maestro, maestra o padre de familia.



- Una vez superada la etapa de trabajo con las fichas presentadas, a nivel de aula o paralelo, con la finalidad de evitar gastos onerosos, se recomienda adquirir una obra literaria diferente por cada estudiante. Luego, conforme vayan terminando su lectura, se intercambiarán dichos libros hasta que todas las obras hayan sido leídas. La maestra o maestro organizará esta especial biblioteca en el aula con las estrategias pertinentes.
- De ninguna manera esta actividad implicará pérdida de puntos en aprovechamiento o conducta.
- Las acciones propuestas en las fichas de trabajo se implementarán en las instituciones educativas a partir del diseño del Plan de Lectura Institucional, contextualizado a la realidad de los estudiantes de Educación General Básica, con un único fin, el de fomentar el hábito y gusto por leer.

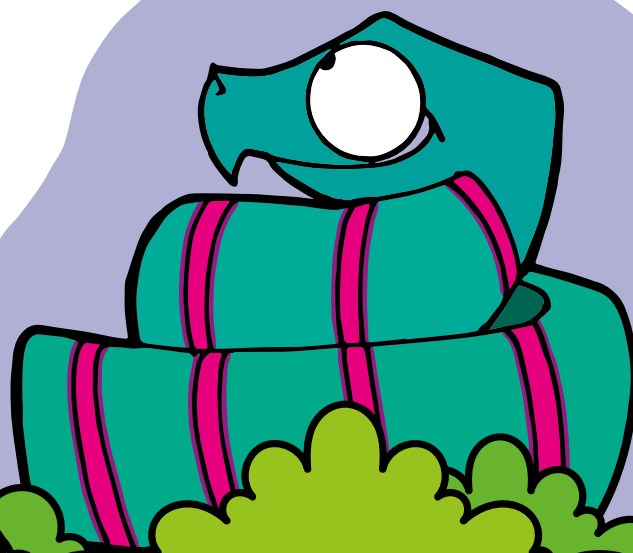
Todas estas ideas deben dirigirse hacia la práctica educativa porque se espera que nuestros niños, niñas y jóvenes aprehendan la realidad desde una perspectiva nueva, diferente y complementaria: la emocional.

Luego, durante la lectura, los lectores ingresarán en un provechoso ambiente de motivación - cómodo, silencioso y suficientemente agradable- donde disfrutarán de la lectura en alas de la fantasía, la imaginación, las emociones o los sentimientos que esa dulce lectura genere. Por lo tanto, cada maestro, mediador o promotor de lectura debe crear y encontrar ese espacio-tiempo adecuado para el deleite de la lectura.

Después de este momento de complacencia lectora, se desarrollarán, como una razón más para leer, ciertas actividades metacognitivas e interdiscursivas que complementen el disfrute del texto leído y permitan descubrir otros sentidos y enfocar la mirada lectora hacia aspectos que puedan parecerse esenciales. Sin embargo, estas actividades de poslectura solo deben, con la imaginación y creatividad del promotor, favorecer el gusto por la lectura. Cualquier otro afán desvirtuaría el insigne propósito de las mencionadas fichas de lectura.

Por otra parte, la metacognición implica, según Ruiz (2020), “el acto de pensar sobre su propio pensamiento”, mientras que Pérez (2018) va más allá al proponer “conocer lo que pensamos y cómo nos sentimos por pensar así, y de modo inverso conocer qué sentimos y cómo pensamos sobre ello”. La metacognición es una estrategia privilegiada para formar expertos competentes en la gestión autónoma, creativa y sabia del conocimiento (p. 119). Esta visión se correlaciona con el concepto de metalectura que Burón (2017) estableció al considerarla como “el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer” (p. 29). Es decir, “el conocimiento que el niño tiene sobre la lectura incide en la adquisición de la habilidad lectora y esta adquisición aumenta, a su vez, el conocimiento sobre la lectura” (p. 30). En la presente propuesta, todas estas ideas están consideradas en las actividades establecidas en las diferentes fichas de lectura.

Lo mismo sucede con la interdiscursividad, concebida como “la relación semántica de un texto literario con una obra musical, pictórica o cinematográfica” (Peña, 2010, p. 79). Esto significa que las actividades del “expresARTE” implican un diálogo y una expresión artística de ese diálogo que tomará la forma de dibujo, canción, video, obra pictórica o esculturilla de plastilina, madera o cualquier otro material. Y también, como en el caso anterior, contribuirán a una evidencia de comprensión que se potencializa en la expresión artística y lúdica



de lo más significativo del texto leído. Esta perspectiva tiene su razón de ser y aporta a la presente propuesta porque contribuye a una educación para la vida en tanto “el arte es una parte de la vida y, lo que es más importante, del ser humano, de sus formas de comunicación y expresión” (Calaf et al., 2010, p.17).

Pero este proceso no puede concluir con la elaboración de las fichas de lectura, sino que en una segunda fase avanza al planteamiento de un proyecto de lectura a nivel de aula o, siendo aún más generosos, logra el diseño de un plan

de mejora que se convierten en los medios eficaces para pragmatizar la promoción lectora en las instituciones educativas. En este sentido, el proyecto de lectura, según la consideración de Delgado (2010), se convertirá en “un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (p. 62). En cuanto a su estructura, puede contar con los siguientes elementos:

**Tabla 2. Elementos de un Proyecto de lectura**

1. Denominación	¿Cómo se llama el proyecto?
2. Justificación	¿Por qué es necesario el proyecto?
3. Antecedentes	¿Cómo nace el proyecto?
4. Marco institucional	¿Cuál es la organización responsable de la planificación y ejecución del proyecto?
5. Descripción	¿En qué consiste básicamente el proyecto?
6. Objetivos	¿Qué se quiere conseguir con el proyecto? ¿Para qué se lo hace?
7. Metas	¿Cómo se especifican, cuantifican o detallan los objetivos?
8. Población beneficiaria	¿A quién se quiere llegar, beneficiar?
9. Estrategias	¿Cómo se alcanzarán los objetivos?
10. Localización y cobertura	¿Dónde se ejecutará, qué área abarcará?
11. Actividades y tareas	¿Qué se debe hacer para conseguir los objetivos?
12. Cronograma	¿Cuándo se ejecutarán las actividades y tareas del proyecto?
13. Recursos	¿Qué se necesita para conseguir los objetivos?
14. Presupuesto	¿Cuánto se necesita para implementar y ejecutar el proyecto?
15. Fuentes de financiamiento	¿De dónde se obtendrá el dinero para financiar el presupuesto?
16. Indicadores de evaluación	¿Cómo se comprobará el cumplimiento de las metas del proyecto?
17. Responsable del proyecto	¿Datos de la persona responsable o representante del proyecto?

**Fuente:** elaboración propia a partir de datos tomados de Delgado, 2010, pp. 66-82

Sin embargo, el plan de mejora se convierte en el medio más pertinente para concretar la promoción lectora a nivel de institución educativa. Según el Ministerio de Educación de Ecuador, el Plan de Mejora es un instrumento idóneo para reconocer y ordenar las posibles tentativas de mejoramiento a partir de los procesos de evaluación institucional. Estas acciones correctivas se constituyen en aspectos fundamentales de la mejora y dan una respuesta efectiva a los resultados de la auditoría educativa. Por lo tanto, desarrollar acciones de mejora en función del hábito lector y de lo recomendado en las actas de auditoría constituye una respuesta útil a nivel institucional más allá del aula. En este sentido, la estructura de un Plan de Mejora puede contener, entre otros aspectos, los siguientes elementos:

1. Título
2. Datos informativos
3. Problema priorizado
4. Determinación de causas y formulación de metas
5. Cronograma de acciones concretas con sus recursos, tiempos, responsables, seguimiento y resultados
6. Compromisos de los responsables
7. Seguimiento y ajustes al proyecto
8. Evaluación de resultados con evidencias
9. Cómo contribuye el proyecto a la mejora institucional
10. Firmas de los responsables del proyecto

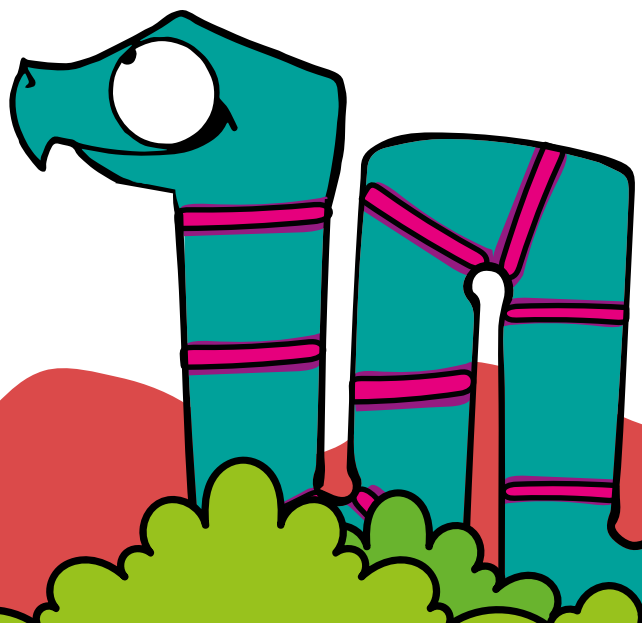
## RESULTADOS

La presente experiencia pedagógica ha logrado diseñar 280 fichas de lectura para niños de segundo a séptimo año de Educación General Básica. Estos recursos se han elaborado considerando los aspectos teóricos y pragmáticos mencionados anteriormente, y se han organizado bajo el título “actiLIBRO para metaLEER, interdialogar y expresARTE”. Constituyen el resultado más significativo de este proceso. Además, se han llevado a cabo

acciones significativas como fundamentar teóricamente la lectura recreativa, la intertextualidad y la interdiscursividad, y diseñar con las instituciones educativas proyectos de lectura y planes de mejora versátiles que se pueden contextualizar y adaptar a la realidad de diferentes instituciones educativas fiscales de la Zona 6 de Educación. Además, se han firmado cartas compromiso con las seis instituciones educativas mencionadas anteriormente para continuar con la implementación de los proyectos de lectura en los años lectivos subsiguientes.

## CONCLUSIONES

La lectura es un acto social que puede ser realizado en diferentes espacios físicos, momentos del día o situaciones. Además, estimula el desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico. Por ello, se considera fundamental desarrollarla desde los primeros años de la escuela, cuando los niños y niñas pueden adquirir rápidamente diferentes conocimientos, habilidades y destrezas que fortalezcan su desarrollo cognitivo y emocional. Dos áreas que se enriquecen con actividades de lectura son el lenguaje y el ámbito social, pues al interactuar con textos y personas, amplían su vocabulario, estimulan su pronunciación, desarrollan la expresión oral y gestual y, sobre todo, dialogan con diferentes personas de diversas edades y épocas. Esto genera un aprendizaje social que





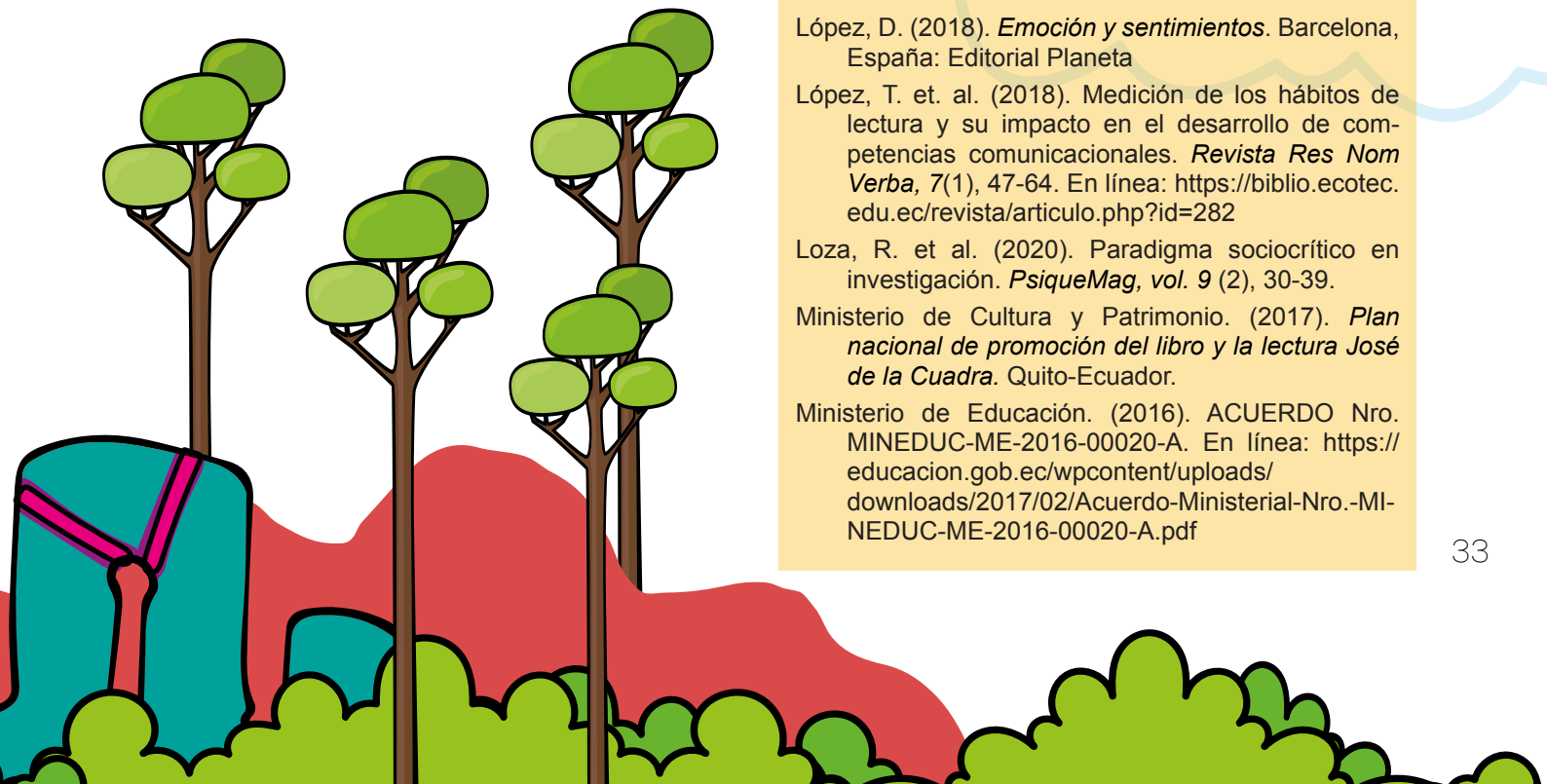
enriquece habilidades sociales de convivencia y expresión emocional.

Para concretar los procesos de lectura recreativa, se han generado recursos que servirían desde segundo hasta séptimo año de Educación Básica. Los referidos materiales han sido socializados y trabajados en forma de experiencia previa con los docentes de todas las instituciones educativas que han aportado con sus buenos criterios a la propuesta. En cada una de las fichas de lectura se proponen textos literarios acordes a la edad de los niños, con actividades metacognitivas e interdiscursivas que permitan dialogar con los sentidos del texto y comunicar su interpretación mediante otras formas expresivas como las artísticas.

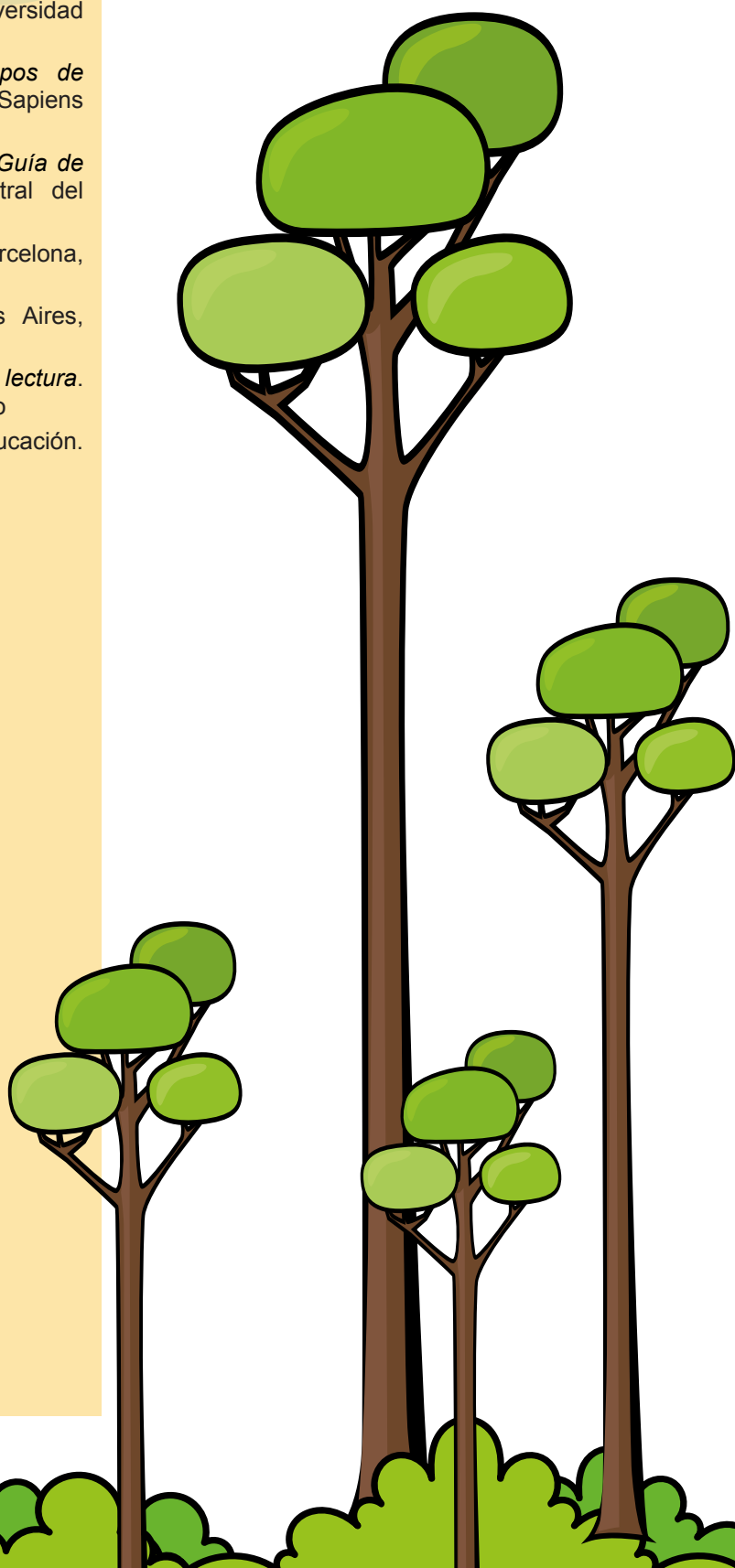
Finalmente, se conocen proyectos a nivel del Ministerio de Educación y otras instituciones, como el “Plan nacional de promoción del libro y la lectura José de la Cuadra”, que se han propuesto para la educación básica ecuatoriana; sin embargo, no han logrado conseguir los resultados esperados porque no apuntalan el hábito lector de manera cotidiana, contextualizada, personalizada e innovadora. La presente experiencia pedagógica considera estos aspectos y a la lectura recreativa como origen motivador y consecución, al mismo tiempo, del hábito de leer de niños, niñas y demás miembros de las instituciones educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briones, N., Cedeño, R., Ponce, C., Rodríguez, A. (2019). La enseñanza de la lectura en el currículo de la carrera de educación básica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (septiembre 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/enseñanza-lectura-educacion.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1909enseñanza-lectura-educación>
- Burón, J. (2017). *Enseñar y aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero
- Cajamarca, A. (2017). *Análisis intertextual y crítico de Palabrujas de Edgar Allan García*. En línea: <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/17445>
- Calaf, R. y Fontal F. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio
- Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación (2015). *Modelo pedagógico*. Azogues: Universidad Nacional de Educación.
- Delgado, D. (2011). *Estrategias de Promoción Lectora*. Loja, Ecuador: Editorial Universidad Técnica Particular de Loja
- Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico. (2019). *Guía de mediación lectora*. Quito: MINEDUC.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Méio D.F, México: McGRAW W-HILL/INTE-RAMERICANA EDITORES, S.A.
- Jara, E. (1992). *De lo superficial a lo profundo*. Quito, Ecuador: Editorial Libresa
- López, D. (2018). *Emoción y sentimientos*. Barcelona, España: Editorial Planeta
- López, T. et al. (2018). Medición de los hábitos de lectura y su impacto en el desarrollo de competencias comunicacionales. *Revista Res Nom Verba*, 7(1), 47-64. En línea: <https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/articulo.php?id=282>
- Loza, R. et al. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, vol. 9 (2), 30-39.
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2017). *Plan nacional de promoción del libro y la lectura José de la Cuadra*. Quito-Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2016). ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. En línea: <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>



- Ministerio de Educación. (2018). Resultados de PISA para el desarrollo. Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- Nordengen, K. (2018). *Tu súper cerebro*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Peña, M. (2012). *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil*. Loja, Ecuador: Editorial Universidad Técnica Particular de Loja
- Pérez, A. (2018). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- Rodríguez, H. (1988). El camino del lector. *Guía de lecturas*. Quito, Ecuador: Banco Central del Ecuador
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?* Barcelona, España: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Taurus
- Yepes, L. (2001). *La promoción de la lectura*. Antioquia, Colombia: Editorial Confenalco
- Zubiría, J. (2009). *Cómo investigar en educación*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio



# 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.

# Impacto de los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Naturales

Impact of digital resources in the teaching of Natural Sciences

 **Elsa Isabel Mainato Sanaguaray\***

eimainato@unae.edu.ec

 **Karen Dennise Chávez Duy\***

kdchaez@unae.edu.ec

 **Lenin Ernesto González Crespo\***

legonzalez@unae.edu.ec

\*Universidad Nacional de Educación (UNAE)

**Recibido:** 30 de enero de 2023

**Aceptado:** 17 de marzo de 2023

## RESUMEN

En este estudio se plasman las experiencias de las prácticas preprofesionales, reflejadas mediante la identificación de un problema educativo y su intervención. La problemática gira en torno a la carencia de un proceso didáctico planificado, sistemático y secuenciado, que incluya el uso pedagógico de los recursos digitales para el área de Ciencias Naturales, lo cual provoca que los niños pierdan la atención e interés con facilidad. El objetivo planteado fue determinar el impacto de los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Naturales en los estudiantes de quinto año de la Unidad Educativa “Juan Bautista Vásquez”. La fundamentación teórica se basa en autores como Cisneros y Amendaño, que abordan los recursos digitales, y Valdiviezo et al., en lo que respecta a las Ciencias Naturales.

Se trabajó con el paradigma sociocrítico como enfoque, el cualitativo como método y la investigación-acción como estrategia. Para la recopilación de datos se utilizaron la observación, la entrevista y los instrumentos: diario de campo y guion de entrevista. Los resultados evidencian que los estudiantes se motivaron y mostraron mayor interés en el aprendizaje de los conocimientos cuando se emplearon diferentes recursos digitales en las clases. Como conclusión, se enfatiza que esta investigación aporta a la tecno-didáctica de las Ciencias Naturales en la Educación General Básica.

36 **Palabras claves:** Ciencias Naturales, enseñanza, prácticas preprofesionales, recursos digitales, tecno didáctica.

## ABSTRACT:

In this study, the experiences of pre-professional practices are captured, reflected with the identification of an educational problem and its intervention. The problem revolves around the lack of a planned, systematic, sequenced didactic process with the pedagogical use of digital resources for the Natural Sciences area, causing children to lose attention and interest easily. The objective that was raised was: to determine the impact of digital resources in the teaching of Natural Sciences of the fifth year students, of the Educational Unit “Juan Bautista Vásquez”. Its theoretical foundation is based on authors such as Cisneros and Amendaño who address digital resources and Valdiviezo et al with regard to Natural Sciences. We worked with the socio-critical paradigm, as a qualitative approach, as a method: action research; supported by observation, interview and instruments: field diary and interview script. The results show that the students were motivated about the knowledge when the different digital resources were used in the classes. In conclusion, it is emphasized that this research contributes to the techno-didactics of Natural Sciences in Basic General Education.

**Keywords:** Natural Sciences, teaching, pre-professional practices, digital resources, didactic technology.

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, la educación se transforma e innova constantemente, ya que la tecnología cada vez adquiere un mayor protagonismo en el campo educativo de manera significativa, lo que hace que el docente tenga desafíos a la hora de seleccionar los materiales o recursos para la enseñanza. De esta manera, el estudiante puede desarrollar las destrezas, competencias y habilidades que posee y contribuir al alcance de aprendizajes significativos, diversos y contextualizados según sea su nivel.

En el contexto de la pandemia por la COVID-19, la tecnología ha adquirido un mayor protagonismo en los procesos educativos y los docentes han asumido retos de forma inesperada para hacer frente a una educación mediada por las tecnologías educativas. Según Umaña-Mata (2020), las herramientas tecnológicas se constituyen en medios que se deben tener en cuenta para los aprendizajes de los estudiantes, donde el docente adquiere roles de facilitador y mediador de los diferentes contenidos.

Es relevante analizar la investigación “Implementación de las TIC en el Ámbito Educativo ecuatoriano”, llevada a cabo en Ecuador por Granda Ayabaca et al. (2019), quienes enfatizan que la ciencia y la tecnología han adquirido un gran protagonismo en la población humana. El desafío está en formar ciudadanos con habilidades para convivir en una sociedad diversa y de la información. El objetivo de esta investigación es analizar la realidad actual en el contexto ecuatoriano en lo que respecta al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En ella se abordan definiciones en torno a los recursos tecnológicos que se utilizan en la actualidad y los ambientes de aprendizaje que se generan con el uso de las TIC.

La calidad de la educación mediada por el uso de las TIC se debe en gran parte al compromiso y capacitación del docente para dejar atrás una educación tradicional y dar lugar a una educación centrada en el servicio y la identificación de las

potencialidades que ofrecen las tecnologías en el campo educativo. Por lo tanto, la aplicación de las TIC en escenarios educativos depende de las políticas implementadas por las autoridades y docentes, quienes deben sensibilizar su buen uso en la educación. Colomo Magaña et al. (2020) son críticos al sostener que se debe fomentar acciones formativas sobre el desarrollo de competencias digitales en los docentes, enfatizando en los planes de mejora continua. Solo de esta forma los docentes estarán en la capacidad de desarrollar las destrezas y buenas actitudes hacia las TIC en los diferentes niveles escolares y se garantizará su buen uso.

Desde otra perspectiva, Ordoñez y Serrano (2019) destacan, en su investigación titulada “Estrategias activas de aprendizaje en centros educativos de Fe y Alegría Ecuador”, la importancia de las estrategias activas aplicadas en veintiún centros educativos de Fe y Alegría en el contexto ecuatoriano. En esta investigación se hace hincapié en la valoración de las estrategias y metodologías activas utilizadas en las clases por parte de los docentes, quienes participaron en capacitaciones y recibieron acompañamiento en el desarrollo de las inteligencias múltiples. Entre estas estrategias se destacan las paletas, rutinas de pensamiento, proyectos de comprensión y destrezas de pensamiento. La mayoría de los docentes afirma que los objetivos alcanzados fueron tanto desde su perspectiva personal como la de los estudiantes.

Esta investigación se enfocó en el núcleo problemático del quinto ciclo de la carrera de Educación Básica: “¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?” y se alineó con el eje integrador de “ambientes de aprendizaje y didácticas para atender la diversidad de los sujetos educativos”. En este sentido, surgió la iniciativa de aplicar recursos digitales durante las prácticas preprofesionales en la Unidad Educativa Juan Bautista Vásquez en el quinto año de Educación General Básica (EGB) durante el periodo lectivo 2022-2023.

Los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de datos permitieron llevar a cabo esta investigación de manera exitosa,

en función de las situaciones y necesidades de los estudiantes. Se realizó una retroalimentación sobre lo observado, y se reconocieron las bondades que ofrecen los recursos digitales para fomentar y desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes, promoviendo así la calidad educativa en el área de Ciencias Naturales. En este sentido, Rojas (2017) reconoce que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación pueden complementar las funciones entre todos los actores, con el objetivo de ofrecer una enseñanza de calidad, teniendo en cuenta los contextos de cada estudiante para lograr equidad, inclusión y diversidad en los procesos educativos (p. 86).

La necesidad o problemática que dio lugar a esta investigación surgió a partir de la carencia de un proceso didáctico planificado, sistemático y secuenciado con el uso pedagógico de los recursos digitales para el área de Ciencias Naturales, lo que llevaba a que los niños perdieran la atención e interés con facilidad. A esto se suma la poca diversificación de recursos digitales en función de las necesidades de los estudiantes y los contenidos a trabajar en el área.

La pertinencia de esta investigación radica en el reconocimiento de los diferentes recursos digitales que existen y se pueden implementar en el aula de clases, teniendo en cuenta el nivel y la capacidad de comprensión de los estudiantes. Estos recursos deben ser interactivos, dinámicos y cautivantes para promover un aprendizaje eficiente y dinámico, considerando al estudiante como el arquitecto de su propio aprendizaje.

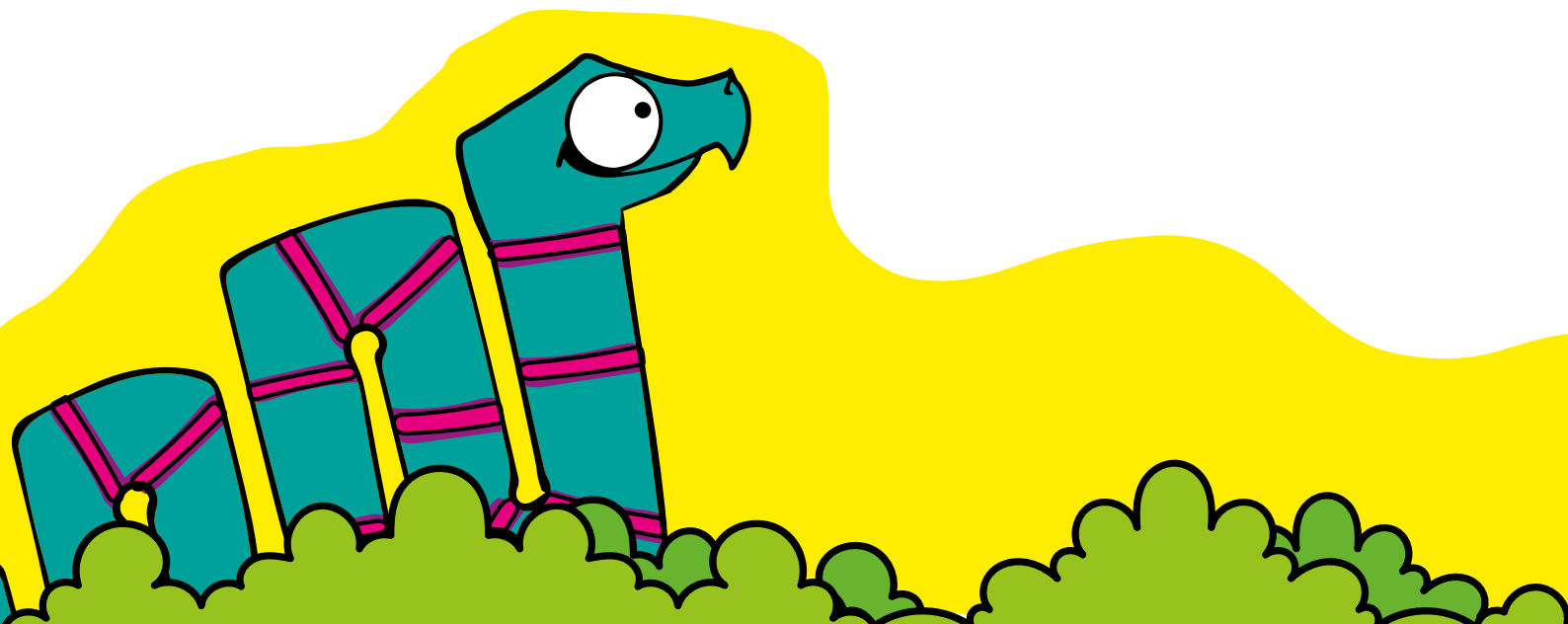
En este sentido, Mendoza y Colamarco (2022) refieren que la enseñanza de las Ciencias Naturales en educación básica debe contribuir al desarrollo del pensamiento científico en espacios innovadores, creativos y críticos.

## Recursos digitales

La educación constantemente evoluciona a medida que la sociedad avanza y esto implica nuevos retos en la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En tal sentido, los recursos digitales se constituyen en el mejor vehículo para llegar a los estudiantes de manera divertida, dinámica e interactiva. Pero esto implica un protagonismo del docente en los procesos de orientación y guía, donde haya complemento y reciprocidad en los aprendizajes y competencias de estudiantes y docentes.

Para León Amendaño y Cisneros Quintanilla (2021), el recurso digital es un componente de gran importancia en el contexto educativo, ya que facilita la visibilización de contenidos y brinda la posibilidad de almacenamiento en dispositivos electrónicos, además de proporcionar acceso directo a fuentes en internet. A pesar de ello, es evidente que existen dificultades en la utilización de los recursos digitales, ya que algunos docentes no poseen las competencias necesarias sobre el uso de diferentes recursos digitales, lo que impide aprovechar al máximo sus beneficios.

Los recursos digitales permiten y facilitan al docente la enseñanza de manera dinámica, ya



que poseen diferentes herramientas interactivas que se pueden utilizar para impartir conocimientos, teniendo en cuenta la diversidad estudiantil y lograr aprendizajes significativos y diversos. Esto implica la aplicación de diferentes estrategias didácticas. En tal sentido, es importante realizar un abordaje teórico de los principales recursos digitales implementados en el área de Ciencias Naturales para las prácticas preprofesionales:

**Google Earth:** Este recurso digital permite observar de cerca los planetas y también apreciar de cerca el océano, la profundidad y la extensión de este, como refiere Córcoles (2010)

Google Earth es un recurso software con un gran valor pedagógico para niños y jóvenes, ya que presenta los contenidos de manera que no se puede acceder a los códigos libres previamente digitados. Esta herramienta digital es totalmente gratuita, lo que permite el acceso y el uso en el ámbito educativo.

En tal sentido, esta plataforma ayuda a tener una visión más amplia sobre la evolución de la Tierra, lo cual se constituye en una gran ayuda, ya que en el área de Ciencias Naturales se aborda dicho tema desde la interdisciplinariedad. Por otra parte, permite que el estudiante se sensibilice sobre el cuidado al planeta y tenga la oportunidad de generar una perspectiva diferente a la que muestra el texto del estudiante.

**Anatomía humana con Zygote Body:** Este recurso permite el aprendizaje de la anatomía humana por medio de un visor 3D que simula el cuerpo del hombre o mujer. Permite una interacción mayor, ya que se visualiza el cuerpo humano y la integración de sistemas por medio de diversas capas, que hacen tan real aquel objeto de estudio.

**Microscopio virtual:** En este se puede observar con más presión algún elemento, según Pachamé (2017) “un microscopio virtual puede definirse como el desarrollo de nuevas capacidades digitales que permiten la visión y navegación online a través de muestras digitalizadas a alta resolución” (p. 5).



## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

La enseñanza de las Ciencias Naturales implica que el estudiante se involucre en los fenómenos que abarca la ciencia desde una perspectiva crítica, y que tenga la capacidad de desarrollar actitudes de sensibilización y cuidado del medio ambiente. En la enseñanza de esta asignatura, se deben implementar diversas estrategias que permitan conectar al estudiante con su entorno y la realidad para lograr los conocimientos requeridos. Como bien se sabe, en la actualidad se han asumido retos complejos debido a la pandemia, por lo que ha sido necesario implementar tanto en los contextos sociales como escolares las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta implementación ha sido significativa en determinados casos, ya que el uso de recursos digitales como medio para la enseñanza y el aprendizaje ha facilitado la consolidación de conocimientos y destrezas.

En este sentido, el proceso de enseñanza de las Ciencias Naturales conlleva estrategias y métodos didácticos prácticos para su pleno desarrollo dentro y fuera de las aulas de clase. Por otra parte, para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, es necesario tener en cuenta los diferentes ambientes de aprendizaje que permitan una interacción con los entornos que los rodean. Como refieren Valdiviezo et al. (2019a), el aprendizaje no se limita a saber los contenidos, sino que implica experimentar y asimilar la información mediante la reflexión y la realización de diferentes actividades que involucren la acción para luego expresarla desde su propia perspectiva.

