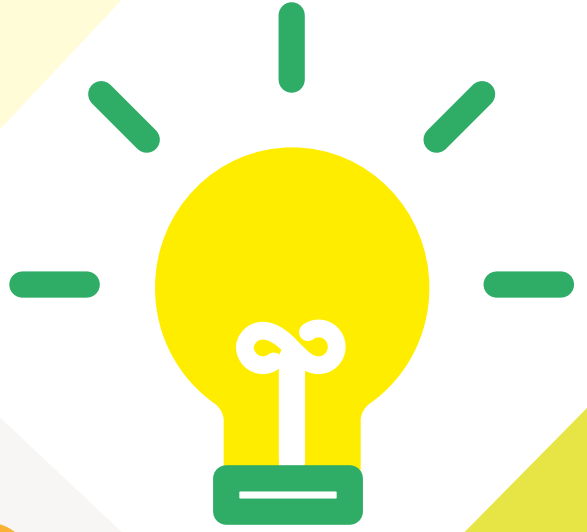
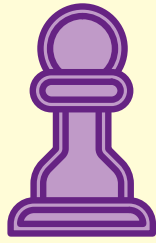
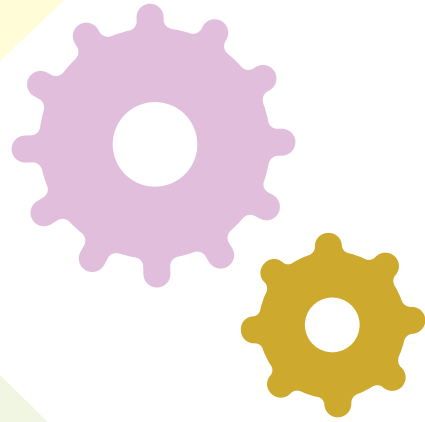


# Mamafuna

Revista de divulgación de experiencias pedagógicas  
RECURSOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA DIVERSIDAD







### 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.

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.



# Créditos

MAMAKUNA EDICIÓN NO. 22  
©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)  
e-ISSN: 2773-7551  
Enero - junio 2024

## Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

### Rectora

Luis Enrique Hernandez Amaro, PhD.

### Vicerrector de Formación

Graciela de la Caridad Urias Arbolaez, PhD.

### Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

## Consejo de Editores

### Editores jefe

#### Charly Marlene Valarezo Encalada, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

charly.valarezo@unae.edu.ec

#### Priscila Saldaña Gómez, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

diana.saldana@unae.edu.ec

## Comité de Redacción

#### 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

#### Lorena Revilla, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

lorena.revilla@unae.edu.ec

#### Germán Flores Bonilla, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

german.flores@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 D'aubeterre Alvarado, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

luis.daubeterre@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, Mtr.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

sofia.calle@unae.edu.ec / Directora de Publicaciones y Fomento Editorial

## 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

#### Miguel Ángel Herrera Pavo, PhD.

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

miguel.herrera.p@uasb.edu.ec

#### Paulina Alexandra Arias Arroyo, PhD.

Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador

paulina.arias@utc.edu.ec

#### José Manuel Gómez Goitia, PhD.

Universidad Indoamérica, Ecuador

josegomez@uti.edu.ec

#### Ximena Monserrath Vélez Calvo, PhD.

Universidad del Azuay, Ecuador

xvelez@uazuay.edu.ec

#### Ariruma Kowii, PhD.

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

ariruma.kowii@uasb.edu.ec

#### Arlet Rodríguez Orozco, PhD.

Universidad Nacional Autónoma de México, México

arlet.orozco@comunidad.unam.mx

#### Evelyn Verónica Almeida García, PhD.

Universidad Central del Ecuador.

evalmeida@uce.edu.ec

## Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

### Directora

Tatiana León Alberca, Mtr.

### Especialista de publicaciones

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

### Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

### Ilustrador

Leonardo López Verdugo, Lcdo.

### Corrector de estilo

mamakuna@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

# Contenidos

## Wawa

- 8 **Estrategias didácticas inclusivas en la carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación: sistematización de experiencias**  
María Dolores Flores, Victoria González Vargas, Cristina Pesántez Carrión
- 22 **Ambiente de lectura: sensibilizador de la diversidad en la primera infancia**  
Verónica Tacuri Albarracín, Irma Fajardo Pacheco

## Wambra

- 37 **Recursos didácticos para la enseñanza de Ciencias Naturales en tercer año de Educación General Básica**  
Kevin Peñaloza Suconota, Diego Lozado Sumba, Jhon Chuva Muy
- 48 **Estrategias didácticas apoyadas en la TIC para la enseñanza de las matemáticas**  
Elsa Mainato Sanaguaray, Verónica Rodríguez Rodríguez

## Chaupi

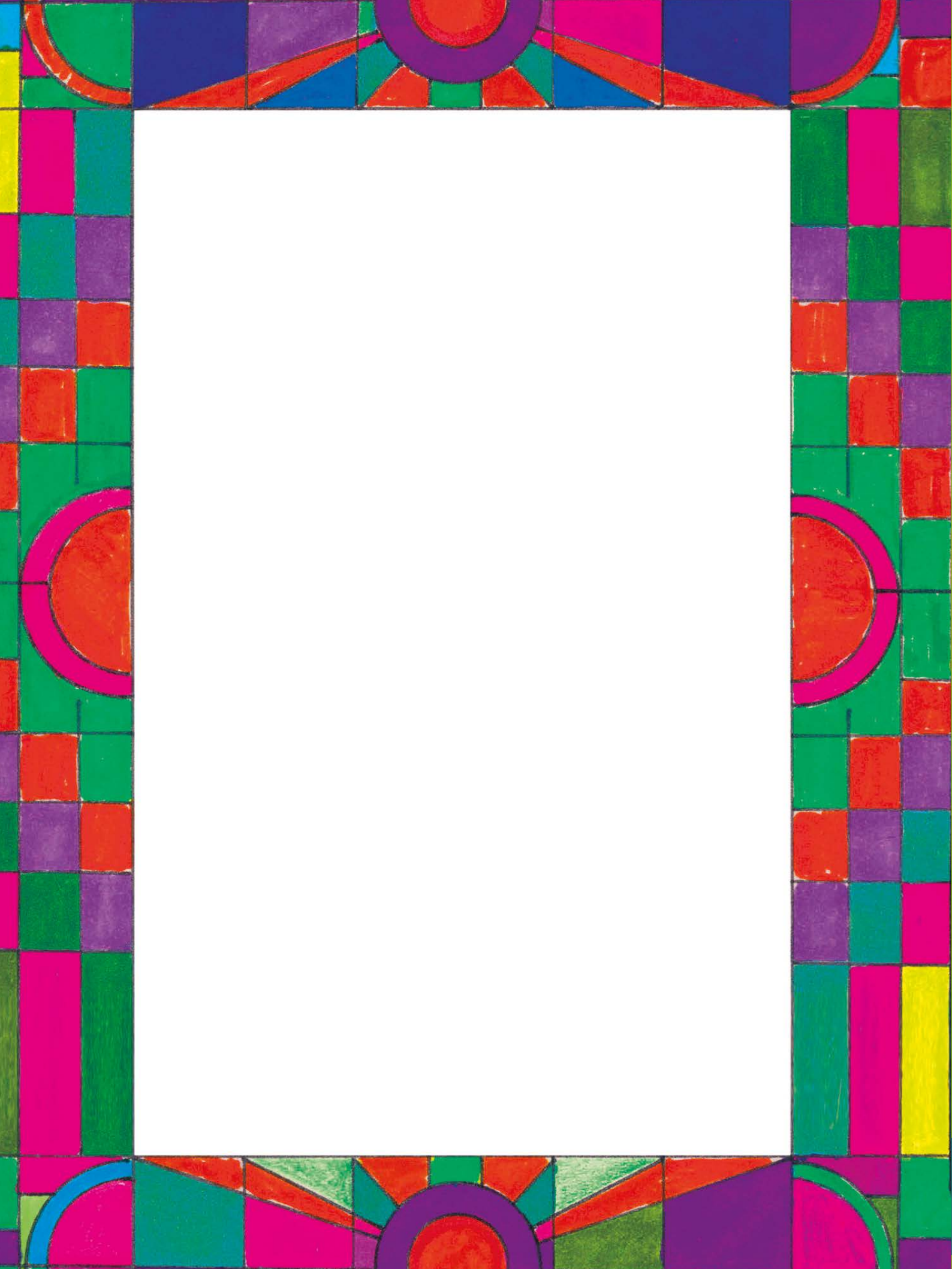
- 61 **Taller basado en el diseño universal de aprendizaje (DUA) y *design thinking* para generar experiencias de aprendizaje inclusivas**  
María Gabriela Guillén, María Eugenia Ochoa, Paulina Mejía Cajamarca, Leslie Mejía Cajamarca

## Runa

- 76 **Realidad virtual en 3D: una herramienta inclusiva para la educación**  
Gina Verdugo Guamán, Patricia Ramón Pacurucu
- 88 **Impacto de la lectura diaria en el desarrollo cognitivo de estudiantes PCEI nocturnos en Bahía de Caráquez, 2023**  
Rita Murillo Mesia

## Mishki

- 101 **Experiencia de aprendizaje para la estimulación del lenguaje oral en Inicial 2 a través de la literatura infantil**  
Joseline Guanuchi Morocho, Evelyn Mora Cabrera, Carmen Sarmiento Calle



# 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.

# Estrategias didácticas inclusivas en la carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación: sistematización de experiencias

Inclusive teaching strategies in Early Education career: systematization of experiences

 **María Dolores Flores\***

maria.flores@unae.edu.ec

 **Victoria González Vargas\***

mvgonzalez@unae.edu.ec

 **Cristina Pesántez Carrión\***

lida.pesantez@unae.edu.ec

\*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Recibido: 1 junio de 2023

Aceptado: 5 de enero de 2024



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## RESUMEN

Este trabajo expone la experiencia educativa de un grupo de docentes de la carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), durante el período académico del segundo semestre de 2022, en las asignaturas correspondientes a la práctica y cátedra del séptimo ciclo (Inclusión, diversidad e interculturalidad en instituciones educativas y Diseño y desarrollo de procesos de enseñanza personalizada: inclusión infantil en Educación Inicial), en donde realizaron varias actividades que promovieron el acercamiento directo a estrategias didácticas —enfocadas en la inclusión y atención a la diversidad— considerando particularidades como necesidades educativas especiales e interculturalidad. El presente trabajo tiene un enfoque cualitativo y la metodología aplicada fue la sistematización de experiencias para recrear las actividades realizadas e interpretar su influencia en el aprendizaje de las estudiantes. Los resultados se enmarcaron en las experiencias pedagógicas significativas de aprendizaje al desarrollarlas en entornos y situaciones reales enfocadas en la inclusión y diversidad.

**Palabras clave:** estrategias didácticas, educación inicial, inclusión

## ABSTRACT

This work exposes the educational experience of a group of teachers from the Initial Education career of the National University of Education (UNAE), during the academic period of the second semester of 2022, in the subjects corresponding to the practice and professorship of the seventh cycle (Inclusion, diversity and interculturality in educational institutions and Design and development of personalized teaching processes: child inclusion in Initial Education), where they carried out several activities that promoted a direct approach to teaching strategies —focused on inclusion and attention to diversity— considering particularities such as special educational needs and interculturality. The present work has a qualitative approach and the methodology applied was the systematization of experiences to recreate the activities carried out and interpret their influence on the students' learning. The results were framed in significant pedagogical learning experiences by developing them in real environments and situations focused on inclusion and diversity.

**Keywords:** teaching strategies, initial education, inclusion





## INTRODUCCIÓN

Al día de hoy, las prácticas con inclusión y diversidad han tomado realce dentro de la sociedad, sobre todo en el ámbito educativo. Sin embargo, a pesar de ser palabras escuchadas, mencionadas e incluidas dentro del proyecto educativo institucional (PEI), no son aplicadas de manera adecuada, ya que se desconoce lo que significan o conllevan en realidad. Es por eso que en la presente investigación se expondrá un caso de análisis de prácticas de formación estudiantil donde se evidenció el empleo de estas perspectivas como fundamento de desempeño.

Dicho esto, las actividades didácticas mencionadas —como parte de la malla curricular— fueron orientadas por el núcleo problémico del séptimo ciclo de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que se sustenta en la pregunta: ¿qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje se quieren lograr?; y, además, emplea el eje Proyecto de integración de saberes: diseño, aplicación y evaluación de modelos pedagógicos y curriculares adaptados a las necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de aprendizaje; capacidades diversas) y culturales (integraciones históricas y socio-culturales) en Educación Inicial. Además, tienen énfasis en investigación acción participativa (IAP).

Por otro lado, se contemplaron algunas estrategias constructivistas de gran utilidad que posibilitaron un intercambio constante entre lo que sucede en las aulas y la realidad fuera de ellas (Domene-Benito, 2022). Esta elección se justificó, dado que es necesario que, en este caso, los futuros docentes —para entender conceptos y/o metodologías— no solamente se limiten a la teoría, sino que puedan visualizarla y aplicarla en la práctica para que así exista una asimilación del conocimiento.

Por lo tanto, en concordancia con uno de los principios planteados en el modelo curricular de la UNAE que supone “teorizar la práctica y experimentar la teoría” (Comisión Gestora de la UNAE, 2015, p. 23) y empleando diversos

medios y recursos —como también formando alianzas pedagógicas— se planificó en el sílabo de las dos asignaturas complementarias (Inclusión, diversidad e interculturalidad en instituciones educativas y Diseño y desarrollo de procesos de enseñanza personalizada: inclusión infantil en Educación Inicial) conversatorios con expertos invitados para que expliquen la teoría referente a temas de inclusión, diversidad e interculturalidad; además, se organizaron salidas pedagógicas para la comprensión de la misma.