La inclusión de recursos digitales para la enseñanza de las Ciencias Naturales facilita la exploración y comprensión de los comportamientos del ser humano, la relación con la naturaleza y otros aspectos relacionados con las ciencias. También permite organizar actividades de cuidado del planeta y, por otra parte, incluir el contexto familiar en la enseñanza para lograr aprendizajes diversos, contextualizados, donde

el estudiante aprenda mediante el uso de estrategias innovadoras, creativas y dinámicas. Briones y Campoverde (2022) enfatizan que el uso de la tecnología en la educación es un factor de suma importancia, puesto que convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma más creativa y dinámica, enfocándose en que el estudiante adquiera competencias y habilidades para aplicarlas en la sociedad.

## MATERIALES Y MÉTODOS

En esta investigación se presenta un paradigma sociocrítico en el que los investigadores constantemente se plantearon cuestionamientos frente a la realidad identificada, con la finalidad de reconocer si los procesos educativos apoyados en recursos digitales contribuyeron a mejorar y transformar el contexto de estudio. Según Ticona et al. (2020), el paradigma sociocrítico es concebido como un proceso continuo de reflexión-acción para transformar las realidades sociales y lograr que los sujetos reflexionen sobre las problemáticas y soluciones que se pueden dar.

Por otro lado, este estudio se aborda desde un enfoque cualitativo, ya que se experimentó procesos que implicaron la observación y la descripción de las características sobre la problemática, apoyados en diferentes instrumentos como el diario de campo y la guía de entrevista dirigida al docente, con el fin de precisar la problemática objeto de estudio. En tal sentido, Daza (2018) enfatiza que “el enfoque cualitativo permite profundizar con mayor amplitud en la práctica, el fenómeno educativo y contribuye a la concienciación social” (p. 13). Esto permitió tener una mayor fortaleza y precisión para identificar la problemática y poder diagnosticar cada detalle de esta.

Es por ello que este trabajo investigativo permitió llevar a cabo procesos reflexivos, de interpretación, de indagación y de criticidad a partir de la observación sobre los recursos digitales empleados por el docente, su



proceso didáctico y cómo estos impactan en la enseñanza de los diferentes contenidos del área de Ciencias Naturales, para a partir de ello plantear estrategias de mejora continua que incidan en los aprendizajes significativos y diversos de la asignatura.

En lo que respecta al método que se implementó, corresponde al de investigación-acción, ya que partió de procesos de indagación para la identificación de la problemática, para luego poner en práctica diversas actividades encaminadas a mejorar el problema objeto de estudio. En palabras de Botella Nicolás y Ramos Ramos (2019), la Investigación-Acción (IA) se puede desarrollar en escenarios innovadores con el objetivo de mejorar continuamente las prácticas docentes, sus estrategias y metodologías, valorando siempre el contexto de los estudiantes.

Las transformaciones que se producen en los contextos educativos se pueden abordar desde la Investigación-Acción, y la presente realidad no es la excepción. En este sentido, Pérez-Van-Leenden (2019) considera a la IA como un método para enfocar las problemáticas presentadas en los diferentes contextos, apoyadas en experiencias y aportes, y lograr procesos transformadores que incidan de forma significativa en las relaciones de los actores.

La técnica de observación, acompañada de reflexiones, argumentos y análisis de los aspectos identificados en los procesos didácticos, se constituyó en elementos fundamentales para el trabajo de investigación. En palabras de Fabbri (1998), “la observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objetivo que se toma en consideración” (p. 2). Durante el proceso de análisis, se pudieron observar e identificar aspectos relevantes que llamaron la atención de los estudiantes al momento de utilizar los recursos digitales para mediar los contenidos en el área de Ciencias Naturales.

El diario de campo se utilizó como instrumento en esta investigación, el cual permitió el registro de todas las actividades y procesos que se desarrollaron dentro del aula con el apoyo de los

recursos digitales. Por otro lado, contribuyó al desarrollo de los argumentos, análisis, criticidad y planteamiento de procesos innovadores que hagan uso de los recursos digitales. Según Martínez (2007), el diario de campo es un medio que permite la organización de información de manera cotidiana en lo que respecta al proceso investigativo que se está llevando a cabo; dando lugar para fortalecer, transformar y enriquecer los procesos. Por consiguiente, debe garantizarle al investigador un monitoreo constante de todo lo observado.

La otra técnica que se empleó fue la entrevista dirigida al docente durante las prácticas preprofesionales. Esta tuvo como objetivo determinar el impacto de los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Naturales desde la perspectiva del docente, las metodologías y estrategias. Para Torrecilla (2006), la entrevista es aquel canal donde el investigador trata de obtener información relevante de manera personalizada y oral. Esta información girará en torno a los sucesos vividos y elementos subjetivos de la situación motivo de estudio. En esta investigación, la entrevista se constituyó en una herramienta fundamental ya que permitió recolectar información, contrastar datos para ampliar y precisar sobre la problemática a investigar.

Los actores que participaron en la investigación fueron los estudiantes del quinto año, paralelo “A” de la Unidad Educativa “Juan Bautista Vásquez”. Este cuenta con 38 estudiantes, de los cuales se identificaron 25 mujeres y 13 varones, cuyas edades están entre los 9 y 10 años. Provenientes de zonas urbanas y rurales del Cantón Azogues, su docente también aportó a la investigación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que el docente durante las clases de Ciencias Naturales logra la participación de los estudiantes a través de los recursos digitales. Sin embargo, es

importante que estos sean diversos y apoyen un proceso secuenciado de actividades didácticas para lograr que la enseñanza de las Ciencias Naturales sea dinámica, atractiva e innovadora para los estudiantes. En este sentido, Boada y Rómulo (2019) sostienen que el uso de la tecnología abre un abanico de oportunidades a través del aprendizaje personalizado, la participación activa, la colaboración y la accesibilidad.

En esta misma línea, se identificó inicialmente que el docente utiliza los recursos digitales como Power Point, Genially y YouTube. Durante las prácticas preprofesionales se logró la sensibilización para abrir el abanico de oportunidades y diversificar estos recursos. Por ello, se incrementaron el uso de Google Earth, Zygotte Body y Microscopio Virtual, apoyados en algunos casos por plataformas virtuales. Esto se hizo sin minimizar la importancia de otros recursos que se prestan para la explicación de los temas. Todo esto se hace con la finalidad de compartir e incentivar el aprendizaje en los estudiantes, donde se garantice la participación, motivación, interés y colaboración de todos.

En este sentido, la importancia que recae en los recursos digitales es grande, ya que estos tienen una incidencia directa en atender a la diversidad educativa. Muchas veces, a los estudiantes les gusta ver más videos, imágenes y realizar juegos, y no solo escuchar, leer y comprender las lecturas de los textos. Los

videos se constituyen en un recurso para mediar los conocimientos que se van a adquirir, y el docente fundamenta aquellos conocimientos. Sin embargo, es relevante emplear más recursos digitales que fomenten el trabajo individual y grupal tanto en el aula de clases como en la casa. Para Fernández et al. (2020), el trabajo colaborativo se concibe como un proceso didáctico que fomenta el aprender haciendo y las TIC se prestan para promover de mejor manera este proceso con los estudiantes.

Los temas abordados en el área de Ciencias Naturales, como el sistema respiratorio, sistema circulatorio y sistema digestivo, con el uso de los recursos digitales, reflejan la importancia de la aplicación de las TIC en la educación. Se considera que el estudiante adquiere habilidades y destrezas tanto de la asignatura como del uso de los recursos digitales para ponerlos en práctica en la vida cotidiana. En esta idea, Valdiviezo et al. (2019b) sostienen que el estudiante necesita habilidades para adquirir los aprendizajes con facilidad, requiere de la práctica, así como percibir y definir las tareas académicas. Todo esto implica complejidad y mediación. Por lo tanto, el reto del docente debe ser enmarcado en desarrollar estrategias cognitivas, de pensamiento y de análisis, en la que el estudiante identifique errores, desaciertos y fortalezas.



Tabla 1. Consolidación de los resultados del diario de campo

Diario campo			
Categoría	Indicador	Pregunta	Análisis
Recursos digitales	Google Earth Zygote Body Microscopio virtual	<p>¿Considera usted que el empleo de estos recursos digitales permite el desarrollo de los conocimientos y las competencias en la asignatura?</p> <p>¿Considera que está capacitado, en cuanto al uso de recursos digitales para el área de Ciencias Naturales?</p> <p>¿Usted cree que al emplear estos recursos digitales en clases pueden ser un factor de distracción?</p>	<p>Se evidenció que los estudiantes se motivaron, pusieron mayor predisposición sobre los conocimientos cuando se empleó los diferentes recursos digitales en las clases, ya que se los utilizó de manera didáctica y sistemática.</p> <p>Se identificó que el docente tiene habilidades al momento de utilizar los recursos digitales, sin embargo, estas deben asociarse a los procesos de planificación, secuenciación, diversificación y potenciarlas juntamente con los estudiantes.</p> <p>Se determinó que los estudiantes utilizan los recursos no solo para el aprendizaje si no como un medio de juego. El docente utiliza a los recursos digitales en diferentes momentos de la clase y cuando se los utilizó con un proceso secuenciado se logró los aprendizajes.</p>
Enseñanza de las Ciencias Naturales	Estrategias de enseñanza Diversidad Interdisciplinaridad	<p>¿Qué estrategias de enseñanza implementa en las clases para la enseñanza de las Ciencias Naturales?</p> <p>¿Cómo fomentar los aprendizajes de las Ciencias Naturales desde la participación de todos?</p> <p>¿Cómo relaciona los contenidos de la asignatura con la vida cotidiana?</p>	<p>El trabajo cooperativo es una estrategia didáctica que se implementa, ya que ayuda a la comprensión de los temas, desde el intercambio de experiencias y conocimientos entre todos.</p> <p>El docente promueve los procesos de retroalimentación, refuerzo, reflexión, criticidad.</p> <p>El docente usa ejercicios y actividades que relacionan el contenido con la vida diaria, dando lugar a que todos participen y se sientan importantes.</p> <p>El docente realiza actividades relacionadas entre diferentes áreas con actividades fáciles de comprender, partiendo de problemas del contexto, invitando a la reflexión y al desafío.</p>

Fuente: Elaboración propia

También se realizó un análisis de la entrevista aplicada al docente, donde se deduce que se emplean recursos digitales, ya que estos se constituyen en una herramienta que llama la atención de los estudiantes. Por otro lado, el estudiante comprende de mejor manera los temas tratados cuando el docente utiliza diferentes estrategias didácticas con el uso de los recursos digitales que le permiten desarrollar y poner en práctica sus habilidades y destrezas.

Las planificaciones se llevan a cabo día a día para tener en cuenta los avances de cada tema y la comprensión de los educandos; sin embargo, en ciertos casos estas no incorporan recursos digitales, lo que hace que los niños pierdan su interés. Durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales se dio un seguimiento y acompañamiento que garantizó el uso pedagógico de los recursos digitales. Esto, concebido que la calidad de enseñanza de las Ciencias Naturales en el aula tiene que ver en un alto porcentaje con las habilidades del docente en cuanto a la capacidad de implementar recursos digitales que cautiven la atención necesaria de los estudiantes y con ello lograr la comprensión de los diferentes temas.

En esta línea es relevante resaltar que la enseñanza de las Ciencias Naturales en los niños, niñas y jóvenes es muy importante, ya que conlleva etapas para lograr el perfil del bachiller ecuatoriano propuesto en el currículo

nacional. Por otra parte, es muy necesario adquirir destrezas por subnivel para apoyar los aprendizajes y ponerlos en práctica en la sociedad. García y Moreno (2019) conciben que la enseñanza de las Ciencias Naturales permite al estudiante desarrollar habilidades y destrezas científicas como observar, argumentar y reforzar nuevos conocimientos, en la que construye su propio análisis desde el punto de vista del autor y su criterio propio. Por ello, esta asignatura tiene su relevancia puesto que permite que el estudiante desarrolle capacidades de investigación, análisis, diagnóstico, observación de los distintos hallazgos científicos relacionados con las ciencias.

Por otro lado, la asignatura de Ciencias Naturales es fundamental, ya que sensibiliza la relación que existe entre el ser humano y el medio ambiente, asimismo la relevancia de asumir las responsabilidades como individuos en este planeta. Aquello permitirá obtener estudiantes con respeto, solidaridad y compromiso con la naturaleza. En este sentido, Valdiviezo et al. (2019c) refieren que el aprendizaje no solo implica integrar la experiencia, sino también ensayar, probar, equivocarse y verificar. La inclusión de los estudiantes en los procesos y situaciones que les conciernen, donde se combine la teoría con la práctica para su aplicación en la vida diaria, permitirá alcanzar un fin anhelado.



Tabla 2. Consolidación de los resultados de entrevista al docente

Entrevista al docente			
Categoría	Indicadores	Pregunta	Respuesta
Recursos digitales	Google Earth Zygot Body Microscopio virtual	¿Considera usted que el empleo de estos recursos digitales permite el desarrollo de los conocimientos y las competencias en la asignatura?	El docente enfatiza que los recursos digitales son cruciales en la asignatura de Ciencias Naturales y permiten desarrollar competencias digitales no solo al docente sino a los estudiantes con fines educativos y con ello poder desenvolverse de mejor manera en la vida cotidiana.
		¿Considera que está capacitado, en cuanto al uso de recursos digitales para el área de Ciencias Naturales?	El docente refirió que no contaba con una capacitación profesional en el uso de los recursos digitales, sin embargo, su motivación, es formarse y consolidar estas habilidades.
		¿Usted cree que al emplear estos recursos digitales en clases pueden ser un factor de distracción?	El docente manifestó que en algunos casos puede ser una distracción para el estudiante, sin embargo, para evitar aquello se debe rotar tanto estrategias didácticas como los recursos digitales. El docente comenta que para ello usa diferentes recursos como: videos, imágenes, lecturas para que se puedan desarrollar diversas habilidades.
Enseñanza de las Ciencias Naturales	Estrategias de enseñanza Diversidad Interdisciplinaridad	¿Qué estrategias de enseñanza implementa en las clases para la enseñanza de las Ciencias Naturales?	El docente expresó que fomenta el aprendizaje colaborativo donde se intercambia saberes desde los conocimientos de otros a través de las experiencias y frecuentemente se implementan actividades grupales.
		¿Cómo fomentar los aprendizajes de las Ciencias Naturales desde la participación de todos?	Mediante actividades grupales e individuales, utilizando diferentes estrategias y recursos para la enseñanza. Se puede poner en práctica muchos temas como el cuidado del medio ambiente, el cuidado del cuerpo entre muchos temas que son prácticos y también apoyados de los recursos digitales.
		¿Cómo relaciona los contenidos de la asignatura con la vida cotidiana?	La relación de los contenidos con las asignaturas es fundamental, por ejemplo, el medio ambiente se lo puede sensibilizar desde Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales.

Fuente: Elaboración propia

## CONCLUSIONES

Los recursos digitales tienen un impacto significativo en la enseñanza de las Ciencias Naturales siempre y cuando estén asociados a los procesos de planificación, sistematización y secuenciación del acto educativo. Por otro lado, deben ser variados y diversos, es decir, enfocados en atender a las necesidades y potencialidades de los estudiantes, de manera que se promuevan aprendizajes pertinentes, interactivos y de calidad, donde el estudiante sea un actor activo y crítico de sus avances y dificultades académicas.

La enseñanza de las Ciencias Naturales debe poner mayor énfasis en los estudiantes, ya que es necesario que el educando esté consciente de las responsabilidades y deberes que se deben asumir como seres humanos, tanto con nuestro cuerpo como con los animales y el planeta tierra. Por consiguiente, el docente debe asumir el desafío de emplear recursos digitales pertinentes a los contenidos, a las realidades y al nivel académico de los estudiantes, que promuevan la sensibilización, el cuidado y la valoración del ser humano y su relación con la naturaleza.

Las Ciencias Naturales se constituyen en una asignatura al igual que las demás, en un proceso que requiere de planificación previa, donde se brinden al estudiante oportunidades, conocimientos y habilidades para convivir con los demás, crecer y estar en armonía con la naturaleza. Para ello, es fundamental que el estudiante experimente reflexione y viva situaciones en contextos diversos, con el apoyo de los recursos digitales que le permitan expresar y aplicar los saberes en la vida cotidiana. Desde esta investigación, se aporta en la tecno didáctica de las Ciencias Naturales en Educación General Básica.

A través del método de investigación acción, se llevó a cabo procesos reflexivos, interactivos, dinámicos y críticos sobre el acto educativo, sus desafíos y los procesos que se deben implementar con el uso de los recursos digitales para la mejora continua y el alcance

de los objetivos de aprendizaje. Este método permitió determinar que Google Earth, Zygote Body y Microscopio Virtual contribuyen a diversificar y dinamizar, y tienen un gran impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales. Sin embargo, es importante que se utilicen de manera planificada para garantizar vivencias significativas en cada estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boada, A., y Rómulo, M. (2019). Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros debates en plataformas digitales. In ÁM Valderrama, et al. (*Comité organizador*), *Memorias VI Simposio Nacional de Formación con Calidad y Pertinencia* (pp. 411-427).
- Botella Nicolás, A. M., y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982019000100127](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127)
- Briones, J. y Campoverde, D. (2022). Gestión de los recursos digitales en el aprendizaje activo, para la asignatura de Ciencias Naturales. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/63848/1/BFILO-PIN-22P107%20Briones%20-%20Campoverde.pdf>
- Colomo Magaña, E., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A., y Cuevas Monzonís, N. (2020). Percepción de estudiantes sobre el uso del videoblog como recurso digital en educación superior. *Pixel-Bit*. <https://hdl.handle.net/11162/204788>
- Córcoles, J. (2010). *La Webquest en sus diferentes formas*. Sociedad de la información. <http://abcep.es/blog/webquest/earthquest/>
- Daza, W. (2018). *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método*. *Voces De La Educación* 3(6), 110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>
- Fabbi, M. (1998). *Las técnicas de investigación: la observación*. Humyar, UNR. <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Las-t%C3%A9cnicas-de-investigaci%C3%B3n.pdf>
- Fernández, A. C., Valderrey, V. M., Lázaro, I. G., Gil-Mediavilla, M., y Gallardo-López, J. A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta

didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 82-94. <https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>

García, A. Moreno, Y. (2019). La experimentación en las ciencias naturales y su importancia en la formación de los estudiantes. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/10361/9288>

Granda Ayabaca, D. M., Jaramillo Alba, J. A., y Espinoza Guamán, E. E. (2019). *Implementación de las TIC en el ámbito educativo ecuatoriano*. *Sociedad & Tecnología*, 2(2), 45–53. <https://doi.org/10.51247/st.v2i2.49>

León Amendaño, J. P., y Cisneros Quintanilla, P. F. (2021). *Competencias y recursos digitales para la enseñanza aprendizaje en educación básica superior*. *Revista Científica*, 6(20), 92–112. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.5.92-112>

Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. *Revista perfil libertadores*. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Mendoza, R. A. M., y Colamarco, I. L. (2022). Estrategias Didácticas para la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Desarrollo del Pensamiento Científico. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383512>

Ordoñez, L., y Serrano, G. (2019). *Estrategias activas de aprendizaje en centros educativos de Fe y Alegría Ecuador*. *Saberes Andantes*, 2(6), 12–27. <https://doi.org/10.53387/sa.v2i6.46>

Pachamé, A. (2017). *Una nueva herramienta tecnológica para la enseñanza de la histología y la patología*. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Ciencias Veterinarias. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6533791>

Pérez-Van-Leenden, M. D. J., (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ncev>

Rojas, M. (2017). Los recursos tecnológicos como soporte para la enseñanza de las ciencias naturales. *Humatay*. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/1403/1368>

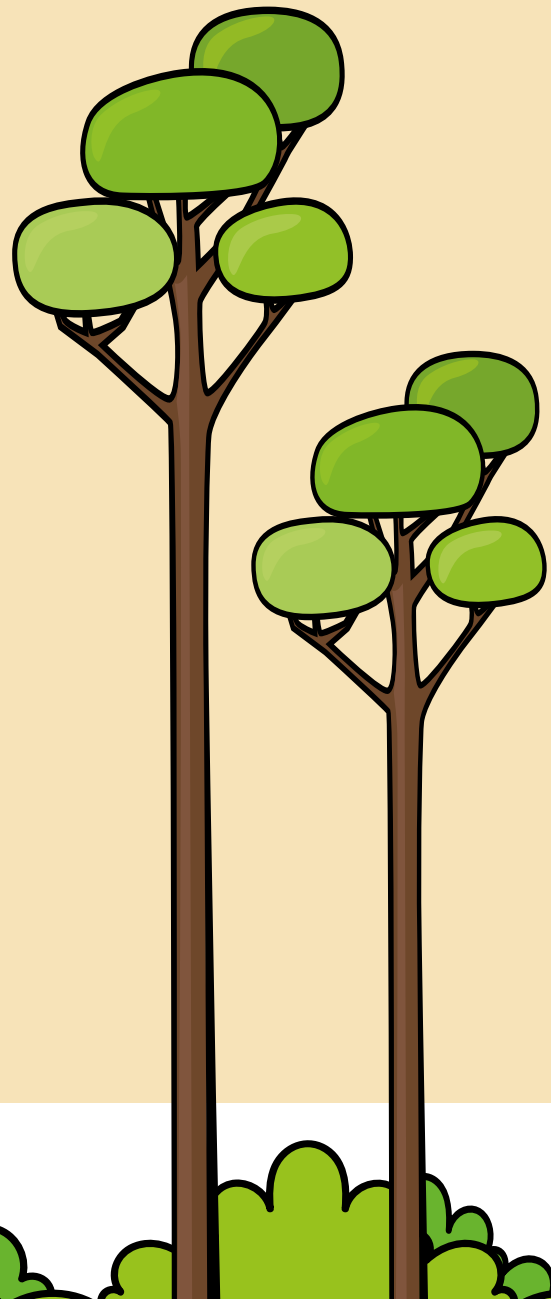
Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., y Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma sociocrítico

en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>

Torrecilla, J. (2006). *La entrevista*. Universidad autónoma de Madrid, 1-20. [http://www2.uca.edu/sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf?f](http://www2.uca.edu/sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf?f)

Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 36-49. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3199>

Valdiviezo, A., Jaén Armijos, K., y Espinoza Freire, E. E. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias naturales: las estrategias didácticas como alternativa. *Revista Científica Agroecosistemas*, 7(1), 58-62. <https://aes.ucf.edu.cu/index.php/aes>



# 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.



# Motivación lectora en el tratamiento a personas con consumo problemático de alcohol y drogas


## Motivation to read in a treatment for people with problematic alcohol and drugs consumption

 **Vilma González Sanmartín\***

vilma.gonzalez@unae.edu.ec

 **Irma Jaqueline Fajardo Pacheco\***

irma.fajardo@unae.edu.ec

 **Tania Monserrath Calle García\***

tania.calle@unae.edu.ec

**María Dolores Flores Sarmiento\***

maria.flores@unae.edu.ec

\*Universidad Nacional de Educación (UNAE)

**Recepción:** 21 de diciembre de 2022

**Aceptación:** 6 de marzo de 2023

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir contextos y aptitudes de 25 pacientes hombres, del Centro de Tratamiento a personas con Consumo Problemático de Alcohol y Drogas (CETAD) en la ciudad de Azogues, frente a las actividades de promoción a la lectura en contextos de rehabilitación social. La metodología aplicada fue la Investigación Acción a través del diagnóstico, diseño de un plan de actividades y reflexión de resultados obtenidos mediante la aplicación de instrumentos para la recolección y análisis de la información. Los resultados alcanzados indican una mayor comprensión lectora, incremento en la capacidad de decodificación, reconocer diversos géneros literarios; manejo de emociones como la sorpresa, alegría y tristeza. En cuanto a las aptitudes de los participantes, se evidenció un mejor uso del tiempo a través de la lectura, autonomía en el aprovechamiento de la nueva biblioteca equipada con 200 obras, recursos que los motivó a incrementar la frecuencia de la práctica lectora y a potenciar diferentes destrezas como la modulación, el léxico, la fluidez verbal, seguridad y creatividad.

**Palabras clave:** animación, aptitudes, lectura, promoción, rehabilitación social

### ABSTRACT

The aim of this study is to describe the contexts and abilities of 25 male patients at the Centro de Tratamiento a personas con Consumo Problemático de Alcohol y Drogas (CETAD) in the Azogues city regarding reading promotion activities in social rehabilitation contexts. The methodology applied was Action Research through diagnosis, design of an activity plan, and reflection on the results obtained through the application of instruments for the collection and analysis of information. The results achieved indicate an improved reading comprehension, increased decoding capacity, recognition of various literary genres, and management of emotions such as surprise, joy, and sadness. Regarding the participants' abilities, there was evidence of better use of time through reading, autonomy in taking advantage of the new library equipped with 200 books, resources that motivated them to increase the frequency of reading practice and enhance different skills such as modulation, lexicon, verbal fluency, confidence, and creativity.

**keywords:** animation, skills, reading, promotion, social rehabilitation

## INTRODUCCIÓN

En la ciudad de Azogues, provincia del Cañar, se encuentra ubicado el Centro de Tratamiento a personas con Consumo Problemático de Alcohol y Drogas (CETAD), que atiende a varones mayores de edad, quienes ingresan a la institución por decisión propia y/o reclutamiento con el apoyo y acompañamiento de sus familias durante su proceso de estancia. Este centro es público, las instalaciones tienen una capacidad para recibir a 50 pacientes, los mismos que permanecen en promedio siete meses.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) desde agosto del año 2020 cuenta dentro de sus Proyectos de Vinculación, con el proyecto Con-jugando leer y escribir, con planteamientos y ejes de acción que aportan al logro del principal objetivo que es el desarrollo de hábitos lectores en la sociedad ecuatoriana, con énfasis en espacios no convencionales. Para lo cual el equipo docente que lo conforma realiza un trabajo interinstitucional con las personas que se encuentran internas en el CETAD.

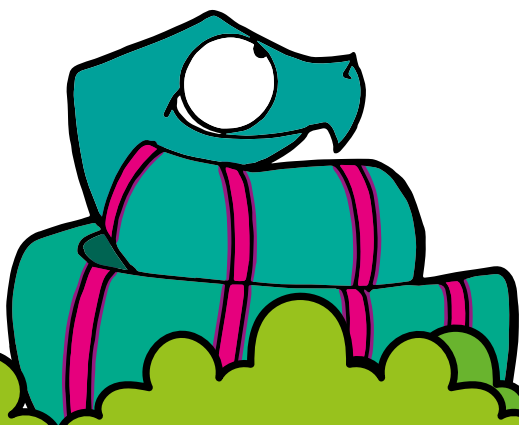
En el Reglamento de Régimen Académico propuesto por el Consejo de Educación Superior (CES) (2022) en el Art. 4 de las Funciones Sustantivas, literal c, se indica: "La Vinculación con la Sociedad genera capacidades e intercambio de conocimientos acorde a los dominios académicos de las IES para garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno". Es así que, como respuesta a esta función surge el trabajo del proyecto de vinculación Con-jugando leer y escribir que pertenece al programa de fomento de la lecto-escritura y uno de los espacios de actuación es el CETAD.

A través del mencionado proyecto, los docentes participantes realizan una planificación para cada período académico, donde se organizan las actividades con las que se intervendrá en el CETAD, el objetivo de cada encuentro semanal es la motivación a la lectura y escritura, atendiendo a la diversidad a través de estrategias didácticas lúdicas y creativas, el nivel educativo de los participantes varía desde primaria hasta educación superior, todas las sesiones se realizan con el grupo completo de los participantes, sin exclusión alguna, por lo que, las estrategias empleadas y recursos deben fomentar la participación activa de todos los asistentes.

La población atendida pertenece a un grupo en condiciones de vulnerabilidad, afectados por las consecuencias del alcoholismo y otras adicciones; convirtiendo a este grupo en un sector excluido de oportunidades escolares, familiares, laborales y recreativas. Es así que, las actividades de fomento a la lectura y escritura diseñadas e implementadas con el proyecto Con-jugando leer y escribir les ha permitido asumir nuevos desafíos personales, intelectuales y recreativos, contribuyendo positivamente a mitigar los síntomas de abstinencia.

Entendiendo que la lectura es una competencia que permite al ser humano acercarse al conocimiento, potenciar el intelecto; con un carácter creciente, que promueve la creatividad y el pensamiento crítico, en pro de una mayor autonomía y acceso al conocimiento con un espíritu reflexivo que convoque a participar y aportar positivamente en la sociedad, se considera que la ejecución de las actividades diseñadas en el proyecto serán parte dinámica y favorecedora del proceso de recuperación y rehabilitación de los pacientes del CETAD Azogues.

En cada sesión se valoran los conocimientos previos de los participantes y se aprecia la riqueza de nuevos saberes. Es así que, en las diferentes sesiones, los usuarios de manera progresiva empiezan a relacionarse con la lectura y escritura, a través de estrategias didácticas lúdicas y de trabajo cooperativo. Se empezó realizando una autobiografía, para después leer



sobre diferentes personas que los inspiren y finalmente trabajar con la historia de su vida, con la guía y orientación de los facilitadores.

Se valora cada estilo de aprendizaje, hay quienes al principio prefieren dibujar y narrar diferentes anécdotas que parten de recuerdos de su niñez con su familia más cercana, su adolescencia, las razones por la que iniciaron su proceso de consumo, y finalmente su esperanzadora rehabilitación. La participación es voluntaria; sin embargo, se motivan para realizar su trabajo y socializar con sus compañeros y facilitadores; se aprecia todas las intervenciones como un principio de democracia. En este sentido Cassany (2011) menciona que se debe “reconocer el derecho a expresarse a través de diversas opiniones y con diferentes puntos de vista y a su vez respetarlos, coincidan o no con las creencias propias” (p.30), viene bien traer una frase del filósofo Walter Lippmann “Cuando todos piensan igual, es que ninguno está pensando”.

Los docentes participantes del proyecto realizan autogestión para la ejecución de diferentes actividades, además para la dotación de una biblioteca donde a través de campañas de donación de libros se recolectaron alrededor de doscientas obras, para el uso de todos los participantes, recursos que los motivó a estar en contacto con los ejemplares físicos, leer con

frecuencia y a desarrollar diferentes destrezas, se potenció la modulación, el léxico, la fluidez y la creatividad.

En las diferentes lecturas, especialmente de poesía y fábulas los participantes no solamente lograban comprender, sino que también interpretaban, reflexionaban y relacionaban situaciones personales de sus vidas. También demostraron gran interés por libros relacionados con deporte, motivación, y autoayuda. El aplicar diversas estrategias didácticas que parten del análisis de su conocimiento o experiencia previa, asigna un significado único y personal a lo que el autor comunica a través de su obra.

Para Guerra et al., (2014) afirman que el proceso de deducciones que establece el lector a partir de lo que lee y el uso que hace de diversas estrategias de lectura, así como la valoración que otorga a los contenidos, son fundamentales para construir una versión individual del texto o, en otras palabras, para comprenderlo. Tomando en consideración que al momento de alcanzar el desarrollo de la habilidad intelectual comprensión se evidencia la capacidad de crear y producir nuevos textos escritos.

## DESARROLLO

En el Ecuador no existen investigaciones que revelen información referente a proceso educativos de motivación a la lectura y escritura para adultos en proceso de rehabilitación. En su estudio sobre la campaña de alfabetización Todos ABC Monseñor Leónidas Proaño, Tingo (2022) indica que:



El proceso de alfabetización de adultos requiere acciones intersectoriales que permitan ahondar las diferentes problemáticas que enfrenta el estudiantado a lo largo de la vida. Por tanto, su enfoque debe ir más allá del currículo tradicional, incorporando elementos para la vida, el trabajo y la autonomía. (p. 19)

Por otro lado, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC-UNESCO (2012), clasifica a los países de mayor a menor por las cantidades de libros leídos: España con 10,3 libros, Chile con 5,4, Argentina con 4,6, Brasil con 4,0, Perú con 3,0, México con 2,9 y Colombia, con 2,2. Del Ecuador no presenta cifras; sin embargo, El Ministerio de Cultura y Patrimonio (2021) presentó los resultados de la primera encuesta nacional realizada en el 2021 en 23 provincias excepto Galápagos enfocada en medir los hábitos lectores. Entre los resultados se encuentra que en Ecuador se lee en promedio un libro completo y 2 libros incompletos al año.

Los objetivos planteados en el proyecto Con-jugando leer y escribir, están enfocados en brindar atención prioritaria a los grupos humanos de diversas edades en condiciones de vulnerabilidad, con la finalidad de hacer de la lectura una práctica que se convierta en un recurso de sosiego para sus dificultades y sea esta una vía de reconstrucción de oportunidades y resiliencia ante los avatares de la vida.

### La lectura en proceso de rehabilitación

La mejor manera de crear expectativas sobre la lectura de cualquier tipo de texto es preguntarse el ¿por qué? y ¿para qué? se está leyendo. El Ministerio de Educación de Ecuador (MinEduc, 2019) señala que, a partir de este planteamiento, se considera imprescindible proponer objetivos claros y bien definidos para la aplicación de procesos lectores y sus fines. Si se hace referencia a espacios de rehabilitación, es preciso generar una selección minuciosa de los materiales a utilizar, los tiempos y las

actividades que se realicen con la finalidad de no alterar el ritmo normal de la rehabilitación y la reinserción social de quienes cumplen con los procesos de cura.

Para las personas en proceso de rehabilitación de adicciones, las lecturas no se asocian con la realidad que viven. Por lo tanto, los textos pueden parecerles alejados de su experiencia. En las palabras de Kohan (2020), quien hace referencia al pensamiento de Paulo Freire, indica que “lo que leemos en la escuela no nos ayuda a leer el mundo; con las letras de la escuela no podemos leer la vida mundana” (p. 94). En consecuencia, el escepticismo está impregnado en su vida y un error en la selección de los textos para leer puede convertirse en un elemento de agravamiento del mal y no en una vía de solución y mejora. Con la lectura, el paciente necesita sentirse identificado, comprendido, animado al cambio y a la recuperación, sin que esto signifique una exageración en las aspiraciones, ni se plantee un distanciamiento de lo real, lo que solo causaría daño y falsas expectativas.

La motivación a la lectura en personas vulnerables es clave para el éxito personal. Es necesario realizar intervenciones de animación para desarrollar un hábito lector que les abrirá la puerta hacia la integración social (Ramos et al., 2020).

### Animación a la lectura

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la RAE (2022) define la motivación como “un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Por lo tanto, a través de las actividades lectoras, se pretende que los pacientes asuman un gusto y hábito por la lectura, y que lo vean como una acción cotidiana. Para ello, es importante incidir tanto en la motivación externa como en la automotivación.

Para Yepes (2022), la animación a la lectura se considera como una acción enfocada a crear un vínculo y gusto entre una persona o grupo con un material específico de lectura. En otras palabras, es lo que favorece la comunicación

entre una obra literaria y quien o quienes la leen. Un animador es quien abre puertas y ventanas, no actúa desde fuera, sino que se implica, se integra al grupo, inspira y, sobre todo, se compromete.

La animación lectora es proporcionar los recursos necesarios para que los participantes disfruten de la lectura, se motiven y generen un hábito lector autónomo. Hay que considerar que quienes guían la actividad deben estar animados, para de esta forma transmitir pasión y gusto por leer (Cervera, 2017). Buscando siempre que sea una experiencia agradable, que despierte en las personas el interés y el deseo de leer.

Se entiende la lectura como una práctica sociocultural, dinámica, compleja, flexible y determinada por factores sociales, políticos, económicos y culturales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2012) definió la lectura como una competencia esencial que no se limita solo al ámbito escolar, con la intención de contribuir a la equidad de oportunidades lectoras, generando mayor participación en la sociedad y ayudando a asumir el pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

Para Muñoz (2016), “el acto de leer supone no solo operaciones mentales, sino también una vinculación con el mundo mediante un acto que está intencionado desde y hacia el texto escrito” (p. 54). Por lo tanto, leer permite el acercamiento del lector a realidades y contextos que no se limitan al aquí y ahora, permitiéndole sentirse parte de contextos y realidades expuestos en el texto.

Una de las formas de animar a la lectura, de acuerdo con lo expuesto por Mata (2020), es leer en voz alta textos literarios, siendo una práctica común en la educación infantil; sin embargo, también es efectiva en cualquier otra etapa y circunstancia de la vida, pues la voz de otros genera mayor sensibilidad y un acercamiento a los textos literarios. Por lo tanto, la promoción de la lectura no es solo tarea de los profesores en las escuelas, sino que se debe considerar como una responsabilidad de la sociedad.