Estos momentos generaron experiencias significativas; mismas que se concretaron mediante actividades dentro de un lugar, tiempo, metodologías dinámicas y participantes, las cuales apoyaron para alcanzar aprendizajes o competencias positivas (Ávila, 2017). Es evidente entonces que, al plantear y ejecutar estas estrategias, se buscó el acercamiento al conocimiento científico como a la realidad que se vive con el fin de analizarlas.

Por último, la importancia de esta investigación recae en el objetivo de socializar las estrategias didácticas enfocadas en la inclusión, interculturalidad y diversidad realizadas en el séptimo ciclo de la carrera Educación Inicial de la UNAE durante el período académico del segundo semestre del 2022. Vale mencionar que esta investigación se desarrolló a través de la compilación y narración del proceso ejecutorio para compartir con la comunidad científica dichas estrategias educativas para la comprensión de estos términos.

## DESARROLLO

### Marco teórico

Al observar el mundo circundante se podrá percibir una multitud de eventos y sucesos; incluso las personas son parte de ello. Como mencionan Escarbajal *et al.* (2012), todos los seres humanos son diversos y no existe nadie idéntico. Es más, la noción *sociedad* es sinónimo de diversidad social, religiosa, ideológica, étnica,

cultural, etc. Por lo mismo, no es posible hallar una persona “normal”, porque la diversidad es general y esta es una condición intrínseca de la humanidad. Incluso, la Constitución de la República del Ecuador (2008) indica aquello:

Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, (...) discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos, la ley sancionará toda forma de discriminación. (Artículo 11)

Ahora, si se analizan los contextos educativos —y se habla de diversidad— se debe considerar a cada niño, joven o adulto como un universo con sus características propias como origen social y cultural, ritmo de aprendizaje, necesidades educativas, fortalezas e intereses; por lo que la mirada de la educación debe abordarse desde diferentes aristas que valoren esta particularidad para que los pedagogos puedan desarrollar, desde sus contextos, espacios respetuosos y asertivos.

Escarbajal *et al.* (2012) mencionan, en otro orden de cosas, que el reto de la comunidad educativa es construir espacios inclusivos, cuyo eje central y práctico sea la normalización de la

diversidad para, de esta forma, crear una escuela para todos; acto que requiere de un colectivo que cuente con un amparo institucional, político y legal que considere posible esta situación y que pueda transformarla para el bien común.

De esta forma, el reto de las escuelas de Ecuador y del mundo —hoy en día— es estimar a la diversidad como un eje vertebrador en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no se limita a pensar este criterio como un concepto estático y concebido solo en contextos educativos como la inclusión de personas con algún tipo de discapacidad. Por el contrario, esta noción engloba mucho más; sobre todo en Ecuador que considera a sus ciudadanos como sujetos de derechos sin distinción de condiciones.

En el país, en efecto, la interculturalidad está inmersa en muchos de los aspectos sociales, culturales, políticos, educativos y legales. La encontramos, por ejemplo, en la Constitución del 2008 y también dentro del ámbito educativo en la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe ([LOEI], Ministerio de Educación) de 2011. Pero, entonces, ¿qué significa esta palabra y por qué tiene tanta relevancia?

En el marco de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco) en 2005, se define —en el artículo 4, numeral 8— a la interculturalidad como un término que implica una convivencia e interacción equitativa



de diversas culturas, permitiendo la producción de expresiones que se intercambian mediante el diálogo y respeto mutuo.

A lo antes mencionado se puede agregar que la finalidad de este acercamiento y la relación entre culturas permitirá la edificación de un sentimiento de orgullo y aceptación; además forjará competencias relacionadas a la escucha, empatía y comprensión de que la variedad es inherente y de gran valor (Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2018). No obstante, que se apruebe este intercambio cultural no implica la apropiación —sin una razón justificable— ni mucho menos su empleo para hacer folklorismo.

En esta línea de pensamiento, los ecuatorianos o ciudadanos residentes del país deben reconocer la gran diversidad existente en el territorio; no solo desde una arista multilingüe, sino plurinacional donde existen las nacionalidades awa, epera, chachi, tsa'chi, kichwa, a'i (cofán), pai (secoya), bai (siona), wao, achuar, shiwiar, shuar, sapara y andwa. Por otro lado, estas nacionalidades conviven con los descendientes de las culturas Valdivia, Huancavilca, Manta y Yumbo y los pueblos afroecuatoriano, montubio y mestizo (Ministerio de Educación, 2013). Pues bien, la figuración de cada uno conlleva el derecho a contar con su propia educación.

Asimismo, es preciso diferenciar otros términos vinculados que pueden ser confundidos. De primera mano, el concepto *multiculturalidad* se refiere a la convivencia de diversas culturas en un mismo territorio. Segundo, la noción *pluriculturalidad* se define como la coexistencia de distintas culturas que interactúan en una misma área geográfica (Laboratorio de interculturalidad de FLACSO Ecuador-CARE Ecuador, 2016).

Dicho esto, la multiculturalidad se explica solamente como la existencia dentro de una sociedad sin establecer relación y, sobre todo, muestra una tolerancia hacia el otro. La pluriculturalidad, por su lado, hace alusión a un reconocimiento hacia la diversidad, pero con un modelo y cultura predominante; esto quiere decir que

esta es un paso más allá que tolerar o reconocer; es, de hecho, un intercambio de información que consiente las costumbres, tradiciones y saberes.

A su vez, existe otro aspecto que en la educación ha cobrado relevancia y por esa razón es necesario enfocarlo desde diferentes aristas. En específico, se habla de la inclusión. La Unesco (2017) la destaca en el campo de formación, pues se centra en identificar y eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación. Asimismo, esta entidad explica que es un procedimiento que contribuye a superar las barreras que restringen la presencia, participación y logros de los estudiantes. Esto justifica la importancia de reconocer e identificar las diferencias que caracterizan a las personas, ya que —en algunos casos como el educativo— son consideradas dificultades. Estas, en su defecto, deben ser visualizadas como oportunidades de enriquecimiento del aprendizaje y como hitos que posibilitan procesos de innovación en la enseñanza con la finalidad de beneficiar a todos.

En este tenor, al hablar de educación inclusiva es imprescindible considerar el reto de la formación docente que implica, en un primer tiempo, la capacitación inicial y, como segunda condición, la actualización permanente (Terré, 2011, como se citó en Knight *et al.*, 2018). En estos términos, se destaca la necesidad de implementar situaciones de aprendizaje y formación continua tanto a los profesionales como a los estudiantes de la carrera de Educación Inicial, de manera que se favorezcan los procesos de inclusión educativa desde las prácticas preprofesionales y se las oriente a la prevención de necesidades educativas especiales (NEE) o a derivar tempranamente a los niños que presentan ciertas manifestaciones que indiquen un desarrollo infantil que no corresponde a su edad cronológica.

Por su parte, Herrera *et al.* (2018) recalcan la necesidad de potenciar la formación profesional docente para desempeñar con eficacia la tarea didáctica inclusiva. Además, mencionan que en Ecuador se dispone de una política pública que orienta este proceso en las instituciones y entrega lineamientos para

la flexibilidad y adaptación del currículo para atender la diversidad, aunque —en la mayoría de las veces— se centra en la discapacidad; situación que debe ser reconsiderada, tomando en cuenta que la inclusión no está asociada de manera exclusiva a aspectos educativos; por el contrario, es una categoría amplia como se ha expresado en párrafos anteriores.

En concomitancia, Herrera *et al.* (2018) mencionan que un 45 % de docentes, en Ecuador, indican poseer una formación insuficiente en cuanto a Educación Especial y Educación para la Ciudadanía; áreas directamente relacionadas con la enseñanza de la perspectiva inclusiva. Estos datos llevan a la conclusión de que es menester posibilitar la formación de los futuros docentes desde prácticas preprofesionales y otras estrategias didácticas; todo ello desde un acercamiento a las prácticas inclusivas, de manera que se brinde una educación de calidad con enfoque inclusivo y, en el caso de la UNAE, respaldadas en el modelo pedagógico.

Con base en lo expresado, se precisa también la importancia de analizar y reflexionar sobre los procesos de inclusión educativa en los centros de Educación Inicial; lugares donde se pretende ofrecer oportunidades de aprendizaje tomando en cuenta que la diversidad ubicada en el aula es concebida como un eje transversal que permite brindar educación de calidad a todos los discentes. Para lograrlo es indispensable partir de la oportunidad que la sociedad ofrece a las personas de incorporarse a ella con derechos equitativos, aunque con capacidades diversas (Terré, 2011).

A manera de cierre se puede mencionar que por la riqueza étnica y cultural ecuatoriana siempre existirá —en las aulas de clase— diversidad en los contextos de cada uno de los niños y sus familias. Esto se puede evidenciar, por ejemplo, en las instituciones donde se implementan las prácticas preprofesionales de la carrera Educación Inicial con estudiantes de séptimo ciclo, paralelo 1, quienes, a través de las jornadas de reflexión, analizaron junto con sus maestras los contextos tan diversos de donde provienen los estudiantes de nivel Inicial

y Preparatoria. Incluso se pudo conocer que existen discentes de otras nacionalidades, como el caso de las familias venezolanas que han migrado al Ecuador.

Todas estas reflexiones motivaron al grupo estudiantil y a las maestras para visitar otros contextos educativos diversos del país; y, de esta forma, se interesaron por las instituciones interculturales bilingües y la riqueza cultural inherente. Además, incluyeron en su itinerario espacios donde se trabaja bajo esta lógica. Todo ello mantuvo el interés en estos grupos y tributaron para establecer cómo proceder ante estos casos sin llegar a una segregación mínima o total.

### **Aprendizaje experiencial: interacción práctica**

Muchas veces se debate sobre nuevas estrategias para que los alumnos aprendan y, a la par, se enfatiza en el aprendizaje experiencial —con bases constructivistas— como un modelo cuyo resultado es el conocimiento obtenido por medio de un sistema de transformación por la experiencia en donde se comprende la información y se cambia (Gleason y Rubio, 2020). Es decir, a partir de la vivencia y observación de carácter participativa se puede conseguir aprendizajes significativos, porque la exploración y el contacto social lleva a retener esos momentos de valor formativo.

Por esta razón, las docentes de las asignaturas de las áreas Inclusión, diversidad e interculturalidad en instituciones educativas y Diseño y desarrollo de procesos de enseñanza personalizada: inclusión infantil en Educación Inicial analizaron —en conjunto con los estudiantes— la posibilidad de realizar diferentes encuentros con contextos educativos o actores relacionados con temáticas de inclusión y diversidad. De esta forma, se busca que el conocimiento adquirido perdure y beneficie a lo largo de toda la vida, incluso podrá ser puesto en situación y transmitido a la comunidad (Espinar y Viguera, 2020). Este planteamiento se tomó como referencia al momento de planificar

las estrategias didácticas en las que se ha basado este trabajo.

A propósito, es importante destacar que salir de la zona de confort, en la educación, suele tener efectos positivos. ¿Qué podría emocionar más a los estudiantes que aprender fuera del aula? La respuesta es sencilla: hacerlo en contextos reales y cotidianos para lograr un acercamiento mucho más profundo. Esto no solo se limita a las salidas al patio, sino también a las visitas externas. Como señala Robertson (2017), la calidad de la experiencia de aprendizaje será auténtica y relevante para los discentes independiente del lugar donde se realice.

Por tanto, la salida pedagógica se ha convertido en un recurso preciado para lograr un aprendizaje directo del contexto que se desea explorar (Mohamed *et al.*, 2017). Al estar en contacto con entornos no convencionales, los estudiantes pueden construir conocimiento a partir de lo que saben, observan, aprenden de los demás y reflexionan; lo que puede modificar las percepciones o ideas que se tenían arraigadas.

### Proceso reflexivo de la experiencia

Se estableció como fundamental realizar un proceso reflexivo luego de implementar estas experiencias enriquecedoras. Ahora, esta fase no debe ser vista como una evaluación de los conocimientos adquiridos; en su defecto, debe ser un espacio de diálogo para cuestionar, preguntar y analizar todas las actividades realizadas. Es importante considerar, en este sentido, que cada individuo interpreta y procede de manera diferente según su medio. Aunque varios compartan los mismos entornos, disciplinas y áreas de interrelación no todos reaccionan de la misma manera ante el proceso de aprendizaje (García y Sachica, 2016).

Para Villaroel *et al.* (2021), es fundamental pensar de manera crítica acerca de la experiencia, ya que actúa como mediadora en la construcción del significado. Siguiendo la educación experiencial, el equipo de pedagogos de la Universidad Internacional de Valencia (2015) sugiere que la reflexión abona el crecimiento individual y grupal

del saber, que el aprendizaje es más sencillo al vivir las experiencias y que la interacción entre acción y reflexión permite la presencia de diferentes perspectivas.

Continuando con esta idea, se puede afirmar que recordar es volver a experimentar un suceso, dado que esto permite buscar en la memoria los hechos significativos que marcaron el curso de la vitalidad, sean estos positivos o negativos. Solo así se puede comprender que la teoría no siempre se aplica en la práctica y que lo que se hace en el ejercicio no siempre se refleja en los libros.

## METODOLOGÍA

El presente estudio nació en un contexto universitario donde participaron estudiantes del paralelo 1 de séptimo ciclo de la carrera Educación Inicial en la UNAE durante el segundo semestre del año 2022. Al mismo tiempo, este grupo de estudiantes se convirtió en la población de estudio para comprender los conceptos manejados en la investigación y, de forma eventual, trabajarlos de manera adecuada. Por otro lado, el objetivo establecido, en general, fue socializar estrategias didácticas inclusivas a través de las prácticas en contextos reales durante un período académico.

A su vez, el paradigma que orientó la investigación fue el interpretativo, porque tiene como finalidad entender cómo los individuos de un grupo social concreto, mediante su participación en los procesos sociales, configuran su propia realidad y le atribuyen significados. Incluso, muestra la forma en que estos significados, creencias, intenciones y demás posibilitan realizar acciones sociales (Roca-Cuberes, 2020).