Entre la animación lectora se encuentra el componente lúdico y creativo que complementa

otras actividades más rigurosas o formales de comprensión lectora. Para Cevallos y Villavicencio (2022), la lúdica es una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, es libertad, es espontaneidad, en la que se produce disfrute y goce. Por otro lado, una parte fundamental de la animación lectora radica en crear un ambiente acogedor y respetuoso, pues así se podrían superar los obstáculos culturales, emocionales, psicológicos y sociales que limitan una relación fluida y grata con los textos literarios. Cabe mencionar que los libros están al alcance en una biblioteca como un bien público y es necesario crear experiencias lectoras en donde los usuarios se conecten y sientan un verdadero gusto por la lectura en diversos entornos.

Impulsar la animación lectora es tarea de todos. De esta forma, entre las responsabilidades sociales de la academia está el incorporar entre sus acciones aquellas que se orienten a la vinculación con la sociedad a través de la práctica de servicio comunitario, con la finalidad de dar cobertura a su atención a los individuos y colectivos de su entorno inmediato, generando oportunidades de progreso, no necesariamente trabajados desde la formalidad de la educación, sino mediante actividades y prácticas que generen reflexión y acción.

### Servicio Comunitario

Como resultado de los aprendizajes que brinda la Universidad, se encuentra la formación de profesionales comprometidos con el servicio y la transformación de su comunidad. En este sentido, se debe articular la pertinencia social con lo curricular, lo que implica un nivel de compromiso y corresponsabilidad entre la academia y la mejora de la calidad de vida de la sociedad. Para Terán y Araujo (2016):



Los organismos educativos sobresalen por su función modeladora de individuos que se integrarán y convivirán en las sociedades; en particular, hay que mencionar las universidades, las cuales poseen los recursos técnicos y gnoseológicos para mejorar las condiciones de vida de la colectividad. (p. 57)

Por esta razón, los docentes y estudiantes de la academia están dispuestos a comprender y apoyar en entornos educativos convencionales y no convencionales, con el fin de establecer un vínculo y priorizar el compromiso social. Los proyectos de vinculación buscan desarrollar un aprendizaje y servicio enriquecedor que visibilice y atienda las diferentes necesidades de la comunidad, especialmente en sectores vulnerables y grupos de atención prioritaria.

## METODOLOGÍA

Una vez delimitados los objetivos del proyecto Con-jugando leer y escribir, se procede a entablar el vínculo con el sector beneficiario. Para ello, se toma como sustento la existencia de un convenio de cooperación interinstitucional suscrito entre el Gobierno Autónomo Descentralizado GAD Azogues y la Universidad Nacional de Educación UNAE, de fecha 10 de julio de 2019, “con el objeto de estrechar lazos de colaboración para desarrollar programas y proyectos de interés mutuo y atender las necesidades de la comunidad”.

El desarrollo del presente trabajo responde a un enfoque cualitativo mediante la aplicación de la metodología de sistematización de experiencias. Esta, en concordancia con el postulado de Jara (2018), se entiende como procesos históricos y complejos en los que intervienen varios actores y se llevan a cabo en determinados contextos. De esta forma, sistematizar experiencias no se limita a organizar o clasificar información, sino que implica una conexión con las dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad. Se basa fundamentalmente en el registro, comprensión

e interpretación de las características, acciones, expresiones, vivencias y todas las manifestaciones de quienes participan en un proceso.

En este caso puntual, se sistematizaron las experiencias de las diversas actividades desarrolladas por el equipo de trabajo del proyecto a través de encuentros y talleres durante 21 semanas, los cuales fueron acordados con los directivos del centro para garantizar la asistencia y confortabilidad de los participantes, quienes contaban con la programación de estos encuentros dentro de su planificación de actividades.

Estas categorías se reflejaron a través de las diversas reacciones de los beneficiarios frente a las actividades desarrolladas, lo que permitió identificar su situación física, emocional y motivacional. La investigación partió de un diagnóstico situacional de la realidad existente. En este caso, se identificó un entorno de vulnerabilidad y atención prioritaria debido a que se trata de un centro de atención y rehabilitación para pacientes que padecen alcoholismo y drogadicción. Estos pacientes se encuentran alejados de los cánones regulares de las actividades de la vida diaria y mucho más de la práctica lectora por un lapso considerable. Además, se debe contemplar que las adicciones repercuten en el funcionamiento cognitivo de la persona.

Según Agualongo y Robalino (2020), “en Ecuador no se encuentra formalizado un proceso de evaluación y diagnóstico neuropsicológico básico que incluya el análisis del funcionamiento de una serie de procesos cognitivos y conductuales afectados por el consumo prolongado de drogas” (p. 133). Adicionalmente, esta alteración es evidente en el grupo de beneficiarios del proyecto, por cuanto al momento de realizar el diagnóstico inicial, se identificó dificultad en la coordinación de las palabras al momento de la lectura, el manejo de los signos de puntuación, la escritura de palabras, incluso se podría hablar de ciertos rasgos de analfabetismo.

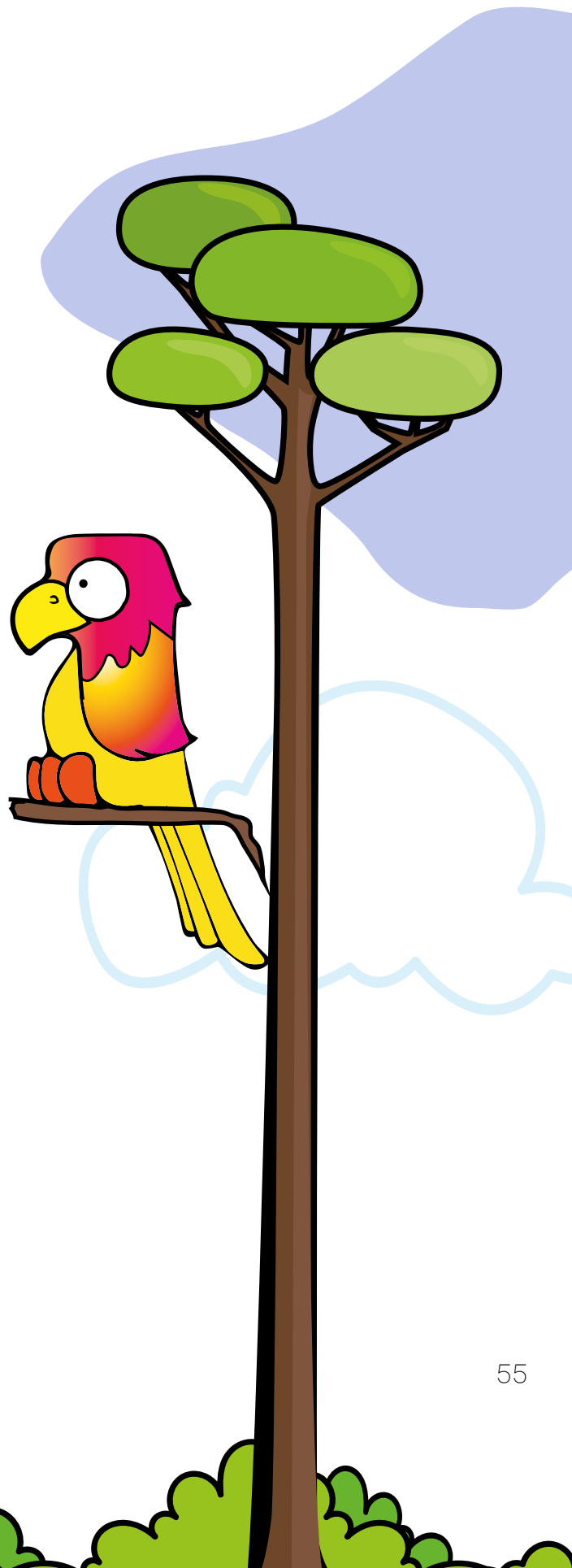
Cabe mencionar que, una de las consecuencias de las adicciones es la pérdida de algunas

facultades cognitivas y motrices básicas, lo cual les dificulta retomar la lectura y la escritura, por lo tanto, las acciones se orientan a la recuperación de estas capacidades mediante la aplicación de estrategias didácticas lúdicas no tan formales ni esquematizadas, mucho menos escolarizadas, sino que respondan al rescate y estimulación de las habilidades intelectuales como recordar, pensar, comprender, analizar, evaluar y crear, en coherencia con la propuesta de la Taxonomía de Bloom, motivando a la participación, cautivando el interés y generando espacios de disfrute mediante actividades individuales y grupales que animan y promueven a la lectura.

Se consideran también elementos de diagnóstico, la viabilidad para la ejecución del proyecto y sus actividades, por lo que, la socialización del plan de trabajo ante las autoridades del centro fue decisiva, obteniendo el interés y el apoyo para la realización de lo planificado, tomando en consideración que al encontrarnos en el periodo postpandemia, las restricciones para el contacto con otras personas ajenas al centro se había limitado desde el año 2020. Sin embargo, este no fue un obstáculo para el desarrollo de los encuentros y talleres para la promoción y animación a la lectura con las debidas normas y medidas de bioseguridad que garantizarán la protección y salud de todos los participantes y facilitadores.

En el diagnóstico se identificó el número de horas dedicadas a la lectura antes del ingreso al centro y el resultado fue cero horas, luego de haber ingresado al centro se incluía una hora semanal, y la obra referida para la lectura fue la biblia, ya que en las actividades propias de su terapia se considera a este tipo de lectura como un elemento de motivación para su rehabilitación. Se deduce entonces que la práctica de la lectura es incipiente, no se desarrolla de forma autónoma sino por obligación.

Ante los resultados evidentes en el diagnóstico, se genera la segunda fase de la metodología que es la acción, concebida como el diseño de las actividades a desarrollar en este centro para la motivación y animación a la lectura. Los docentes responsables del proyecto



se encargaron de diseñar las planificaciones para los encuentros de sesenta minutos, que se ejecutaron una vez a la semana. En estos se desarrollan las actividades de lectura y escritura, mediante una secuencia lógica de inicio, desarrollo y cierre, como respuesta a un proceso didáctico, enmarcado en el objetivo de fortalecer la práctica de la lectura y escritura.

Los textos seleccionados para las actividades lectoras de los 21 talleres fueron analizados con rigurosidad garantizando que no contengan mensajes o imágenes que induzcan a la violencia, la discriminación, el racismo, el sexismo, la intolerancia religiosa o política, etnocentrismo y todo aquello que atente contra los derechos humanos. También, se planteó la posibilidad de que los pacientes tomen sus propias decisiones al elegir las obras literarias para leer y utilizarlas en los encuentros en su mayoría se inclinaron por cuentos, fábulas, leyendas, historias y poesías muchas de ellas relacionadas con su contexto inmediato.

Para iniciar se utilizaron acciones y estrategias que implicaron la lúdica, ejercicios de activación cerebral, acertijos, adivinanzas, experiencias propias de los beneficiarios de tal forma que se generen las conexiones necesarias para el encuentro y se mantenga la motivación a lo largo del mismo.

De acuerdo al proceso didáctico empleado en la primera parte de los encuentros y los talleres, se orientaron acciones tendientes a captar la atención y despertar el interés de los participantes, por lo que, las estrategias y actividades aplicadas toman en consideración la diversidad de los asistentes en cuanto a su edad, nivel instruccional, procedencia, estado civil, tiempo de estancia en la rehabilitación, ya que en muchas ocasiones se daba la alternabilidad debido a que algunos de ellos habían sido dados de alta o estaban cumpliendo otras actividades.

Por lo anterior, se consideraron también las características diversas de los beneficiarios de los talleres y encuentros, para lo cual se toma como referencia el postulado de Bello (2019):

Entre la responsabilidad y la posibilidad de respetar y enriquecer tradiciones, patrimonios y herencias lingüísticas, espirituales y culturales, se promovería la educación de los demás, a partir de la tolerancia para la defensa de la justicia social y fomento de la equidad. (p. 21)

Analizando lo propuesto por el autor, la rehabilitación social es un proceso inclusivo en el cual se deben considerar las características individuales para la promoción de acciones que fomenten el respeto y la equidad.

Al desarrollar los recursos fueron orientados al conocimiento y práctica de actividades como leer, escribir, crear, modelar con arcilla, dibujar, pintar, imaginar, expresar verbalmente, y otras que permitan el acercamiento a la literatura, la música y el cine. Todas estas actividades se desarrollaron mediante la aplicación de estrategias de trabajo individual y cooperativo, que generaron la valoración del desempeño individual y la puesta en práctica del diálogo, la generación de acuerdos, el asumir la responsabilidad compartida en los grupos, la interacción, la discusión y los consensos, con la finalidad de dar respuesta a las propuestas de trabajo que se plantearon para cada taller o encuentro.

Para el momento del cierre en cada sesión, el trabajo individual o colectivo se orientó hacia la creación y producción escrita, con base en lo trabajado en la jornada diaria, en donde fue evidente la manifestación de los participantes, a través de pensamientos transmitidos mediante letras o representaciones gráficas, y que dejaban en claro la situación emocional que cada uno de los beneficiarios estaba viviendo en esos instantes; haciéndose evidente que las manifestaciones expresadas sirvieron como fuente de desahogo para muchos.

Una vez recopiladas las experiencias de cada uno de los encuentros, fue necesario sistematizar las mismas. Para Messina y Osorio (2016), sistematizar implica ir más allá de organizar, ordenar, clasificar, documentar o registrar, puesto que, el registro involucra un proceso más reflexivo y participativo de



investigación. De esta manera, la información no sólo permitió identificar datos, sino también comprender reacciones, inferir sentimientos y emociones, y a su vez replantear las propuestas de los próximos encuentros.

Este proceso de sistematización de la información permitió identificar el impacto de las actividades desarrolladas a lo largo de cuatro meses consecutivos y contrastar entre las reacciones de los beneficiarios manifestadas al inicio del proyecto con las que se demostraron al final del mismo. Se aplicaron también encuestas de cierre a los pacientes y entrevistas a los administrativos del CETAD lo que posibilitó hacer un análisis de resultados e interpretar los aciertos y debilidades del proyecto, para de esta forma pensar en crear un modelo de proyecto de vinculación que sea aplicable en otros contextos de similares características.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se contó con la participación de 25 usuarios de 18 a 60 años, durante el periodo comprendido entre abril a agosto 2022. Se realizaron 21 encuentros, los cuales han sido de participación voluntaria, mediante actividades didácticas con estrategias lúdicas, activas y creativas. Al inicio los participantes veían a la lectura como una actividad ajena a su cotidianidad, en este sentido Freire (2008):

Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad (p. 17)

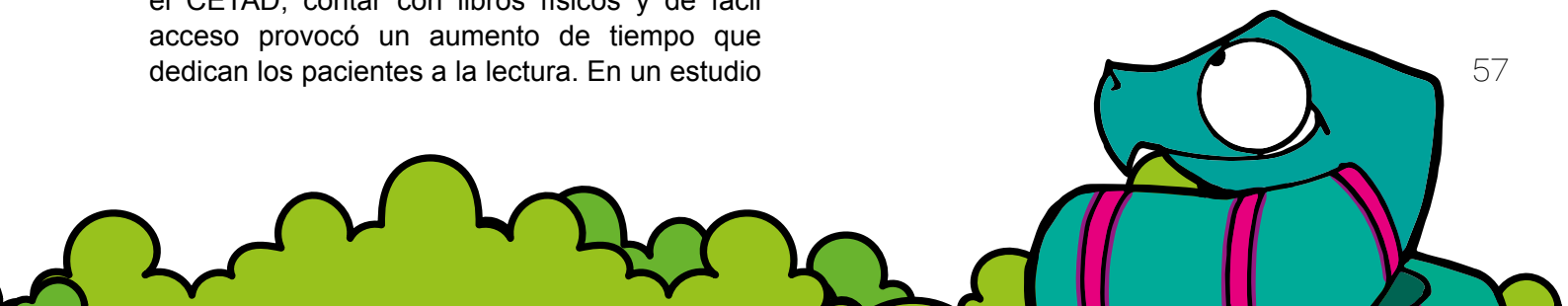
Por otro lado, se pudo verificar la pertinencia de la implementación de una biblioteca en el CETAD, contar con libros físicos y de fácil acceso provocó un aumento de tiempo que dedican los pacientes a la lectura. En un estudio

realizado por Souza (2016) en donde describe las actividades realizadas con las comunidades ribereñas de Brasil para acercarles a la lectura en un intento de democratizar el acceso a los libros implementa bibliotecas que además de un lugar de formación resultan un espacio de encuentro y socialización que mejora las condiciones de vida.

En cuanto a las estrategias utilizadas de animación de la lectura se evidenció que los participantes disfrutaron de los juegos y las dinámicas de esta manera la lectura se desarrolló en forma divertida. Higuera (2016) en su investigación sobre animación a la lectura en espacios no convencionales de grupos vulnerables menciona que la lectura de cuentos literarios para personas con bajos niveles de escolaridad, brindó la oportunidad de conocer la literatura y apoderarse de las narraciones.

Generalmente las actividades de lectura se consideran como exclusivas de las escuela, sin embargo, Flecha y Álvarez (2016) consideran necesario fomentar las interacciones de lectura y escritura más allá de la educación formal, con el fin de garantizar inclusión social al conocimiento. En las diferentes lecturas, especialmente de poesía y fábulas los participantes no solamente lograban comprender, sino que también interpretaban, reflexionaban y relacionaban situaciones personales de sus vidas.

Los pacientes consideran que la lectura aportó en su proceso de rehabilitación y mitigó los síntomas de abstinencia. El Ministerio de Salud Pública (2019) en el Manual de educación y comunicación para la promoción de la salud recomienda la lectura, ya que fomenta hábitos positivos de salud, se considera una terapia de recreación y sanación para pacientes y familiares incidiendo en la recuperación física y psicológica. Se considera un mecanismo para el desarrollo del pensamiento abstracto y la toma acertada de decisiones. Además, recomienda la lectura para potenciar funciones cerebrales a cualquier edad estimulando la memoria a corto



y largo plazo con la finalidad de aportar a que la recuperación hospitalaria sea más llevadera.

Con respecto a la rehabilitación, los pacientes expresan que las actividades lectoras les han permitido reconocer su realidad personal, de salud y de recuperación a sus adicciones; se encuentran motivados a cambiar de hábitos e incluir la lectura en sus tiempos de ocio. Al finalizar los encuentros se evidenció en todos los participantes una mejora en el desarrollo de sus habilidades comunicativas: escucha activa, respeto a la opinión ajena y al turno de participación, expresión verbal asertiva, entre otras.

## CONCLUSIONES

La promoción de la lectura propicia que surja el disfrute y comprensión por leer desde el interés y la motivación personal. Así mismo, aleja la idea de que la lectura es un acto de obligación que genera aburrimiento, presión, cansancio e incluso desinterés por el texto que se visualiza. En tal sentido, la lectura en un contexto de rehabilitación social se potencializa aún más porque mediante las actividades o estrategias lúdicas y didácticas que se implementaron se fomentó el hábito de lectores permanentes en los participantes, que desarrollaron aptitudes favorables al leer, demostrando mayor autonomía, gozo y un pensamiento creativo y crítico.

Las estrategias implementadas a través del proyecto Con-jugando leer y escribir, en los diversos talleres, no fueron diseñadas para calificar su desempeño, al contrario, aquí la lectura se evidenció en encuentros donde además de compartir textos literarios se logró despertar el gusto por leerlos. Por ello, no fue necesario cuantificar sus tareas, trabajos y controles de lectura para evitar caer en una práctica impuesta.

Las reflexiones planteadas en esta investigación, bajo el enfoque de Flecha y Álvarez (2016), están orientadas al aseguramiento de la inclusión social del conocimiento a través de la lectura en espacios no necesariamente educativos y

buscan ser una línea base para futuros estudios, sobre todo, para aquellos en los cuales se analice y profundice acerca de las políticas que fomentan la lectura por placer y rehabilitación. Adicionalmente, es necesario debatir cómo el acto de leer dignifica a las personas y reconoce este derecho fundamental de cada individuo en cualquier circunstancia que se encuentre.

El no haber sido parte de la educación formal no impidió que los diferentes participantes se integren gustosos en cada encuentro, al no sentirse parte de un sistema competitivo sometido a evaluaciones cuantitativas, más bien al cultivar el hábito de leer por placer, se convirtió en su principal motivación, expresando en su mayoría el deseo por continuar con esta buena costumbre al ser insertados en la sociedad y fomentarla con sus familiares.

Es relevante describir como el servicio comunitario que se brinda desde la universidad beneficia y reduce brechas de desigualdad. Puesto que, aporta en el hábito lector el mismo que es uno de los más significativos para emancipar y ejercer la libertad del ser humano. Es evidente como el placer de leer, escribir, crear e imaginar un texto como leyendas, poesías, cuentos, fábulas, historias, entre otras obras se convierte en una experiencia inalienable que trae a la memoria vivencias y exterioriza emociones. Por todo lo antes expuesto se deduce que leer es aprender, crecer, disfrutar, cambiar e incluso es un nuevo comienzo para aquellas personas que están en un proceso de rehabilitación social.

## REFERENCIAS

- Agualongo, J. y Robalino, D. (2020). Consecuencias del consumo de drogas en las Funciones Ejecutivas en adolescentes y jóvenes adultos. *Revista Científica* 5(Ed.Esp.),127-145. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.E.6.127-145>
- Bello, J. (2019). Educación e inclusión entre las políticas compensatorias. En Bello, J. y Guillen, G. (Eds.). *Inclusión un debate necesario (1-207)*. Editorial UNAE.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de didáctica de la lengua y*

la literatura.(58), 29-40. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany\\_textos58\\_prac.pdf?sequ](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany_textos58_prac.pdf?sequ)

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, [CERLALC-UNESCO]. (2012). *El libro en cifras: boletín estadístico del libro en Iberoamérica*.[https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES\\_OLB\\_El-libro-en-cifras-1\\_v1\\_010812.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_El-libro-en-cifras-1_v1_010812.pdf)

Cervera, T. (2017). *La animación a la lectura en la mejora de las actitudes y de la expresión escrita en la educación secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47153>

Cevallos, K. y Villavicencio, C. (2022). Métodos Lúdicos Creativos en el Proceso de

Animación a la Lectura en Entornos Virtuales. *Identidad Bolivariana*, 6(1), 42-54.

Consejo de Educación Superior [CES]. (2022). *Reglamento del régimen académico*. <https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%C-C%81mico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf>

Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura universal el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 8(13), 1-19 <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>

Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI de España editores, s.a.

Guerra, J., Guevara, Y., López, A. y Rugerio, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (19), 254-277.

Higuera, G.(2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. *La palabra*, (28), 187-200.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca*. CLACSO.

Mata, J. (2020). Mediaciones, Lectura y Literatura. *Revista da FUNDARTE*,(42), 1-20.[https://www.academia.edu/44221804/MEDIACIONES\\_LECTURA\\_Y\\_LITERATURA](https://www.academia.edu/44221804/MEDIACIONES_LECTURA_Y_LITERATURA)

Mesina, G. y Osorio J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14 (2), 602- 624. <https://www.redalyc.org/pdf/766/76646850011.pdf>

Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2019) Manual de educación y comunicación para la promoción de la salud <https://n9.cl/5luo>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2021). *Política educativa para el fomento de la lectura “Juntos leemos”*. <https://recursos2.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/07/Politica-Juntos-leemos.pdf>

Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 52-68.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Programme for International Students Assessment, PISA*.

Ramos, M., Cáceres, M., Soler, R. y Marín-Marín, J.(2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 240-261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>

Real Academia Española [RAE]. (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/diccionario>

Souza, T. (2016). *Lectura, biblioteca e inclusión social* *Importancia de la promoción de la lectura en comunidades ribereñas en Amazonas*

Terán, C. y Araujo, W. (2016). El Servicio Comunitario, Una Mirada Teórica. *Revista Científica*, 1(2), 54-74. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563660227005/563660227005.pdf>

Tingo, F. (2022). Saberes emergentes en contextos dislocados: discursos sobre la alfabetización de personas adultas en el Ecuador. *Praxis Educativa*,26(1),1-23. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170575015/html/>

Yepes, L. (2022). *No soy un gánster, soy un promotor de lectura*. Panamericana.

# 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.

# Teaching Bilingual Education During COVID-19: A Case study in an English School Center in Ecuador

Educación bilingüe durante la covid-19: estudio de caso en un centro escolar de inglés en Ecuador

 **Ariel Rivera Vasquez\***

arielriveragvasquez21@gmail.com

**Alejandrina González Rivas\***

dianaalegon@gmail.com

 **Janneth González Rivas\***

payolita12april@gmail.com

\*Investigador independiente

**Recibido:** 17 de diciembre de 2022

**Aceptado:** 15 de febrero de 2023

## ABSTRACT

This research was conducted in a private school of Cuenca (Ecuador). The participant school is based on bilingual education, employing CLIL in the teaching and learning process. This study was conducted with the participation of ten teachers and two principals, they collaborated voluntarily by sharing their perceptions and experiences about COVID-19. In this sense, the main aim of this study is to understand the challenges and difficulties that teachers experienced about bilingual education during the pandemic. In order to fulfill this goal, the research is framed within a qualitative approach and centered on a case study owing to a specific place and conditions. It has employed research techniques such as interviews and field diaries to comprehend the reality studied. The collected information was then triangulated, resulting in more robust and solid data. The main findings informed about teacher's problems with wellbeing, pedagogical changes, and the lack of collaboration of parents during lockdown. These teachers are still concerned about learning losses in their students and conclude that the pandemic represents a real problem for them to face.

**Keywords:** COVID-19, wellbeing, CLIL, challenges, experiences

## RESUMEN

Esta investigación se realizó en una institución educativa de la ciudad de Cuenca (Ecuador) que se fundamenta en la educación bilingüe, empleando AICLE en los procesos educativos. Se contó con la participación de diez docentes y dos personas que integran la dirección de este centro. Estas personas han compartido sus vivencias como profesionales durante la pandemia de covid-19. Por ende, el objetivo central se ha centrado en profundizar y comprender los desafíos y dificultades enfrentados por estos docentes de la educación bilingüe durante la pandemia. Para cumplir con este acometido, este estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo a partir del estudio de caso. Se han empleado técnicas de investigación como la entrevista y diarios de campo para comprender y obtener información. Todos los datos recolectados fueron triangulados, obteniendo de esta manera información con mayor solidez y confiabilidad. Los hallazgos alcanzados tienen que ver con los problemas de bienestar del profesorado y la falta de apoyo por parte de los representantes de los estudiantes. Además, muestran que estos docentes están aún preocupados por las pérdidas de aprendizaje de sus estudiantes y que, al final, concluyen que la covid-19 ha representado un duro reto.

**Palabras clave:** covid-19, bienestar, AICLE, dificultades, experiencias

## INTRODUCTION

COVID-19 represented an unprecedented event for the entire of society, all social spheres suffered the onslaughts provoked by the pandemic. Education has been affected too, figures demonstrate that 1.6 billion students around the world experimented difficulties in their training programs (Unesco, 2021). This global event stresses a sudden change of education to virtual learning, which demands in this way new types of responsibilities and professional skills for teachers and students (Barry & Kanematsu, 2020; Daniel, 2020).

One prominent effect in Latin America is the increase in inequalities among students. At least 51.2% of learners' population in this region lacks adequate living conditions (CEPAL & Unesco, 2020). Besides, health problems in young people, such as socioemotional, and psychological illness increased considerably as a consequence of the pandemic (Yan-Rong *et al.*, 2020). The scientific data and research reveal this panorama and, as a result, it is possible to assert problematics and sub-impacts that are carry out by the pandemic, such as inequalities, poor living conditions, and other long-term negative effects on education.

The pandemic has affected educators as well. According to Gallardo *et al.* (2020) contributions, teachers suffered from health issues and limitations to access electronic devices, internet, and connection stability. Despite the limitations mentioned above, they played an essential role in maintaining teaching process and educational programs.

Jara-Baca *et al.* (2021) support the relevant position attributed to teachers, because students received assistance in terms of knowledge and emotional dimensions form them. Nevertheless, national figures in Ecuador demonstrate that students increase gaps in knowledge. Ecuadorian learners suffered from a lack of access to technological devices, school dropouts, learning losses, and health and emotional problems (Unicef & Ministerio de Educación, 2022). At the end of the pandemic, 29.2% of teachers

in Ecuador perceived considerable losses in student learning.

Education and student development are closely related; hence, society in general loses the possibility to create new horizons for students' lives. Toapanta (2021) makes an overview of current conditions and concludes that gaps and inequalities have increased considerably in the last two years of the pandemic. Therefore, teacher role must be relevant to counteract the current situation.

In the middle of difficult situations, teachers assumed a challenge against COVID-19 and, as a result, teachers' performance in different contexts became a relevant topic to be researched. In this vein, bilingual contexts where content and language integrated learning (CLIL) is used necessitate the application of an appropriate scientific approach. Setyaningrum *et al.* (2020) assert the need to create knowledge about CLIL, due to its recent presence and dissemination in Latin America.

Previous authors stand out the relatively new presence of CLIL on the mainland, motivating the scientific community to create and discover new data to help other teachers in similar situations. The main point of discussion that guides this experience attempts to cover a gap of knowledge and comprehend the perspectives of bilingual teachers. The pandemic led researchers to put their efforts into a wide part of mainstream education; however, bilingual education lacks scientific literature related to the pandemic period, at least in Ecuador.

Sarmiento *et al.* (2021) assert that knowledge production about CLIL education in Ecuador have been raising recently, but the information body is insufficient yet. Information development requires new studies about the experience of bilingual teachers who apply CLIL methodology every day in their practice. Hence, the current work compiles these experiences from a bilingual school in Cuenca, which is a city of Ecuador.

The problem leads to raise the following question: How have the teachers at an Ecuadorian bilingual school maintained bilingual education, facing the difficulties stated by

COVID-19? To resolve that, this research aims to understand the perspectives and challenges that CLIL teachers, at a private center school in Cuenca (Ecuador), have faced during the COVID-19 pandemic.

## LITERATURE REVIEW

### Bilingual Education in Ecuador (English as a Second Language)

All the different levels and categories of education in Ecuador are ruled by Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI (Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa del Ministerio de Educación, 2017). This framework aims to determine the specific requirements for schools, colleges, and universities, whether they are public or private, regarding quality of education. Hence, it contains requirements needed for a school that wants to provide bilingual education employing English as a second language in its curricular planning. As follows, these requirements will be summarized in Table 1.

**Table 1. LOEI Requirements**

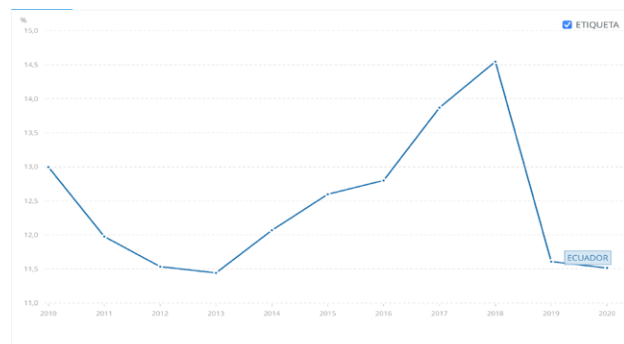
<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan Educativo Institucional (PEI) of any of these training centers includes a bilingual training project, according to pre-established hourly load for this specific type of schools.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hourly load of a school with this denomination must include, at least, a 40% of total hour classes taught in English.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Teachers in these schools must certify at least on B2 level of Common European Framework of Reference for Languages (CERF).</li> </ul>

**Source:** adapted from Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa del Ministerio de Educación (2017)

### Ecuador and COVID-19

Ecuador, as any other country affected by the pandemic, has unique characteristics that make it necessary to understand educational quality, school dropout rates, internet access, learning losses, and public investment in education during the pandemic. In first instance, government investment level in education must be shown to understand the multidimensional impact and the efforts put against COVID-19.

**Figure 1. Total Public Investment in Education in Ecuador**

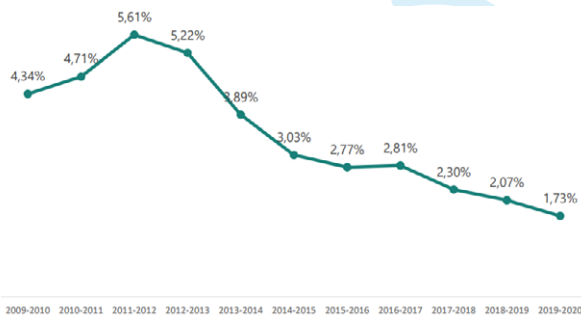


**Source:** retrieved from Grupo Banco Mundial (2020)

As seen in Figure 1, compared to 2010, investments made in subsequent years have been decreasing. When paying attention to 2019 and 2020, it is possible to observe that the budget has decreased from 11.62% to a little less than 11.50%. In Ecuador, there is a mismatch in terms of public investment, which could stymie education system's efforts to recover after the closure of schools for more than two years.

In this sense, Unicef & IESALC (2020) highlights the urgent need to safeguard children and young people's education through investment policies, since COVID-19 has affected many sectors of daily life. For this reason, it is necessary to maintain and increase the amount of money allocated to this sector.

**Figure 2. School Dropout Levels in Ecuador**

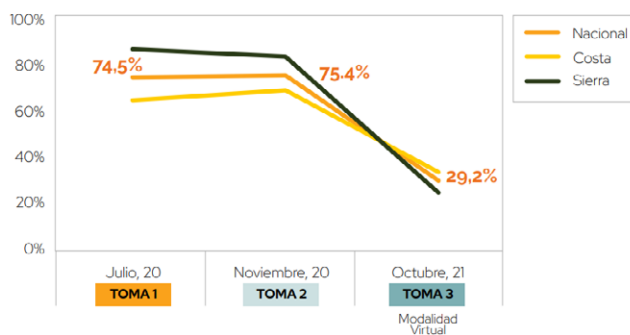


Source: retrieved from Quituisaca (2021)

Figure 2 shows a government report on education in Ecuador, where there has been a reduction of more than 0.34% in the latest measurements made. However, if a comparison is made between 2019 and 2020, according to Primicias (2021), until mid-2020, students who dropped out number exceeded 2019 number by more than 60.000.

According to CEPAL (2020), until 2019, Ecuadorian households that had internet services represented 45% of households. Most of the territory remained without internet until that year. Unicef & Ministerio de Educación (2022) remark that the percentage of households with an internet connection increased progressively, but with clear differences between rural and urban sectors.

**Figure 3. Learning Losses from Teacher's perspectives**



Source: retrived from Unicef & Ministerio de Educación (2022)

The rhythm and learning levels of students have also been affected during this time. Due to such circumstances, as shown in Figure 3, teachers have argued that their students learning levels have not been as expected, so they have not been able to develop the essential learning they require. According to Unicef & Ministerio de Educación (2022), 29.2% of teachers, even after de lockdown, believe that learners require more time to develop their knowledge.

### Education and COVID-19

COVID-19 has hit the educational field provoking a readjustment of all systems in a short and quick period of time. Concerning impacts are visible, especially on topics related to learning loss, social progress, and equity among student population. United Nations (2020) affirms that society's most threatened sector is represented by those in risky conditions of poverty and disease. COVID-19 has multidimensional impacts on people and education, because of school closures, and economic and health crises.

The effects caused inconvenience for millions of students in South America; approximately 3.1 million primary and secondary education students were unable to return to face-to-face classes. According to Organización Internacional del Trabajo (2021), the pandemic has increased the number of poor families in 142 million more. The pandemic will increase by 25% the number of students around the world who do not learn enough skills to act effectively in the future society (United Nations, 2020).

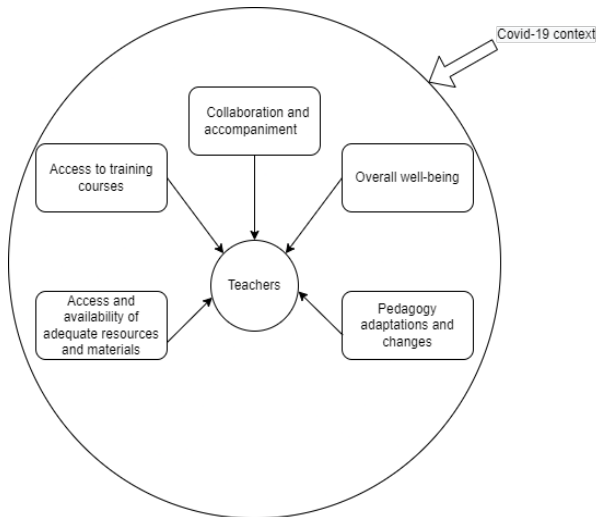
### Teacher Role and the COVID-19 Challenges

Teachers have been the primary architects in achieving student training processes during the pandemic. COVID-19 context exposes the continuous need to deepen and create new knowledge about problems that educators experienced. For this reason, this article entails to approximate to this object of research, focusing on bilingual education mediated by the



CLIL approach. In this sense, theory is centered on six specific dimensions of study, such as overall wellbeing, pedagogical adaptations and changes, collaboration and accompaniment, access to resources and materials, and training courses. This study addresses five specific dimensions, as it is displayed in Figure 4.