Ahora, el enfoque que marcó toda la investigación fue cualitativo que, en palabras de Sánchez (2019), se basa en pruebas que apuntan a una descripción detallada del fenómeno empleando métodos y técnicas que permitan explicarlo. Esto se justifica porque el objetivo central es relatar las experiencias desde el punto de vista del docente como mediador de estos encuentros.

En otro orden de cosas, el tipo de estudio desarrollado fue de carácter descriptivo; mismo que se basa en conocer todas aquellas “situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (Guevara *et al.*, 2020, p. 171). Sin embargo, para poder relatar lo mencionado fue necesaria la relación con el campo de investigación, porque de ahí surgen las experiencias.

Quienes formaron parte de este estudio fueron 31 estudiantes de la carrera de Educación Inicial del séptimo ciclo (P1) de entre 20 y 28 años de edad. El 71 % de estudiantes tienen residencia en zonas rurales de las provincias de Azuay (en los cantones de Cuenca y Paute) y Cañar (Azogues, Biblián y Déleg). Dentro del grupo, el 57 % indicó encontrarse dentro de un nivel socioeconómico medio, el 29 % medio bajo y el 14 % bajo; el 21 % del estudiantado explicó que tiene un trabajo de medio tiempo y el 10 % que son beneficiarios de una beca de estudio.

Como método de recolección y análisis de la información, se empleó la sistematización de experiencias que “busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2018, p. 55). Como instrumento se aplicó una ficha de recuperación de aprendizajes sugerido en la guía elaborada por Jara (2020); esta se aprovechó y modificó para convertir los datos en narrativa al condensar la información de las seis actividades realizadas a lo largo del período de investigación.

Para explicar la influencia de estas prácticas, en el proceso educativo de las estudiantes, se realizó una entrevista a profundidad. Para ello se tuvo como propósito la recolección de información a través de una conversación —de forma oral— con las personas involucradas y se aplicó un cuestionario sobre las temáticas de interés (García *et al.*, 2015). Por otro lado, para desarrollar esta técnica se ejecutó una guía de preguntas y se la aplicó a una de las participantes mediante un encuentro virtual para conocer

su opinión sobre las experiencias llevadas a cabo durante el ciclo académico.

Este método y técnicas están en concordancia con la categoría principal y las estrategias didácticas inclusivas. Como subcategorías se encuentran la conceptualización de los términos *interculturalidad*, *plurinacionalidad* y *multiculturalidad*. También se buscó definir las prácticas pedagógicas centradas en la inclusión, diversidad y el acercamiento a contextos educativos inclusivos e interculturales.

## RESULTADOS

### Sistematización de experiencias

Los resultados que se presentan —a continuación— responden a las subcategorías encontradas en el estudio. Para la conceptualización de los términos, como estrategia didáctica, se realizó una charla sobre las nociones *interculturalidad*, *plurinacionalidad* y *multiculturalidad*. En relación con las prácticas pedagógicas centradas en la inclusión y la diversidad de estrategias empleadas, se estableció una charla sobre el Modelo Intercultural Bilingüe. Ambos conversatorios, uno con una docente y otro con una estudiante de la carrera, se enfocaron en las experiencias obtenidas en las prácticas de inmersión.

Finalmente, para abordar la subcategoría sobre el acercamiento a contextos educativos inclusivos e interculturales se realizó una visita pedagógica a una fundación y una salida pedagógica a una unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe.

### Charla sobre los conceptos *interculturalidad*, *plurinacionalidad* y *multiculturalidad*

En esta dinámica se desarrolló una exposición sobre *interculturalidad*, *plurinacionalidad* y *multiculturalidad*; misma que fue realizada por una estudiante de la carrera Educación Interculturalidad Bilingüe (EIB) de la UNAE. El

objetivo fue diferenciar los términos mencionados y comprender su verdadero significado; además, ubicar la importancia de los procesos de inclusión que se vivieron en las prácticas de inmersión realizados por la expositora durante su formación académica.

Antes del encuentro, la docente envió un video introductorio sobre la propuesta de interculturalidad en el Ecuador que fue realizada en colaboración con tres universidades: Ikiam, Universidad de Artes y UNAE. Luego, se pidió a los participantes que escribieran un texto basado en el análisis del video y que propusieran dos preguntas para la expositora.

Durante la charla, la estudiante de EIB preguntó —a modo de introducción— sobre la definición de los términos abordados para diagnosticar el conocimiento previo del público. Enseguida, utilizando un artículo científico, explicó cada término de manera clara y compartió sus experiencias con la interculturalidad, así como algunos estereotipos asociados a la identidad de los pueblos y nacionalidades. Finalmente, se abrió una ronda de preguntas para concluir la reunión.

Ahora, los aprendizajes obtenidos —posterior a la charla— incluyen la comprensión de los conceptos trabajados, la identificación de la discriminación y segregación tanto externa como interna, la necesidad de crear aulas interculturales para fomentar la inclusión y la importancia de comprender la cultura antes de apropiarse de ella. Además, aprendieron que la palabra *raza* no debe ser usada, se deben evitar los diminutivos y el folklorismo y es esencial buscar conocimiento para evitar la ignorancia.

Para complementar la recomendación, se concluyó que es importante que la persona encargada de dirigir la estrategia sopesa que cada grupo y contexto es diferente, por lo que es necesario adaptar la metodología y enfoque a las particularidades del público al que se dirige. Asimismo, es menester fomentar la participación activa y facilitar el intercambio verbal donde los participantes puedan manifestar sus dudas e inquietudes y se pueda construir un aprendizaje significativo y colaborativo.

Por último, se concluyó la necesidad de que se promueva una reflexión crítica sobre las temáticas abordadas para que los participantes puedan practicar los conocimientos adquiridos y contribuir al desarrollo de una sociedad más inclusiva y diversa.

### **Charla sobre el Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe (Moseib)**

De inicio, se realizó una charla dirigida a todos los estudiantes de séptimo ciclo de la carrera de Educación Inicial de la UNAE, incluyendo a sus docentes de las materias Cátedra y Práctica. Esta fue impartida por el director de la carrera EIB con el objetivo de explicar, a través de una línea de tiempo, el proceso histórico de los pueblos y nacionalidades en la construcción de su propio modelo educativo; mismo que debe ser adecuado a sus necesidades e intereses. De esta manera, se buscó destacar la relevancia del Moseib en las escuelas de educación intercultural bilingüe.

Esta actividad se realizó antes de emplazar el ciclo de visitas pedagógicas a unidades educativas comunitarias interculturales bilingües en Saraguro; actividad pensada para que las estudiantes conozcan el Moseib y la dinámica de trabajo en estas instituciones. Pues bien, el expositor explicó la estructura del currículo basado en el calendario agrícola festivo de cada pueblo, lo que permite tener un vínculo directo con la sociedad. También compartió una experiencia de las prácticas de inmersión de la carrera de EIB para ilustrar la importancia de comprender las reglas de cada pueblo y cumplirlas manteniendo el orden social.

### **Conversatorio con una docente sobre inclusión educativa enfocada en la discapacidad**

Siguiendo la misma secuencia de actividades, se consideró importante invitar a la docente Patricia Ramón para que comparta su historia de vida. A pesar de enfrentar una discapacidad física que le impide moverse de manera autónoma, ha

logrado alcanzar sus metas. Ella se desempeña como artista y, en la actualidad, como docente investigadora en la UNAE. En la parte académica cuenta con una amplia formación profesional: es licenciada en Ciencias de la Educación en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales y posee estudios de postgrados en Tecnología Educativa y Competencias Digitales y en Estudios Avanzados en Literatura Española e Hispanoamericana. Incluso, es un referente nacional por sus pinturas que han sido exhibidas en galerías de Europa.

En la charla mantenida, la invitada comentó diferentes aspectos de su vida. Se enfocó, sobre todo, en su niñez donde tuvo que atravesar diversas circunstancias a consecuencia de su discapacidad física. A la par, explicó cómo el patrón de crianza que recibió por parte de su familia le motivó a desarrollar su autonomía. No olvidó que la influencia de sus maestros en sus primeros años escolares sirvió para que pueda desenvolverse en el entorno académico. Recalcó que en su etapa de colegio y universidad su madre se convirtió en su compañera de apoyo para sus traslados y superación de barreras.

En suma, el testimonio motivó a las estudiantes para no limitar sus capacidades y alcanzar sus metas. Asimismo, sirvió para desarrollar empatía en el trabajo con estudiantes que presenten alguna necesidad educativa especial asociada o no con la discapacidad.

### **Conversatorio con estudiantes de octavo ciclo de la carrera Educación Inicial sobre su experiencia en las prácticas de inmersión**

La carrera Educación Inicial, en el período académico del segundo semestre del 2022, inició el proceso de práctica preprofesional de inmersión en dos instituciones interculturales bilingües de la comunidad Santa Rosa en la provincia de Tungurahua. Ahora, de forma general, el objetivo de esta modalidad de práctica es que los estudiantes de la carrera enriquezcan su visión de la Educación Inicial mediante la vivencia de la EBI, los procesos de

enseñanza aprendizaje, metodologías, estrategias didácticas, recursos, entre otros aspectos.

Por esta razón se contó con la presencia de dos estudiantes de octavo ciclo, quienes realizaron la práctica de inmersión y pudieron compartir su experiencia a través de una exposición de fotos y un conversatorio. Esta práctica les permitió cultivar una visión diversa de la Educación Inicial y aprender de manera directa, ya que las prácticas preprofesionales durante los siete ciclos anteriores se llevaron a cabo en contextos urbanos de la ciudad de Cuenca o Azogues. Por todo ello, estas experiencias fueron significativas ya que podrían ser la únicas vividas. Además, en el conversatorio se expusieron varias estrategias didácticas implementadas en los procesos de inclusión educativa.

### **Visita pedagógica a la fundación HOPE**

Estudiantes y docentes realizaron una visita pedagógica a la Fundación HOPE (Hijos Originales Padres Especiales) en Baguanchi, ciudad de Cuenca. El objetivo de la misma fue interactuar y conocer sobre las diferentes modalidades de intervención con niños y adultos que tienen múltiples discapacidades. La directora de la fundación dio la bienvenida y recibió a las estudiantes; posteriormente, explicó que HOPE nació de la necesidad que tenían como padres de continuar con las terapias para su hijo con necesidades especiales. Por otro lado, indicó que el centro ofrece tratamiento terapéutico como terapia de lenguaje, fisioterapia, estimulación sensorial, psicología, hipoterapia, entre otros; todo ello con el objetivo de mejorar la calidad de vida de este grupo en situación de vulnerabilidad.

Durante la visita, las estudiantes realizaron actividades planificadas para compartir con los beneficiarios de la fundación. A saber: desarrollo de una dinámica de bienvenida, pintar caritas y bailoterapia en la que participaron todos los presentes. Al final, se compartió un refrigerio.

Este encuentro permitió profundizar el tema de la inclusión de personas con necesidades educativas específicas (NEE) y el papel que



los docentes desempeñan como apoyo para su desarrollo desde las aulas. En paralelo, se reconoció la importancia de la formación profesional en trastornos del neurodesarrollo y necesidades educativas para brindar una mejor atención. Por ello, se recomienda proporcionar —a los estudiantes de formación docente— oportunidades similares para que puedan interactuar y conocer directamente las diferentes maneras de intervenir en situaciones con estudiantes que presentan NEE; lo que les permitirá ampliar su conocimiento sobre el proceso de inclusión dentro del contexto educativo.

### Salida pedagógica a la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC de Saraguro

Se realizó una visita pedagógica a la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC, situada en el barrio Membrillo de la parroquia San Pablo de Tenta, cantón Saraguro de la provincia de Loja. El objetivo fue contribuir al desarrollo integral de los estudiantes del séptimo ciclo, brindándoles experiencias de aprendizaje en entornos interculturales para mejorar su comprensión sobre este tema.

El director de la unidad educativa recibió a los docentes y estudiantes. Después, les dio

la bienvenida con el colectivo docente y administrativo del plantel. Los estudiantes pudieron observar los desafíos educativos en sectores socioculturales diversos y se enfocaron en la implementación del Moseib en Educación Inicial y Preparatoria para tener una mirada holística e inclusiva.

Cada docente compartió sus experiencias de trabajo en cada nivel y los estudiantes pudieron formular preguntas. De forma ulterior, se entregaron detalles a los presentes y se visitó los ambientes de aprendizaje que conforman el nivel de Educación Inicial, donde se observó que cada lugar tenía un rótulo con el nombre de la sala y los materiales tanto en *kichwa* y español.

Es destacable la importancia de la relación entre la comunidad y la institución educativa, en tanto componen un organismo del sistema comunitario. A su vez, los docentes mencionaron que están retomando su lengua nativa para fortalecer la calidad de la educación intercultural bilingüe y preservar la identidad del sector. También se aprendió que cada centro educativo adapta el Moseib de acuerdo con las características específicas de su población estudiantil.

Estas experiencias permitieron —a los discentes— ampliar su campo de formación, capacitarse en esta modalidad de estudio y reflexionar sobre estrategias pedagógicas,



procesos educativos y políticas que favorecen la inclusión educativa.

### Entrevista a una de las participantes

Después del desarrollo de estas experiencias, fue necesario conocer las percepciones de los participantes. Por ello, se entrevistó a una alumna para entender la influencia de estas estrategias en su aprendizaje. De esta forma, se aplicó un cuestionario e interpretaron sus respuestas.

Con referencia a la primera actividad, mencionó que fue enriquecedor conocer —en primera instancia— la definición de los términos *interculturalidad*, *plurinacionalidad* y *multiculturalidad*, porque antes las asociaba con palabras referidas a la población indígena y desconocía su alcance real. La entrevistada recalcó, asimismo, que conocer acerca de estos temas se convirtió en un espacio de intercambio de información y aclaración de dudas. Para finalizar, enfatizó el valor que tuvo este escenario para profundizar las nociones y sus diferencias.

Para la segunda actividad —en la cual se aplicaron tres estrategias didácticas con referencia a la charla sobre el Moseib— comentó que identificar el recorrido histórico de los pueblos y nacionalidades para tener su propio modelo educativo fue una lucha de varios años y que este documento significa, en sí, un gran paso hacia la inclusión. Siguiendo esta misma línea, indicó interesante que estudiantes de ciclos superiores explicaran sus experiencias en

prácticas de inmersión en entornos interculturales, relatando los sucesos agradables y los retos a los que se enfrentaron. Para la entrevistada, todo ello permitió aprender sobre la realidad de la educación intercultural en el contexto infantil. Por último, el conversatorio con Patricia Ramón, docente invitada, causó en ella un sentimiento de empoderamiento al ver que, a pesar de sus limitaciones físicas, no se sintió intimidada, sino alcanzó muchos éxitos profesionales.

En la última parte de la entrevista, la estudiante explicó que tuvo un aprendizaje vivencial por las estrategias aplicadas. Así, comentó que estas fueron las más significativas. La actividad realizada con la Fundación HOPE representó —para la entrevistada— un desafío, porque se debía pensar las actividades en función de los beneficiarios. Sin embargo, comentó que esto le permitió buscar métodos de integración colectiva y contextualizada con la realidad de los centros educativos y el rol de los docentes como facilitadores de experiencias inclusivas; lo que, en sus palabras, servirá para su futuro profesional.

Para concluir, con relación a la salida pedagógica a Saraguro, disertó que fue un espacio de gran valor en cuanto a su aprendizaje, ya que —por lo general— no están involucrados en estos escenarios y recorrer las instalaciones, dialogar con sus maestros y directivos y compartir con los infantes le permitió comprender cómo se desarrolla la Educación Inicial en un contexto intercultural bilingüe.



## CONCLUSIONES

A través de estas estrategias didácticas inclusivas se interactuó con realidades educativas relacionadas con la inclusión, diversidad y discapacidad. Las estudiantes y maestras pudieron conocer historias de vida que se caracterizan por tener diferentes condiciones físicas o intelectuales. Sin embargo, esto no constituye un impedimento en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por el contrario, son valiosas oportunidades para comprender que el apoyo de equipos multidisciplinarios y las familias son un soporte primordial para el desarrollo integral de las personas.

En efecto, la investigación de Escarbajal *et al.* (2012), por ejemplo, invita a la reflexión de asumir un reto educativo y social al construir una escuela inclusiva para todos, donde se normalice la diversidad con el amparo sociopolítico, de la legislación y el compromiso de las instituciones educativas y sus actores.

Las participantes de esta investigación, en este sentido, mostraron mayor empatía hacia la población educativa que presenta NEE asociadas o no con la discapacidad gracias a los acercamientos y diálogos con actores involucrados en espacios de apoyo. Conocieron, también, que el accionar docente debe enfocarse en comprender, atender y apoyar no solo a los estudiantes, sino también a sus familias a través de redes de apoyo, ya que son quienes juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y jóvenes con diferentes condiciones. Como menciona Fontana *et al.* (2009), la familia es la encargada de ofrecer el máximo respaldo en la formación de sus hijos, es donde se constituyen los cimientos sociales, lingüísticos, emocionales y perceptuales requeridos para la adquisición de nuevas destrezas.

En esta misma línea, la visita a la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC en el Cantón Saraguro brindó a las estudiantes la oportunidad de identificar un entorno educativo

distinto al de sus prácticas previas en la carrera; lo que les permitió apreciar la diversidad cultural, multilingüe y pluricultural del Ecuador y comprender la importancia de fortalecer sus habilidades docentes para desenvolverse de manera efectiva en contextos inclusivos y diversos en su futura vida profesional.

La investigación presentó estrategias didácticas significativas como salidas y charlas que permitieron —a las estudiantes— vivenciar el eje integrador del séptimo ciclo que se enfocó en modelos pedagógicos y curriculares adaptados a las necesidades de aprendizaje, considerando ritmos y estilos, capacidades y culturas diversas en Educación Inicial. Estas experiencias fortalecieron, de igual forma, los principios pedagógicos del modelo pedagógico UNAE al alinearse con las ideas de Villaroel *et al.* (2021), quienes refieren que el aprendizaje experiencial —considerado como una metodología para el desarrollo de competencias complejas— permite enseñar diferentes habilidades para la resolución de múltiples situaciones que pueden surgir en contextos reales, lo que resulta en una experiencia enriquecedora para su desempeño profesional.

Vale destacar que la colaboración interdisciplinaria, entre varias carreras de formación de docentes, genera oportunidades de crecimiento profesional para los miembros de la comunidad académica, tanto de docentes como de estudiantes. Las charlas y conversatorios liderados por estos mismos actores de ciclos avanzados fomentan el trabajo en equipo y contribuyen a ampliar la visión de los futuros maestros sobre la diversidad, inclusión y procesos de enseñanza-aprendizaje.

De último, se recomienda promover salidas pedagógicas y conversatorios con expertos en las carreras de educación, con el fin de que los estudiantes puedan experimentar escenarios reales y fortalecer su vocación docente, así como desarrollar habilidades profesionales y empáticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 14(48), 121-158. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34254710006.pdf>
- Comisión Gestora de la UNAE. (2015). *Modelo pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación.
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. Art. 11. 20 de octubre del 2008 (Ecuador).
- Domene-Benito, R. (2022). Educar más allá de las aulas. Espacios, lecturas y experiencias de interdisciplinariedad, investigación e innovación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 267-269. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/530091/326911>
- Equipo de Expertos en Educación. (11 de mayo de 2015). *Definición y beneficios del aprendizaje experiencial*. Universidad Internacional de Valencia. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/definicion-y-beneficios-del-aprendizaje-experiencial>
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>
- Espinar, E. y Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-14. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2015>
- Fontana Hernández, A., Alvarado Valverde, A., Angulo Ramírez, M., Marín Valverde, E. y Quirós Salas, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 17-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114401003>
- García, M., Martínez, C., Martín, N. y Sánchez, L. (2015). *La entrevista*. s.e. [http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf](http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf)
- García, C. y Sáchica, R. (2016). *El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula: Una propuesta de intervención y modificación de los estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes de grado cuarto de la I.E Santa María Goretti de Montenegro Quindío*. [Tesis de postgrado, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio de la Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1271/3/Claudia%20Lorena%20Garcia%20Zuluaga.pdf>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Revista científica mundo de la investigación y el conocimiento*, 4(3), 164-173. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7591592.pdf>
- Gleason, M. y Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/440/44062184033/44062184033.pdf>
- Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00021.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jara, O. (2020). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. [https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)
- Knight, M., Vega, N. y Ramos, V. (2018). La inclusión educativa. Un reto para la formación de los profesionales de la Educación Preescolar. *Atenas*, 3(43), 148-162. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153010/478055153010.pdf>
- Laboratorio de interculturalidad de Flacso Ecuador-CARE Ecuador. (2016). *Guía módulos de capacitación: interculturalidad, derechos humanos y colectivos*. Flacso. <https://www.care.org.ec/wp-content/uploads/2016/02/modulo-1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2018). *Interculturalidad*. Ministerio de Educación Nacional. <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>
- Mohamed, M., Pérez, M. y Montero, M. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea*, 6, 194-210. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-16.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco]. (20 de octubre del 2005). *La convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. [https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811\\_16\\_passport\\_web\\_s.pdf](https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811_16_passport_web_s.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

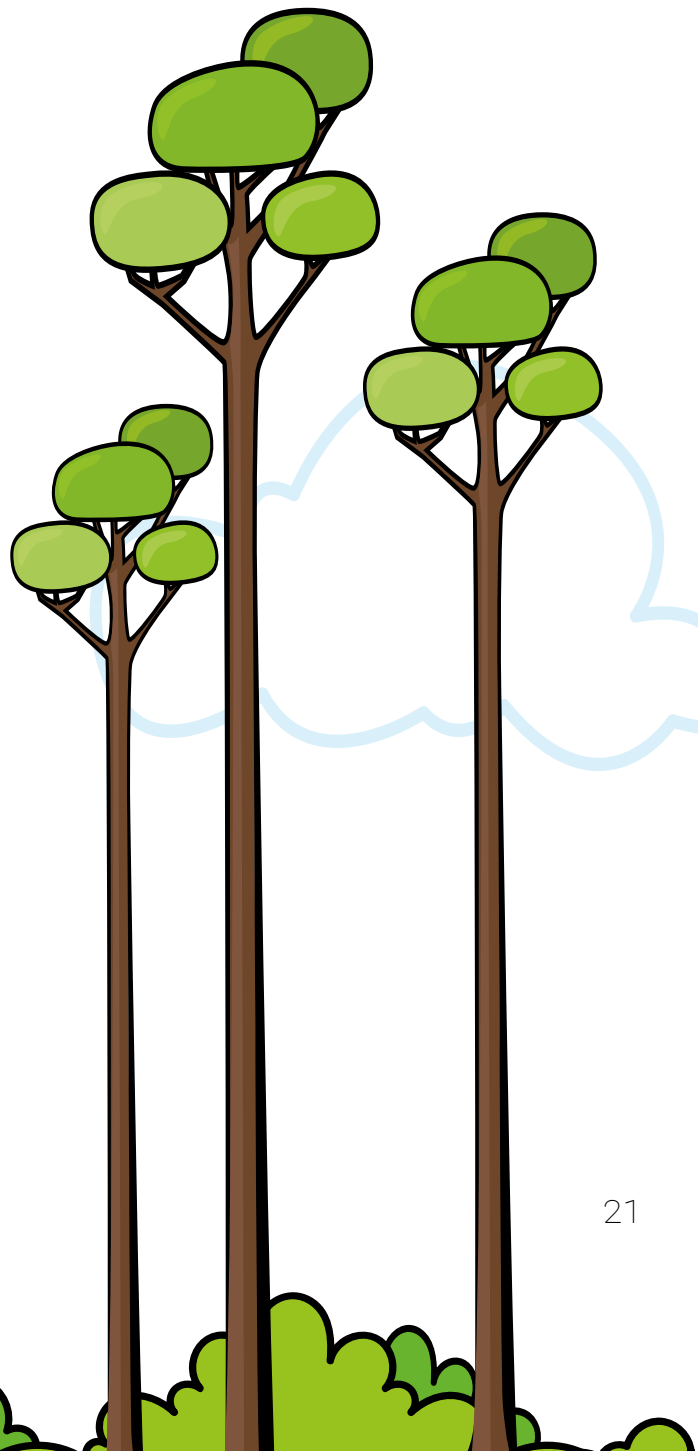
Robertson, J. (2017). *Educar fuera del aula: trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre*. Ediciones SM. [https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2017/02/176670\\_interior\\_educar\\_fuera\\_aula.pdf](https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2017/02/176670_interior_educar_fuera_aula.pdf)

Roca-Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. *Methodos*, 1, 1-3. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/44594/RCuberas\\_Methodos\\_01.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/44594/RCuberas_Methodos_01.pdf)

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>

Terré, O. (2011). *La educación necesaria. La inclusión educativa y la atención a la diversidad para una sociedad en valores*. Studio ediciones. <https://www.calameo.com/books/00432722865efa959ae4e>

Villaroel, V., Gutiérrez, M., Bruna, D. y Castilla, I. (2021). Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en Educación Superior. *Podium*, 40, 41-58. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/Podium/article/view/642/598>



# Ambiente de lectura: sensibilizador de la diversidad en la primera infancia

Reading environment: sensitizer of diversity in early childhood

 **Verónica Tacuri Albarracín\***

veronica.tacuri@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **Irma Fajardo Pacheco\***

jakirmafapa@gmail.com

Escuela de Innovación, Ecuador

**Recibido:** 9 octubre de 2023

**Aceptado:** 9 de enero de 2024



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## RESUMEN

La investigación se presenta desde la experiencia documentada y realizada con infantes de 3 y 4 años en un centro de desarrollo infantil municipal de la ciudad de Cuenca, Azuay. Aquí se evidenció, como necesidad educativa, la escasa aplicación de espacios que potencien la atención a la diversidad a través de un aprendizaje colectivo. Se desarrolló, en este sentido, un análisis teórico sobre las principales bases de atención a la diversidad y ambiente de lectura como potenciador de la diversidad. A nivel metodológico, se aplicó el enfoque cualitativo y el método de investigación acción participativa (IAP); se buscó transformar la realidad educativa a partir de la indagación, acción y reflexión. Se aplicaron diversas técnicas e instrumentos como observación participante, entrevista, FODA, guía de observación y documentación. Los principales resultados evidenciaron que el ambiente de lectura propicia la atención a la diversidad en el aula, dado que estimulan el interés que muestran los niños por los libros y, sobre todo, por la lectura de cuentos.

**Palabras clave:** ambiente de lectura, inclusión, diversidad, infantes, cuentos

## ABSTRACT

The research is presented from the experience documented, with infants from 3 to 4 years old in a municipal child development center in the city of Cuenca, Azuay. The scarce application of spaces that enhance attention to diversity through collective learning was evident as an educational need. A theoretical analysis was developed on the main bases of attention to diversity and the reading environment as an enhancer of diversity. At a methodological level, the qualitative approach and the participatory action research (PAR) method were applied, seeking to transform the educational reality through inquiry, action and reflection. Various techniques and instruments were applied: participant observation, interview, SWOT, observation guide and documentation. The main results show the approach achieved in addressing the diversity of the classroom, from understanding the other ways that children have to express themselves, using their need and interest in stories based on them. The proposal applied was evaluated by the institution's educators, where it was concluded that the reading environment is a space that allows the diversity of boys and girls to be addressed.