Figure 4. COVID-19 and Teacher's Challenges



Source: self-made

**Collaboration and Accompaniment During COVID-19**

Integration and continuous participation between parents, teachers, and principals allow the development of a coordinated quality education (Denny, 2006). This affirmation emphasizes the importance of a work team in which all parties involved work toward a common goal. However, during the pandemic, the major concern was the difficulty to contact parents and students. According to Naslund-Hadley (2020), 3.246 teachers assure that 71% of parents lack adequate technological devices to communicate, and 68% do not have time to guide and communicate with their children.

In a nutshell, teachers are among principals, parents, and students, and, in this sense, their function is to integrate them into a creative learning process and mutual support. Collaboration in the middle of a pandemic could sound like a really

difficult thing to carry out. However, ease access to devices for connection has made lockdown and social distance bearable.

**Access and Availability to Adequate Resources**

The economic possibilities limit students' involvement in their education because they lack essential resources to access virtual learning. Al Abiky (2021) mentions that not all teachers and students have had access to cell phones, computers, and stable internet connection. On one hand, teachers must deal with connection problems of their own, and on the other, they experienced how some of their students could not be an active part of their classes, because of their connection conditions.

Álvarez *et al.* (2020) assert that South America is the world's most unequal region in terms of digital devices. No matter how hard they try, students cannot get a fair education if they don't have the needed resources. According to CEPAL (2020), in the region, at least 48% of households lack internet connections. Besides, Álvarez *et al.* (2020) affirm that 67% of urban households possess an internet connection. Hence, the difference between urban and rural sectors in internet availability is more than double.

From these previous considerations, a new way of approaching virtual learning emerges. The proposed model is *connectivism*. As stated by Zapata-Ros (2015), this framework uses new information and communication technologies for education. Furthermore, as established by Apolo *et al.* (2022), connectivism has been implicit in the teaching action against virtual learning.

**Pedagogy Adaptations and Changes**

Sudden changes in education, as consequence of COVID-19, demand teachers to adapt to conditions, in some cases, without training or experience (Unesco & IESALC, 2020). Concern about participation fall, students' engagement in their education during virtual learning, and teacher's limited possibilities to control attention in learners require the implementation of pedagogies that motivate them (Mosquera,

2020). These pedagogies must address disinterest and lack of participation through the development of students' self-regulatory skills (Almazova *et al.*, 2020).

### Access to Training Courses

As Unesco & IESALC (2020) state: teachers all over the world had to develop new skills and re-adjust their methods and materials. Man & Medwell (2021) and Herrero *et al.* (2020) said that support provided by principals and school authorities through implementation of training courses serves to strengthen students' learning by providing new techniques and instruments for teachers.

There are two main concerns on which teacher training should be focused: innovation on professional skills, and emotional support and regulation for learners (CEPAL & Unesco, 2020). Abilities that teachers currently require are expanding more and more. Pedagogy is not only understood solely as knowledge transfer, but instead, as implementation of strategic technology use, playful resources, motivational classes, and emotional support for learners.

### Overall Wellbeing

Research notes that teachers' physical and psychological wellbeing constitute the main components hit by the pandemic. It is possible that many of them got sick due to COVID-19, but it is not feasible to generalize that all teacher populations have suffered from physical or psychological diseases. In the middle, there are specific conditions that indicate whether a teacher is suffering or not from disease.

Online spaces, for some professionals of education, are not the ideal place to carry out the learning process. This conclusion is supported by Mosquera (2020) and Almazova *et al.* (2020), who interviewed teachers who assert that during online instruction, it was not possible to advance the amount of content and learning objectives set. Besides, the lack of materials and resources, as Herrero *et al.* (2020) said, require creation of new electronic materials, which was time-consuming, according an Almazova *et al.* (2020) study.

## METHODOLOGY

This research focuses on understanding challenges faced by bilingual teachers during the COVID-19 pandemic, from their perspectives and experiences. Therefore, a qualitative approach is an adequate way to explore these experiences, stories, and reflections, in an attempt to comprehend reality from a naturalistic perspective. According to Sandín (2003), qualitative approach refers to an orderly manner of discovering knowledge inside educational landscape, leading to comprehending and transforming reality.

Under qualitative approach, the research type is a case study. This is, according to Simons (2011), research that focuses on particularity, exclusivity, and uniqueness. In this case, the study is limited to a bilingual school in Cuenca, Ecuador. Also, this investigation was conducted with researcher active participation, and school's staff collaboration. The institution name is not employed to maintain principles of confidentiality, and respect for participants.

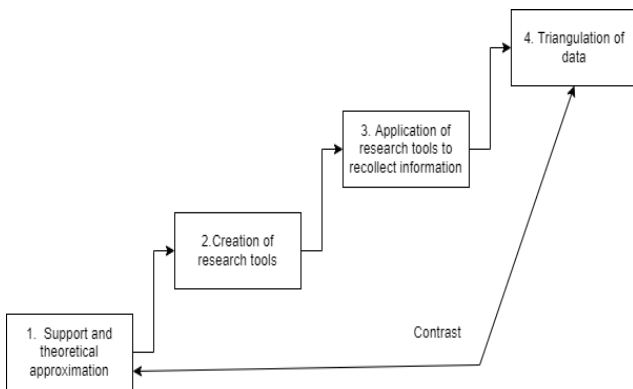
### Participants

These are teachers from a bilingual school of Cuenca, Ecuador. In total, 10 people have actively collaborated on this work, as CLIL Science teachers and, also, 2 principals. They prefer to participate anonymously. Therefore, as was already said, names have been kept secret in order to protect everyone's privacy and identity. Teachers experience also varies greatly depending on the person, but participants share some common concerns, challenges, and pedagogical transformations implanted because of COVID-19 impact.

### Research Stages

There are four main stages stated in this study; these are shown as follows:

**Figure 5. Research Stages**



Source: self-made

In stage 1, theoretical information was gathered from diverse studies related to this research topic. This step is vital, because it recollects previous experiences and scientific literature.

In stage 2, research tools were developed considering the main contributions of theoretical framework different authors. Semi-structured interviews, which entails a smooth dialogue with a specific scientific purpose, were employed. There are two types of interviews, the first was designed to be implemented by teachers, and the second recollects information provided by principals.

Interview questions focus on five dimensions established previously, according to a theoretical framework and similar studies contributions. These dimensions are: pedagogical adaptations and changes; access to resources and materials to teach; teachers overall wellbeing; collaboration

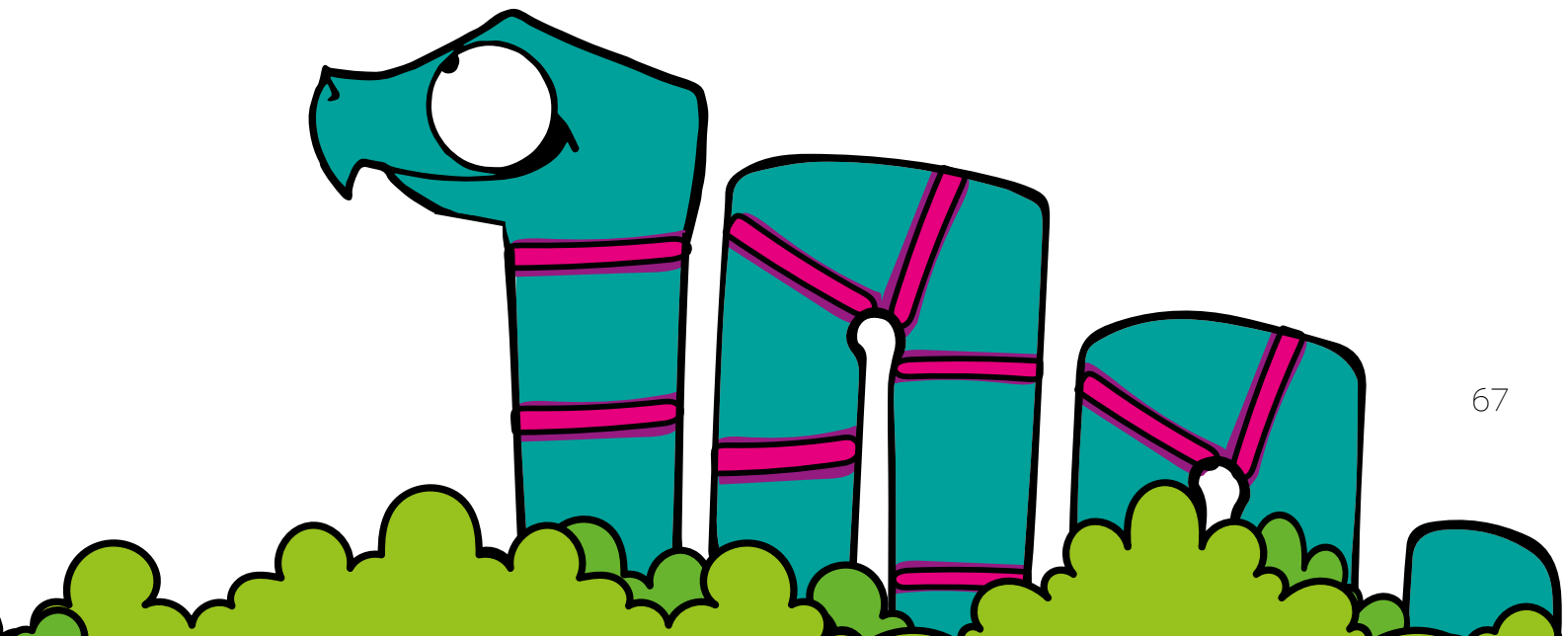
and accompaniment between teachers and principals; and teachers continuous training by means of courses.

Stage 3 is an application and implementation of research instruments in order to obtain valuable information and data from participants. Stage 4 encompasses triangulation of information. This is an indispensable step because triangulation grants research validation by integrating individual contributions into a whole complex interpretation of reality (Montaño, 2010). At this moment, triangulation was carried out in a qualitative data software (MAXQDA with a license to use). The second part of this stage requires a comparison between previous bibliography with collected data.

### Analyses

Analysis process focuses on data triangulation, which examines and contrast acquired knowledge through different techniques used in an investigation. Then, considering the aforementioned five principal dimensions of this study (addressed in Vaca *et al.*'s, 2021, "Rol del docente para la educación virtual en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades"), data interacts to obtain detailed information and a clear interpretation of challenges and difficulties experimented by bilingual teachers of CLIL during COVID-19.

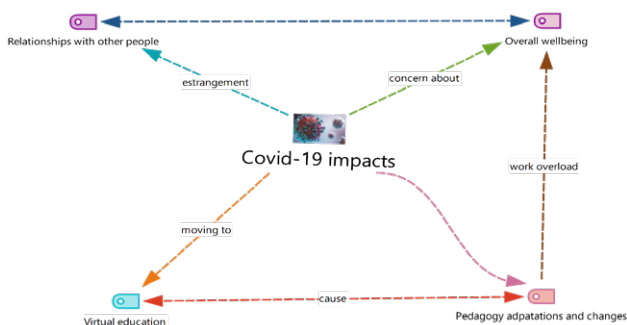
Triangulation uses intersection of teachers and principals' different ideas exposed in interviews and, from this, a more complete picture of what they all think is made, a picture that resemble reality.



## RESULTS

According to information recollected and triangulation performed, this study remarks four specific areas that have undergone changes or have been affected by pandemic issues. These areas are: relationships with others (especially with students), virtual learning, professional lives adaptations, and wellbeing. Figure 4 summarizes the main changes that studied bilingual teachers experimented.

**Figure 4. Effect of COVID-19 on bilingual teacher's lives**



Source: self-made

Regarding relationships with others, Teacher 3 expressed: *“Ha cambiado la forma en la que vivimos y la forma en la que nos relacionamos con las demás personas. Creo que ha sido básicamente eso, como un cambio de vida a nivel global”* (Personal communication, ). From this quote, it can be interpreted that teacher’s social role and how they relate to people have changed drastically.

Teacher 5 said: *“Antes, nosotros nos podíamos acercar o los estudiantes venían a nosotros. Aquí, no entiendo; aquí hay que corregir. Ahora hay ese distanciamiento”* (Personal communication). This demonstrates that there has indeed been a change in the way educators relate to

their students. In this sense, COVID-19, specially at the beginning of its spread, caused deaths and considerable damages in people health. Therefore, as Teacher 6 thought:

*Nos ha tocado vivir el covid-19 desde el confinamiento. Las medidas sanitarias y protegerse, cuidarse a uno mismo y cuidar su familia y [...] a los demás, yo creo que eso ha alterado todos los ámbitos de nuestra vida, incluyendo el ámbito educativo y también personal.* (Personal communication)

The pandemic has awakened teachers’ concern about their health and their families’ health. To protect and conserve educational agents and students’ integrity and wellbeing, Ecuador’s Ministerio de Educación decided to close institutions. In this context, Teacher 6 said: *“Se cerraron las escuelas, se cerraron las aulas de clase; ya no podíamos interactuar con los estudiantes; nos tocaba buscar maneras diferentes de ponernos en contacto con ellos”* (Personal communication). This opinion reaffirms changes in the way in which teachers relate to students.

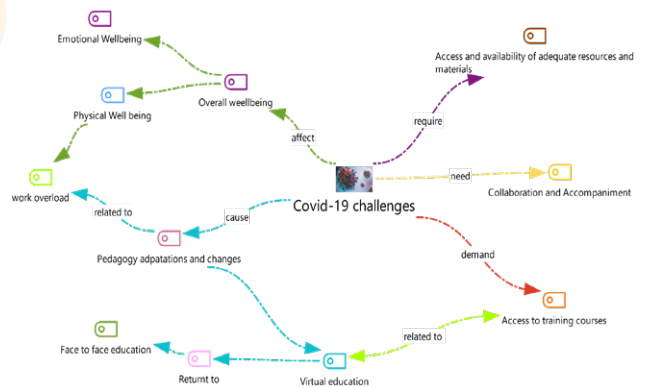
Most educational systems have maintained education through virtual learning. In this sense, Teacher 4 expressed: *“Nos cambió bastante desde nuestro punto de educación, nos mandó a todos en la casa, nos volvimos educadores virtuales”* (Personal communication). Virtual learning became the quintessential mean of education during COVID-19, and this, in turn, brought profound changes to pedagogical aspects. Teacher 7 said about it:

*En particular, las planificaciones han cambiado, ya que el tiempo en clases presenciales es mucho más medible. Sin embargo, el tiempo en clases [...] online se pierde, ya sea por distintos factores como*

internet, problemas de internet, a veces, por la capacidad, ya sea del maestro o del estudiante, en el área de informática o incluso por cualquier factor externo que puede estar ocurriendo alrededor del contexto del estudiante o del profesor. (Personal communication)

Regarding virtual learning, unexpected change generates not only problems related to adaptations, but also work overload, and less control and monitoring of students' performance and learning. For example, Teacher 5 said: "Lastimosamente, uno se da cuenta en la presencialidad de la falta de [estudiantes. Antes] no pasa nada, porque viene [sic], pero [cuando] faltaban en virtualidad era más complejo" (Personal communication). This story reflects teacher's difficulty to control attendance. However, real impact is not limited to assistance, it extends to participation, learning losses, honesty, and technical connection problems during lockdown. In sum, one of the external problems that teachers faced during the pandemic was learners' difficulties, which has become an extra problem for them.

Figure 5. COVID-19 and five study dimensions



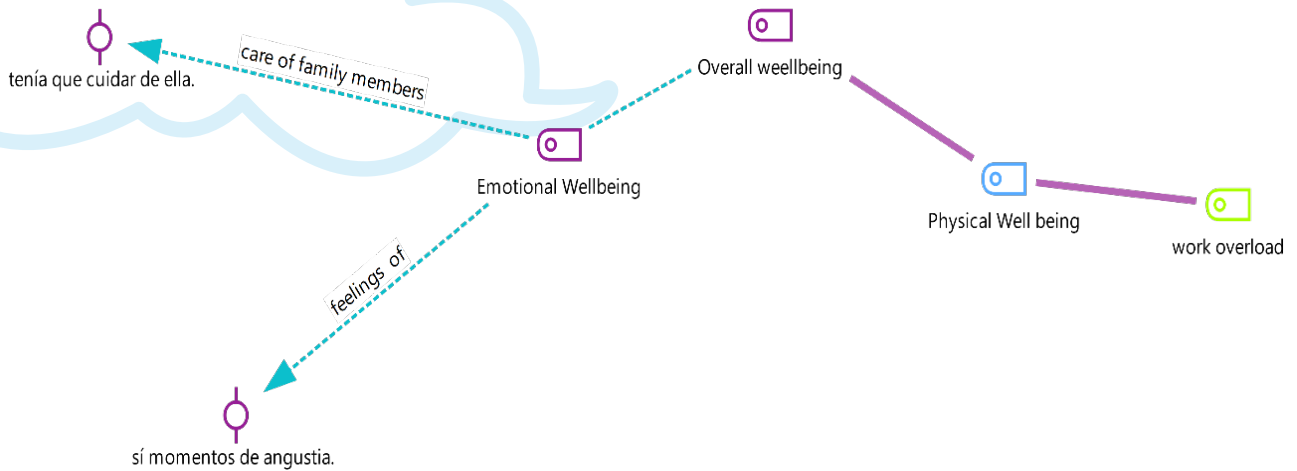
Source: self-made

Figure 5 shows the five main areas this study is focused on. These are teacher's wellbeing (talked about briefly above), pedagogy changes and adaptations, access to teaching materials and resources, working with other teachers and principals, and helping teachers get into training courses. This map projects relationships and interactions that occur between different dimensions. Therefore, the next paragraphs will explain the interrelation and principal aspects related to each dimension.

In brief, COVID-19 arose several challenges that bilingual the teachers of a private institution in Cuenca (Ecuador) have faced to maintain the learning process. One of the principal difficulties has been their physical and emotional health. Some of them suffered damage to their wellbeing, hindering their capacity to teach, to concentrate, and to design materials and planning lessons.



Figure 6. COVID-19 Emotional Impacts on Bilingual Teachers

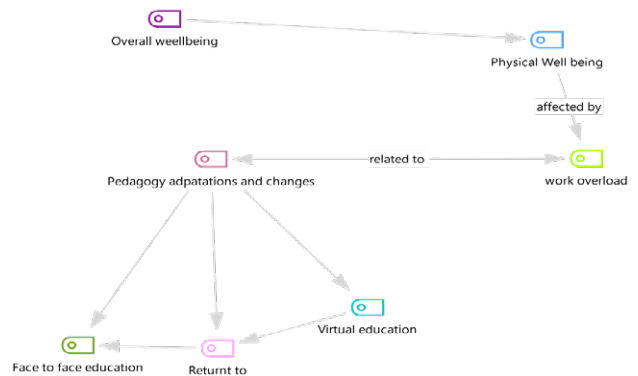


Source: self-made

Regarding emotional wellbeing, for example, interviewed teachers show, for the most part, feelings of anguish and fear due to COVID-19 issues. They fear for their health and their families and friends' health. Even though COVID-19's effects on this country have been lessening over time, teachers are still experimenting these feelings. Because of this, even interactions between teachers and students during face-to-face learning are limited.

Teachers show that pandemic effects altered their emotional dimension. The anguish and fear presented during this period lasted until the moment of this research. They are honest when they say that their interaction with students is limited because there is the possibility of still getting the virus.

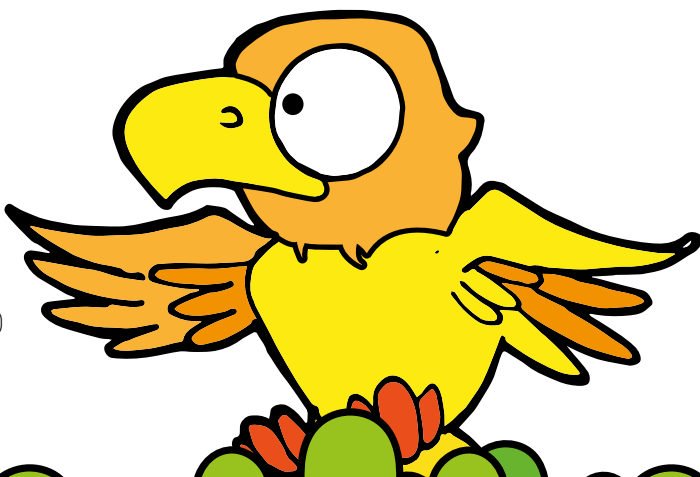
Figure 7. COVID-19's Physical Impacts on Bilingual Teachers



Source: self-made

In general, it is possible to say that teachers admit having been infected in some cases, but in spite of that, they say that the physical or health impacts of COVID-19 were mild without long-term damage. On the other hand, other educators express their concern because they got problems with their health as a consequence of the pandemic.

Another aspect that affects the physical health of teachers has been the increase in work overload. One part of the teachers think virtual work is less than presential labor, because they



have to level up students, but, on the other, another part of teachers says that presential work is less because they don't have to use virtual platforms and resources.

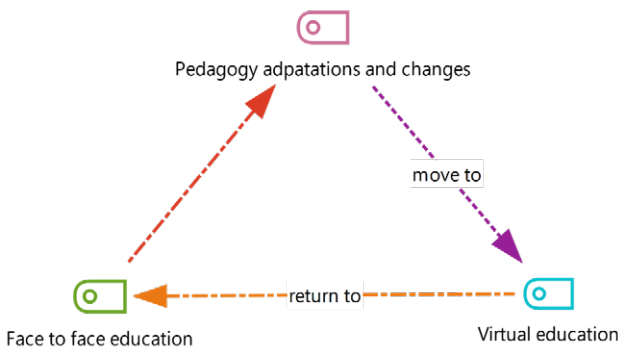
After information triangulating, it is possible to say that teachers often consider that virtual environments represent less workload due to facilities and time savings it provides. However, lack of control over student performance can be a double-edged sword, which ends up increasing workload, and this, undoubtedly, affects teachers' health, causing stress and fatigue.

Figure 8 summarizes the changes that these teachers have had to make, all under a continuous transfer from a virtual to a face-to-face learning. Actually, the coming and going of virtual and presential education implies a curriculum content and teaching strategies continuum of changes and re-adaptations. In sum, pedagogy and professional labor must make efforts to meet COVID-19's constant demands on education. There are two specific spots in time that have defined all these changes. The first is the abrupt transition from face-to-face education to virtual learning, and the second is the transition back to face-to-face education from virtual learning.

Thereby, after analyzing collected information, it can be said that students of school and college age are not yet prepared to carry out a more independent process of education, and that their parents don't support their education for various reasons; instead, they carry out their children's homework.

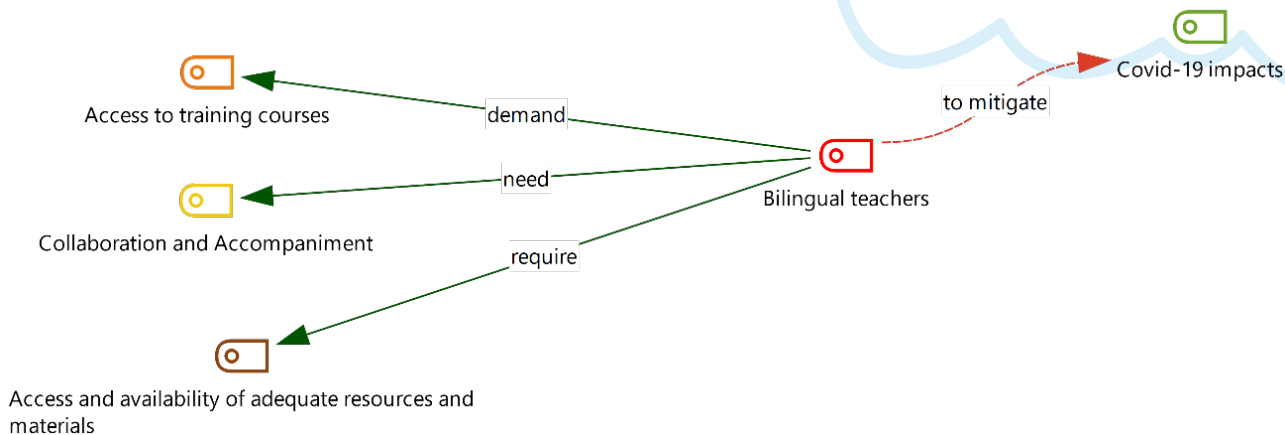
Due to this lack of control over the performance of students, it is necessary to take advantage of the benefits of virtual education and complement face-to-face education.

**Figure 8. Teaching Pedagogy Main Challenges and Adaptations**



Source: self-made

**Figure 9. Support for Bilingual Teachers**



Source: self-made

This graphic represents three indispensable dimensions that have served as a support for teachers during COVID-19. The first dimension is access to training courses; the second is collaboration and accompaniment between colleagues or principals; and finally, access and availability of adequate CLIL resources and materials. According to the theoretical framework section, these elements have been beneficial when opportunities are accessible for teachers, but in turn, their lack can represent a deeper and more acute problem for educators.

Beforehand, it was mentioned that teachers belong to a well-known private institution, so these people have received important support from principals and authorities.

The institution and its authorities provide training courses where their employees (bilingual teachers) acquire extra knowledge in order to perform better in their professional labor. Teachers have opportunities provided by this school to continue their education and training, with special attention given to digital skills. Training and continuous learning of these teachers are not limited exclusively to the institution's support, but also their own.

Access to materials and CLIL resources is another aspect to consider. Remembering that CLIL is just starting in Latin America, thanks to the internet and teacher collaboration groups, it is possible to find CLIL resources that can be adapted; regarding resources and materials for classes using CLIL, educators find useful material.

Also, the institution provided internet connections for teachers' houses during lockdown; hence, they relied on connections and devices to maintain their class through pedagogical strategies.

Therefore, it is possible to conclude that teachers have had access to professional training (from the institution or on their own); they have counted on the support of principals and co-workers; and they have found CLIL resources online through the internet the school gave them.

## DISCUSSION

Herrero *et al.* (2020), CEPAL & Unesco (2020), Naslund-Hadley (2020), and Gunzenhauser *et al.* (2021) affirm the transcendence of participation and collaboration among teachers, principals, and parents in students' education. It is possible to confirm active engagement and support provided by teachers and principals; however, the implication of parents was one of the major problems.

Some parents did not have contact with teachers during lockdown and also did not help their children positively. Gunzenhauser *et al.* (2021) note parents role in performance supervision of students. Nevertheless, parents provide help negatively. Hence, teachers have had a wrong idea of the learning gains of students, since parents carried out duties and tasks that corresponded to their children.

With regard to access and availability to adequate resources, Álvarez *et al.* (2020) say that Latin America is a continent where inequality gaps affect teachers and students depriving them of necessary inputs, such as internet connection and technological resources. As said before, the place studied in this research corresponds to a private institution, where teachers and students have resources required to maintain the educational process. For example, an interviewed teacher said:

*Algunos de ellos han tenido problemas de conectividad, pero la mayoría ha tenido acceso; [esto] será por el hecho de que estamos hablando de instituciones privadas. Los estudiantes han tenido acceso ya sea a una computadora, a un teléfono o una tablet, lo que les ha permitido, realmente, poder estar pendientes de las clases. (Personal communication)*

Teachers themselves admit that due to the fact of them working on a private institution,



students have the availability of resources. All this confirms what was proposed by CEPAL & Unesco (2020): private schools have better conditions than public ones. Nevertheless, this fact does not compensate for the lack of motivation, engagement, and willingness of learners; and despite the conditions, they have had losses and gaps in learning, according to the stories of these teachers.

As stated for various teachers previously, they struggled with learning losses in students due to the difficulty of carrying out a more exhaustive control over students' performance. According to Mosquera (2020), virtual learning hinders teachers' management over students learning. Also, Almazova *et al.* (2020) stated that students require to develop self-regulatory skills for learning, in this sense and according to the information provided in interviews, children learners do not have enough mental maturity and, on the other hand, middle-school apprentices lack of engagement. Finally, honesty has been another aspect of concern, because teachers believed that contents were understood by students, however during face-to face classes they verified that this was not true, in accordance with Treve (2021).

On the other hand, these teachers have the opportunity to develop new skills and knowledge through training provided by the institution where they work. According to Man & Medwell (2021) and Herrero *et al.* (2020), principals support can mitigate students' learning losses. Teachers considered for this research had important help and support from their authorities.

As regards to overall wellbeing, teachers have experienced problems with their physical and emotional health (Kwon *et al.*, 2022). Physically, they contract COVID-19 disease, which resulted in a deterioration of their health, with mild to severe symptoms in some cases. Another concern related to physical health is the increase in workload, this was the case of interviewed teachers. However, opinion is divided: some consider virtual education more demanding, and others say that face-to-face education is. Most of who consider virtual learning is less demanding

agree with Kwon (2022), because virtual education saves time and effort for educators. The truth is that teachers experienced work overload due to changes in their pedagogic strategies, as a result of moving from one environment (virtual) to another (face-to-face).

## CONCLUSIONS

Considering the arguments raised above, this research attempts to understand how teachers of a specific institution in Cuenca (Ecuador) maintained their teaching process during the pandemic, facing different difficulties. In this research, 10 bilingual teachers and 2 principals of the same institution participated. They shared their experiences and reflections, and from them and the researcher's own experience, a body of knowledge and conclusions were built.

It is possible to conclude that the general objective has been fulfilled, because this research shows a deep understanding of the challenges and difficulties faced by bilingual teachers in this institution.

From a theoretical approximation, there are five main dimensions associated with challenges and difficulties experienced by teachers during the pandemic, such as: overall wellbeing, pedagogical adaptations and changes, collaboration and accompaniment, access to training courses, and access to resources and materials. Based on the theory that was looked at, these are the main things that teachers in general had to deal with during COVID-19. They are, also, the starting point for comparing and contrasting necessary data to understand teachers' reality.

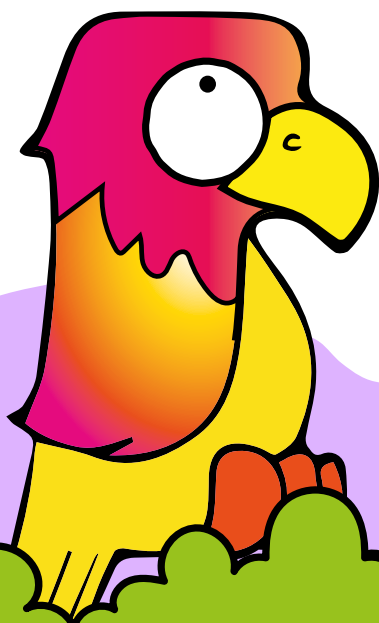
Teachers experience problems in their physical and emotional dimensions. On the other hand, they had to adapt their pedagogy according to virtual demands. Then, they had to return and re-adapt their planning and resources for face-to-face education. One of the main concerns was the limited and reduced support of parents during lockdown. As a result, students

showed that they learned, apparently, but when the return to face-to-face education occurs, teachers note that students did not learn.

Regarding collaboration and accompaniment between colleagues and principals, teachers receive important support. They help each other and receive support from principals through training courses and resources, including internet connection in their houses. In sum, teachers face difficulties in their own health (physical and emotional), in the pedagogical process (adaptations to virtual and face-to-face education), and in the lack of involvement of parents (some parents make teachers believe that their children were learning, but during face-to-face classes they realized that they were not).

Hence, it can be said that these bilingual teachers suffered problems in several aspects presented in theory, but they differed in the lack of training courses, resources, materials, and collaboration. They had positive support and active participation and help from principals, but, despite this fact, the lack of involvement of parents during the pandemic affected their planning progress with learners. Currently, they feel that the return is positive, principally because they can control and support learners in their learning.

Finally, one of the most important limitations was the impossibility to integrate parents and students of this institution. For further research, it is recommended to integrate all educative agents.