**Keywords:** reading environment, inclusion, diversity, infants, tales



## INTRODUCCIÓN

El trabajo por ambientes es sustancial en la etapa infantil, pues permite realizar procesos de enseñanza-aprendizaje de forma estimulante y organizada. Incluso, posibilita la obtención colectiva del conocimiento porque respeta y valora a cada niño en sus infinitas maneras de ser, pensar, hacer y actuar. Desde este sentir pedagógico, la presente investigación tuvo como objetivo implementar un ambiente de lectura como sensibilizador de la atención a la diversidad de 14 niños y niñas de un centro de desarrollo infantil municipal de la ciudad de Cuenca, Azuay.

El trabajo surgió, asimismo, para generar espacios educativos que favorezcan la atención de la riqueza heterogénea existente en cada aula, siendo estas el reflejo de la sociedad actual (Balongo y Mérida, 2016). Por ello, se reflexiona en la importancia del ambiente como el lugar donde el discente habita y desenvuelve su quehacer diario; mismo que, en palabras de Malaguzzi (1996), se convierte en “el tercer maestro”, pues consiente valorar la multiplicidad identitaria de los participantes mientras conocen, exploran, juegan e investigan.

En este sentido, la investigación plantea al ambiente de lectura como un espacio compartido que atiende a la diversidad y cristaliza el pensamiento infantil, mientras los niños exponen individual y colectivamente sus distintas maneras de expresión.

Por otro lado, este trabajo se desarrolla en cuatro momentos. En el primero supone el acercamiento teórico sobre los conceptos *diversidad* y *ambiente de lectura en la infancia*. Enseguida, se describe la metodología, enfoque, método, técnicas e instrumentos utilizados. El tercer momento explica el desarrollo de la propuesta, el proceso que se llevó a cabo y sus participantes. Finalmente, como cuarto punto, se llega a un análisis y reflexión, en donde se detallan los resultados obtenidos y se presenta conclusiones del ambiente de lectura en relación con el problema identificado y objetivo planteado.

De este modo, se reúnen aspectos sustanciales para atender a la diversidad de los infantes, a raíz de conocer sus necesidades e intereses; todo ello con el objetivo de generar espacios de encuentro donde puedan re-descubrir nuevas maneras de correlación y aprendizaje. Por lo mencionado, es sustancial resaltar que el proceso ejecutado se dio desde la intervención directa de los niños y niñas, educadoras y representantes.

## DESARROLLO

Este término —de significado profundo— refiere a la variedad e invita a respetar y reconocer las particularidades de cada ser humano desde sus características culturales, religiosas, políticas, psíquicas, físicas, étnicas y de género; es decir, apunta a su colectividad (Licea y Corona, 2020). A la par, entiende la naturalidad múltiple del individuo para considerarla y practicarla como un valor. No obstante, en la sociedad actual, pensar en el otro como un ser diverso es un reto, porque se tiende a la estandarización. Desde el sistema educativo, por ejemplo, se ha buscado homogeneizar los grupos con el objetivo de discriminar la riqueza heterogénea existente (Adirón, 2005).

Ahora bien, la diversidad está anclada a la integralidad. Aunque, en muchos contextos se vincula con las nociones *déficit* o *desventaja*; lo cual indica problemas. Ello supone, justamente, un desafío para los profesionales de la educación infantil, quienes deben actualizarse en las exigencias de educar bajo la cultura de la diversidad (Licea y Corona, 2020). En consecuencia, resulta imprescindible cambiar de paradigma y enfocar las prácticas sociales y educativas en una visión transformadora, creando espacios que permitan diversificar las formas de enseñar. Dicho de otra forma, se busca entornos pensados en las personas, sus necesidades, intereses y aspiraciones (Escobar y Alfonso, 2018).

## Ambientes de aprendizaje en Educación Inicial

De primera mano, el concepto *ambiente* refiere a todo aquello que rodea al ser humano; en otras palabras, es el contexto cotidiano físico y de convivencia que se transforma continuamente, adoptando la realidad exterior (Lacueva-García, 2023). Para Velásquez (2009), por otro lado, este es todo espacio que admite la interacción y sus consecuencias con la sociedad y vincula elementos sociales y naturales en lugares y momentos determinados. En este sentido, el ambiente de aprendizaje es el entorno que permite al niño desarrollar su quehacer y procura otras formas de ser, hacer y convivir en el aula (Leiva *et al.*, 2020).

En este contexto, este término implica diversidad y, a la par, involucra intereses, comportamientos, necesidades, ritmos y motivaciones de sus participantes (Illán y Molina, 2011; Balongo y Mérida, 2016). Por lo tanto, debe ser un espacio de encuentro donde el infante puede encontrarse consigo y con los demás; sobre todo, pensando en un contexto de aula.

A su vez, al ser un ambiente integrador, es diverso, pero no olvida la parte de formación pedagógica. Es por ello que admite que “los niños y niñas que, como científicos y poetas, se planteen preguntas, hipótesis, inventan experimentos, se emocionan, extrañan y sorprenden (Hoyuelos, 2004, p. 13). Esto lo convierte, sin duda, en un lugar de ecos y encuentros donde el conocimiento se construye de manera colectiva en un ir y devenir de relaciones entre docente e infantes. En consecuencia, se vuelve menester construir un clima social inclusivo que atienda a la diversidad del aula y permita a los infantes adquirir competencias para desenvolverse en el entorno cambiante que los rodea (Caballero y Arnaiz, 2021).

De la misma forma, se concibe al ambiente de aprendizaje como un escenario que siempre está en constante cambio y motiva la innovación. No obstante, debe procurar un sentido estético que se relacione con la ética de la cultura infantil. Dicho de otro modo, que respete y responda a las

características y cualidades de los discentes. En tal sentido, Vecchi (2013) menciona que “habitar un lugar que es agradable y está bien cuidado se percibe como una condición de bienestar físico y psicológico” (p. 144), lo que invita a reflexionar sobre la trascendencia de estos espacios para los infantes en sus primeros años de vida.

En concomitancia, el Currículo de Educación Inicial del Ecuador (Ministerio de Educación, 2014) menciona que un ambiente de aprendizaje es un lugar vivo, activo y versátil que concede una dinámica integradora dentro y fuera del centro. Incluso, es un espacio que favorece el aprendizaje desde la exploración, investigación, experimentación y creación; todo ello mediado por las posibilidades individuales. A su vez, debe potenciar el encuentro y las búsquedas sensoriales a partir del re-descubrimiento del espacio circundante.

## Ambientes de lectura en Educación Inicial

Un ambiente de lectura debe ser un espacio concebido desde una arista pedagógica que sopesa la imagen y cultura del infante. Así pues, debe ser un paraje organizado, agradable y carismático que invite a la reflexión constante y al respeto latente de todas las relaciones y encuentros que se desarrollan en él. Como Ripalda *et al.* (2020) indican, propicia a los lectores integrar una comunidad, compartir ideas, reflexiones y análisis; lo que permite que el “derecho a la identidad de cada persona pueda encontrar acogida, intercambio y enriquecimiento mutuo” (Hoyuelos, 2005, p. 172).

Morales y Pulido (2018), a su vez, sostienen que una zona destinada a la lectura es principalmente un entorno filosófico propuesto para compartir y habitar un tiempo y espacio determinado. En paralelo, procura la compañía del otro, dado que escucha argumentos de los participantes y ubica sensibilidades de forma individual y colectiva. Los autores, además, lo visualizan como un escenario que activa y moviliza el pensamiento desde la curiosidad al emplear una gran variedad de materiales para la reflexión y creación.



Del mismo modo, de acuerdo a la Guía de Orientaciones para la Aplicación del Currículo de Educación Inicial en Ecuador (Ministerio de Educación, 2015), este ambiente tiene como objetivo “desarrollar la discriminación visual, imaginación, creatividad, fantasía y el lenguaje” (p. 11). Esto quiere decir que todo ello consiente “vestigiar”<sup>1</sup> las diversas formas que los niños tienen para actuar, comunicar y crear al encontrarse en espacios que posibilitan vínculos con nuevos universos de conocimientos. Entonces, este entorno constituye un taller de investigación para transformar y recrear ideas, pensamientos y las acciones de los infantes.

Además, según la investigación realizada por Celik (2020) con 106 niños de 6 años en Irak, solo el 25.4 % de estos mencionó haber visitado la biblioteca con sus familias fuera del horario escolar. Estos hallazgos, entonces, subrayan el papel determinante de la escuela para motivar la asistencia de los discentes a bibliotecas o entornos de lectura.

### Beneficios del ambiente de lectura en la infancia

Cada aula se convierte en un ambiente de aprendizaje a partir de la consideración de las necesidades e intereses de los infantes. En efecto, para Castedo *et al.* (2018), el docente se transforma en un actor clave para construir las posibilidades de atención a la diversidad de acuerdo con las motivaciones de sus estudiantes, quienes son co-participantes en el proceso lector al vincular el texto con otros. Además, es importante transmitir las interpretaciones con quienes se desarrolla la lectura. Por esta razón, en los primeros niveles, esta lectura se realiza necesariamente a través del docente y se comparte con él de forma inmediata.

<sup>1</sup> Vestigiar, desde la concepción de las autoras, se traduce como el descubrimiento o encuentro de la huella infantil desde la esencia de cada niño y niña como parte del comprender su mundo y cultura.

En esta línea de pensamiento, es sustancial edificar un lugar agradable y preparado con varios estímulos que favorezcan y transformen el clima del aula en un ambiente destinado para la lectura, dado que presenta algunos beneficios como la estructuración de actividades de aprendizaje novedosas y un proceso personalizado que apoye a la igualdad de oportunidades que tiene el alumnado al momento de enfrentarse a la lectura, teatro, cuentos y demás.

Ahora bien, estas actividades potencian la fascinación por conocer y experimentar nuevas historias, porque el empleo de la palabra en diferentes actividades como la narración, dramatización, audiolibros y paisajes sonoros transforma el proceso educativo clásico en una experiencia lúdica. Así, la participación en estas actividades fomenta gustos personales y colectivos donde se requiere que los docentes cuenten con conocimiento en literatura infantil para seleccionar obras adecuadas de acuerdo a la edad e intereses de los infantes (Caballero y Arnaiz, 2021).

A propósito, el Ministerio de Educación (2023) recomienda organizar al menos dos ambientes por aula; mismos que deben responder a criterios metodológicos flexibles; esto supone, además, la creación de un rincón de lectura que debe tener como objetivo la formación del gusto por esta actividad en el estudiante. A la par, este espacio ayudará a alcanzar habilidades de comunicación, memoria, pensamiento divergente y creatividad. Por último, Guerrero e Idrovo (2010) mencionan que la lectura potencia el desenvolvimiento de los niños al generar y construir pequeñas historias desde las experiencias cotidianas, vinculando sus conocimientos previos con nuevos.

Por lo mencionado, este lugar se constituye en un espacio compartido que fortalece la escucha afectiva, porque los participantes aprenden a percibir y percibirse, respetar los ritmos y estilos de comunicación y procurar un desenvolvimiento autónomo. También, desde el diálogo activo, el comentario y dramatización de una historia se genera una asamblea que

posibilita cristalizar el pensamiento infantil en su máxima expresión.

Finalmente, el trabajo por ambientes logra una comunicación asertiva entre todos los miembros de la comunidad. Incluso, tributa a que exista una libre interacción de la familia al crear y apoyar el aprendizaje (Vecchi, 2013).

### Cuentos en Educación Inicial

El ambiente de lectura se caracteriza por su especial vínculo con los libros, cuentos, novelas e historias. Estos recursos, de hecho, se convierten en una herramienta pedagógica que brinda posibilidades insospechadas para crear e imaginar. En específico, Agudelo (2016) señala al cuento como un lugar destinado al encuentro, donde las emergencias y tensiones constituyen un territorio propicio para la imaginación. En otras palabras, este tipo de narración genera espacios de relación en medio de interconexiones que el infante realiza al vincularse con sus compañeros y la historia que ha escuchado; todo ello favorece acciones diversas de pensamiento y actuación.

Así, narrar un cuento en un ambiente acogedor y motivante permite que los niños reflexionen, interpelen, duden, planteen tramas de la otredad y realicen tejidos finos de respeto por la diversidad de los demás. De esta forma, tendrán oportunidades de aprendizaje, convivencia y sensibilización constante (Agudelo, 2016).

Por lo tanto, el cuento constituye una experiencia de lenguaje integral que ayuda a los discentes a leerse, investigarse, mirarse y pensarse a sí mismos; en paralelo, serán capaces de lograr debates colectivos sobre la realidad que los envuelve.

### El ambiente de lectura como sensibilizador de la diversidad en la infancia

Es sustancial tener presente que la diversidad forma parte de la cotidianidad, pues está impresa en la naturalidad y variedad de todas las personas. En las aulas, el docente es el principal

actor para generar conocimientos compartidos y atender a la diversidad infantil. García *et al.* (2019) resaltan, en este sentido, la relevancia de la literatura infantil como una herramienta esencial para que los infantes puedan explorar el mundo real y el imaginario.

El ambiente de lectura como un espacio que favorece un aprendizaje compartido, desde encuentros y relaciones significativas, posibilita investigar con y desde los niños porque se potencian sus diferentes aptitudes, destrezas, particularidades y habilidades. Además, la multiplicidad de cada uno beneficia la apertura y singularidad de este al desenvolverse en el medio social (Hoz, 1988).

Este espacio alcanza una integralidad de todos los conocimientos —lectura, matemáticas, ciencias naturales, valores, geografía, ética, entre otros— al transversalizar y valorar los saberes compartidos entre el docente y los estudiantes. En efecto, este ambiente aborda la literatura infantil como una vía para la inclusión. Es más, a través de los variados relatos, los discentes pueden desarrollar valores de empatía, respeto y sentimientos de cuidado por el otro.

Los cuentos dentro de este lugar, asimismo, son un recurso importante para atender a la diversidad infantil y generar una conexión de entendimiento con el mundo (Pulido-Mantas y Ruíz-Seisdedos, 2018). En este sentido, también es importante considerar el aporte de Neira y Martín (2020) quienes recomiendan evitar la exagerada instrumentalización de las obras literarias, lo cual significa utilizarlas exclusivamente con fines educativos o didácticos —sin considerar su valor artístico o estético— ni la experiencia de lectura en sí.

Por su parte, Rueda (1998) ubica a este ambiente como un lugar para dinamizar el aprendizaje, pues convierte al alumno en el protagonista de su propio avance. En otras palabras, permite potenciar y relevar cada posibilidad diversa para aprender desde la interacción, escucha, conversación, experimentación y descubrimiento de otras maneras de convivir a través de la lectura. De esta manera se reinventa la escuela, aula y ambiente. A la par, se fortalece

la capacidad de pensar en la otredad desde el reconocimiento mismo del compartir los conocimientos (Morin, 1999).

Por estas razones, el ambiente de lectura se considera un lugar ideal para apreciar la diversidad y sus medios de expresión, dado que produce, consolida y transforma el aprendizaje de los infantes. Por ello, es necesario convertir este espacio en un escenario de oportunidades donde la riqueza de las diferencias de cada uno se visibilice. Aunque, es menester que este enfoque a la diversidad de manera individual y colectiva, reconociendo al sujeto de derecho y las características heterogéneas (Agudelo, 2016); todo ello para experimentar y sensibilizar la pluralidad del aula dentro del espacio de trabajo.

## METODOLOGÍA

En la investigación se aplicó un enfoque cualitativo para conocer, analizar y comprender la realidad en el contexto de estudio. Con ese objetivo, se inició de la reflexión de los principales hechos y acciones de los participantes —niños, niñas, educadoras y representantes—. Asimismo, este enfoque caracterizado por ser holístico y flexible, permitió un proceso de interpretación profunda de los hechos registrados a partir de descripciones, transcripciones y fotografías (Hernández-Sampieri, 2014; Mora, 2022).

A la par, se empleó la investigación acción-participativa (IAP), debido a que, con la solución del problema identificado, se buscó un cambio sostenible al transformar la realidad estudiada. En el proceso, por otro lado, se vincularon los miembros de la comunidad educativa —infantes, educadoras y padres de familia— siendo co-participes activos de la investigación. A su vez, se estructuró en las siguientes fases: indagación, educación, acción y reflexión. Por último, la experiencia permitió a los participantes aprender a aprender a raíz de crear, interactuar y redescubrir las posibilidades del ambiente de lectura en relación con la diversidad (Espinosa, 2020).

## Unidades de información

- Sujetos de estudio: 14 infantes de 3 y 4 años del centro de Educación Inicial
- Informantes: 4 educadoras del subnivel Inicial 2
- Participantes externos: 14 padres y madres de familia

## Técnica e instrumentos de investigación

Se aplicaron diferentes instrumentos de investigación para el diagnóstico de la problemática. De acuerdo con las categorías planteadas en el estudio, se esquematizan de la siguiente manera:



**Tabla 1. Categorías de estudio e instrumentos utilizados**

Categoría o dimensión	Instrumento	Unidad de análisis	Período de aplicación
Atención a la diversidad percibida desde la infancia y educadoras	Guía de entrevista	4 educadoras	Entrevista inicial
	Documentación pedagógica (notas de campo, fotografías y anecdotario)	14 niños y 2 educadoras	4 semanas
Ambiente de aprendizaje para la atención a la diversidad	FODA	Aula	1 semana
	Guía de observación	Aula	4 semanas
	Documentación pedagógica (notas de campo, fotografías y anecdotario)	14 niños y 2 educadoras	4 semanas

Fuente: elaboración propia

## ANÁLISIS

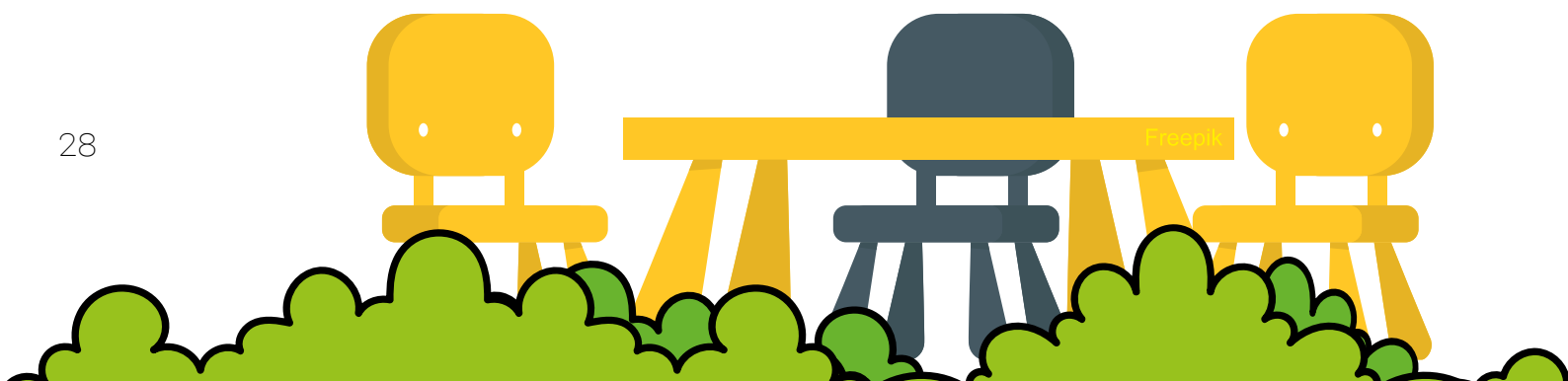
A partir del análisis de los datos recabados, se realizó la triangulación de la información, lo cual permitió evidenciar —como necesidad educativa— la escasa aplicación de ambientes de aprendizaje que potencien la atención a la diversidad de todos los infantes. En esta misma dimensión se encontró que el aula poseía pocos estímulos y existía material didáctico guardado o acumulado en los rincones. Además, el material utilizado diariamente no representaba una oportunidad para jugar, explorar, crear e investigar; por tanto, poco atendía a los diferentes niveles lúdicos y de complejidad que los niños buscaban desarrollar.

A propósito, según Formosinho y Peeter (2019), la documentación pedagógica se utiliza

como una herramienta para reflexionar sobre la coherencia entre la intencionalidad pedagógica y la realidad cotidiana. Esto sirvió, justamente, para identificar posturas y gestos de cansancio, aburrimiento y somnolencia frente a las actividades propuestas. Además, al plantear juegos, varios infantes participaron de forma escasa y permanecieron sentados.

Por su lado, algunas expresiones frecuentes en los niños fueron “no sabemos qué hacer”, “ya se acabó la actividad” y “quiero irme a casa”; estas permitieron reflexionar que los discentes se sienten poco atendidos en sus infinitas posibilidades de juego y exploración. Asimismo, dialogan poco entre sí, pues han aprendido que el conversar o iniciar una actividad nueva insta al desorden en clase.

Un aspecto positivo observado en las actividades diarias de los niños, y que promueve



su participación diversa, fue el momento del cuento; actividad que no se desarrollaba de manera constante porque no se contaba con un espacio o rincón propio en el aula. En su defecto, los cuentos se localizaban guardados fuera del alcance del estudiantado. Incluso, estaban en mal estado o incompletos.

En los momentos destinados para la lectura, los niños tuvieron la oportunidad de escuchar, narrar, observar e, inclusive, dramatizar historias. Al mismo tiempo, pudieron expresarse, escucharse y asombrarse. De todo esto se resalta la necesidad de fomentar actividades y recursos pensados en el ambiente de lectura.

De manera adicional, el análisis evidenció la actitud colaboradora de las familias; misma que debería ser aprovechada con mayor énfasis en las acciones cotidianas del centro educativo. En específico, los padres colaboraron con material didáctico creado con elementos cotidianos que fortalecen el reciclaje. Sin embargo, la mayoría de estos no se encuentran en uso dentro o fuera del aula. Por su parte, la docente indicó que existe una participación satisfactoria de los padres al crear un cuento semanal en conjunto con sus hijos, el cual es narrado cada lunes luego del momento cívico.

La reflexión, con base en los datos recopilados, ayudó a concluir que existe la necesidad de crear ambientes de lectura con la implementación de recursos que promuevan la atención diversa de los niños. En efecto, al

usar cuentos y recursos de lectura, los infantes se sienten motivados, dado que estos son materiales que generan espacios colectivos que evidencien sus diferentes maneras de ser, hacer, actuar y pensar.

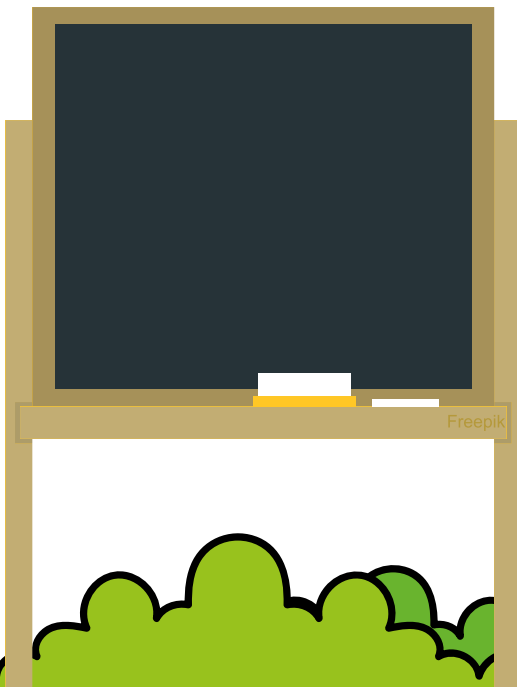
De esta forma, el aula debe ser aquel tercer maestro que, en concordancia con el clima de convivencia, logre momentos compartidos donde cada estudiante exprese sus pensamientos libremente. Aunque, dentro de la planificación existen pocas actividades que vinculan a la lectura de cuentos como estrategia didáctica, debido a que tampoco hay un ambiente de lectura.

## PROPUESTA PEDAGÓGICA

A raíz de los resultados derivados del análisis, se reflexionó en cómo contribuir a la solución de la necesidad educativa identificada para atender y sensibilizar la diversidad del aula. A modo de respuesta, se pensó en crear un ambiente de lectura desde las motivaciones de los infantes, su participación activa y colaboración de los representantes.

### Descripción general

Para esta propuesta se trabajó con niños y niñas de 3 y 4 años. A continuación, se detalla el proceso desarrollado:



**Tabla 2. Fases del diseño y aplicación de la propuesta**

Fase	Actividad	Materiales	Responsables	Técnica	Lugar	Fecha
Socialización	Presentación del análisis a docentes del centro	Computador Proyector Informe de análisis Propuesta	Investigadoras	Discurso	Aula de inspección	Noviembre
	Presentación de la propuesta a los padres	Computador Proyector Informe de análisis Propuesta	Investigadoras	Discurso	Patio general	Noviembre
	Presentación de la propuesta a los niños	Pictogramas	Investigadoras Docentes Representantes	Discurso	Aula de clases	Noviembre
Planificación	Diseño del ambiente en colaboración con los padres, docentes y niños	Computador Planificación Currículo de Educación Inicial	Investigadoras Docentes Representantes	Documentación Entrevista Discurso	Patio del centro	Diciembre
Ejecución	Implementación de la propuesta	Cartón Pintura de diversos colores Brochas Cuentos Botellas	Investigadoras Docentes Niños Representantes	Documentación Observación participante Entrevista Discurso	Aula de clases de Inicial 2	Enero
	Desarrollo de cuentos por las familias con diversos temas (familia, valores o sociedad)	Material reciclable variado	Representantes Estudiantes	Documentación	Hogares	Enero

Fuente: elaboración propia

## Descripción de la propuesta

### Subnivel Inicial 2 (niños y niñas de 3 a 4 años)

De primera mano, se socializó la propuesta a cuatro educadoras, al coordinador del centro y a catorce representantes de los infantes participantes en la investigación. En esta actividad se pudieron concretar acciones conjuntas para la creación del ambiente de lectura donde padres y docentes propusieron alternativas de trabajo: construir la escenografía con material reciclado y elaborar un cuento semanal en casa para donarlo a la biblioteca. Además, los

representantes se comprometieron a turnarse —según el número de lista de sus hijos— para apoyar en el diseño de recursos didácticos finalizada la jornada escolar.

La segunda fase fue la creación del ambiente de lectura con la colaboración de los infantes y familias; esta actividad, en concreto, se desarrolló en dos períodos de tres días en un lapso de dos semanas. Se emplearon dos horas por día según el tiempo otorgado por la docente en la planificación. La colaboración de los padres se dio los días martes, jueves y viernes; mismo cronograma seguido por los infantes.

En el proceso los discentes propusieron construir un castillo. Para ello, se usó cartón

reciclado que trajeron los niños de sus hogares. También se decidió pintar la pared del espacio a modo de mural; para esto se emplearon diferentes pinceles. Como temática se dibujó un libro grande que simbolizaba un cuento abierto.

Cabe mencionar que se recibió una donación por parte del comité de padres de familia con nuevos cuentos, fábulas y pictogramas de temas diversos, lo que permitió a los niños redescubrir nuevas historias entreteniéndose al leerlas mientras se organizaba el ambiente. Estos libros se colocaron en repisas de madera de fácil acceso. Posteriormente, se organizaron las sillas y mesas, dejando un espacio libre para que la docente y los infantes pudieran contar historias, ya sea por los libros o desde su imaginación.