## REFERENCES

- Al Abiky, W. (2021). Lessons learned for teacher education: Challenges of Teaching Online Classes During COVID-19, What can Pre-service Teachers tell us? *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 30(2), 110-118. <https://www.revistaclinicapsicologica.com/archivesarticle.php?id=442>
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinkaya, M. (2020). Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/12/368>
- Álvarez, I., Quirós, C., Marín, R., Medina, L., & Biurrun, A. (2021). *Desigualdad digital en Iberoamérica. Retos en una sociedad conectada*. Madrid, Fundación Carolina. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT50>
- Apolo, D., López, M., & Herrera, M. (2022) Educación de calidad y pandemia: retos, experiencias y propuestas desde estudiantes en formación docente de Ecuador. *Texto Livre*. <https://www.scielo.br/j/tl/a/dRk4ckCj9JVGT6TW6SvHd5Q/?format=pdf&lang=es>
- Barry, D. M., & Kanematsu, H. (2020). *Teaching during the COVID-19 pandemic*. Eric. Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=ED606017>
- CEPAL, & Unesco. (2020). *Education in the time of COVID-19*. ECLAC-Unesco. <https://www.cepal.org/en/publications/45905-education-time-COVID-19>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 Pandemic. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 49(1-2), 91-96. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-02009464-3>
- Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa del Ministerio de Educación. (2017). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/05/ReglamentoGeneral-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>
- Denny, R. (2006). The importance of communication. In *Communicate to Win*, 5-12. <https://www.proquest.com/docview/287940983/full-textPDF/63AFB01A69CB46AFPQ/1?accountid=198016&parentSessionId=FBcjp17lehwZS-8rcTrupEyTt57uCmg0bzxhxbjGplA%3D>
- Gallardo, V. M., Finnegan, P., Ingram, A., & Martin, S. (2020). *Supporting Multilingual/English Learners during School Closures*. Eric. Institute

- of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=ED606049>
- Gunzenhauser, C., Enke, S., Johann, V. E., Karbach, J., & Henrik, S. (2021). Parent and teacher support of elementary students' remote learning during the COVID-19 pandemic in Germany. *AERA Open*, 7(1), 1-16. <https://doi-org.universidadviu.idm.oclc.org/10.1177/23328584211065710>
- Grupo Banco Mundial. (2020). *Gasto público en educación, total (% del gasto del gobierno)-Ecuador*. Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?en-d=2020&locations=EC&start=2010&view=chart>
- Herrero, A., Fiszbein, A., Stanton, & Flórez, A. (2020). *Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del covid-19*. The Dialogue. <https://www.thedialogue.org/analysis/practica-docente-durante-COVID-19/>
- Kwon, K., Ford, T. G., Tsotsoros, J., Randall, K., Malek-Lasater, A., & Sun, G. K. (2022). Challenges in working conditions and well-being of early childhood teachers by teaching modality during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4919. <https://doi-org.universidadviu.idm.oclc.org/10.3390/ijerph19084919>
- Man, L., & Medwell, J. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on student teachers: How the shift to online collaborative learning affects student teachers' learning and future teaching in a Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 22(2), 169-179. <https://doi-org.universidadviu.idm.oclc.org/10.1007/s12564-021-09686-w>
- Montaño, M. J. N. (2010). El estudio de casos como estrategia de investigación en educación/Case study as a research strategy in education. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 669-674. <https://universidadviu.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/el-estudio-de-casos-como-estrategia-investigacion/docview/1439085861/se-2>
- Mosquera, E. (2020). *Percepción de docentes acerca de educación en línea en el marco de la emergencia sanitaria covid-19 caso 12* [Master thesis]. Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2648>
- Organización Internacional del Trabajo. (2021). *Trabajo infantil: Estimaciones mundiales 2020, tendencias y el camino a seguir*. OIT. [https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS\\_800301/lang-es/index.html](https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_800301/lang-es/index.html)
- Quituisaca, L. (2021). Calidad Educativa. *Contexto Educativo*, 2, 19-29. <https://educacion.gob.ec/publicaciones-estadistica-educativa/>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sarmiento, O., Pizarro, J., & Matamoros, A. (2021). Estado del arte de la metodología CLIL desde una perspectiva métrica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 753-774. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v5i19.235>
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata. [https://bv.unir.net:2610/#!search?bookMark=eNqNjU1OwzAUhC1U-JNrSDSd4UrekdeykidlCK9ghwb56sk1wldr-FP1yGE7DuEXlXrHAA2I1mvpmZkQWmK5t-NBKjVoTclHRVMyrWXmq1aigX4oJMS9G-2BWsEn2RdclqwSmyuyCyEA6W1qJpmSr4eTPDpJM1wtvCsFXbDucuzoC1sVZL-4m7xomaxCbxAQosfP4TuA0j2k4AA9mPLZ-QuebljYeTzewXLURxNduIVkQYeYIBkpiBn4R-35NLtwD3pBJtEnPSfL3fb1\\_rE4efeRMrs\\_uOT-zd9izuhK8bJnY8P9RPxH9aA8](https://bv.unir.net:2610/#!search?bookMark=eNqNjU1OwzAUhC1U-JNrSDSd4UrekdeykidlCK9ghwb56sk1wldr-FP1yGE7DuEXlXrHAA2I1mvpmZkQWmK5t-NBKjVoTclHRVMyrWXmq1aigX4oJMS9G-2BWsEn2RdclqwSmyuyCyEA6W1qJpmSr4eTPDpJM1wtvCsFXbDucuzoC1sVZL-4m7xomaxCbxAQosfP4TuA0j2k4AA9mPLZ-QuebljYeTzewXLURxNduIVkQYeYIBkpiBn4R-35NLtwD3pBJtEnPSfL3fb1_rE4efeRMrs_uOT-zd9izuhK8bJnY8P9RPxH9aA8)
- Setyaningrum, R., Setiawan, S., Anam, S., & Retnaningdyah, P. (2020). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in science class during COVID-19 outbreak: A narrative inquiry. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 35-46. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3777>
- Toapanta, K. (2021). *Pandemia y barreras de acceso a la Educación General Básica: Prioridad para una reactivación inclusiva* [Trabajo de Integración Curricular]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. [http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/19562/Ensayo%20Academico%20Karol\\_Toapanta.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/19562/Ensayo%20Academico%20Karol_Toapanta.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Treve, M. (2021). What COVID-19 has introduced into education: Challenges facing higher education institutions (HEIs). *Higher Education Pedagogies*, 6(1), 212-227. <https://doi.org.universidadviu.idm.oclc.org/10.1080/23752696.2021.1951616>
- Unesco. (2021). *The state of global education crisis: A path to recovery*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128?1=null&-queryId=614a4175-b722-4536-a73b-5ff9f9f1ea3c>

Unesco & IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Unesco & IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES130520.pdf>

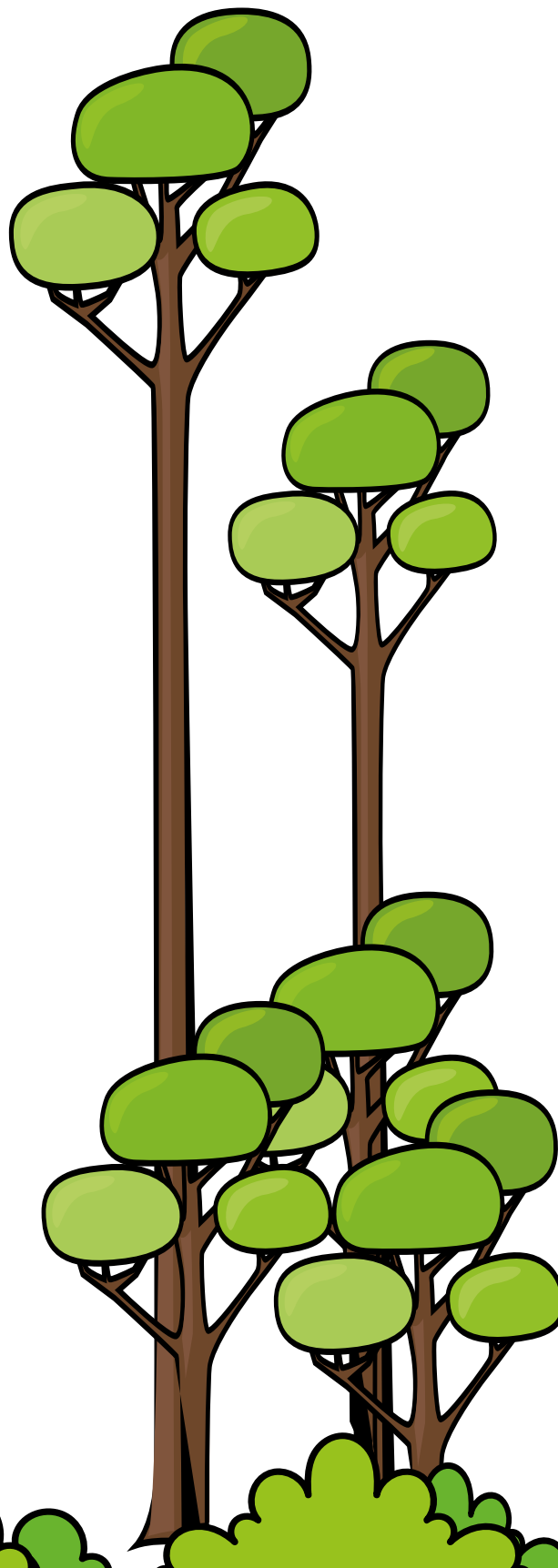
Unicef & Ministerio de Educación. (2022). *Resultados de las encuestas de monitoreo del impacto de la pandemia de COVID-19 en la comunidad educativa ecuatoriana*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/12/Situacion-Comunidad-Educativa.pdf>

United Nations. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Naciones Unidas. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)

Vaca, L., Guevara, E., Escudero, C., & Novillo, L. (2021). Rol del docente para la educación virtual en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(11), 30-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219343>

Yan-Rong, G., Qing-Dong C., Zhong-Si, H., Yuan-Yang, T., Shou-Deng, C., Hong-Jun, J., Kai-Sen, T., De-Yun, W., & Yan, Y. (2020). The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak-an update on the status. *Military Medical Research*, 7, 1-10. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32169119/>

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. <https://universidadviu.idm.oclc.org/login?>



# Evaluación docente y desempeño profesional pedagógico: Percepción del profesorado

## Teacher evaluation and pedagogical professional performance: Teacher perception

Edwin Peñafiel Arévalo

e\_0514@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación UNAE

Recibido: 30 enero de 2023

Aceptado: 16 de marzo de 2023

### RESUMEN

La evaluación docente facilita el reconocimiento de las necesidades y potencialidades del desempeño del profesorado, así como la valoración de la calidad de un sistema educativo. Por lo tanto, desde hace algún tiempo, se ha instaurado como política pública en Ecuador la evaluación del desempeño profesional pedagógico de los docentes. En este sentido, es relevante para el mejoramiento continuo del proceso conocer las apreciaciones de los docentes sobre la evaluación del desempeño profesional pedagógico. Por consiguiente, el objetivo de este artículo es socializar las percepciones de los docentes de una institución en la ciudad de Cuenca (Ecuador) sobre el proceso de evaluación de su desempeño.

La investigación se abordó desde el paradigma interpretativo, es de carácter cualitativo y de tipo fenomenológico. La técnica de investigación empleada fue grupos focales. Los resultados de este trabajo precisan la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo en la construcción de la evaluación docente y mejorar procedimientos como el tratamiento de los datos y la retroalimentación.

**Palabras clave:** evaluación docente, desempeño profesional pedagógico, estándares de desempeño docente, instrumentos de evaluación.

### ABSTRACT

Teacher evaluation facilitates recognition of teaching performance needs and potential, as well as the assessment of educational system quality. Therefore, for some time, the evaluation of the pedagogical professional performance of teachers has been established as a public policy in Ecuador. In this sense, it is relevant for continuous improvement of the process to know teachers' perceptions about the evaluation of their professional pedagogical performance. Consequently, the objective of this article is to share the perceptions of teachers from an institution in the city of Cuenca (Ecuador) about the evaluation process of their performance.

The research was approached from the interpretive paradigm, and it is qualitative and phenomenological in nature. The research technique used was focus groups. The results of this work highlight the need to strengthen collaborative work in the construction of teacher evaluation and improve procedures such as data processing and feedback.

**Keywords:** teacher evaluation, pedagogical professional performance, teacher performance standards, evaluation instruments.

## INTRODUCCIÓN

No obstante, el desempeño de un docente no implica solo acompañar en la consolidación de aprendizajes, sino también desarrollar un conjunto de valores, procedimientos y actitudes presentes en la formación y desarrollo integral de los estudiantes. Por este motivo, el docente constituye un componente esencial en cualquier nivel de formación. Por lo tanto, es fundamental que su desempeño sea óptimo y que su formación permanente se proyecte hacia la excelencia educativa.

Con base en lo referido, la evaluación del desempeño del docente debe apuntar a la determinación de sus potencialidades y debilidades. Esto se convierte en un diagnóstico sobre las necesidades de formación del profesorado y en una oportunidad para determinar y generar las estrategias más pertinentes que contribuyan a su mejoramiento permanente. Aquí radica la importancia de la evaluación docente y, más aún, la exigencia sobre la pertinencia y calidad de sus lineamientos para el fortalecimiento del desempeño profesional pedagógico.

Mourshed et al. (2010) determinaron la relevancia de la evaluación analizando 89 procesos de evaluación docente a nivel mundial. Entre ellos, destacan los aplicados en Singapur y Lituania, actualmente considerados países líderes en educación. Sobre el primero, se menciona que, tras una década de ejecución de estrategias para mejorar la calidad de su sistema educativo, en 1980 se enfocaron en perfeccionar el desempeño profesional de sus docentes a través de la evaluación del profesorado. Por su parte, Lituania inició, en 1996, con un proceso de evaluación y de certificación del profesorado enfocado en valorar tres singularidades: el ejercicio docente, los requisitos de formación en el servicio y sus saberes sobre el área de enseñanza.

Del mismo modo, en un análisis sobre los sistemas educativos de 50 países, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]

(2007) determinó que la evaluación del desempeño profesional del docente se desarrolla con un solo propósito: obtener información para la toma de decisiones en la política pública sobre la educación. Lo anterior, específicamente acerca de la labor del docente debido a su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa.

Por su parte, Catalayud et al. (2014) determinaron que la evaluación docente se constituye como un indicador de especial atención para garantizar la calidad educativa, partiendo de procesos que incluyen: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, siendo la última la de mayor relevancia. En este sentido, concluyen que la evaluación docente requiere de procesos de mejora permanente que respondan a la consolidación de un proceso reflexivo al servicio de quienes enseñan y de quienes aprenden.

Querales et al. (2022) señalan que, en la construcción de la evaluación, las instituciones educativas deben partir de la percepción de los actores, con la finalidad de fortalecer los lineamientos y políticas nacionales expuestas por el órgano gubernamental. Además, Domínguez et al. (2014) precisan la necesidad de fomentar espacios de diálogo y discusión en los que se reflexione, analice, critique y construyan procesos de evaluación significativos.

En el Ecuador, de acuerdo con Guayasamin (2017), la incorporación de un proceso de evaluación docente generó rechazo y confrontaciones a nivel nacional, lo que ocasionó que en diferentes instituciones educativas se suspendiera y despidiera a los docentes que no acataban esta nueva política educativa. Según el autor, el rechazo y las confrontaciones se debieron a la falta de participación de los docentes en la construcción del proceso y a la descontextualización de los lineamientos e instrumentos, que, desde la perspectiva de los docentes, no valoraban su desempeño para favorecer la mejora permanente, sino que criticaban su labor.

En este sentido, resalta la importancia de dar voz a los docentes respecto a su percepción sobre el proceso de evaluación y su incidencia

en su desempeño. Por tal motivo, el objetivo de este artículo es socializar las percepciones de los docentes de Educación General Básica (EGB) sobre el proceso de evaluación del desempeño profesional pedagógico efectuado por una institución de la ciudad de Cuenca (Ecuador) bajo la normativa del Ministerio Nacional de Educación del Ecuador (Mineduc).

### **Desempeño Profesional del Pedagógico: Aproximación al Concepto.**

El concepto de desempeño profesional pedagógico no es unívoco, ya que este se modifica de acuerdo al contexto sociocultural y a los conocimientos emergentes. Hace varias décadas, se concebía únicamente como el conocimiento y dominio que poseen los docentes sobre los contenidos de enseñanza; sin embargo, producto del constante desarrollo social, este concepto se ha transformado.

Para Chapé y Long (2019), el desempeño profesional pedagógico son acciones sistémicas y permanentes que realiza el docente durante el cumplimiento de sus actividades, a través de estrategias orientadas a la formación integral de los estudiantes. Además, los autores mencionan que el desempeño profesional pedagógico se constituye como una guía de orientación, pues contribuye a la formación de individuos con pensamiento crítico, analítico y con la capacidad de ejercer y cumplir derechos y deberes, además de promover su progreso individual y colectivo en un contexto social armonioso.

En esta línea, Moreno (2003) establece que el desempeño profesional pedagógico se concibe como la acción real del docente durante la práctica o ejercicio profesional, en el que expresa su saber conocer y saber hacer a partir de la actualización sobre su formación y desarrollo competente. Este desarrollo concibe estrategias pedagógicas, conocimiento de los estudiantes y sus interacciones, y conocimiento del contexto, todo ello a partir de sus responsabilidades y compromiso ético con la institución educativa.

Por su parte, Ponce (2005) agrega que el desempeño profesional pedagógico es la

actuación que ejerce el educador sobre la base de la integración e interrelación de sus competencias profesionales pedagógicas, con la finalidad de orientar, guiar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, debe poseer dominio tanto sobre las acciones específicas de su rol como las tareas designadas en su función. En otras palabras, el desempeño profesional docente se construye a partir de las competencias que le permiten ejercer la práctica educativa considerando sus responsabilidades de educador.

Añorga et al. (2010) destacan que el desempeño profesional pedagógico se expresa a través de tres dimensiones. La primera, la dimensión pedagógica, comprende el proceso formativo para el mejoramiento permanente de la práctica docente y conlleva el dominio de estrategias didácticas que promueven el aprendizaje y determinan la eficiencia del ejercicio docente, en otras palabras, el saber cómo enseñar. La segunda, una dimensión técnica profesional, considera la especialidad formativa y la experiencia profesional, y se puede resumir en el saber qué enseñar. Finalmente, la tercera, la dimensión humana, conlleva el saber ser del docente y se orienta a que el docente no solo pretenda ser un profesional sobre su especialidad y la pedagogía, sino que emerja y se desarrolle desde el amor a su quehacer, a su profesión y a la labor que desempeña.

Sobre la base de estas premisas, se establece que el desempeño profesional pedagógico se expresa en la práctica o ejercicio docente, considerando las competencias profesionales que orientan su accionar a fin de consolidar las metas y objetivos educativos. Todo ello desde el saber qué enseñar y cómo enseñar, sin desligar aspectos cognoscitivos y afectivos que emergen de la responsabilidad y compromiso social propios de su profesión.

## Evaluación del Desempeño Profesional Pedagógico

Evaluar el desempeño profesional de los docentes abre una serie de posibilidades y oportunidades para mejorar la educación a partir de la reflexión sobre la práctica educativa y la utopía del docente ideal para una nueva sociedad. Según Caicedo et al. (2015), las características de un buen docente se definen a partir de la consolidación de logros en el aula, es decir, en la actividad cotidiana del educador. Además, mencionan que en este proceso se involucran competencias pedagógicas y profesionales.

En otras palabras, el desempeño de un docente se enmarca en su competencia. En esta línea, Santos (2005) alude que las competencias del profesorado son las capacidades mediante las que un educador pone en discusión una situación educativa problemática y la resuelve, siendo consciente para asumir, controlar y explicar el proceso que conlleva su solución. Además, resalta que estas competencias solo son visibles durante el desempeño del docente, o, dicho de otra manera, durante la práctica educativa.

Castellanos et al. (2003) presentan un concepto más generalizado sobre las competencias. El autor expresa que estas son configuraciones psicológicas integradas por varios componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales, cualidades y habilidades propias de la personalidad de cada individuo. Estas competencias autorregulan su desempeño real durante la realización de cualquier actividad, además, están sujetas a contrastes sobre modelos de desempeño deseables socialmente construidos en un determinado contexto o ejercicio.

Por su parte, Perrenoud (2005) establece un concepto que complementa los enunciados. En este postulado, se reconoce que las competencias no son solo habilidades, conocimientos o actitudes, aunque se sirvan de usar tales conceptos, esto debido a que son pertinentes a una situación y cada situación es única e irrepetible, aunque no estén

exceptas de analogías. En este sentido, para el autor, el ser un docente competente implica procesos mentales complejos, delineados por esquemas de pensamiento que determinan y realizan una acción de forma consciente, rápida y eficaz adaptada relativamente a la situación que acontece.

En la búsqueda de Perrenoud por describir lo que es una competencia, plantea tres elementos que se complementan y correlacionan permanentemente durante el ejercicio de una competencia. Estos elementos se presentan a continuación:

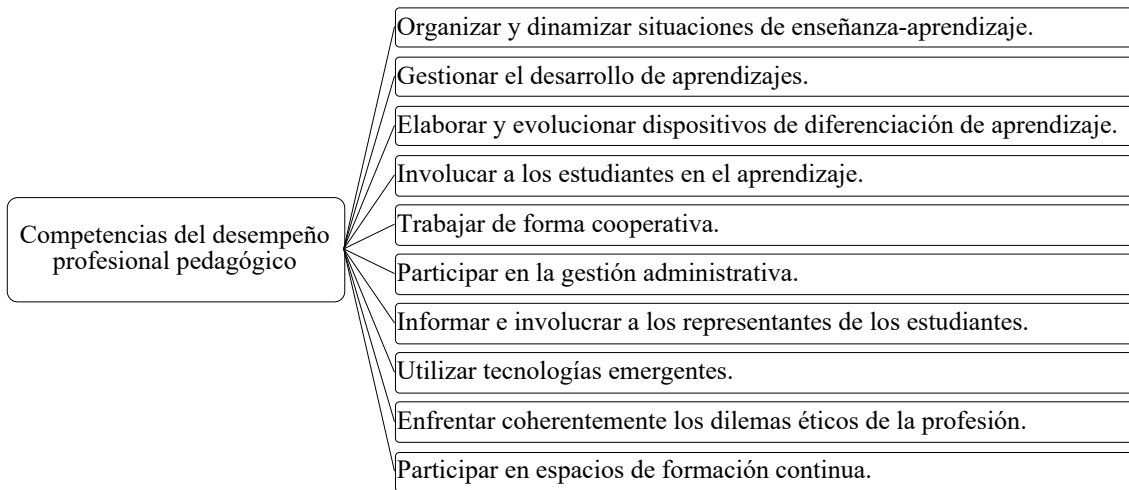
1. Situaciones de las que se tiene cierto control.
2. Recursos para el ejercicio, como actitudes, conocimientos teóricos y metodológicos, habilidades y competencias específicas, esquemas de pensamiento para la percepción, anticipación, evaluación y decisión.
3. Naturaleza propia de los esquemas del pensamiento que posibilitan la ejecución pertinente de los recursos.

A partir de estos elementos, el autor apunta a la aplicación consciente, eficaz y flexible de conocimientos, capacidades y actitudes de manera rápida, pertinente y creativa desde esquemas de percepción, evaluación y razonamiento. Este concepto introduce la capacidad de saber aplicar las competencias.

Sobre la base de estas consideraciones, Perrenoud (2005) postula diez competencias del desempeño profesional pedagógico que se fundamentan en el acelerado y vertiginoso surgimiento del conocimiento científico, la cultura y el desarrollo social en general. A continuación, se presentan dichas competencias:



**Figura 1: Competencias del desempeño profesional pedagógico.**



**Fuente:** *Elaboración propia con base en los aportes de Perrenoud (2005)*

Con base en estas consideraciones, se descifra que la evaluación del desempeño profesional pedagógico es un proceso sistemático que tiene como objetivo determinar el desempeño de los docentes en su quehacer profesional, con la finalidad de establecer estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa con base en la identificación de debilidades y potencialidades que faciliten la toma de decisiones en la política educativa.

### Evaluación docente en la EGB

Las reformas educativas y curriculares emergentes en el contexto ecuatoriano han determinado nuevas exigencias para la educación. Además, han ratificado la importancia del desempeño profesional pedagógico para la concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Araujo y Bramwell (2015), no fue hasta el 26 de noviembre de 2012 que a través del artículo 64 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se concretó un proyecto institucional enfocado hacia la evaluación integral, incluyendo la evaluación docente, del sistema educativo. Este proyecto recibió el nombre de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL).

El artículo 68 de la LOEI establece que el Instituto realizará la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y establecerá los indicadores de calidad de la educación. Se aplicarán a través de la evaluación continua de los siguientes componentes: gestión educativa de las autoridades educativas, desempeño del rendimiento académico de las



y los estudiantes, desempeño de los directivos y docentes, gestión escolar, desempeño institucional, aplicación del currículo, entre otros, siempre de acuerdo con los estándares de evaluación definidos por la Autoridad Educativa Nacional y otros que el Instituto considere técnicamente pertinentes (LOEI, 2015, p. 48).

Previo al surgimiento del INEVAL, las instituciones educativas desarrollaban evaluaciones informales. El INEVAL posibilitó la delimitación del proceso y lo orientó hacia la mejora continua. La primera evaluación sobre el desempeño profesional pedagógico aplicada por esta institución se desarrolló en 2016 bajo el nombre de “Ser Maestro”. Esta evaluación determinó el desempeño de 114 mil docentes respecto al dominio de los saberes disciplinares, habilidades sociales y emocionales, y las competencias en la gestión del aprendizaje. Esta evaluación abrió la posibilidad de establecer estrategias para el fortalecimiento de la práctica docente.

Producto de esta evaluación se establecieron los estándares de calidad educativa. De acuerdo con el Mineduc (2011), se entienden como descripciones de logros esperados sobre los diferentes actores del sistema educativo para orientar, apoyar y monitorear su accionar para la mejora continua de la educación. En esta línea se establecieron estándares del desempeño

pedagógico, sobre lo que es un docente competente, es decir, su manera de ser y hacer.

A partir de esto, los lineamientos que orientan la evaluación del desempeño profesional pedagógico en la EGB han evolucionado. De acuerdo con el Mineduc (2017), esta evaluación se construye a partir de cuatro dimensiones:

1. Dimensión de gestión administrativa, integrada por el componente de organización institucional.
2. Dimensión de gestión pedagógica, conformada por la enseñanza y aprendizaje, la consejería estudiantil y el refuerzo académico.
3. Dimensión de convivencia, participación escolar y cooperación compuesta por el componente de convivencia y participación escolar.
4. Dimensión de seguridad escolar que incluye al componente de gestión de riesgo y protección.

Estas dimensiones posibilitan la valoración del desempeño profesional pedagógico sobre los indicadores: no cumple, en proceso, satisfactorio y destacado. Además, se consideran medios de verificación que hacen de la evaluación un proceso pertinente. A continuación, se resume en la Tabla 1 las dimensiones, componentes y estándares de la evaluación del desempeño profesional pedagógico:

Tabla 1. Dimensiones, componentes y estándares para la evaluación del desempeño profesional pedagógico

Dimensión	Componente	Estándar
Gestión administrativa	Organización institucional	<p>Participa en capacitaciones para mejorar la calidad de su práctica docente.</p> <p>Aplica estrategias para mejorar su práctica docente a partir de las recomendaciones producto del acompañamiento pedagógico.</p> <p>Registra la información de su labor docente según los procesos de gestión de la información (notas, asistencia, planificaciones, entre otros).</p> <p>Comunica de manera oportuna los resultados de aprendizaje e información oficial pertinente a estudiantes y representantes legales.</p> <p>Emplea la infraestructura, equipamiento y recursos didácticos en relación a los objetivos de aprendizaje planteados y promueve su cuidado.</p>
Gestión pedagógica	Enseñanza y aprendizaje	<p>Elabora Planificaciones Curriculares Anuales (PCA) en relación a los lineamientos de Planificación Curricular Institucional (PCI).</p> <p>Elabora planificaciones microcurriculares de acuerdo a lo establecido en las Planificaciones Curriculares Anuales (PCA).</p> <p>Demuestra suficiencia en el conocimiento de la asignatura que enseña en el subnivel.</p> <p>Aplica estrategias de enseñanza orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación microcurricular.</p> <p>Promueve un ambiente de aprendizaje estimulador que genera participación del estudiantado.</p> <p>Evalúa el logro de aprendizaje del estudiantado en función de los objetivos planteados en las planificaciones microcurriculares.</p>
Convivencia, participación escolar y cooperación	Consejería estudiantil y refuerzo académico	<p>Implementa en su práctica docente acciones recomendadas desde el servicio de consejería estudiantil.</p> <p>Ejecuta actividades de refuerzo académico en función de las necesidades de aprendizaje del estudiantado.</p>
	Convivencia y participación escolar	<p>Promueve entre los actores educativos el cumplimiento de los acuerdos establecidos en el Código de Convivencia de la institución.</p>
Seguridad escolar	Gestión de riesgos y protección	<p>Ejecuta los procedimientos establecidos en los planes integrales y los protocolos de gestión de riesgos.</p> <p>Comunica a la autoridad o al servicio de consejería estudiantil sobre situaciones detectadas que vulneren la integridad física, psicológica y sexual del estudiantado, según las rutas o protocolos establecidos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base los aportes del Mineduc (2017)

La aplicación de la evaluación del desempeño profesional pedagógico en la Educación Básica General (EBG), de acuerdo con el Ministerio de Educación (Mineduc, 2012), se consolida a través de dos fases: interna y externa, con un porcentaje del 50% para cada una. La evaluación interna valora las competencias del docente durante la práctica educativa y se compone de seis modalidades: autoevaluación, coevaluación, evaluación por parte del directivo, evaluación por parte de los estudiantes, evaluación del representante de los estudiantes y observación de una hora clase. Por su parte, la evaluación externa contempla exámenes tipo test sobre conocimientos específicos de las asignaturas, habilidades lingüísticas y conocimientos pedagógicos.

En definitiva, en la evaluación del desempeño profesional pedagógico de los docentes de Educación Básica no solo se evalúa el factor del rendimiento, sino también los factores ligados a aspectos socioemocionales. Un docente competente es capaz de generar oportunidades y espacios de aprendizaje, y de contribuir a través de su formación y desarrollo continuo al desarrollo social. De esta manera, la evaluación del desempeño profesional pedagógico se transforma en un sistema integrador en la educación, ya que no solo permite identificar debilidades y potencialidades, sino también la aplicación de estrategias de mejora permanente.

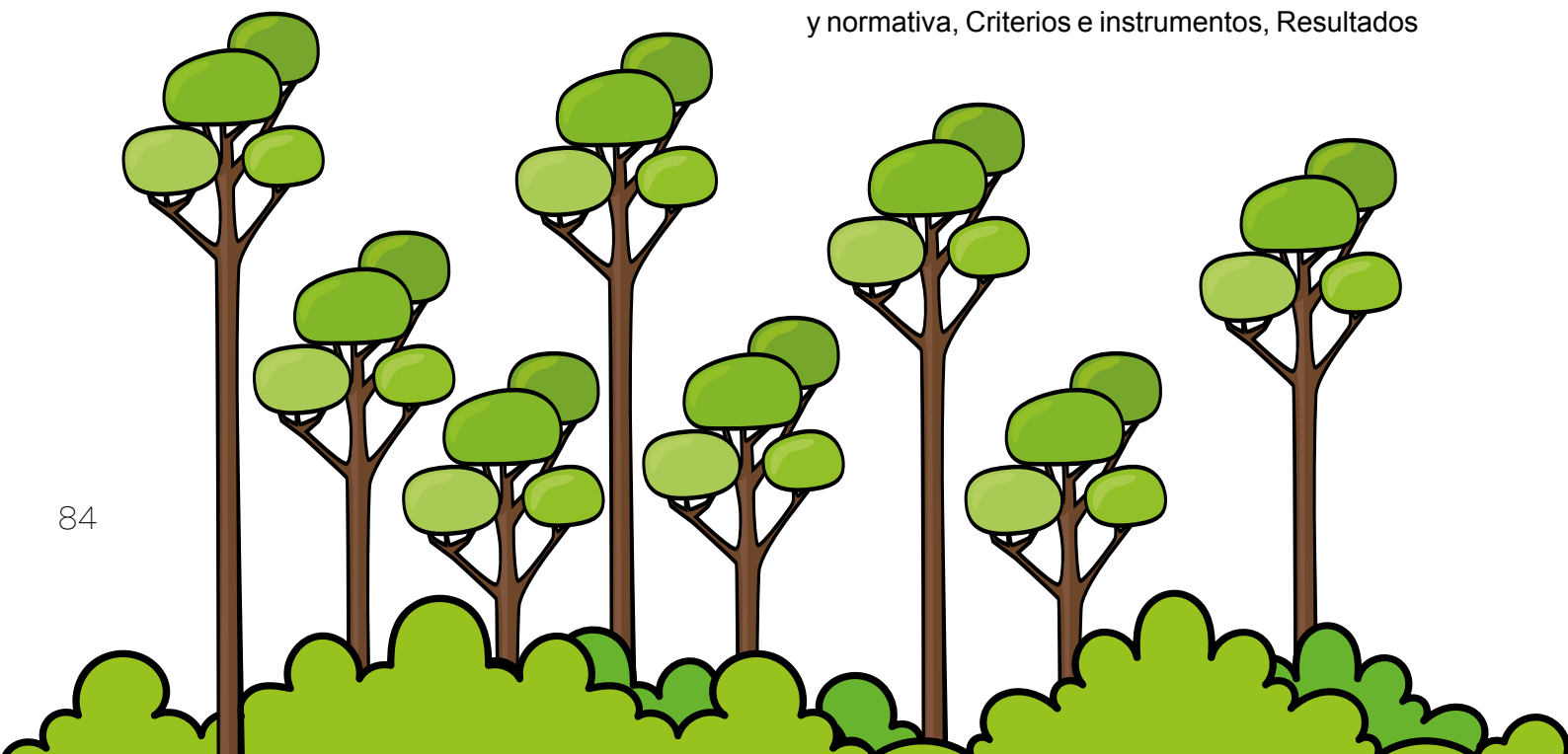
## DESARROLLO

En el presente apartado se realiza una aproximación al método y los componentes metodológicos que delinearon esta investigación. Del mismo modo, se expone el apartado de discusión y resultados a través del que se efectúa el objetivo de este artículo.

### Método

Este estudio se aborda desde el paradigma interpretativo, es de carácter cualitativo y de tipo fenomenológico, con el objetivo de comprender la realidad que engloba el tema de estudio desde el entendimiento de las acciones y experiencias de los actores del contexto (Denzin, 2008). Participaron en la investigación un total de 19 docentes de una unidad educativa de la ciudad de Cuenca, 12 del sexo femenino y 7 del sexo masculino, con una media de edad de 42 años y una media de experiencia en educación de 17 años.

Se utilizó la técnica de grupos focales para conocer las percepciones de los docentes sobre el proceso de evaluación del desempeño profesional pedagógico, llevado a cabo por la institución bajo la normativa declarada por el Mineduc. Para ello se diseñó una guía de grupo focal con las siguientes categorías: Concepción de la evaluación docente, Proceso de evaluación y normativa, Criterios e instrumentos, Resultados



de evaluación e Incidencia en su desempeño. Este instrumento fue validado a través de la revisión de 9 expertos en investigación y evaluación educativa.

Antes de la ejecución de los grupos focales, se solicitó autorización de la institución para realizar la investigación. Posteriormente, los docentes que aceptaron participar firmaron un consentimiento informado en el que se explicó la finalidad, consideraciones éticas y la necesidad de grabar el audio de los grupos focales para garantizar la protección de sus datos personales y salvaguardar su integridad. Los grupos focales se llevaron a cabo mediante la plataforma Zoom, en tres encuentros diferentes: uno con 7 participantes y dos con 6. Luego se realizó una transcripción textual de los grupos focales.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante el software Nvivo, el cual se utiliza para el análisis de datos cualitativos, permitiendo la centralización y organización de la información para la generación de estudios rigurosos. Las categorías de análisis se derivaron de las categorías explícitas en la guía del grupo focal.

## Discusión y resultados

El análisis de la información permitió establecer tres categorías: a) Concepción sobre el proceso de evaluación docente y la normativa vigente, b) Parámetros de evaluación, instrumentos y resultados, c) Incidencia de la evaluación docente en el desempeño profesional pedagógico. A continuación, se expone la discusión de los resultados de cada categoría de análisis:

### Concepción sobre el proceso de evaluación docente y la normativa vigente

[La evaluación docente permite] medir nuestro avance para ver nuestra actualización en cuanto a nuestras estrategias de enseñanza” para “saber que si estamos nosotros aplicando los métodos correspondientes al currículo” y “saber en qué nivel estamos, en qué nivel de conocimientos. (Peñañiel y Sotalín, grupo focal, 2020)

Como se evidencia, la concepción asumida por los docentes sobre el proceso de evaluación de su desempeño está estrechamente relacionada con la determinación de su saber pedagógico, el estado de sus competencias que facilitan la gestión del aprendizaje en el aula, y su formación y actualización continua. Esto se enmarca en las competencias postuladas por Perrenoud (2005). Sin embargo, esta concepción limita la valoración del desempeño de un docente en la gestión administrativa, gestión de la convivencia, participación escolar y cooperación, y gestión de la seguridad escolar. Estas son dimensiones esenciales en los estándares de calidad educativa de un docente en el contexto ecuatoriano (Mineduc, 2017).

La evaluación [docente] esto [es] cierto, lo pueden hacer los alumnos los vicerrectores en el caso de que lo hacen en nuestra institución, (...) también [la] hacen los asesores. (...) Por ejemplo la evaluación que nos hacen a nosotros como docentes está siempre ha entrado la vicerrectora un representante del DECE y un representante de la comisión pedagógica. (Peñañiel y Sotalín, grupo focal, 2020)

De acuerdo con estas percepciones, se concibe al proceso de evaluación docente como un accionar ejecutado mayormente por los altos directivos, en el que la función del docente no incluye una participación activa en el proceso. Del mismo modo, se evidencia desconocimiento por parte de los docentes sobre la autoevaluación de su desempeño, que, sumado a lo anterior, limita la incidencia del profesorado en la construcción de una evaluación significativa para la mejora de su desempeño. En este marco, Domínguez et al. (2014) destacan que la evaluación docente debe construirse involucrando a todos los actores educativos, especialmente a los docentes, para consolidar un proceso integral que garantice efectivamente el desarrollo profesional de un educador y la calidad educativa de una institución.

“Siempre estamos actualizándonos para poder rendir en lo que las evaluaciones estamos siendo evaluados, (...) [los evaluadores] vamos a observar digámoslo así que está haciendo bien que está haciendo mal. (Peñañiel y Sotalín, grupo focal, 2020)

En síntesis, los docentes sostienen que la evaluación de su desempeño es un proceso trascendental en el sistema educativo, considerando que valora sus competencias e identifica aspectos de mejora sobre su accionar profesional. No obstante, en esta concepción resalta mucho más el carácter normativo que el formativo, debido a que en su mayoría se asociaba al concepto con el cumplimiento de reglamentos, lo que figura a la evaluación docente como un proceso de valorativo y sistémico.

### **Parámetros de evaluación, instrumentos y resultados**

Cuando hay evaluación hacia nosotros [los docentes] solamente tenemos parámetros que vienen establecidos por el ministerio de educación. (...) Para mí esos parámetros que vienen preestablecidos no son acordes a nuestra realidad no son acordes eso es para nivel nacional. (...) Los parámetros con los que se nos evalúan a los docentes me parecen muy amplios para conseguir en unos 40 minutos en una clase”, (...) la evaluación no siempre refleja cómo somos en realidad como docentes porque si bien es cierto se establecen parámetros nacionales de cómo se debería evaluar una clase, considero también que es importante que en cada institución se revisen los parámetros que sean acogidos a cada realidad. (Peñañiel y Sotalín, grupo focal, 2020)

Desde que la evaluación docente inició su consolidación en el sistema educativo ecuatoriano, ha existido una crítica hacia los componentes y su correspondencia con la realidad de los contextos educativos. Como menciona, Guayasamin (2017) la evaluación docente generó rechazo y

confrontaciones a nivel nacional, produciendo inclusive la suspensión de docentes que no acataban esta nueva política educativa. En este marco, Bassante et al. (2020) evidencian como la adaptación de los parámetros de evaluación del desempeño docente a las necesidades y potencialidades del contexto, genera mejoras significativas en aspectos como el rendimiento académico de los estudiantes.

Siempre [los evaluadores] llevan una matriz donde nos califican a nosotros dónde nos califican todos los parámetros que ellos tienen y más aún si nosotros estamos utilizando los tres procesos que serían anticipación construcción y la consolidación y (...) es para cumplir con papeles en la evaluación más importante que tenemos nosotros. (Peñañiel y Sotalín, grupo focal, 2020)

Lo anterior enmarca a la evaluación docente en un carácter meramente punitivo y de cumplimiento de parámetros o estándares establecidos. Domínguez (2014) establece que el cambio de percepción de la evaluación docente de lo punitivo a lo desarrollador es un reto para la educación ecuatoriana, debido a que esta percepción dificulta la construcción de un proceso que fortalezca la función del docente en la educación, destacando que esta no se limita a su accionar en el aula, sino que, trasciende hacia la mejora del sistema educativo en general.

Luego de la clase [de evaluación] ya nos dan a conocer cuál es el resultado de la misma dando nuestras sugerencias que tenemos que retroalimentar que tenemos que cambiar o cómo decían que tratar siempre que tener en cuenta para una clase. (Peñañiel y Sotalín, grupo focal, 2020)

Desde esta perspectiva, se evidencia que no existe un tratamiento adecuado de los datos obtenidos en la evaluación docente, de acuerdo con Peña y Contreras (2019), el análisis y uso de los resultados de las evaluaciones aplicadas

a los docentes debe articularse con la mejora de su desempeño y para ello, el análisis de los resultados es un factor clave.

Por lo mencionado, los autores establecen un plan de análisis de la evaluación docente, constituido sobre la base de distintas etapas del tratamiento de los datos. De esta manera, se resalta que la evaluación no termina con la aplicación de los instrumentos, sino que continúa con un ciclo más completo en el que se analizan los resultados para descubrir información relevante que contribuya a la mejora permanente. Lo anterior brinda validez a la evaluación y la vuelve un proceso significativo en pro de la consolidación de una educación apta a las necesidades y exigencias de la sociedad.

### **Incidencia de la evaluación docente en el desempeño profesional pedagógico**

La evaluación debe servir para algo no para de alguna manera tener alerta a los profesores. (...) La evaluación de la institución en sí son a mi criterio un poco desviadas del objetivo en qué sentido que en 40 minutos tenemos que aplicar una serie de tenemos que demostrar que se aplica una serie de actividades. (Peñañiel y Sotalín, grupo focal, 2020)

Desde la mirada de los docentes, la incidencia de la evaluación en su desempeño carece de un procedimiento coherente con la finalidad real del mismo, en este marco, se ratifica que el proceso está ligado al cumplimiento de normativas y reglamentos, que como se ha enunciado distan de la realidad del contexto educativo. Al respecto, Alkin y Taut (2003) declaran que los resultados de la evaluación docente deben emanar una serie de procedimientos que influyan positivamente en los evaluados, los autores aluden que una evaluación sin un horizonte es un mero formalismo de cumplimiento y requisito.

Nos han dado sugerencias cuando nosotros hacemos una anticipación siempre nos han pedido que hagamos una dinámica a los

niños sí y cuando nos olvidamos siempre nos dicen que todo el tiempo hay que hacer dinámicas y [después de la evaluación] (...) se anotan los compromisos entonces eso prácticamente es un formalismo, pero eso me sirve a mí como docente para mejorar esa es la retroalimentación que me hace. (Peñañiel y Sotalín, grupo focal, 2020)

La evaluación docente desde lo expuesto, se centra en retroalimentar las competencias relacionadas específicamente con la ejecución de las clases, desde esta mirada se omiten diversas competencias que, de la misma forma, influyen en el quehacer pedagógico del profesorado. Para Perrenoud (2005) esta retroalimentación no garantiza un desarrollo profesional pedagógico efectivo, debido a que no se consideran otras habilidades que posibilitan que el docente se desarrolle a la par del conocimiento científico emergente, de la cultura y del desarrollo social.

Deberíamos tomarlas [a las evaluaciones] en el buen sentido en el sentido constructivista no como críticas destructivas o simplemente un mero requisito burocrático, (...) vistas nuestras falencias, como siempre ocurre debería hacerse un listado y hacerse un seguimiento, un acompañamiento a los docentes; es decir en esto está fallando entonces voy a capacitar. (Peñañiel y Sotalín, grupo focal, 2020)

Existe en los docentes una percepción favorable sobre la incidencia de la evaluación en el mejoramiento continuo de su ejercicio profesional, no obstante, hay un consenso en la idea de que la retroalimentación efectuada no se desarrolla correctamente. A respecto, se alude específicamente a la necesidad de someterse a capacitaciones que fortalezcan sus debilidades. Bassante et al. (2020) considera que el trabajar en las competencias de los docentes que requieren desarrollo es imprescindible para fomentar una educación de calidad en cualquier sistema y nivel educativo.

## CONCLUSIONES

La labor del docente en un aula de clase tiene una gran incidencia en el sistema educativo y en la sociedad en general. Esto se debe a la función formativa, constructiva y desarrolladora que desempeña en la educación. Por esta razón, la evaluación docente es un procedimiento que se lleva a cabo de manera sistémica y sistemática para responder a las necesidades y particularidades que surgen en cada contexto educativo y que, además, forma parte del desarrollo permanente del docente.

La percepción de los docentes respecto a la evaluación de su desempeño influye en la efectividad del proceso y, por lo tanto, en el mejoramiento permanente de una institución educativa. En este sentido, un proceso de evaluación docente que garantice la consolidación de la calidad educativa debe involucrar al profesorado en cada una de sus fases o etapas, teniendo en cuenta las necesidades y particularidades de cada práctica pedagógica, así como el nivel educativo, las características de los estudiantes y la formación inicial y continua de los docentes.

En la actualidad, brindar voz a los docentes a través de espacios de reflexión crítica sobre la educación favorece el diseño de nuevas políticas públicas, considerando las experiencias pedagógicas, la cercanía con los estudiantes y sus necesidades, y el papel fundamental que desempeñan en la implantación de las políticas públicas existentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkin, M. y Taut, S. (2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation*, 29(1), 1-12. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-491X\(03\)90001-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-491X(03)90001-0)
- Añorga, J., Pérez, A. y Valcárcel, N. (2010). *Proceso de Mejoramiento Profesional y Humano*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Araujo, M. y Bramwell, D. (2015). *Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000*. Education for All Global Monitoring Report 2015. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232430>

Bassante, A., Cárdenas, R. y Hidalgo, W. (2020). CONTRIBUCIÓN DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. *Universidad, ciencia y tecnología*, 24(106), 71-78. DOI: 10.47460/uct.v24i106.398

Caicedo, S., Álvarez, H. y Hernández, C. (2015). Referentes históricos del desempeño profesional. *Universidad y Sociedad*, 7(2), 91-96. [https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/290/pdf\\_72/](https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/290/pdf_72/)

Calatayud, M. (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encadenada. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie651331>

Castellanos, B., Llivina, M. y Fernández, A. (2003). *La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación*. Congreso Pedagogía 2003, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". IPLAC, Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.

Chapé, P. y Long, Y. (2019). El desempeño profesional pedagógico de los docentes que imparten Geografía de Cuba. *Revista Científico-Metodológica*, 68, 1-9. [https://www.researchgate.net/publication/331652271\\_El\\_desempeno\\_profesional\\_pedagogico\\_de\\_los\\_docentes\\_que\\_imparten\\_Geografia\\_de\\_Cuba](https://www.researchgate.net/publication/331652271_El_desempeno_profesional_pedagogico_de_los_docentes_que_imparten_Geografia_de_Cuba)

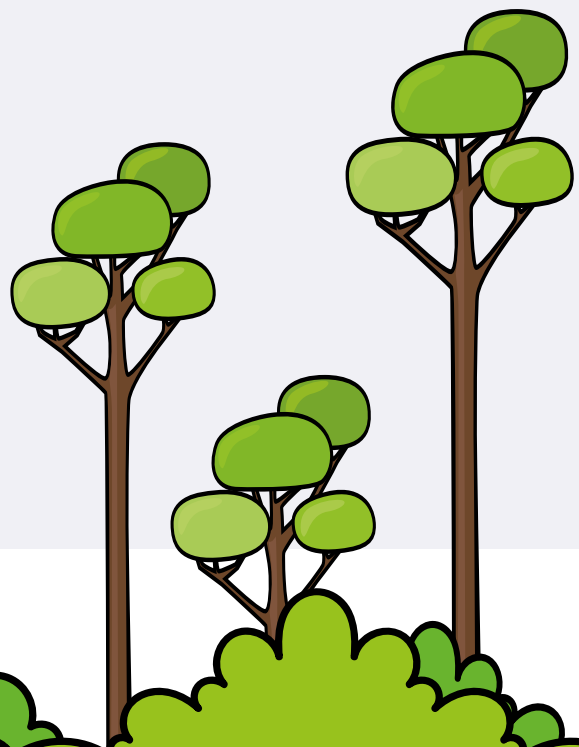
Denzin, N. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (52), 63-76.

Domínguez, L. Duitama, O. y Niño, P. (2014). Docente ante la paradoja de la evaluación: reflexiones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje y la evaluación del desempeño docente. En P, Oviedo., y L, Pastrana (Ed.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. (49-65). Kimpres, Universidad de la Salle.

Guayasamin, M. (2017). Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa Ecuador 2007-2017. IE *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 9-30. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502017000100009&lng=es&tln-g=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100009&lng=es&tln-g=es).



- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares de desempeño profesional docente*. Ministerio de Educación. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Estandares\\_Desempeno\\_Docente\\_Propedeutico.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Estandares_Desempeno_Docente_Propedeutico.pdf)
- Ministerio de Educación. (2011). *Más Educación con Calidad, Equidad y Calidez*. Ministerio de Educación. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/Rendicion\\_%202010.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/Rendicion_%202010.pdf)
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares. Desempeño del Docente*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente/>
- Ministerio de Educación. (2012). *Instructivo para el operativo de evaluación de desempeño del docente y directivo institucional*. Ministerio de Educación. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Instructivo\\_Evaluacion2.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Instructivo_Evaluacion2.pdf)
- Ministerio de Educación. (2015). *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley\\_Organica\\_de\\_Educacion\\_Intercultural\\_LOEI\\_codificado.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf)
- Ministerio de Educación. (2017). *MANUAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>
- Moreno, V. (2003). *El desempeño profesional pedagógico de los profesores de educación secundaria de la ciudad de Veracruz, México*. [Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona]. Repositorio del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company. [http://www.avivara.org/images/How\\_School\\_Systems\\_Keep\\_Getting\\_Better.pdf](http://www.avivara.org/images/How_School_Systems_Keep_Getting_Better.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y CARRERA PROFESIONAL DOCENTE*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- Peña, A. y Contreras, J. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa Análisis y uso de resultados*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A358.pdf>
- Peñañiel, E. y Sotalín, C. (2020). *Calidez y calidez educativa: estrategia para el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico desde el proceso de evaluación docente en la Unidad Educativa Republica del Ecuador*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Ed.), *La formación profesional de maestros. Estrategias y competencias* (265-308). Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, Z. (2005). *EL DESEMPEÑO PROFESIONAL PEDAGÓGICO DEL TUTOR DEL DOCENTE EN FORMACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA COMO MICROUNIVERSIDAD*. [Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello]. Repositorio del Centro de Información Científico Técnica de la Universidad de Matanzas.
- Querales, D., Hurtado, F. Marte, R. y Aponte, S. (2022). La evaluación y su incidencia en la calidad educativa. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (55), 125-137. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/08/Ed.57-125-137-Querales-Dayana-Hurtado-Frank-Marte-Aponte-Scampola.pdf>
- Santos, J. (2005). *Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios*. [Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona]. Repositorio del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.



# 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.

# Club lúdico interactivo virtual: un mundo mágico entre padres e hijos

## Virtual Interactive Play Club: A Magical World Between Parents and Children

 **Marie-Noëlle Antoine**  
marienoelle.antoine@yahoo.fr  
Investigadora independiente

**Alba Loya Oña**  
romaloya2512@gmail.com  
Universidad Metropolitana

**Patricia Osorio Álvarez**  
pattyoso@hotmail.com  
Colegio Universitario Monseñor de Talavera

**Recibido:** 23 de septiembre del 2022

**Aceptado:** 30 de enero de 2023

### RESUMEN

Al inicio de la pandemia de covid-19, la Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ), especializada en la atención integral de infantes y adolescentes, de cero a dieciocho años y con trastornos del neurodesarrollo, buscó alternativas con las que el área de Pedagogía logró mantener el contacto con los escolares de dos a seis años, a través de actividades lúdicas virtuales. Las educadoras de la FCSJJ crearon un espacio virtual en Zoom y Facebook Live, con el nombre del Club San Juan, para así transformar la adversidad que generó la pandemia en una oportunidad educativa. El objetivo de esta investigación-acción es explorar prácticas socio-educativas que suscitaban aprendizajes entre educadoras, estudiantes y familias. La metodología usada en esta investigación fue exploratoria e inductiva.

**Palabras claves:** pandemia, educación inicial, parálisis cerebral, encuentros Zoom padres-hijos

### ABSTRACT

At the beginning of the COVID-19 pandemic, Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ), specialized in comprehensive care of children and adolescents aged 0-18, with neurodevelopmental disorders, sought alternatives, for its Pedagogy area to maintain contact with children from 2 to 6 years old, proposing virtual playful activities. FCSJJ educators created a virtual space on Zoom and Facebook Live, named Club San Juan, and thus they transformed pandemic adversity into an educational opportunity. The objective of this action research was to explore socio-educational practices to promote learning among educators, children, and their families. The methodology used in this research was exploratory and inductive.

**Keywords:** pandemic, early childhood education, cerebral palsy, parent-child Zoom meetings

## INTRODUCCIÓN GENERAL

Debido a las circunstancias de distanciamiento que generó la pandemia, en julio del 2020, el área de Pedagogía de la Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ) indagó alternativas para mantener el contacto con los infantes de 2 a 6 años. En este contexto, empezaron las 2 primeras sesiones, como clases demostrativas, en las que se aplicaron actividades lúdicas virtuales, a través de Zoom y Facebook Live. Posteriormente, este espacio de gran acogida y alegría se transformó en el Club San Juan. Allí, se trató de enseñar de una manera diferente para dar la oportunidad de tener experiencias nuevas, ya que, por la pandemia, no se podía asistir a la escuela; además se posibilitó una actividad pedagógica que permitía que estudiantes se vincularan con sus padres.

La hipótesis de este trabajo se estribó en la apuesta de permitir a los escolares *aprender haciendo a distancia* y con la presencia virtual de las educadoras. Por eso, el desarrollo de estas actividades se realizó según una planificación y a partir de la preparación de material y adecuaciones precisas y atractivas a la vista de los niños y niñas, en varios temas mensuales que están registrados en la [Tabla 1](#).

Este artículo se focalizó sobre tres experiencias culinarias, de las que se obtuvo una reflexión sobre la práctica: no hacer las cosas en lugar de un infante, sino ayudar a que logre hacerlas con autonomía.

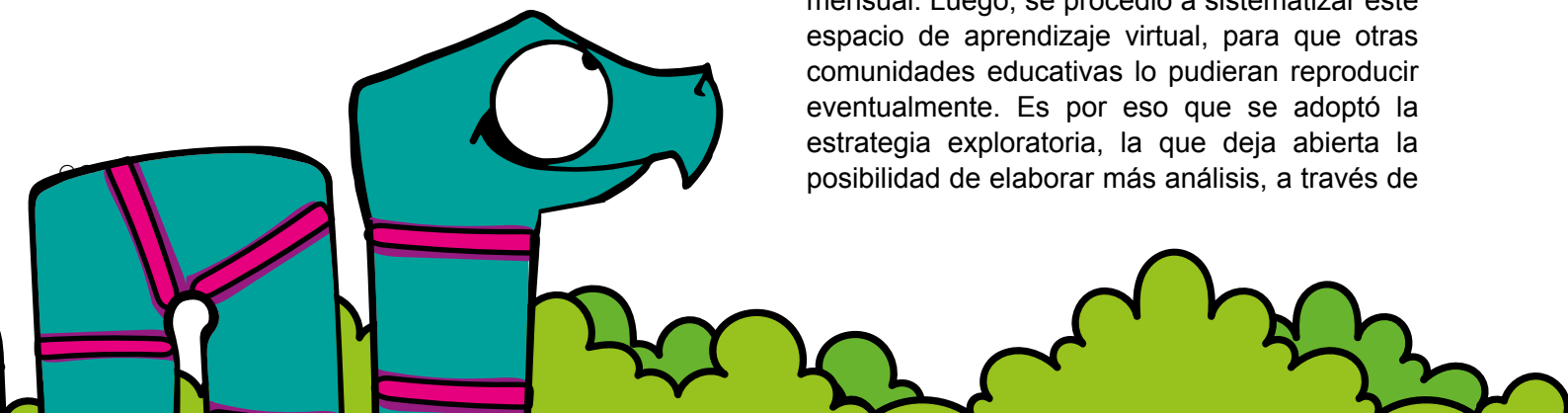
Por otro lado, la estrategia de esta investigación fue exploratoria, en esta línea, el *aprender haciendo* se convirtió en una puerta de enlace que dirigió hacia la autonomía. Este enfoque permitió orientarse hacia el contexto estudiado, uno en el que la práctica y la teoría se produjeron en conjunto.

## CONTEXTUALIZACIÓN

En Ecuador, al inicio de la pandemia, se presentaron dificultades para que los estudiantes accedieran a la enseñanza en línea. La carencia de teléfonos inteligentes o de internet, la caída de ingresos económicos de los padres y la falta de capacitación tanto de los docentes como de discentes impidieron el desarrollo normal de la formación de millones de educandos. En este contexto, se debe tener en cuenta lo que Aguirre y Yupa (2020) afirman:

La percepción de los estudiantes de las diferentes unidades educativas del Distrito Metropolitano de Quito en relación a la educación en línea como consecuencia de la COVID-19, es importante porque no todas las instituciones se organizaron de una manera eficiente para dictar clases en medio de la pandemia. (p. 64)

No fue tan diferente la situación para las familias y estudiantes que pertenecían a la FCSJJ. Sin embargo, se presentaron alternativas para seguir trabajando. Se empezó con conversatorios experimentales, tipo monólogo, dirigidos por un profesional que usó la plataforma Zoom. Poco a poco, quienes laboran en la FCSJJ desarrollaron encuentros virtuales con más participación interactiva e intervención de los padres de familia. Fue así como surgió la idea de que no se podía dejar de lado a los más pequeños y se creó el Club San Juan, al que se sumaron maestros del Ecuador y de otras partes del mundo. El club se realizó a través de Zoom y Facebook Live y contó con un promedio de entre 1 a 42 participantes (Tabla 1). En julio del 2021, al cumplirse un año de las actividades realizadas en el club, se dio por concluido este trabajo mensual. Luego, se procedió a sistematizar este espacio de aprendizaje virtual, para que otras comunidades educativas lo pudieran reproducir eventualmente. Es por eso que se adoptó la estrategia exploratoria, la que deja abierta la posibilidad de elaborar más análisis, a través de



procedimientos académicos, por parte de otras instituciones. Este estudio duró de mayo de 2021 hasta septiembre de 2022.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

### Objetivo general

Esta investigación-acción pretende valorar los conocimientos que brotaron de la labor pedagógica que las educadoras realizaron durante la modalidad virtual y el acompañamiento a infantes y familias. Lo que les permitió identificar, sobre la marcha, las necesidades que emergieron durante el contacto virtual, su terreno de acción. Así se readecuaron objetivos para construir transformaciones en sus prácticas pedagógicas. Por ende, esta fue una manera de proponer soluciones prácticas a problemas concretos, además, esta oportunidad otorgó, a su vez, capacidades indagadoras a las educadoras de la FCSJJ, lo que democratizó una investigación científica, fundada en el conocimiento crítico y en la acción sobre la realidad.

### Objetivos específicos

Esta investigación parte de la acción pedagógica, por ende, es necesario establecer claramente los objetivos específicos de los encuentros del Club San Juan. Estos se enumeran a continuación:

- Crear un espacio virtual para familias e infantes, cuyo aprendizaje esté basado en las experiencias.
- Mejorar el protagonismo de los participantes, a través de cada encuentro virtual y rescatando la dinámica familiar.
- Permitir que los escolares exploren libremente e interioricen nuevos conocimientos de una forma lúdica.
- Transformar los encuentros virtuales en algo creativo, divertido, dinámico y emocional.
- Mantener un lazo con las familias durante la pandemia, para retomar, posteriormente y

con más facilidad, la presencialidad tanto a nivel laboral como en las aulas.

## MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método de investigación se basó en la práctica reflexiva del modelo de Kolb (1984) que centra el aprendizaje en la vivencia. Esta establece cuatro etapas: (a) experiencia-concreta, (b) conceptualización-abstracción, (c) experimentación activa y (d) observación-reflexión. El paradigma de Kolb radica en dos aspectos del aprendizaje: “la percepción y el procesamiento. [...] el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido” (Lozano, 2000, citado en CCA, 2000, s.p.). Asimismo, Kolb describió dos tipos de percepción: cuando se vislumbra gracias a la *experiencia concreta* y se percata mediante la *conceptualización abstracta* (*ibidem*).

Los hitos usados durante el camino de investigación se sostuvieron en los cuatro cuadrantes de Kolb:

- involucrarse enteramente y sin prejuicios a las situaciones que se le presenten,
- lograr reflexionar acerca de esas experiencias y percibir las desde varias aproximaciones,
- generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas,
- ser capaz de utilizar esas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas. (*ibidem*).



Por ende, según el modelo descrito, el aprendizaje es un círculo virtuoso, continuamente modificado a través de nuevas experiencias. En esta línea, cabe mencionar que la práctica reflexiva empieza “cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en comportamiento o actitud” (AFS Intercultural Programs, 2014, p. 1).

Para desplegar el método de investigación, se usó la práctica reflexiva, a fin de teorizar lo vivido en el Club San Juan. También se recopilaron los datos de tres experiencias pedagógicas del espacio virtual del club y se sistematizó este compendio en ocho etapas:

1. Describir la intervención como experiencia concreta y con la pregunta: ¿qué se hizo?
2. Transitar de la experiencia concreta del espacio virtual a la observación reflexiva a partir de la inquietud: ¿cuál era el contexto de la intervención?
3. Realizar una observación reflexiva para profundizar la percepción de la experiencia cuestionado: ¿qué pasó?, ¿cómo reaccionaron los participantes?, ¿qué funcionó bien? y ¿qué no funcionó tan bien?
4. Elaborar una hipótesis, avanzando así de la observación reflexiva a la conceptualización abstracta con las preguntas: ¿por qué funcionó bien? y ¿por qué no funcionó tan bien?
5. Enfatizar en la conceptualización de la teoría, deduciendo una enseñanza de la experiencia práctica y a partir de estos cuestionamientos: ¿qué elementos teóricos permiten entender la situación? y ¿qué lecciones se pueden obtener?
6. Precisar una solución tomando varios aspectos de la conceptualización abstracta y de la experimentación activa con las preguntas: ¿qué se podría hacer de forma distinta? y ¿qué se podría seguir haciendo de la misma forma?

7. Plantear la próxima intervención pedagógica virtual sacando provecho de la lección anterior y con las inquietudes: ¿qué se quiere hacer? y ¿qué métodos se pueden usar?
8. Concretar la planificación a partir de los cuestionamientos: ¿cómo desarrollar la próxima intervención? y ¿cómo hacerlo?

Todas esas etapas concurren para llevar a cabo los objetivos específicos antes señalados, así se exploró, concretó, acompañó y mejoró el aprender haciendo, junto a infantes y familias. A continuación, se describen las tres experiencias del Club San Juan, basándose en este camino, con etapas e interrogantes específicas.

## DESCRIPCIÓN DE TRES EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS VIRTUALES

### Primero: saboreando los colores

Para efecto de la descripción, se usaron las preguntas que corresponden a las cuatro primeras etapas de la reflexión sobre la práctica: (1) ¿qué se hizo?, (2) ¿cuál era el contexto de la intervención?, (3) ¿qué pasó?, ¿cómo reaccionaron los participantes?, ¿qué funcionó bien? y ¿qué no funcionó tan bien?, y (4) ¿por qué funcionó bien? y ¿por qué no funcionó tan bien?

En la primera experiencia virtual se trabajó la mezcla de los colores primarios para conseguir los secundarios; esta actividad partió desde el relato de Catalina Miranda (2004), *El arcoíris que perdió un color*, que cuenta que un gnomo fue al río mágico a buscar el color azul que le faltaba al arcoíris. En esta actividad virtual participaron dos educadoras y dieciséis participantes.

El objetivo de la intervención era trabajar de una forma divertida, utilizando los sentidos, para ello se requirieron materiales para elaborar pintura comestible (colorantes vegetales, 250 gramos de leche condensada y 4 obleas comestibles medianas). También se pidió que se tuviera 1 gorro de chef, 1 plato tendido grande, 2 platos desechables con división y

varios palos de helado. Fue así como los participantes se convirtieron en chefs y elaboraron pintura comestible mezclando leche condensada y colorante vegetal. Para obtener varios colores se partió de los primarios: amarillo, azul y rojo; los que se combinaron para formar valores secundarios. Con las tonalidades creadas y tomando como referencia el cuento, los participantes dibujaron un arcoíris en la oblea. Al final, se tomó una foto grupal y se compartió el rico arcoíris con los padres.

Mientras se proyectaba la transmisión, se pudo notar que los familiares prestaron atención y siguieron las indicaciones, en este sentido, su participación consistió solo en guiar, no en elaborar el material. Cabe mencionar que los representantes estaban sorprendidos al ver que sus hijos e hijas seguían las consignas de las educadoras. Gracias a la modalidad virtual fue fácil llegar a muchas familias al mismo tiempo, sin embargo, se pudo notar varias dificultades como fallas en la conexión y, por ende, una transmisión inestable.

### Segundo: *sushi* blanco y negro

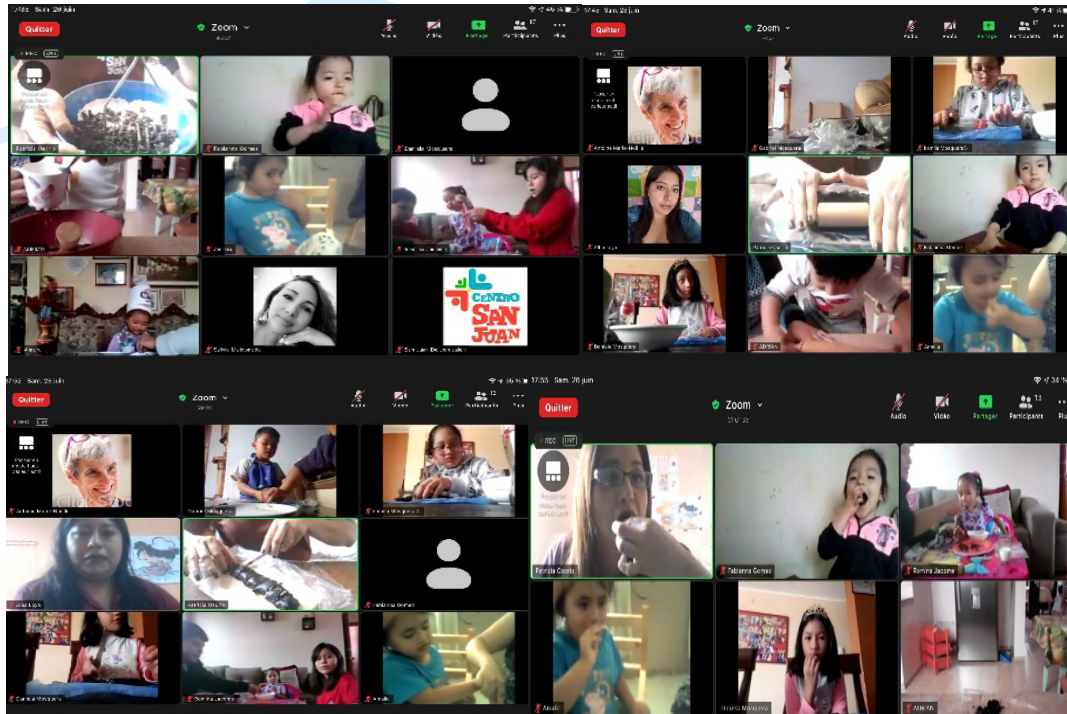
Para efecto de la descripción de esta experiencia, se usaron también las preguntas mencionadas anteriormente.

En esta actividad virtual se elaboró un *sushi* de dulce, partiendo del cuento *La Bruja Winnie* (Thomas y Korky, 2013) que se relaciona con el color negro. En esta actividad se incluyó a dos educadoras, veinte participantes y siete profesionales de distintos países. Para iniciar con la tarea, como primer punto, se establecieron las normas y reglas que se iban a regir durante toda la transmisión (como prender las cámaras; silenciar los micrófonos, excepto al momento de interactuar; y acompañar a los escolares a través de guía, ya que las actividades tenían que ser elaboradas por los infantes). Los objetivos planteados para esta actividad fueron: identificar los colores blanco y negro, participar escuchando reglas sencillas y reconocer texturas a través del sentido del tacto.

El material requerido se componía de: doce galletas Oreo Original, una taza de leche tibia, un recipiente mediano y uno pequeño, dos fundas medianas transparentes, un bolillo, una cuchara, un cuchillo plástico y un plato tendido. Como se puede apreciar en la Figura 1, para elaborar el *sushi* blanco y negro, primero se abrieron los paquetes de galletas, poniendo énfasis en que los estudiantes tenían que hacer pinzas con sus dedos para lograr destapar el envoltorio. Luego, se observó el color de las galletas y de la crema, de esta manera, se procedió a separarlas y colocarlas en diferentes recipientes. Para cambiar su textura, las galletas se trituraron y se mezclaron con un poco de leche, se hizo lo mismo con la crema. Luego se colocó la masa de la galleta obtenida sobre una funda y se aplanó con un bolillo. El cuchillo de plástico permitió cortar los bordes para crear una forma de un rectángulo. Sobre esta se colocó la crema y, después, se usó la funda para que crear la forma de un rollo. Finalmente, este se cortó en cilindros, para que, luego, se degustaran en familia.



Figura 1. Etapas de la elaboración del *sushi* blanco y negro



Fuente: elaboración propia [capturas de pantalla]

Esta actividad atrajo mucho al estudiantado porque propuso un sencillo proceso de manipulación y, por ello, un exitoso desarrollo. Se pudo apreciar una mayor organización al implementar normas y reglas desde el inicio. Además, gracias a que el cuento no se relató de forma total, sino por fragmentos que hacían énfasis en el color negro y blanco, la atención de los niños fue mayor. Por otra parte, la interacción con las maestras se hizo más eficaz: al observar que alguien no estaba a la par de los demás o que necesitaba ayuda, se marcaron pausas, para poder avanzar juntos.

Un momento muy importante, que se desarrolló antes de finalizar la actividad, fue una autoevaluación en la que los infantes pudieron intervenir para manifestar una apreciación sobre sus avances —¿qué fue lo más difícil? y ¿qué fue lo que más gustó de toda la actividad?—. Algunos expresaron que lo más complicado fue separar las galletas o crear el rollo usando la funda. Por el contrario, les gustó el cuento y probar el *sushi*. Uno de los estudiantes afirmó:

“Me gusta aprender” (Comunicación personal, 26 de junio de 2021) y, al despedirse, otra dijo a las educadoras: “Las quiero mucho” (Comunicación personal, 26 de junio de 2021).

### Tercero: la pizza del Club San Juan

Para el desarrollo de esta sesión se implementaron también las preguntas antes mencionadas. En esta ocasión el objetivo era elaborar una pizza que se presentó como “La pizza del Club San Juan”. Esta actividad estaba planificada como la despedida de este recorrido de aprendizaje y diversión a distancia. Durante su desarrollo participaron se incluyó a dos educadoras, catorce participantes y siete profesionales de distintos países. Para iniciar se volvieron a establecer normas y reglas claras, con el fin de disfrutar de la actividad e interacción con orden. Asimismo, los objetivos fueron: reconocer las figuras geométricas a partir de la manipulación de ingredientes y desarrollar conocimientos jugando.



Los ingredientes y materiales que se usaron para fueron: pan blanco de sándwich, pasta de tomate, jamón de línea diaria, queso *mozzarella* e ingredientes adicionales al gusto. También se requirió un gorro de chef, bolillo, plato tendido, funda transparente de cinco libras, un sartén o microondas, un cuchillo de plástico, media cucharada de mantequilla y una de harina. Con todos los materiales listos se empezó por quitar el borde del pan, para ello se dieron dos opciones: usar el cuchillo o hacer pinza con los dedos. Este proceso se realizó con doce rodajas de pan. Una vez que se quitó el borde, se abrió la funda para colocar los cuadritos de pan, lo más pegados posible, después, se cerró la funda y se empezó a aplanar con el bolillo. Luego, se abrió la funda y se colocó la masa sobre el plato. Seguidamente, se preguntó a los infantes sobre las formas de la masa y del plato. Cuando se colocó la pasta de tomate sobre la masa, se pidió que los estudiantes que probaran la misma y expresaran si el sabor era agradable o no. Después, se prepararon los demás ingredientes: se hicieron cuadrados y triángulos de jamón, tocino, piña o de lo que cada escolar eligió como ingrediente adicional. En este momento se aprovechó para nombrar y enseñar sobre los sabores de cada ingrediente: dulce, salado, ácido. Con guía del adulto, el alumnado rayó el queso. Finalmente, todos los ingredientes se colocaron sobre la masa y, con ayuda de los representantes, cada escolar procedió a untar la sartén con un poco de mantequilla y harina, y sobre esta se colocó la preparación; otros niños y niñas usaron el microondas. Mientras se esperó que estuviera lista la pizza, se hizo una pequeña pausa de bailoterapia, dirigida por las educadoras a través de la pantalla.

Se debe decir que la adaptación del cuento, la canción y la degustación fueron muy importantes para interiorizar las formas y los sabores, y que esta actividad fue muy emotiva, tanto para las educadoras como para todas las personas que participaron de la aventura del Club San Juan. Por ello, el momento más difícil fue la despedida y el cierre del club. Algunos infantes expresaron que no querían que se acabaran las actividades y que anhelaban un próximo encuentro.

## CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA: TEORIZAR TRES EXPERIENCIAS

La teorización de estas vivencias fue un desafío pedagógico, cuyo objetivo era organizar, sistematizar y reorientar las prácticas educativas, desde dentro de la FCSJJ y hacia el entorno familiar, debido a la crisis sanitaria. Por ende, se trató de propiciar una reflexión crítica y participativa, desde el punto de vista de las educadoras, que partiera de la experiencia vivida y reconstruyera los sucesos de los actores protagónicos del proceso educativo en la cotidianidad y los transformara. Este proceso de conceptualización abstracta pretendió enriquecer las prácticas pedagógicas en pro del mejoramiento del acto educativo a distancia y, posteriormente, la cosecha de resultados que beneficiaran la vuelta a una pedagogía presencial.

### Primer paso de la pedagogía a distancia: proporcionar un ambiente ordenado, estético, simple y real

El método Montessori inspiró las experiencias del Club San Juan, este “se caracteriza por proveer un ambiente preparado: ordenado, estético, simple y real” (FAMM, 2022, s.p.). Para lograr instaurar este ambiente, se realizó un trabajo anticipado con las familias, para que tuvieran listos los ingredientes y materiales para cada actividad. Además, en cada sesión, se trató de utilizar objetos y utensilios que ya se tuvieran dentro de los hogares. En este ámbito, a pesar de trabajar a través de una pantalla, se intentó que todo fuera muy real y que cada elemento tuviera una razón de ser durante el desarrollo de las habilidades y destrezas de los escolares.

Cabe mencionar también que, aunque “el aula Montessori integra edades agrupadas [...], lo que promueve naturalmente la socialización, el respeto y la solidaridad” (FAMM, 2022, s.p.), la actividad vía Zoom, tal como se planificó, no permitió la división en grupos de edades, ya que cada estudiante estaba en su casa y bajo la dirección de un familiar. La modalidad virtual impidió también la interacción física entre

infantes. No obstante, se intentó reconstruir, a través de la pantalla, una atmósfera que facilitara las relaciones. El desafío fue unir a la distancia y tejer una red de contención, por parte de los padres de familia y las educadoras.

Por otro lado, el método Montessori defiende el valor de no hacer las cosas en lugar del escolar, en lugar de eso, propone que se ayude a hacer con autonomía. Por eso, cada representante debía apoyar en las actividades virtuales, con el objetivo de que el alumnado las realizara correctamente. Esto significó que tomaran el lugar de la educadora y dieran el nivel de ayuda justa, para que cada estudiante pudiera desarrollar sus tareas. Así, esta experiencia virtual se transformó, para los progenitores, en una verdadera escuela, donde vivieron y percibieron la pedagogía de Montessori, la que estimula la autonomía infantil y prepara al estudiante para la vida.