Todas las acciones anteriores demuestran que el ambiente de lectura es dinámico y versátil; por ello, como actividades para el nuevo espacio, se planificaron la narración de cuentos tradicionales y con temáticas de diversidad cultural y normas de convivencia. También se hicieron dramatizaciones y se aplicó un paisaje sonoro que contaba la historia *Los animales en la montaña*, cuento creado por los representantes.

De último, cada actividad se documentó a través de fotografías y anecdotarios que fueron nutridos al final de cada sesión con las impresiones e interpretaciones de los niños, docentes y padres.

## RESULTADOS

De acuerdo con el diagnóstico realizado mediante la observación y entrevistas, se reveló que la institución carece de un lugar propicio para la lectura. Esta carencia se refleja en la ausencia de material, estrategias y la falta de una práctica regular de lectura como parte de la rutina diaria. Asimismo, el ambiente al ser estático limita la atención a la diversidad de los niños, dado que no atiende sus formas de juego y estilos de aprendizaje.

Tomando como base la categoría de estudio ambiente de aprendizaje para la atención a la diversidad, se valoró la aplicación y

resultados de la propuesta educativa en torno a tres dimensiones: variedad y accesibilidad de recursos, personalización del aprendizaje y participación de las familias.

Con base en los diferentes procesos desarrollados desde la investigación, participación y acción se pudo evidenciar que el ambiente de lectura proporcionó espacios de interacción donde todos los infantes participaron, comunicaron y establecieron relaciones significativas. A propósito, hay que resaltar que en el desarrollo del proyecto no existieron límites, distancias ni fronteras al pintar, dibujar y construir el ambiente; más bien, los discentes se advertían motivados por ayudar y enseñar y, sobre todo, dialogar para romper esquemas marcados de la enseñanza tradicional. Esto facilitó que cada niño demostrara sus habilidades y destrezas y adquiriera conocimientos a partir de un aprendizaje compartido.

Se evidenció, asimismo, cómo la transformación del aula a un ambiente de lectura estimuló la comunicación asertiva y tributó a la diversidad de expresión. En efecto, la posibilidad de ser oyente, narrador, de escuchar y contar favoreció —en los niños— la oportunidad de sentirse atrapados por la actividad y genuinamente acogidos por sus posibilidades; por ende, emitían mensajes a través de la mirada, gestos, posturas, voz y sonidos, lo que potenció el redescubrir nuevas maneras de expresión, respetándolas y valorándolas.

Los momentos en los que se construyó el espacio —en conjunto con los infantes, educadora y con el aval de los padres de familia— consolidó la participación de estos agentes como parte del cambio e innovación. Todo ello dio paso a la formación de una comunidad de aprendizaje, donde se demostró que la diversidad está presente también en las múltiples maneras de apoyar y colaborar para un fin común.

En otro orden de cosas, la dramatización de los cuentos potenció un encuentro único del estudiante consigo mismo y los demás, pues cada historia favoreció el desarrollo de habilidades creativas. Así, el discente pudo usar

su imaginación para figurar y continuar con la historia que escuchó usando como instrumento las posibilidades de su cuerpo. De igual manera, se fortaleció la escucha afectiva a raíz del relatar y relatar(se) mientras el infante contaba alguna historia, lo que le motivó a respetar sus propios ritmos y el de sus pares.

El cuento, incluso, favoreció evidenciar a la narración como una forma de hacer conocimiento; es decir, los niños se constituyeron en seres de experiencia y, a su vez, proporcionaron maneras novedosas de relacionarse y convivir aceptando y valorando las diferencias de cada uno. Esto invitó a recordar que el ambiente de lectura “es un lugar para narrar y narrar(se), mientras se es narrado por todos aquellos que constituyen la otredad es un asunto prioritario en nuestras vidas” (Agudelo, 2016, p. 23). Fue así que los infantes lograron encontrar momentos perfectos para entenderse, hablarse y comunicarse en un sentir valorativo completo.

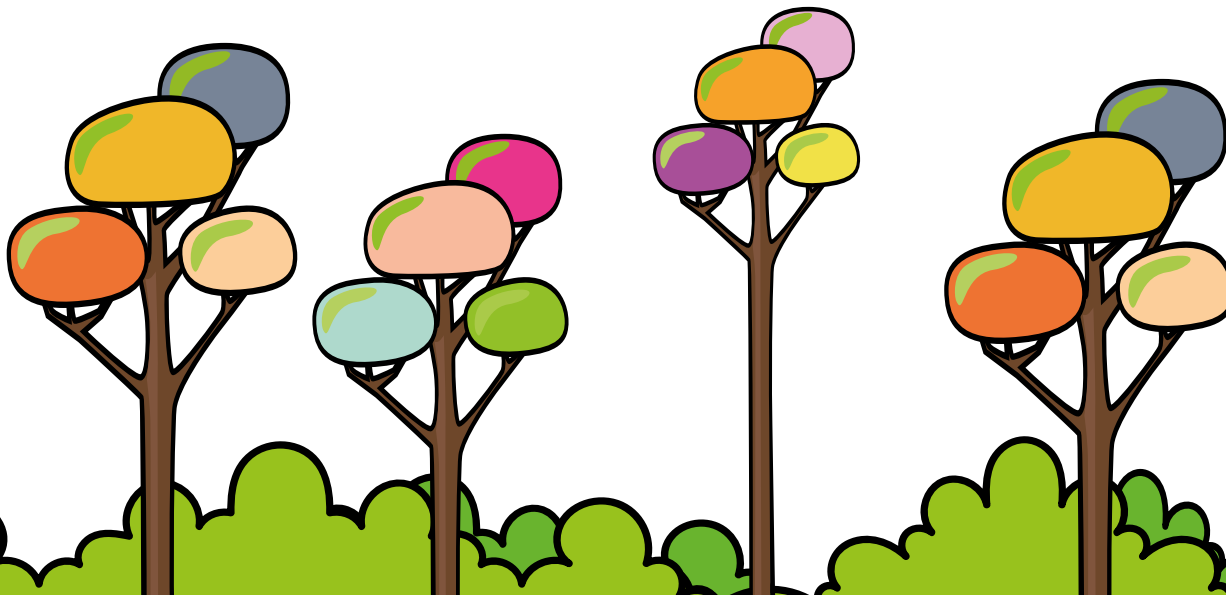
De igual manera, el uso de cuentos enfocados en valores —incluyendo la diversidad cultural de la zona— asistió a sensibilizar sobre el mundo diverso. Por lo tanto, el ambiente de lectura se constituyó en una posibilidad emergente, donde la realidad y la fantasía desplegaron nuevas maneras de conectar los contextos cotidianos del infante.

Otro aspecto central de la investigación fue el reconocimiento del silencio como valor. En este sentido, los niños redescubrieron que el aprender a escuchar(se) y escuchar —es decir, facultar un momento de silencio— concede reconocer momentos de respeto hacia el otro y lograr sitios de encuentro y relación armónica

con aquel que se expresa y comunica, así sea a través de la mirada. Entonces, este espacio atendió a la diversidad de los infantes porque ayudó a que todos fueran, de alguna manera, guionistas, directores y protagonistas de su propia historia y esencia.

De igual forma, la asamblea —actividad que se realizó en las diferentes fases del proyecto y en las actividades del ambiente de lectura— favoreció generar un conocimiento compartido para que todos los participantes se expresaran libremente; de ello surgió la pregunta sobre el proceso de formación en un paraje colectivo. A la par, el lugar construido en conjunto invitó a consolidar espacios diversos y momentos de creatividad a través de la lectura y el reconocimiento del otro como sujeto único e irrepetible.

En esta línea de pensamiento es cabal recordar que, en la etapa infantil, el trabajo por ambientes de aprendizaje es sustancial, pues proporciona una manera organizada y estimulante de desempeño. Dicho de otra forma, este tipo de sectores permiten que el conocimiento se construya de forma colectiva, llevando de manera simultánea el respeto y valoración de los intereses y necesidades de cada educando. Es por esto que se debe tener claro que la diversidad está presente en todos los salones de clase, dado que se impregna en la riqueza de cada niño al valorar sus aptitudes, habilidades y particularidades desde su singularidad para desenvolverse el mundo (Hoz, 1988). Entonces, un espacio estimulante atiende a la diversidad porque contribuye a la formación de todos, a raíz de reconocer y potenciar las capacidades, necesidades y motivaciones de cada uno.





Los 14 niños y niñas de 3 años representan una diversidad, porque cada uno cuenta con sus características propias. En tal sentido, el ambiente de lectura permitió atender a la diversidad del alumnado a través de los cuentos infantiles que son vistos como una acción pedagógica que posibilitó trabajar las características de la cultura infantil y la sociedad.

Se concuerda, en este tenor, con la idea de Agudelo (2016), quien plantea al cuento como un “despliegue de humanidad que nos acerca a nuestro ser distinto y nos vincula con aquellos que no somos” (p. 12); es decir, permite observar al otro como un ser diverso, reconociendo a la diferencia como riqueza en medio de un ambiente donde convergen saberes, creencias, ideas, pensamientos y la esencia individual.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se reflexiona sobre cómo el ambiente de lectura potencia nuevas maneras de generar aprendizajes colectivos a través de sus espacios y posibilidades; por lo tanto, como docentes del nivel de Educación Inicial se debe tener presente que estos escenarios brindan insospechadas oportunidades para conocer, experimentar, jugar y aprender. De igual forma, se convierte en un ambiente inclusivo porque consiente a la comunidad educativa sentirse parte importante y activa del espacio al interactuar, narrar y narrarse desde sus propias historias.

El construir una zona de lectura desde las propias motivaciones e intereses de los infantes, vinculando en el trayecto a las familias y docentes, constituyó una significativa experiencia que derivó en grandes aprendizajes. Sin duda, esta experiencia permitió conocer, reflexionar y entender la cultura y el pensamiento infantil con un enfoque de diversidad, a raíz de observarlos diariamente, documentando cada actividad y las conversaciones entabladas en el proceso educativo.

Por último, los cuentos constituyeron una herramienta sustancial pues permitieron abrir

las puertas a un mundo nuevo, a través del cual los niños lograron redescubrir otras maneras de pensar la diversidad. Todo ello sostiene repensar en nuevas propuestas de acción desde la reflexión y observación diaria de las necesidades e intereses de los infantes. Finalmente, se resalta al ambiente de lectura como un lugar para experimentar y experimentar(se) desde el espacio compartido que permite atender y sensibilizar la diversidad vinculando a los infantes, padres de familia y comunidad en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

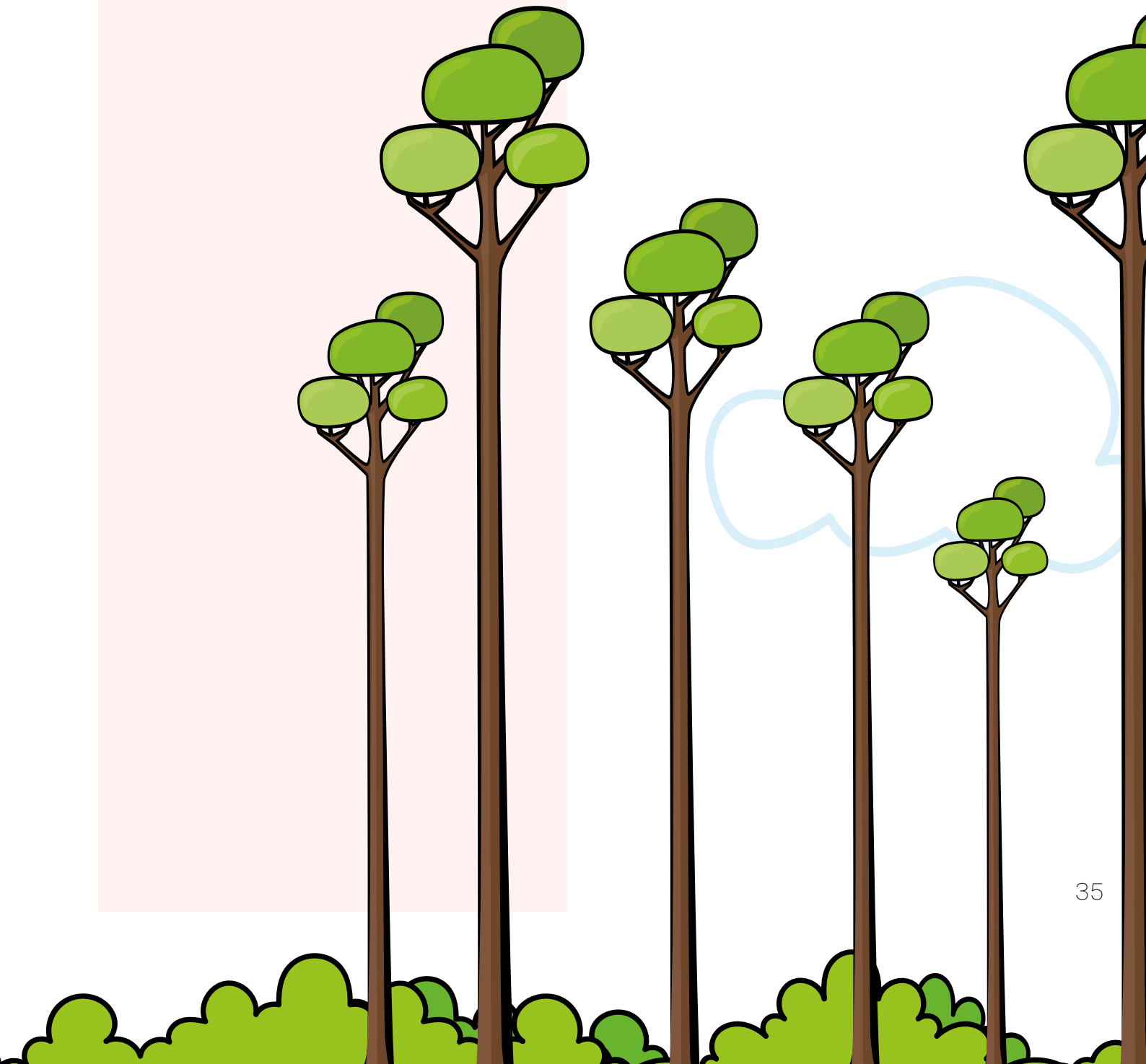
- Agudelo, J. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Luis Amigo Fundación Universitaria. [https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263\\_El\\_cuento\\_como\\_estrategia\\_pedagogica.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263_El_cuento_como_estrategia_pedagogica.pdf)
- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Ministerio de Educación República de Perú.
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13244824009.pdf>
- Illán, N. y Molina, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, 41, 17-40 <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003>
- Caballero, C. y Arnaiz, P. (2021). Participación del alumnado en situación de (dis)capacidad en procesos de investigación. En P. Arníz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 237-242). Universidad de Murcia.
- Castedo, M., Kuperman, C. y Hoz, G. (2018). *Leer y escribir para aprender*. Ministerio de Educación y Deportes. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf>
- Celik, B. (2020). A study on the factors affecting reading and reading habits of preschool children. *International Journal of English Linguistics*, 10(1), 101-114.
- Escobar, E. y Alfonzo, I. (2018). *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Espinoza, E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa.