### Segundo paso: profundizar una interconexión social

La pedagogía a distancia ha sido un reto que, durante esta pandemia, se ha presentado para muchos educadores a lo largo del mundo. Sin embargo, la experiencia del alejamiento físico en el Club San Juan abrió otra dimensión: la de una proximidad lejana. La separación física obligó a buscar anclajes distintos a fin de mantener la cercanía entre todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de la distancia. Eso se logró mediante actividades virtuales en las que se vivieron emociones intensas, se descubrió que el confinamiento no impedía compartir con otras personas y se incentivó la interacción entre las familias que participaban. Al inicio de cada sesión, se pidió que se encendieran las cámaras, para así poder observar todo el desarrollo de la actividad. En el contexto de sus hogares, los padres hicieron el papel de facilitadores, pues se encontraban más cerca de los estudiantes para guiarlos con mayor facilidad. La actividad siempre empezaba con una canción; se notó que, al inicio, los infantes se sentían un poco inseguros para

cantar, pues la seriedad de los representantes se transmitía al estudiantado. En este espacio, se estableció una interconexión con incentivos, tanto para que los representantes como los discentes logran interactuar. Luego se relataba un cuento adaptado a la actividad planificada, a cuyo término se realizaban preguntas. En ese momento se encendían los micrófonos, este fue un punto clave y mágico, en el que los niños y niñas escuchaban la voz y opinión escolares que antes solo miraban a través de la pantalla. Durante estas sesiones virtuales, se sensibilizó a cada estudiante para que lograra esperar y tener paciencia. Por ende, se fomentó una pedagogía de respeto que acontecía al ritmo del aprendizaje de cada participante y con el objetivo de llegar a la misma meta, en equipo.

Se puede relacionar esta pedagogía a distancia con el concepto perteneciente a Vygotsky: “[la] zona de desarrollo próximo en la que los niños aprenden si cuentan con la mediación de los adultos cercanos (padres, familiares, docentes) o de otros niños con más experiencia” (Ministerio de Educación, 2014, p. 14). Con esta afirmación, Vygotsky permite, otra vez, evidenciar la potencia de la interacción social en un proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque este ocurra a distancia, ya que

Plantea que el desarrollo humano no puede ser concebido como un proceso del individuo independiente del contexto en el que éste piensa y actúa, sino que se ve determinado por el entorno sociocultural a dos niveles: por una parte, la interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo; por otra parte, el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas o a otras. Considera entonces que la interacción social es el motor principal de desarrollo. (Ministerio de Educación, 2014, pp. 14-15)

Por ende, la intención pedagógica de interconexión social prevaleció, ya que tuvo una

verticalidad que se anclaba y daba sentido al quehacer educativo. Esta voluntad de tejer una red virtual aniquiló la distancia y acercó a los actores, a pesar de su separación física.

### **Tercer paso: anclar un aprendizaje vivencial y significativo**

El ambiente a distancia del Club San Juan tuvo como objetivo ser atractivo, por eso se propuso una temática diferente según cada actividad, de esta forma se llamó la atención de los infantes y se les permitió reencontrarse con un entorno similar al del aula. La organización se manejó con antelación y con mucha precisión, preparando los materiales tanto en el espacio de las educadoras como en cada uno de los hogares del alumnado. Después del saludo se verificaba que se tuviera el material correspondiente u objetos alternativos que facilitarían el desarrollo de la actividad. En este momento, se daba la palabra al estudiantado, para que presentara sus dudas. Todos estos protocolos obligaron tanto a infantes como a representantes a una corresponsabilidad con las educadoras, a un compromiso real. Esta metodología se valió de los conceptos pedagógicos de David Ausubel (citado por Torres, 2016), con su enfoque en el aprendizaje significativo: “aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado” (s.p.).

Al contar el cuento se incrementaba el vocabulario (característica cognitiva) que los niños podían reutilizar al momento de responder las preguntas y, por otra parte, la historia abría caminos para acercarse a los aspectos afectivos. Todo eso llevó a construir un aprendizaje vivencial y significativo, en el que se trabajaba mediante los sentidos y sensaciones, por ejemplo, partiendo de colores primarios y haciendo referencia a los del *Arcoíris que perdió un color* (Miranda, 2004), fue posible mezclar para crear verde, anaranjado, morado y café. Así, los escolares asimilaban y memorizaron la creación de nuevas tonalidades.

Se trató de un aprendizaje sutil, sensible y, por ende, significativo.

También se puede resaltar que el conocimiento no depende solo de la edad, sino del potencial de cada quien, tanto de infantes como representantes. De este modo, la presencia de los familiares cobró, en el Club San Juan, un papel fundamental tanto para los adultos como para los niños y niñas, ya que desarrollaron tres actitudes: una mirada positiva, empatía y coherencia. El espacio del club a distancia, con las educadoras, fue de cercanía y consistió en una oportunidad única, dada para anclar un aprendizaje vivencial y significativo en familia.

### **Cuarto paso: servir al desarrollo y observar el milagro**

En el club, al contrario de lo que se podría pensar, el entorno y la pedagogía a distancia permitieron el milagro del desarrollo de los infantes participantes, al coconstruir su aprendizaje junto a las educadoras y a sus representantes. La metodología aplicada invitó a que se sintieran libres de hacer actividades recreativas y dinámicas, junto a sus familiares, circunstancias en las que disfrutaron de inicio a fin. La metodología Montessori constituyó una base para planificar las distintas sesiones y permitió a las educadoras participar de manera activa en la aplicación de estas y, así, comprobar lo que escriben Martínez y Sánchez (2020), que

la mente de los niños posee una capacidad maravillosa y única: la capacidad de adquirir conocimientos absorbiendo con su vida psíquica. Lo aprenden todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría. Se les compara con una esponja, con la diferencia que la esponja tiene una capacidad de absorción limitada, la mente del niño es infinita. El saber entra en su cabeza por el simple hecho de vivir. (s.p.)

Esta vivencia fue un desafío, visto como un milagro que ocurrió en tiempos de pandemia, un hito de tanta adversidad para la pedagogía. Con la aplicación del club se demostró el poder de la experiencia, del *aprender haciendo* y del emocionarse, a pesar de la separación física. Todo aquello se realizó por la condición de los escolares, quienes están “dotados de grandes energías creativas, de naturaleza tan frágil que exigen, para no ser menguadas y heridas, una defensa amorosa e inteligente” (*ibidem*).



## DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Con referencia a los resultados obtenidos, en la parte inferior de la Tabla 1, se señala, a nivel cuantitativo, el número de personas que se registraron y el de quienes asistieron a las doce sesiones del club, a lo largo de un año, desde julio de 2020 hasta julio de 2021. Se nota un flujo participativo medianamente regular, con una fuerte participación durante las dos primeras sesiones y luego una disminución con un número ponderado. Cabe mencionar que la poca asistencia a la sesión del 17 de octubre de 2020 se debió al pedido de un pago, el que se descartó para las sesiones siguientes. Más de la mitad de las personas que se registraron participaron realmente en el club, lo que permite deducir que se respondió a una necesidad de los padres de familia que habían quedado desamparados, con sus hijos, en el medio de la pandemia.

Tabla 1. Registro de participación en el Club San Juan

Resitro de actividades en Zoom del Club San Juan	Fecha	Resgitrados	Nro. de participantes	Modalidad
Clase demostrativa: una dulce aventura entre padres e hijos	18/7/2020	63	40	
Clase demostrativa: juego de colores entre padres e hijos	25/7/2020	48	42	
Amasando la diversión	17/10/2020	10	1	Pagada
Una aventura congelada	14/11/2020	34	34	
Una explosión de colores	12/12/2020	25	14	
Fiesta de sabores bajo el mar	30/1/2021	51	28	
La granja mágica	26/2/2021	48	22	
Explorando mis sentidos	27/3/2021	27	14	
¡Mmm! Plastilina comestible	17/4/2021	58	29	
Saboreando los colores	29/5/52021	35	16	
Sushi blanco y negro	26/06/2021	28	20	
La pizza del Club San Juan	17/7/2021	25	14	

Fuente: elaboración propia

En el artículo de Aguirre y Yupa (2020) se evidencian las deficiencias educativas que se presentaron en la modalidad virtual, aplicada durante el confinamiento ocasionado por la pandemia de covid-19. Este contexto adverso y mundial puso de relieve la preparación incompleta de varios docentes, quienes requerían de una pedagogía para la transformación y la construcción del conocimiento en un escenario distinto. Además, esta modalidad tuvo la travesura de desbaratar la postura de un instructor de clases con potestad. Por obligación contextual, el profesorado de todos los niveles escolares y académicos tuvo que convertirse en investigador y creador de nuevas prácticas pedagógicas, las que tuvieron lugar en espacios y tiempos virtuales. A causa de la nueva realidad virtual, la investigación salió de las universidades, para introducirse en todos los centros educativos.

Generalmente las estrategias y recursos utilizados en las instituciones de enseñanza para estimular a los infantes padecen de coherencia entre tres niveles que están en constante interrelación: el lenguaje, el cuerpo y las emociones. En este contexto, es común que la enseñanza se quede a nivel del lenguaje. Sin embargo, para que se produzca una transformación a nivel personal, es preciso que el cambio alcance no solo al lenguaje, sino también cree una conexión entre el cuerpo y la emoción. La educación virtual, a raíz de la pandemia, obligó a las educadoras de la FCSJJ a investigar, construir y homenajear la presencialidad en los encuentros virtuales, es decir, a trabajar no solo con el lenguaje, sino también con el cuerpo y las emociones.

Se inició este estudio con el supuesto de que la pedagogía a distancia no iba a obstaculizar las interacciones lingüísticas, corporales y emocionales en el aprendizaje de los infantes. Por eso, se fundamentó la experiencia pedagógica propuesta en tres de los nueve principios básicos del método Montessori.

En primer lugar, el principio de la *mente absorbente*, la que está presente en cada estudiante y “hace que sea similar a una esponja, por lo que cuenta con una capacidad

ilimitada para aprender” (Guerrero Hernández, 2020, s.p.) a pesar de los contextos adversos, como el de la pandemia. Por ende, la tarea de los familiares y educadoras fue “proveer los escenarios, materiales y condiciones necesarias para aprovechar la mente absorbente del infante” (*ibidem*) en un contexto virtual.

Asimismo, el ambiente del club permitió poner énfasis en el segundo principio del método Montessori, el ambiente preparado (*ibidem*). La precisión y el cuidado de las planificaciones aseguraron el aprendizaje y el crecimiento de los niños y niñas. Los factores del entorno virtual obligaron a más vigilancia, precisión y anticipación, “teniendo especial cuidado en la limpieza y el orden” (*ibidem*) para que los padres pudiesen, junto con sus hijos, realizar presencialmente las consignas que las educadoras proveían en remoto. Esta preparación del entorno educativo transformó a cada infante en “un participante activo en el proceso de enseñanza aprendizaje” (*ibidem*), tercer principio de Montessori.

Al implementar estos tres principios en las actividades del club, se pudo observar a los padres asombrados y muy entusiastas por lo que sus hijos lograban por sí mismos. Hubo que ayudar para que los representantes fueran parte de la actividad de una forma pasiva y para que cada estudiante asumiera la parte activa, enfatizando que el adulto no debe hacer las cosas, sino ayudar a que el infante logre realizarlas por sí solo. Como ya se mencionó, el club representó una escuela virtual para los padres, quienes, orientados por las educadoras, aprendieron a estimular la autonomía infantil, al dar herramientas para aplicar en la vida diaria con responsabilidad. De hecho, se les invitó a crear una rutina guiada, desde que cada escolar despertaba hasta que descansaba en la noche, para fomentar que se asumieran ciertas responsabilidades cotidianas como: cambiarse sin apoyo; ayudar a recoger juguetes, ropa o zapatos; y o colocar la mesa para desayunar. Al crear estos rituales que, luego serían un hábito, cada estudiante pudo aprender mientras hacía y

experimentaba por sí mismo, de una forma más dinámica, comprometida y lúdica.

A nivel del estudiantado, mantener el tiempo de concentración en una actividad que se realizaba a distancia fue un desafío enorme, a pesar de realizar actividades muy lúdicas, dinámicas e interactivas. La pedagogía a distancia recalcó la necesidad de mejorar la receptividad de la información, o sea, la atención, a fin de evitar que los infantes se dispersaran. Por ende, no pareció vano introducir, cuando era necesario y dentro de las actividades, tiempos que fomentaban concentración, como, por ejemplo, acoger las sensaciones con los otros sentidos: cerrar los ojos y abrir la mente a formas, texturas u olores, dejando la mente en calma, para prepararse así y continuar la actividad más enfocados.

En este contexto, es importante mencionar que la teoría sociocultural de Vygotsky pone el acento en la participación proactiva de los menores en el ambiente que les rodea, lo que, mediante la interacción social, da lugar a un proceso colaborativo en su aprendizaje. Es este camino el que se recorrió con los padres, ya que ellos, al estar junto a sus niños o niñas, tenían que hacer el papel de guías, es decir, el que desempeñan las educadoras cuando están en el aula de forma presencial. Al principio, fue muy difícil para los representantes, ya que muchos estaban acostumbrados a realizar las actividades, sin permitir que los pequeños pudieran lograrlo con autonomía. A fin de poder dar seguridad a los mayores tanto como a los infantes, desde el inicio de las actividades, se establecieron normas y reglas. Estas exigencias, establecidas y asumidas a lo largo de las sesiones, constituyeron los detalles pedagógicos que permitieron alcanzar los objetivos de un aprendizaje proactivo y colaborativo, llevado a cabalidad a pesar de la distancia.

Otro resultado importante respecto de los representantes fue su participación activa en el club, la que les permitió desarrollar una conciencia más agudizada del trabajo pedagógico de las educadoras, ya que pudieron comprobar que su labor se realiza con esmero,

paciencia y dedicación. Esto se midió gracias a su presencia pedagógica en la actividad que realizaban junto a sus niños o niñas, lo que los transformó en maestros.

Otra consecuencia del club fue la participación inesperada de otros profesionales de la educación, a nivel internacional. De hecho, gracias a la transmisión en Facebook Live, colaboraron docentes de otras instituciones, incluso se cruzaron fronteras: en los formularios se pudo evidenciar los registros de educadores de Francia, Perú y Colombia. Se dedujo que su presencia reiterada despertó interés y que esta motivación podría abrir, más adelante, espacios de coformación en línea.

No obstante, se identificaron algunas limitaciones de esta experiencia pedagógica virtual. La conexión a internet fue un aspecto externo que no se pudo controlar, este dejó así pequeños vacíos, frases incompletas y contratiempos en el desarrollo de la actividad.

Por otra parte, la distancia no facilitó el manejo pedagógico de los representantes, ya que, como se mencionó, tendían a ejecutar la actividad en lugar de los estudiantes. En este sentido, hizo falta difundir, más y posteriormente, a la Comunidad FCSJJ, estas experiencias con actividades culinarias implementadas y adaptadas a través de un canal YouTube o en una página web, como lo hizo [UDLA](#) (2020). Así sería posible dar más autonomía y protagonismo a los padres en el desarrollo de otras actividades.

Se reconoce también que las recetas no eran nutritivas y saludables, sin embargo, es importante mencionar que fueron propuestas con objetivos educativos que se enfocaban en sensaciones y nociones espaciales y temporales. La elección también estuvo motivada por el ambiente estresante y triste del confinamiento, en este contexto, se necesitó proponer sabores dulces y colores alegres que generaran emociones a distancia.



## CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación-acción tuvo como propósito poder aportar en la resignificación de las prácticas pedagógicas que se dan en la FCSJJ. Se trató de un proceso teórico y metodológico que, a partir de la interpretación de las experiencias y de una reflexión y evaluación crítica de las mismas, pretendió construir conocimiento. Fue una manera de hacer teoría de la propia práctica, para luego difundirla y orientar otras experiencias, a fin de mejorar las prácticas sociales, en este caso, con la temática “Educación y comunidad”. Se consideró que la pertinencia de este estudio se vinculaba con la integración de las necesidades e intereses de las investigadoras y de su contexto en el proceso de aprendizaje, de manera tal que pudieran encontrar identidad entre su requisito de formación y las propuestas innovadoras que pueden ocurrir en el ámbito de la educación comunitaria.

Sin embargo, se reconocen varias limitaciones en este estudio: no se logró a cabalidad dos cuadrantes de Kolb: “reflexionar acerca de las experiencias y percibir las desde varias aproximaciones; generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas” (Lozano, 2000, citada en CCA, 2000). Surgió, entonces, el reto de preparar a las educadoras, tanto en lo que respecta a las nuevas tendencias en pedagogía virtual, así como en la capacidad de proyectar experiencias en una dirección teórico-formativa que permita un desenvolvimiento armónico y anclado de las actividades pedagógicas.

El objetivo general de este estudio planteó otorgar capacidades indagadoras a las educadoras de la FCSJJ. En esta línea, se pudo resaltar cierto conflicto no de interés, sino, más bien, de identidad de dos de las investigadoras, quienes narraron su experiencia desde su personalidad de pedagogas más que de investigadoras. Freire (2004) califica este proceder como “el saber hecho de pura experiencia” (p. 15). Por eso, falta la mirada del investigador, con

la perspectiva de un tejido entre la base empírica y el análisis. No obstante, las educadoras adquirieron conciencia del reto propuesto por Paulo Freire (2004), “enseñar exige investigación” (p. 14). En este contexto, se debe tener en cuenta que

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseñé porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (*ibidem*)

Es evidente que las fracturas provocadas por la pandemia de covid-19 pusieron la reinención al orden del día. Indagar, ser creativo y atreverse a actuar, allí radica la única manera de innovar y romper con las rutinas. Hacerlo se trata de un arte, de una pedagogía distinta que obliga a tomar distancia de las prácticas profesionales habituales y dirigirse a otros espacios de encuentro pedagógico, en este caso, el de la enseñanza a distancia. Esta experiencia permite volver a la esencia de las prácticas presenciales y entender mejor sus desafíos, como saber observar y escuchar activamente a los infantes y poner las emociones en acción, para volver a abrir imaginarios posibles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFS Intercultural Programs. (2014). *Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb*. AFS Intercultural Programs. [https://d22dvi4p-fop3.cloudfront.net/wp-content/uploads/sites/27/2019/02/13111417/Kolb\\_sExperientia-ILearningCycleforAFS\\_Friends\\_ESP.pdf](https://d22dvi4p-fop3.cloudfront.net/wp-content/uploads/sites/27/2019/02/13111417/Kolb_sExperientia-ILearningCycleforAFS_Friends_ESP.pdf)

Aguirre, E. y Yupa, B. (2020). Percepción de la educación virtual durante la COVID-19 en los colegios del distrito Metropolitano de Quito, Ecuador, 2019-2020. *Revista del Grupo de Investigación En Comunidad y Salud GICOS*,5(2), 63-76. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/gicos/article/view/16619/21921927763>

Centro Comunitario de Aprendizaje [CCA]. (2000). *Modelo de David Kolb, aprendizaje basado en experiencias*. CCA. [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo\\_2/modelo\\_kolb.htm](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_kolb.htm)

Fundación Argentina María Montessori [FAMM]. (2022). *El método Montessori*. FAMM. <https://www.fundacionmontessori.org/sobre-montessori/el-metodo/>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra SA.

Guerrero Hernández, J.A. (2020, enero 26). *Los 9 principios básicos del método Montessori*. Blog Docentes al día. <https://docentesaldia.com/2020/01/26/los-9-principios-basicos-del-metodo-montessori/>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Martínez, E. y Sánchez, S. (2020, diciembre). *Figuras de la pedagogía. María Montessori: La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación*. Portal de la educomunicación. [https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0\\_montessori.htm](https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_montessori.htm)

Ministerio de Educación (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>

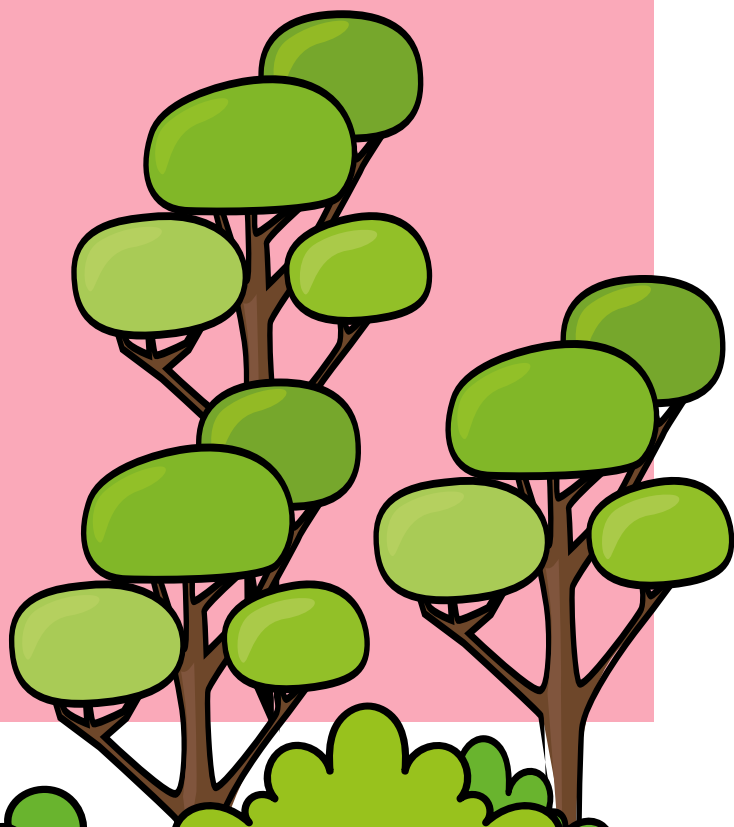
Miranda, C. (2004). *El arcoíris que perdió un color*. Libresa.

Thomas, V. y Korby, P. (2013). *La bruja Winnie*. Océano Travesía.

Torres A. (2016). *La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel*. Psicología y mente. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Gijalbo.

UDLA. (2020). *Actividades para niños en periodo de cuarentena*. UDLA. <https://www.udla.edu.ec/2020/03/actividades-para-ninos-en-periodo-de-cuarentena/>





# Los cambios en la política educativa en América Latina a finales del siglo XX: retos en el siglo XXI

Changes in education policy in Latin America at the end of the 20th century: challenges in the 21st century

 **Miguel Eduardo Vásconez Campos\***

miguelvasconez\_campos@hotmail.com

 **Rubén Darío Luna Naula\***

lunaruben18@live.com

 **Jennifer Paola Rojas Ávila\***

jenniferrojas080917@gmail.com

 **Viviana Isabel Quito Molina\***

vquitomolina@gmail.com

\*Investigador independiente

**Recibido:** 29 de enero de 2023

**Aceptado:** 15 de marzo de 2023

## RESUMEN

En este artículo se abordan los diferentes cambios en políticas educativas en el Ecuador, partiendo de un análisis de la historicidad en Argentina, Chile y México, así como de aquellos factores adyacentes a la consolidación de las políticas que deberían reflejarse como mejoras en las prácticas educativas propiamente dichas. Es así, que los datos obtenidos en la revisión bibliográfica realizada en artículos publicados en revistas indexadas permiten reconocer los cambios y acciones en estos contextos desde finales del siglo XX y como los mismos se articulan, evolucionan y traducen en políticas públicas que responden a los contextos y necesidades del siglo XXI.

Desde un paradigma interpretativo y un enfoque de investigación cualitativo sustentado en el método de revisión bibliográfica, se establece considerar que los procesos educativos estén en constante actualización, renovación y direccionados a la realidad de los educandos. En este sentido la formación estudiantil deberá construir un perfil educativo holístico que fomente el pensamiento crítico, creativo y sea un anclaje para la resolución de los conflictos de las sociedades actuales y futuras.

**Palabras clave:** Políticas educativas, educación, retos, reformas educativas, modelos pedagógicos.

## ABSTRACT

This article addresses the different changes in educational policies in Ecuador, starting from an analysis of the historicity in Argentina, Chile and Mexico, as well as those factors adjacent to the consolidation of policies that should be reflected as improvements in the educational practices themselves. Thus, the data obtained from the bibliographic review of articles published in indexed journals allow us to recognize the changes and actions in these contexts since the end of the 20th century and how they are articulated, evolve and translate into public policies that respond to the contexts and needs of the 21st century.

From an interpretative paradigm and a qualitative research approach based on the literature review method, it is established to consider that educational processes are constantly updated, renewed and directed to the reality of learners. In this sense, student training should build a holistic educational profile that fosters critical and creative thinking and is an anchor for the resolution of conflicts in current and future societies.

**Key words:** Educational policies, education, education, challenges, educational reforms, pedagogical models.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el paradigma educativo se encuentra en una reconstitución de sus fundamentos pedagógicos. La búsqueda de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje han favorecido la investigación en el campo de las Ciencias Humanas, lo que propicia la discusión de la implementación de modelos constructivistas, humanísticos, integrativos, entre otros que se encuentran en vigencia. Sin embargo, esta visión holística educacional requirió una profunda transformación política, social, económica y cultural de los parámetros tradicionales en el transcurso del siglo XX.

En Latinoamérica, este proceso histórico tuvo diferentes factores que condicionaron las innovaciones educativas. Por ello, en este trabajo de investigación se analizarán los cambios en la política educativa en América Latina a finales del siglo XX y los retos que conllevan hasta el momento. Por lo cual, se plantean las siguientes premisas argumentativas: la educación tradicional antes de la transición, los cambios fundamentales para un nuevo modelo educativo, los casos específicos de Argentina, Chile, México y Ecuador como paradigma de transformación y los retos educativos constructivistas o integrativos del siglo XXI. Esto permitirá tener un marco conceptual matizado para identificar de forma sucesiva los cambios relacionados a las políticas educativas en mención.

Debemos señalar, que el objetivo de este trabajo es realizar una revisión bibliográfica de las fuentes históricas vinculadas a los procesos político-educativos y de textos académicos pertinentes que permitirán conocer los estamentos de esta transición educacional en Latinoamérica. Esto, basado en la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los cambios en la política educativa en América Latina a finales del siglo XX y cómo repercuten en los retos en el siglo XXI?

## DESARROLLO

### Planteamiento de salida

Históricamente, la educación tradicionalista comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución, donde los contenidos de enseñanza se basan en la acumulación de conocimientos y valores transmitidos por el docente como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el estudiante (Rodríguez, 2013). Por esta razón, este modelo se caracteriza por tener parámetros educativos estandarizados, basados en la jerarquización del saber, memorización o acumulación de información y el papel central del docente como cúspide del conocimiento.



Esta visión vertical de la educación, ha compartido varios vínculos de necesidades e intereses con los estamentos sociales en cada época. Para Larragaña (2012) y Pérez (2014) actualmente esta corriente pedagógica puede ser considerada obsoleta, no solo por la falta de actualización científica y procesos de experimentación, sino por ser sumamente idónea para la ideologización y las síntesis políticas. Por este motivo, “la educación se ve influenciada no solo por decisiones de carácter pedagógico o didáctico sino por otras de procedencia muy diversa: políticas, económicas, ideológicas y culturales que la condicionan y determinan en cada contexto particular” (Martín, 2014, p. 7).

Por ello, en el transcurso del siglo XX, las evidencias científicas de trabajos académicos de autores como Piaget, Vygostki, Montessori, Bruner, entre otros, influyeron en el espectro político y en la opinión pública sobre la necesidad de asumir cambios en los modelos educativos. Muchos de estos lineamientos políticos e intelectuales repercutieron en acuerdos educativos internacionales que generalizan las construcciones sociales vistas desde lo negativo cosificando y reduciendo el ser humano. La educación se encuentra en un momento histórico como lo reconoce la educación popular según Paulo Freire, en donde se implanta un discurso, pero no se responde a las realidades de la región profundizando las diferencias.

Con este antecedente surge en las primeras sesiones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), terminada la Segunda Guerra Mundial (Sarmiento, 2011), la adopción de políticas institucionales, educativas y académicas en distintos campos del conocimiento, que resultaron en la implantación de estructuras en los valores sociales de distintos países que se asumieron como retos educativos de vital importancia.

### Reflexiones históricas contextuales

El contexto Latinoamericano, establece condiciones fundamentales en los procesos de la transformación educativa. Por ello, es

pertinente mirarlos desde diferentes puntos de vista teniendo en cuenta factores: sociales, económicos y culturales que repercuten en los requerimientos para las implementaciones de políticas institucionales. Para Bello (2001) las condiciones de desigualdad y falta de equidad, establecen un paradigma completamente diferente en los países iberoamericanos en comparación con Europa y Norte América. Razón por la cual, los cambios más importantes se vinculan con procesos políticos coyunturales para la búsqueda de mayor democratización del poder y la lucha contra la pobreza.

En este marco, la educación se convierte en una herramienta fundamental para transformar la realidad, por lo que muchas instituciones supranacionales como: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) insisten en desarrollar políticas educativas que favorezcan al crecimiento y la justicia social.

En el año 1990, la Comisión Económica para América Latina presentó una propuesta titulada “Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria de desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90”, la cual sirvió de base para otros documentos siendo el más importante de ellos, por su impacto y conformación, el publicado dos años después, titulado “Educación y conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad”. (Bello, 2001, p.15)

Autores como Freire (1985) en su obra “Pedagogía del oprimido”, destacan la importancia de cambiar político y socialmente el modelo de educación, de un formato homogéneo-receptivo de carácter bancario por una propuesta heterogénea-interactiva de carácter humanística. En este sentido, a finales del siglo XX, para Mollis et al. (2003) el advenimiento de la globalización permitió que estas transformaciones se lleven a cabo generando

cambios rotundos en los aparatajes institucionales de muchos países Latinoamericanos en vías de desarrollo.

De esta forma, existe una correlación de los distintos cambios generales aplicados en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX en América Latina. Entre estos, el investigador y pedagogo Ascolani (2021) en su seminario “Sistemas educativos en América Latina: procesos históricos del siglo XX, en perspectiva comparada” afirma que la educación universal y su gratuidad, establecen el primer paso importante para un cambio de paradigma. Además, señala que el cambio de una educación tradicional o vertical hacia una constructivista u horizontal, conllevó a que se diversifiquen los discursos del conocimiento y se reivindicuen las identidades iberoamericanas, esto mediante la influencia de una relectura del positivismo y la formación académica en los futuros docentes.

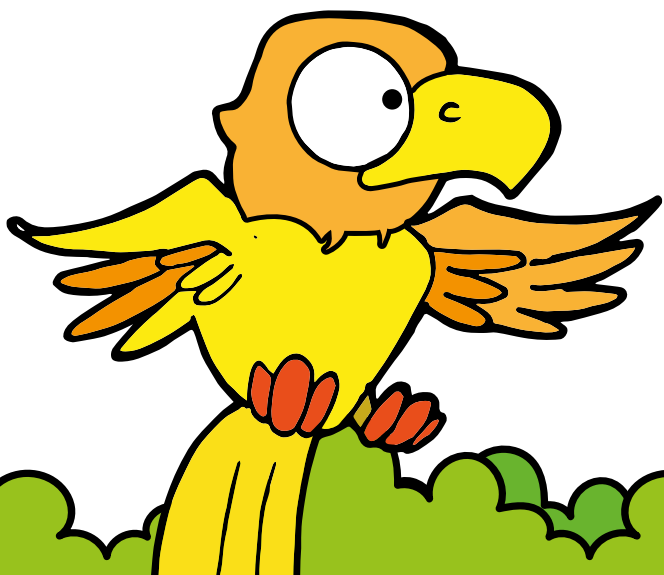
Además, Ascolani (2021) enfatiza en que las reformas políticas llevadas a cabo por gobiernos progresistas, han reconfigurado el significado de la educación para un nuevo sentido de eficacia: técnica, científica y tecnológica. Mediante las experiencias escolanovistas en el caso argentino. Además, existen otros elementos que influyeron en el proceso de transición como: “La asistencia técnica y financiera de los organismos internacionales. Desarrollismo y nuevas leyes orgánicas de educación. [...] La descentralización de los sistemas educativos: transferencias, federalismo y municipalismo” (Ascolani, 2021). Con todo esto, podemos evidenciar diversos cambios generales que han influido en las políticas institucionales de muchos países latinoamericanos.

## Argentina

En Argentina, las políticas educativas se encuentran vinculadas con distintos procesos históricos de esta nación. En 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria (Universidad de Buenos Aires, 2021). Sucesivamente, ya para mediados el siglo XX, existían diversas tendencias estatales educativas que ampliaron el reto educativo, mediante el creciente fenómeno editorial del “boom latinoamericano”, este proceso estuvo marcado por la influencia de muchos intelectuales y académicos que establecieron distintas opiniones en las políticas de enseñanza-aprendizaje. “La Historia de la Educación tiene en Argentina un pasado múltiple, en ocasiones fragmentado, debido a los diferentes circuitos de elaboración y circulación de los saberes que la componen” (Ascolani, 2001, p. 188).

En las últimas décadas del siglo XX, el espectro educativo argentino fue condicionado en el contexto de las dictaduras militares, en las cuales los dogmas tradicionales y la militancia religioso-marcial, frenaron los distintivos procesos de una educación constructivista. Posteriormente, con la vuelta a la democracia el año 1983, mediante decretos ministeriales para una actualización educativa, se mejoran las condiciones del acceso a la educación secundaria y superior, pasando de un 44,4 % en el año 1914, a un 80 % de actividad educativa a finales en la década de los ochenta (Acosta, 2012).

Para 1992, algunas instituciones educativas en Argentina, adaptan nuevas modalidades pedagógicas como: proyectos para una educación significativa, reformas curriculares y se gestionan instituciones basadas de teorías de Montessori y Pestalozzi. De esta forma, se amplificó el espectro educativo, cubriendo así, las expectativas de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero esto sin duda, requirió la constitución de macro planes curriculares que cumplan las exigencias dentro o fuera del salón de clase.



A inicios del siglo XXI, para Feldfeber y Ivanier (2003), se produce un fenómeno de descentralización escolar, basado en corrientes educativas integrativas, mediante la implementación de un aprendizaje directo y el uso de la tecnología. Debemos entender que esta descentralización escolar es un efecto de la globalización y el libre acceso a la información, lo que permitió ampliar los modelos educativos argentinos hacia la búsqueda de resolución de los problemas de desigualdad social en diferentes ámbitos.

## México

En otro contexto, los cambios en las políticas educativas mexicanas, presentan algunas diferencias en comparación con Argentina. Desde 1919 hasta 1933 la educación estuvo ligada a las corrientes liberales y nacionalista o federales impulsadas por la Revolución Mexicana. Después, esta tendencia se reconstituiría debido a la “reforma socialista” de 1934 en el magisterio de educación. Esto a lo largo propició una educación comunitaria, basado en los valores de la nación, manteniéndose con algunos matices hasta la mitad del siglo XX (Raby, 1981).

A finales del siglo XX, la posterior apertura de México hacia los acuerdos económicos y tratados de libre comercio, aportaron la implementación de El Plan de Once Años para el mejoramiento del rendimiento educativo mediante la intervención de la UNESCO. Luego, en las políticas del Programa de Modernización de la Educación, llevadas a cabo por el acuerdo COLUMBUS, se buscó la implementación de una educación productiva y abierta al mundo (Martínez, 2001).

En las últimas décadas, las reformas educativas mexicanas, han demostrado una redimensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, modificando el estatismo tradicional por modelos humanísticos y autogestionables. En un estudio de experimentación social sobre la aplicación de rasgos educativos significativos en la educación superior mexicana, Ramírez y Pérez (2018) evidencian

que un 95 % de la muestra de estudiantes que formaron parte de procesos constructivistas y humanísticos, mostraron un rendimiento positivo y una mayor adaptación e iniciativa académica hacia los temas tratados en el transcurso de los semestres. De esta forma, podemos decir que las políticas mexicanas se encuentran en una transformación constante para la búsqueda del pensamiento crítico y productivo educacional con una visión holística.

## Chile

En Chile, las coyunturas sociopolíticas, polarizaron las políticas educativas desde sus inicios. En 1860, pese a las disputas ideológicas, en el gobierno de Manuel Montt, fue promulgada la Ley General de Instrucción Primaria, hito decisivo en la educación chilena. Sucesivamente, la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920 estableció el acceso gratuito a los centros educacionales (Ministerio de las Culturas, los Artes y el Patrimonio, 2020). A mediados del siglo XX, las luchas de poderes entre conservadores y progresistas, establecieron a la educación entre pugnas de políticas populistas para alcanzar derechos y mejores resultados. Ya para las últimas décadas del siglo XX, la dictadura militar cohesionó la realidad educativa hacia una sola visión tradicional, sin ningún cambio específico, salvo la creación de centros e infraestructuras educativas.

En la última década del periodo dictatorial, Chile se vincula significativamente a las tesis neoliberales y al aperturismo político, pero con rasgos nacionalistas. Además, se estableció una nueva Constitución en 1980, que prioriza sus intereses en los requisitos y cumplimientos educativos bajo parámetros nacionales mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Rubilar-Solís, 2003). Finalizado el régimen de Pinochet, Chile formó parte de acuerdos internacionales como: Transformación productiva con equidad, La tarea prioritaria de desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90, Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS) en Educación, entre otros.

Debemos recalcar que la educación chilena debido a las tesis mercantilistas de libre mercado se estableció en su gran mayoría en parámetros privados para la formación académica.

Sin embargo, a inicios del siglo XXI, se establecieron políticas públicas para diversificar los modelos de contenidos educativos en el cumplimiento de las nuevas exigencias educativas. Las escuelas humanistas y los procesos de aprendizaje basado en la experiencia, formaron parte de las iniciativas académicas para actualizar los currículos de estudio. Actualmente, y gracias a la globalización y a la era digital, los programas educativos chilenos han logrado de manera significativa, reconfigurar sus paradigmas educativos, vinculándose con las necesidades sociales y contextos globales.

## Ecuador

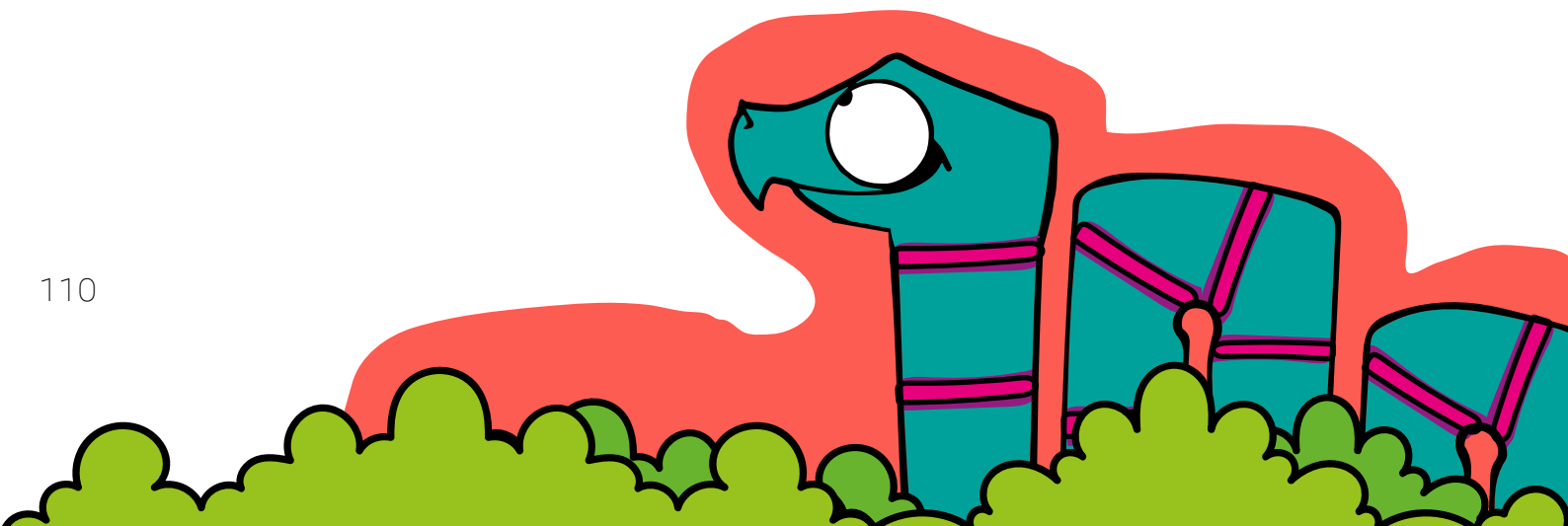
En el contexto ecuatoriano, en los años ochenta y noventa, se dieron cambios dentro de la reforma social a través del plan Nacional de Desarrollo, propuesto en la presidencia de Jaime Roldós, mismo que buscaba un desarrollo económico sostenible. A través del Plan se pretendió dotar a la educación una parte económica para crear programas que garanticen un desarrollo educativo. En los años siguientes se aplicaron campañas para la disminución del analfabetismo; el centro de investigación para la educación indígena abarcó 724 centros educativos para adultos y 300 escuelas para niños, el principal beneficiario de este proyecto fue la población indígena liderada por su movimiento.

A partir de ello, el gobierno de Rodrigo Borja confirmó la propuesta de educación para pueblos y nacionalidades originarias del Ecuador. Siendo en 1992 que se iniciaron esfuerzos para consensuar una reforma curricular, los cuales desataron procesos de descentralización que no tuvieron mayor éxito.

En 1996 el país sufrió una crisis económica y financiera, por lo cual la inversión política se desplomó y varios de los programas educativos que se pretendían implementar quedaron estancados. En respuesta a esta crisis se creó un Plan Social de Emergencia, mismo que se concibió desde un enfoque de protección social; dentro de este plan, se impulsaron varios programas educativos como: Redes Amigas, mejoramiento de las escuelas Interculturales Bilingües, alimentación y beca escolar (Luna, 2014).

Al comparar estadísticamente la disminución del analfabetismo desde 1980 al 2001 se confirma que a finales del siglo XX existía solo un 53 % de personas que tenían un nivel primario de educación, mismo que cambió al 66.8 % en el año 2001 (Luna, 2014). Sin embargo, pese al esfuerzo que se realizó, aún existía una cantidad considerable de niños que no lograron matricularse al sistema educativo, por razones económicas.

Los problemas educativos no se reducen únicamente al asunto económico y político, sino que también abarca calidad de aprendizajes, acceso, permanencia y culminación del proceso escolar. En este sentido, la formación de los docentes es un factor importante, ya que no deben desactualizarse o reducirse a la aplicación de estrategias y métodos de enseñanza que no



logran tener un resultado satisfactorio dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. El actuar docente se ve reflejado en el bajo rendimiento de los estudiantes. Siendo así que, uno de cada diez niños del área elemental del segundo de básica perdía el año escolar, principalmente en materias como Lengua y Literatura y Matemáticas (Luna, 2014). Además, la inestabilidad política en el país no permitió la construcción o avances significativos en el ámbito educativo.

Hasta el año 2007 Ecuador no logró consolidar algún proyecto educativo que garantice y amplíe los procesos del cambio que se disputaba en la constitución de 1998. A finales del 2008 se aprobó la nueva Constitución de la república en la presidencia de Rafael Correa, en donde se plasmaron importantes roles de la educación. Así también, el plan decenal de la educación contempló ocho políticas, entre ellas, la universalización de la educación inicial y básica; mejoramiento de la infraestructura, calidad y equidad de la educación; revalorización y capacitación docente. A partir de ello, se sumaron esfuerzos para cumplir las metas del plan decenal, a través de varias acciones que beneficiaron a los miembros educativos. Entre los principales actos están: la entrega de libros gratuitos a todos los estudiantes del país, más políticas docentes, evaluación docente, la creación de Unidades Educativas del Milenio, inversión en la infraestructura, etc.

En lo referente al currículo, en el año 2006 a través de una consulta popular se aprueba como política de estado el plan decenal (2006- 2015). Algunos elementos y políticas de este plan se incorporaron posteriormente en la Constitución (2008) y en Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011). Todas estas acciones estaban orientadas a la mejora del sistema educativo del país. Así mismo, se realizaron reformas y actualizaciones curriculares para mejorar el desarrollo y adquisición de habilidades de los estudiantes ecuatorianos.

Los cambios y actualizaciones en los documentos legales del país; la evaluación realizada a la reforma curricular de 1996 y la elaboración de políticas educativas que buscan

ubicar al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje dan paso a las reformas curriculares realizadas en el 2010 y 2016. Esta nueva forma de concebir la educación plasmada en el artículo 343 de la Constitución ecuatoriana (2008) y en el artículo 2 de la Ley Orgánica Educación Intercultural (2011) originan una serie de transformaciones en los principales ejes educativos con la finalidad de que la educación responda a las necesidades actuales del país.

Para conocer los avances en materia de educación es necesario revisar los planes educativos y sus posteriores ajustes para dar respuesta a los retos que plantea el cambio de siglo. De esta manera, en el año 1996 se oficializa “La Reforma curricular de la Educación Básica”. Este documento estaba fundamentado en el desarrollo de destrezas y la aplicación de ejes transversales: desarrollo personal, conocimiento del entorno inmediato, expresión y comunicación creativa. Esta reforma plantea el cambio de enfoque de los procesos de aprendizaje sugiriendo que se parta desde lo que el estudiante ya conoce (Ministerio de Educación y Cultura, 1996).

Sin embargo, en el año 2007, la evaluación realizada a esta reforma por la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación, que buscaba establecer el nivel de concreción al que habían llegado en las aulas y determinar los logros y dificultades en las áreas tanto técnicas como didácticas. Esta evaluación permitió conocer las razones por las que se habían alcanzado o no los diferentes objetivos y contenidos planteados en la reforma. Entre las razones que limitaron el cumplimiento de los objetivos se mencionan: “la imprecisión en la definición de los contenidos de enseñanza, la dificultad de comprender las destrezas, la carencia de criterios e indicadores de evaluación y la ausencia de articulación con el nivel de bachillerato” (Ministerio de Educación, 2010, p. 8).

De esta manera, en el 2010 se realiza la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica que presenta una estructura más sólida y que entre sus objetivos planteaba “ampliar y profundizar el sistema

de destrezas y conocimientos a concretar en el aula” (Ministerio de Educación, 2010, p.7), ofrecer orientaciones metodológicas para contribuir al perfeccionamiento profesional docente, así como, precisar los indicadores de evaluación. Este documento curricular considera los principios de la pedagogía crítica y del cognitivismo, además integra las TIC como recursos para facilitar y promover el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2010).

Esta propuesta curricular se enmarca en los principios del Buen Vivir, por lo que dentro del área educativa se crean instituciones públicas, órganos reguladores y gestores que buscan implementar el currículo en todas las instituciones del país. De la misma forma, se construye infraestructura, las denominadas escuelas del milenio, equipadas con gran cantidad de laboratorios, recursos y materiales para garantizar la calidad de la educación del país, además fusiona las instituciones pequeñas para optimizar la oferta educativa.

Posteriormente, entre el 2012 y 2013 se realizó un monitoreo y una investigación que dio paso a la reforma curricular del 2016. En la que se definió el perfil de salida del bachillerato, al que se orientan todas las actuaciones educativas direccionadas a conseguir el desarrollo pleno de perfil de salida.

Los constantes cambios que se dan en la sociedad, así como las transformaciones sociales, políticas, culturales y tecnológicas, generan necesidades que deben ser asumidas desde modelos pedagógicos flexibles. Solo así se garantiza que los estudiantes puedan desarrollarse de manera integral.

A lo largo del tiempo, los procesos de aprendizaje han sido guiados por principios mecanicistas y reproductores de información. Guiados por currículos rígidos y determinantes. De tal manera, más que formar, se buscaba que los sujetos sean capaces de repetir la información. En este sentido, dentro del aula la interacción es unidireccional, siendo así que el modelo que se emplea es heteroestructurante (De Zubiria, 2002).

De igual manera, se plantea otro modelo, que tomó los aportes del constructivismo para cambiar el enfoque mecanicista que ha predominado a lo largo de la historia. Desde este modelo, se rompe la dicotomía docente-estudiante, para dar paso a una relación en la que el estudiante es sujeto activo que aprende, es decir, que construye su propio aprendizaje en constante interacción con los demás. A este modelo Julián de Zubiria lo denomina autoestructurante (2002).

Aunque existe un avance en cómo se concibe el aprendizaje desde el modelo autoestructurante, la meta central está ligada al aprendizaje. Pero es necesario comprender que el ser humano es más que su área cognitiva y que es un error centrarse únicamente en esta dimensión. La educación debe centrarse más en el desarrollo que en el aprendizaje. De esta manera, De Zubiria (2002) plantea la pedagogía dialogante, es decir una pedagogía que desarrolle las áreas cognitivas, afectivas y emocionales. Dentro de este modelo se busca “que proporcionemos a nuestros estudiantes herramientas cognitivas o redes conceptuales sobre las cuales ejercitar esas competencias cognitivas (2020, p. 11). De esta manera, el rol del docente no se limita a facilitar los aprendizajes que se quiere conseguir, sino más bien busca facilitar el desarrollo de marcos conceptuales que permitan al estudiante alcanzar de manera autónoma aquello que se quiere que aprendan.

La educación se enfrenta a un problema epistémico, en medida del entendimiento a la forma como se produce el conocimiento, en Latinoamérica este error desde la construcción teórica evidenciada en los hallazgos de esta obra, da cuentas del problema de engaño, apareciendo como un problema existencial de la educación en los países analizados desde su misma génesis.

Siendo Latinoamérica sometida a un problema desde la matriz teórica que funda los principios discursivos y que después son reproducidos en las políticas públicas, donde los postulados engañan y generan problemas en la



praxis de estas políticas. Esto quiere decir que la educación se debe entender desde distintas capas de análisis y debe partir desde un proyecto de conocimiento en resistencia que nace de múltiples raíces que deben plantear críticas y alianzas con la desigualdad.

Sin embargo, el sistema educativo debe seguir funcionando a pesar del entrampado que proponen los procesos históricos de cada país. En este sentido los acontecimientos se convierten en fenómenos cambiantes, un ejemplo claro puede ser la disrupción de los procesos históricos en cada país y a lo largo de la región. Paulo Freire propone el inédito viable que define como “algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la praxis liberadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica” (Freire, 1999, p.195). De esta manera, el inédito viable confronta el conocimiento en resistencia, sin caer en asimilaciones que reproduzcan las diferencias. Siendo un problema estructural, que representan situaciones políticas y sociales que definen cómo se produce aquella convivencia de estos relatos epistémicos propuestos.

En la teoría política contemporánea Chantal Mouffe, reconoce las nociones de política y apolítica y la violenta disrupción entre los problemas que enfrenta la sociedad y las respuestas que proponen los estados, es por eso que cuando hablamos de educación hablamos de lo metalógico, que permite analizar las diversas perspectivas, confrontarlas y generar diálogos pertinentes a un futuro cambiante.

En conclusión, los cambios en la política educativa en América Latina a finales del siglo XX fueron decisivos para la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. Las políticas de universalidad educativa, las discusiones intelectuales para un nuevo modelo, políticas públicas para las inversiones en centro de aprendizaje, los acuerdos nacionales e internacionales para una educación equitativa y eficaz y el aperturismo del conocimiento por la globalización, lograron establecer un paradigma positivo para el andamiaje educacional de la región.

Sin embargo, estas transformaciones educacionales se han visto siempre condicionadas por diferentes procesos históricos que anexan a la educación a un pragmatismo de intereses políticos, lo que ha provocado en reduccionismo pedagógico como en el caso de Ecuador, tanto en lo institucional como en la formación del profesorado.

## DISCUSIÓN

La fundamentación teórica nos permite llegar a estos hallazgos lógicos y coherentes en relación con la realidad educativa de la región. Desde esta perspectiva, es posible identificar algunas tendencias que guían las reformas educativas de América Latina en el siglo XXI. Por un lado, se plantea configurar el término de calidad educativa en función de variables como:

Competencias para el siglo XXI (metacognición, valores, creatividad, empatía, resiliencia, entre otros); competencias para el acceso al mundo laboral (capacidad para resolver problemas, análisis de información, uso de nuevas tecnologías, pensamiento sistémico, visiones de género e interculturalidad); evaluación de logros (pruebas estandarizadas nacionales e internacionales); y, correlación lógica de todos los niveles del sistema educativo (Bellanca y Brandt, 2010; Fadel et al., 2015; Waissbluth, 2018).

Por otro lado, las reformas educativas en las primeras dos décadas del siglo XXI están enmarcadas en los derechos de niños, niñas y adolescentes. Desde este planteamiento se busca garantizar el acceso, permanencia y culminación de todos ciclos educativos, mismos que contribuyan al desarrollo como seres humanos integrales en lo físico, biológico, afectivo, cognitivo y social. Este enfoque cuestiona las inequidades e injusticias que tienen como trasfondo el género, la interculturalidad, la condición socioeconómica y la funcionalidad específica (discapacidad). De esta manera se rescata y construye las miradas teóricas de la educación inclusiva (UNICEF, 2010; Wulczyn et al., 2010; Morlachetti, 2013).

Otra tendencia se centra en fortalecer la formación docente desde el nivel inicial hasta el nivel superior y, junto con ello, sentar las bases para el desarrollo infantil temprano compaginando las políticas educativas con aquellas relacionadas a disminuir la desnutrición y promover el bienestar y desarrollo integral de niños y niñas menores de 5 años. Lo mencionado pasa por la priorización de estos sectores y la asignación de recursos desde el estado central y los gobiernos descentralizados (Berlinsky y Schady, 2015).

Para finalizar, las políticas educativas tienen narrativas dispares en relación a la verdadera realidad de los países analizados, en el caso de Ecuador las grandes diferencias sociales profundizan la injusticia social y si se entiende a la política educativa como un principio rector del quehacer de toda la comunidad educativa, se puede percibir un modelo que se aleja más de la

innovación, del constructivismo y del dialogo de saberes y se acerca nuevamente a las lógicas tradicionales en donde no se toma en cuenta el capital humano.

En el mismo sentido, se puede decir con certeza que la política educativa en América Latina a finales del siglo XX es determinante en el devenir del siglo XXI, ya que en estos tiempos las corrientes críticas, de las pedagogías de la emancipación y de una filosofía liberadora promueven superar los postulados del egoísmo y de la ideología de la diferencia, de ahí que la educación y sus políticas se deben sostener en la otredad, en la alteridad y el reconocimiento de la diversidad como factor de riqueza, promoviendo valores superiores como la inclusión, la resistencia intelectual y el liberalismo epistemológico en busca del progreso de los pueblos.

## CONCLUSIONES

En la actualidad, en Latinoamérica, las realidades sociales, políticas, ideológicas y económicas aún son factores ineludibles que influyen en la optimización de las políticas educativas. Según el proceso de revisión bibliográfica realizado, la política pública en educación requiere de políticas complementarias relacionadas con nutrición, salud integral, bienestar social, producción sostenible y, en términos amplios en acciones que contribuyan a la inclusión social y a la equidad en esta región considerada la más inequitativa del planeta.

Cabe señalar que, las nuevas corrientes pedagógicas implementadas en Latinoamérica, plantean un nuevo reto para el siglo XXI. Para lo cual, se deberá alcanzar parámetros de eficacia que supediten la realidad educativa y busquen solucionar o discutir las problemáticas sociales del mundo contemporáneo como la injusticia social, el advenimiento tecnológico, lucha de las minorías, entre otros. En este sentido, es indispensable que los procesos educativos estén en constante actualización, renovación y direccionados a la realidad de los educandos. Por lo que, la formación estudiantil deberá construir un perfil

educativo holístico que fomente el pensamiento crítico, creativo y sea un anclaje para la resolución de los conflictos de las sociedades actuales y futuras.

La inclusión social y educativa aparece en el debate de la política pública como un elemento integrador de estrategias complementarias que rescaten a la niñez y adolescencia como sujetos holísticos e integrales. Esto lleva a pensar que las reformas educativas deben colocar en el centro de su accionar a niños, niñas y adolescentes con sus diversidades y necesidades de aprendizaje específicas y particulares. Las sociedades del conocimiento y la información son a la vez sociedades que tienen sentido si rescatan las diferencias cognitivas, sociales, afectivas, funcionales y de género.

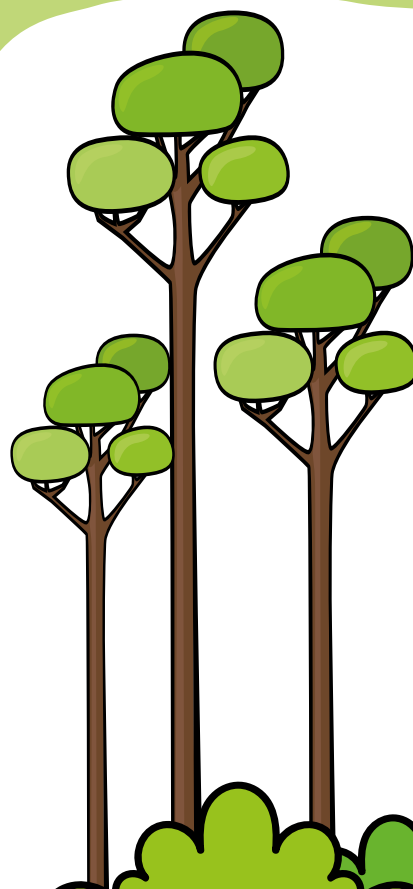
Adicionalmente, entre los retos de la educación el siglo XXI se plantean las categorías de ciudadanía universal, el internet de las cosas, la investigación en genética y neuropsicología e interacciones sociales en tiempo real, mediadas por la tecnología. Estos aspectos deben ser repensados desde la dignidad humana y la justicia social para su concreción en las macro, meso y micro políticas que permiten el desarrollo de los sistemas educativos locales y globales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11 (1), 131-144. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633>
- Ascolani, A. (2001). La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente ediciones y demanda institucional. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 187-208. [http://handbook.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES\\_8/Historia/Ascolani,%20A..pdf](http://handbook.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Historia/Ascolani,%20A..pdf)
- Ascolani, A. (2021). *Sistemas educativos en américa latina: procesos históricos del siglo xx, en perspectiva comparada, historia social de la educación* [Discurso principal]. Seminario de doctorado, Buenos Aires, Argentina.

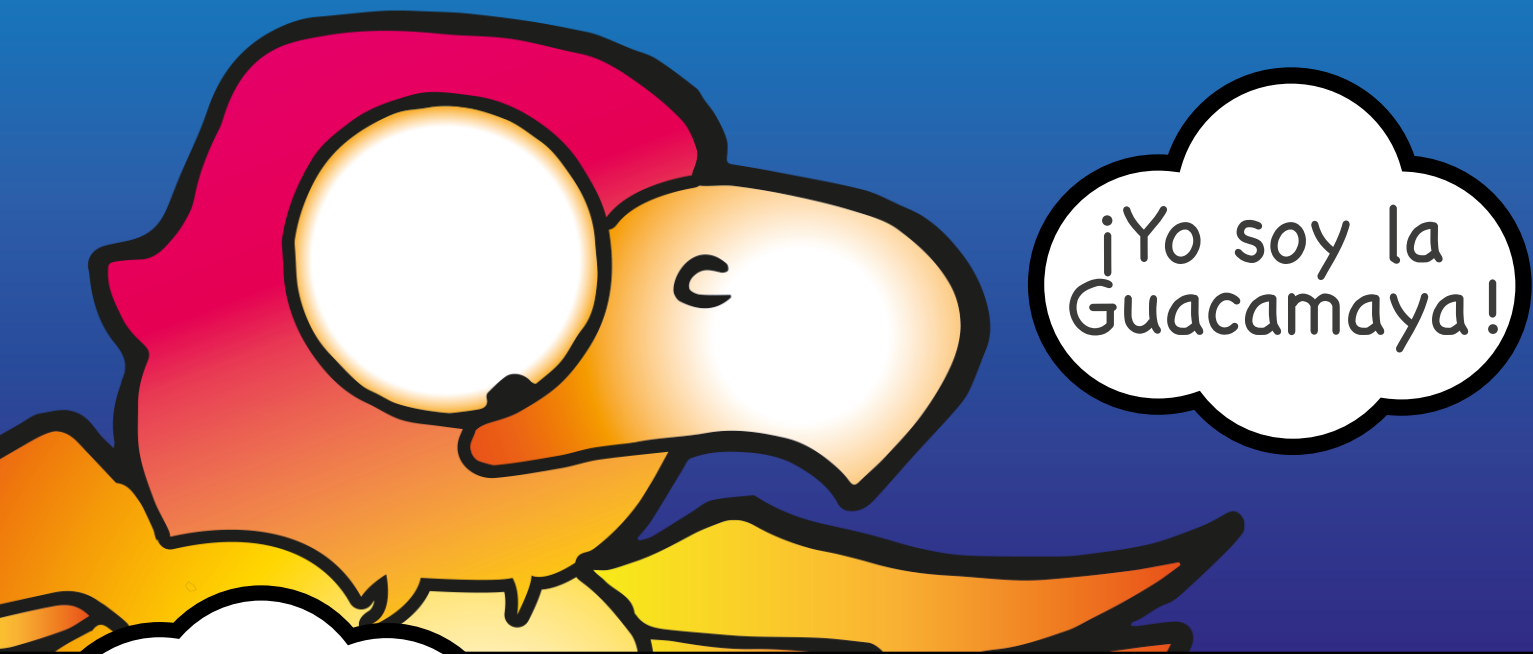
- Bellanca, J. y Brandt, R. (2010). *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Solution Tree Press.
- Bello, M. (2001). Reformas y políticas educativas en américa latina. *Acción Pedagógica*. 10(1-2), 14-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973210>
- Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. IDB. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Los\\_primeros\\_a%C3%B1os\\_El\\_bienestar\\_infantil\\_y\\_el\\_papel\\_de\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf)
- De Zubiria, J. (2002). *Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Fadel, C., Bialik, M. y Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>
- Feldfeber, M. y Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (18), 421-445. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001806.pdf>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121060454/pdf\\_346.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121060454/pdf_346.pdf)
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Archivo Digital. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%c3%b1aga%20Ane.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luna, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana de educación*, 65(1), 1681- 5653. <https://rieoei.org/rie/article/view/336>
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Red de Revistas Iberoamericana de Educación*, 1 (27), 35-56. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002703.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1997). *Reforma curricular para la educación básica* (3ra Ed.). Ecuador.

- Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*. [https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08/AC\\_2.pdf](https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08/AC_2.pdf)
- Ministerio de las Culturas, los Artes y el Patrimonio. (2020). *Construcción del Estado Docente en Chile (1860-1920)*. <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/colecciones/construccion-del-estado-docente-en-chile-1860-1920/ley-de-educacion-primaria>
- Mollis, M., Rodríguez, G., González, L., Trindade, H., Leite, D., García, C., López, F., Aboites, H., Rodríguez, R., Coraggio, J. y Weise, C. (2003). *Las universidades en américa latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf#page=34>
- Morlachetti, A. (2013). *Sistemas nacionales de protección integral de la infancia: fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Pérez, M. I. (2014). *Métodos alternativos o educación tradicional* [Tesis de Licenciatura, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2518/perez.morales.pdf>
- Rady, D.L. (1981). La Educación socialista en México. *Cuadernos Políticos*, 1 (29), 75-82. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.29/29.8DavidRaby.pdf>
- Ramírez, O. y Pérez, M. (2018). Aprendiendo ciencias a través de evidencias significativas versus educación tradicional. *Presencia Universitaria*, 6 (12) 28-37. <https://presenciauniversitaria.uanl.mx/index.php/pu/article/view/18/18>
- Rodríguez, J. (2013). *Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista* [Archivo PDF]. [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)
- Rubilar Solís, L. (2003). Educación chilena siglo XXI: ¿Cambalache estado-mercado? Parte II. *Educere*, 7(23), 357-370. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602307.pdf>
- Sarmiento, D. (2011). *Educación Popular*. EDITORIAL UNIVERSITARIA.
- UNICEF. (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Universidad de Buenos Aires. (2021). *8 de julio - Se promulga la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria*. <https://www.agro.uba.ar/content/8-de-julio-se-promulga-la-ley-1420-de-educaci-n-com-n-gratuita-y-obligatoria>
- Waissbluth, M. (2019). *Educación Para El Siglo XXI: El Desafío Latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.
- Wulczyn, F., Daro, D., Fluke, J., Feldman, S., Glodek, C. y Lifanda, K. (2010). *Adapting a Systems Approach to Child Protection: Key Concepts and Considerations*. UNICEF.

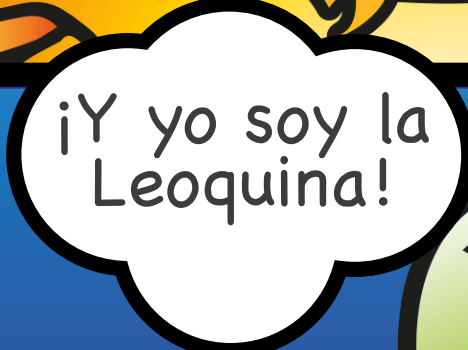


Bienvenidos  
lectores, en esta sección  
te ayudamos a  
comprender la misión de la  
Revista de divulgación  
Mamakuna





¡Yo soy la Guacamaya!



¡Y yo soy la Leoquina!



somos personajes de la mitología cañari



La Universidad  
Nacional  
de Educación

**UNAE**

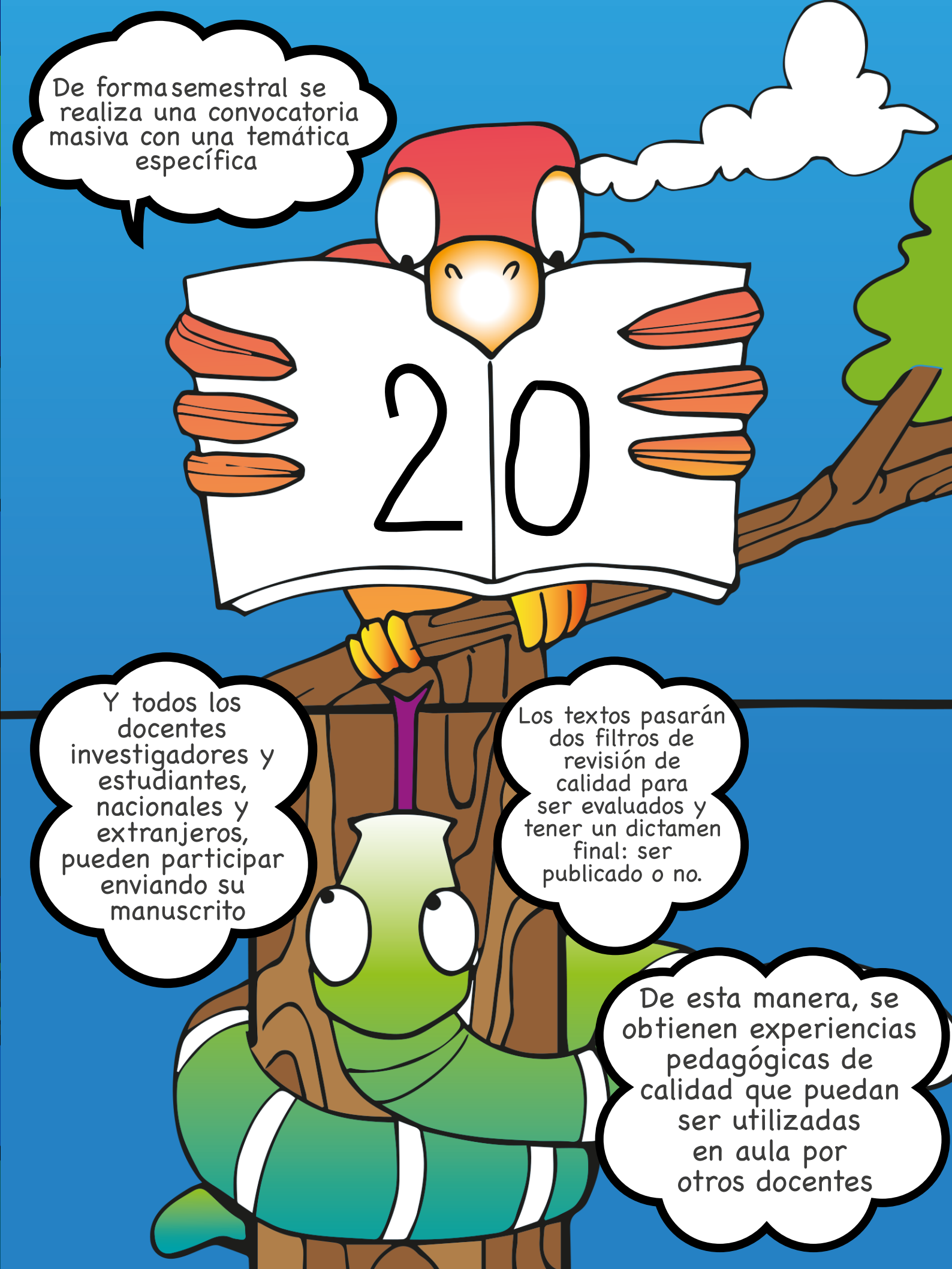
Una publicación  
de experiencias  
pedagógicas  
que pretende  
impulsar el  
desempeño de  
docentes del  
país

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.

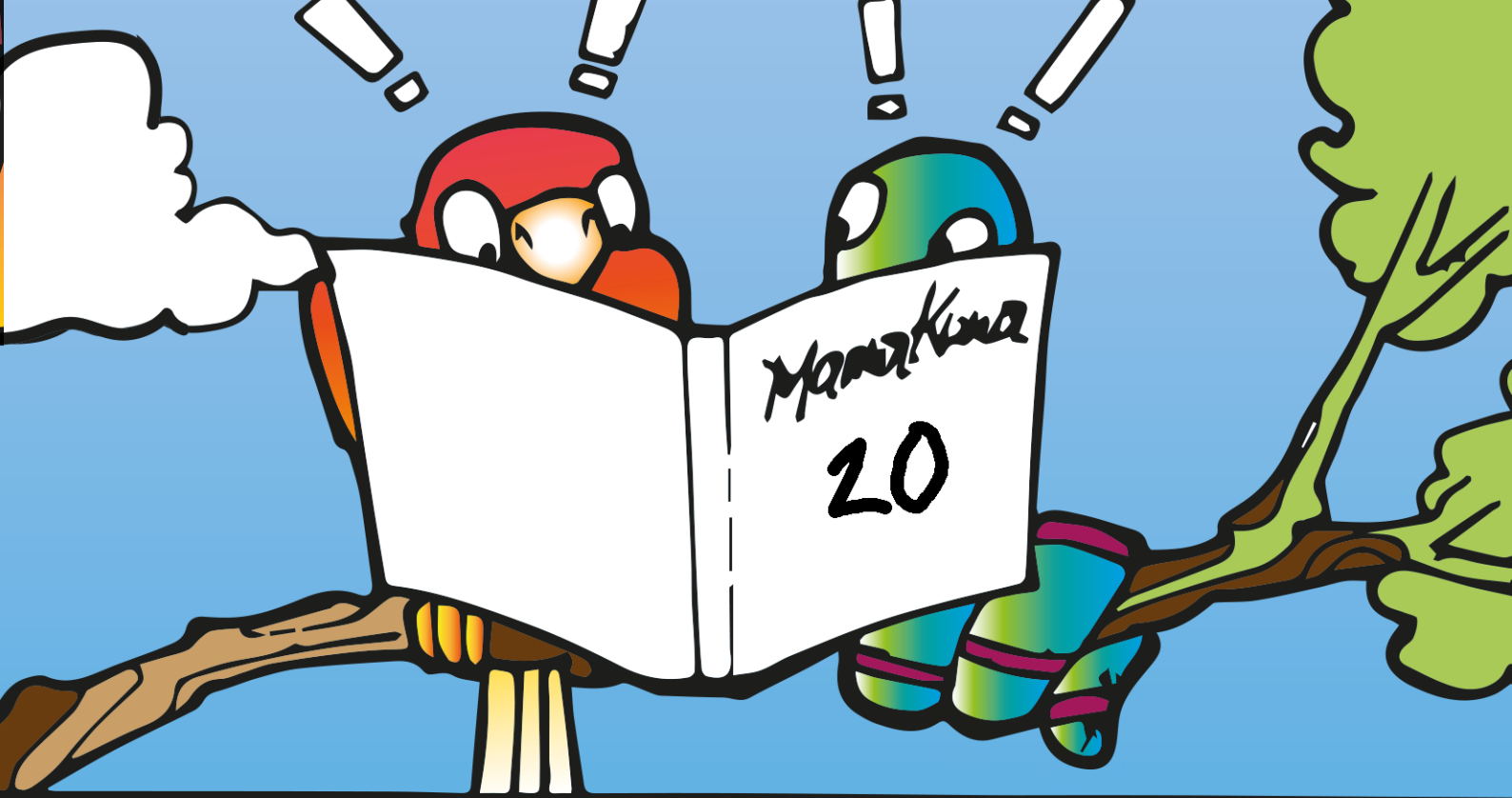
De esta manera, se obtienen experiencias pedagógicas de calidad que puedan ser utilizadas en aula por otros docentes



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



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



# Mamakuna

Revista de divulgación  
de experiencias pedagógicas

¡Eres docente!

¿Deseas compartir tus 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



**EDITORIAL**  
**UNAE**