- Conrado, 16(76), 342-349. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000500342&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500342&lng=es&tlng=es)
- Formosinho, J. y Peeters, J. (2019). *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching*. Routledge.
- García, M. (2014). *La biblioteca en el aula como recurso interdisciplinar en Educación Primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. Repositorio de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/8435>
- García, D., González, S. y Talcán, J. (2019). La literatura infantil para el fortalecimiento de los aprendizajes en el nivel preescolar [Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7922>
- Guerrero, M. e Idrovo, S. (2010). *Estudio del material didáctico de la metodología de rincones lúdicos en educación inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio de la Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2330>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Rialp.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 166-175). Editorial Graó.
- Lacueva-García, M. (2023). *Espacios para compartir. ambientes de aprendizaje de libre circulación en el segundo ciclo de Educación Infantil* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio de la Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/15151>
- Leiva, M., Monreal, C., Pérez, V. y Vera, L. (2020). Los ambientes de aprendizaje en el CEIP maría zambrano. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 210-231.
- Licea, Y. y Corona, Z. (2020). La atención a la diversidad: una mirada desde la superación profesional del educador de la primera infancia. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, (10), 331-347. <https://doi.org/10.35305/prcs.v0i10.367>
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Guía de orientaciones para la aplicación del currículo de Educación Inicial Subnivel 1*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/05/Guia-Implentacion-del-curriculo.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023) *Lineamientos para la organización de ambientes de aprendizaje en Educación Inicial*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/02/LINEAMIENTOS-AMBIENTES-DE-APRENDIZAJE.pdf>
- Morales, L. y Pulido, O. (2018). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis & Saber*, 9(21), 99-124. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592018000300099&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592018000300099&script=sci_arttext)
- Mora, R. (2022). El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: un examen crítico. *Revista Educare*, 26(1), 410-426. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1625/1596>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Paidós.
- Neira, M. y Martín, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 225-250. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203107/FUTUROS.pdf?sequence=1>
- Ripalda, V., Macías, J. y Sánchez-Mata, M. (2020). Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, (14), 127-138. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i14.98>
- Rueda, R. (1998). *La biblioteca de aula infantil: el cuento y la poesía*. Narcea Ediciones.

Pulido-Mantas, L. y Ruíz-Seisdedos, S. (2018). Educación inclusiva a través de la literatura infantil: la lectura para interiorizar las diferencias. *MLS Educational Research (MLSER)*, 2(1), 27-46. <https://doi.org/10.29314/mlser.v2i1.48>

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Ediciones Morata.

Velásquez, J. (2009). *El medio ambiente, un recurso didáctico para el aprendizaje*. Universidad de Caldas. <https://elibro.net/es/lc/bibliunae/titulos/26419>



# 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.

# Recursos didácticos para la enseñanza de Ciencias Naturales en tercer año de Educación General Básica

Didactic resources for teaching science in the third year of basic education

 **Kevin Peñaloza Suconota\***

kevinpenaloza045@gmail.com

 **Diego Lozado Sumba\***

diegolozado200@gmail.com

 **Jhon Chuva Muy\***

jhonchuva72@gmail.com

\*Escuela Daniel Córdova Toral, Ecuador

**Recibido:** 7 de junio de 2023

**Aceptado:** 26 de enero de 2024



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## RESUMEN

En el presente artículo se exponen los resultados de investigación sobre el empleo de recursos didácticos tradicionales y digitales en el tercer año de Educación General Básica (EGB) de la Escuela Daniel Córdova Toral de la ciudad de Azogues. Tomando como referencia la asignatura Ciencias Naturales, se describe el sistema implementado por el docente guía para lograr aprendizajes con base en estrategias habituales. En este punto, se identifican problemáticas en torno a la pedagogía tradicional y, en consecuencia, se propone una herramienta didáctica con base en la ciencia aplicada para mejorar dicho proceso; misma que se diseñó y ejecutó en el marco de las prácticas preprofesionales de estudiantes de sexto ciclo de la Universidad Nacional de Educación. Finalmente, esta investigación fue construida con un paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo para entender, de mejor manera, el fenómeno a analizar.

**Palabras claves:** recursos didácticos, recursos digitales, enseñanza-aprendizaje, Ciencias Naturales

## ABSTRACT

This article presents the results of research on the use of traditional and digital teaching resources in the third year of basic education at the Daniel Córdova Toral School in the city of Azogues. Taking as reference the subject of Natural Sciences, the process implemented by the guiding teacher to achieve learning based on traditional strategies is described. At this point, problems related to traditional pedagogy are identified and, consequently, a didactic tool based on applied science is proposed to improve this process, which was designed and implemented within the framework of pre-professional practices of sixth cycle students of the National University of Education. Finally, this research uses an interpretive paradigm, a qualitative approach and a descriptive scope to understand the phenomenon to be analyzed.

**Keywords:** didactic resources, digital resources, teaching-learning process, Natural Sciences

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto se desarrolló en el marco de las prácticas preprofesionales en el tercer año de Educación General Básica (EGB) de la Escuela de Educación General Básica Daniel Córdova Toral (Azogues, Cañar). Estas actividades fueron ejecutadas por estudiantes de sexto ciclo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en modalidad presencial y en la jornada vespertina.

Como es consabido, el cambio del formato educativo hacia la virtualidad afectó de muchas maneras a los actores del sistema enseñanza-aprendizaje, sobre todo a los discentes. Las principales complicaciones fueron las dificultades en el proceso de formación, exclusión escolar y aislamiento por falta de comunicación. Vale mencionar que, en muchos casos, estas se volvieron permanentes a pesar del retorno a las aulas. En este tenor, se identificó importante la preparación docente para enfrentar estas problemáticas, debido a que su papel es fundamental para subsanar cualquier dificultad vinculada.

Por lo mencionado, en esta investigación se propone realizar una herramienta didáctica mediante el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICS) para mejorar la enseñanza-aprendizaje de Ciencias Naturales (CCNN) en estudiantes del tercer año de EGB. En general, con la utilización de este recurso se creará un ambiente adecuado para la preparación académica del alumnado, ya que despertará la motivación e interés por la asignatura.

Ahora bien, la creación de la herramienta didáctica se explica porque durante el curso de las prácticas preprofesionales —que supone un acompañamiento, ayuda y experimentación— se evidenció el poco empleo de recursos didácticos digitales en el área de CCNN, lo cual significa la aplicación de un método de enseñanza descontextualizado y, por ende, con poco impacto. De hecho, se observó que los estudiantes no lograban concentrarse con los medios

tradicionales manejados por el docente, por lo que la asimilación de saberes resultaba débil. Para recopilar toda esta información, se trabajó con instrumentos metodológicos como los diarios de campo, guías de observación, entrevistas y árbol de problemas. Posteriormente, se analizaron los datos compilados.

Vale indicar, asimismo, que la elección de CCNN no responde al azar. Por el contrario, esta asignatura es imprescindible para la preparación de niños y niñas, porque mediante la misma se logra conocer el entorno en su conjunto: naturaleza, biodiversidad y cuerpo humano. Sin embargo, al día de hoy, su enseñanza debe estar acorde con los avances tecnológicos y didácticos de la pedagogía moderna para que sea efectiva.

Por otro lado, la creación de la herramienta didáctica se ampara también en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del Ministerio de Educación ([Mineduc], 2023), en donde se resalta la importancia de que la educación no solo sea de calidad, sino que también sea apropiada y relevante para las diversas realidades y contextos presentes en la sociedad. En evidencia, esta premisa es fundamental para impulsar y guiar el desarrollo de este proyecto de investigación, asegurando que los resultados y propuestas estén en sintonía con los principios fundamentales establecidos en la normativa educativa del Ecuador.

Como objetivo, la creación de esta herramienta es que los estudiantes y docentes mejoren su praxis educativa al integrar recursos TICS al ámbito cotidiano del aula (Mineduc, 2016). Con la ayuda de hipertextos, videos, imágenes y herramientas web se instalará al alumno en una red de conocimientos —lejos de los tradicionales textos de estudio— que mejorará su experiencia educativa en CCNN.

Por último, este trabajo se fundamenta en una pregunta de investigación: ¿cómo influyen los recursos didácticos digitales en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en estudiantes del tercer año de Educación General Básica? A continuación, se responde esta inquietud.

## DESARROLLO

Desde hace siglos, la tecnología ha ido incorporando de manera paulatina a la vida cotidiana. Aunque, en la era digital —es decir, el presente—, las TICS se han integrado a cada una de las actividades humanas. El campo pedagógico, desde luego, no está fuera de esta dinámica. Es más, existen corrientes modernas, pedagogos o análisis que no conciben a la pedagogía del siglo XXI sin el empleo de la ciencia aplicada como recurso habitual y constituyente. A continuación, se nominan algunas posturas.

De primera mano, Vidal Esteve *et al.* (2019) señalan que la correcta utilización de la digitalización favoreció, en España, la implementación de los sistemas educativos. Aunque, lo descollante de su trabajo es que identificaron que los materiales didácticos convencionales están pasando a un segundo lugar, ya que los medios digitales son más efectivos para captar la atención del estudiante y, por ende, generan mejores resultados.

Años antes, Zapata (2017) explicó que por medio de las TICS se puede lograr que los estudiantes se conviertan en agentes activos de la educación y en promotores de sus propios procesos de crecimiento intelectual, acercándose a la contextualización de cada individuo. Lo que quiere decir que la tecnología faculta a que el estudiante busque sus medios de formación y no espere a que el docente sea el único ente dinámico.

Vásquez (2016), por su lado, indica que el uso de la tecnología en la educación puede ser múltiple ya que se apoya en colores, formas, audios, videos, fotografías y demás; en otras palabras, es flexible. Pues bien, la variedad es importante porque ayuda a probar con uno o varios —dependiendo de la situación— hasta lograr que uno se acople de manera adecuada al currículo de estudio. Incluso, sostiene que, como la ciencia aplicada está siempre en desarrollo, los recursos mejoran constantemente.

En otro orden de cosas, el término *currículum* se entiende como la base de todas

las instituciones educativas, ya que por medio de esta planificación —a nivel macro— se exponen todos los contenidos a trabajar en los diferentes niveles educativos. Para el caso ecuatoriano, el Mineduc (2016) lo ha definido de la siguiente manera:

El currículum es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículum se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientación. (p. 4)

El currículo debe ser ejecutado en un ambiente de aprendizaje. Es decir, en un lugar destinado para tal fin y que cuente con las características necesarias para procurar su desarrollo (Paneiva *et al.*, 2018). En líneas generales, no es un aula de clases sino:

un elemento vivo versátil y dinámico, dentro y fuera del centro, que responde a los cambios de intereses y necesidades del desarrollo de los niños en los diferentes momentos del día a lo largo del tiempo. Se consideran cuatro dimensiones: física, funcional, relacional y temporal. (Mineduc, 2016, p. 303)

Naturalmente, en la construcción de este ambiente participa el docente con la planificación de sus clases; para ello emplea varios recursos didácticos, ubica diferentes espacios físicos fuera y dentro del aula, crea estrategias metodológicas y, por supuesto, integra medios digitales para el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, logra momentos de interacción entre los alumnos y el docente para, a través de un clima de confianza, lograr una mejor comprensión del tema, puesto que un ambiente distendido tributa a la autonomía del discente.

A propósito, Sarmiento (2018) indica que los ambientes de aprendizaje tienen cuatro

dimensiones: física, temporal, relacional y funcional. Cada una compone una parte del entorno estudiantil desde la ubicación del aula e institución, recursos, jornada de estudio, vínculos entre la comunidad educativa y los objetivos didácticos trazados en el currículum. Un ambiente de aprendizaje adecuado y óptimo debe contar con todas las dimensiones integradas; caso contrario, el período formativo no tendrá las condiciones necesarias para su desarrollo.

Para la implementación y utilización de diferentes herramientas didácticas digitales en un aula de clase se deben considerar los siguientes criterios: infraestructura de la institución y competencias docentes sobre ciencia aplicada. Como Pérez-Serrano (2021) indica:

Para lograr la implementación de recursos no solo se requiere diseñarlos, sino también llevar a la par la formación digital de los agentes educativos (padres, docentes y alumnos) para que logren pasar el uso instrumental de los recursos (por ejemplo, localizar un recurso en un repositorio) a la creación de contenidos, emplear y crear recursos, siempre y cuando exista un acompañamiento y un adecuado andamiaje que no tenga como único objetivo la entrega digital de recursos, sino el hacer uso de la llamada "inteligencia colectiva" y la cooperación entre las "multitudes inteligentes". (p. 6)

En definitiva, el docente actual debe manejar dos criterios sobre el uso de las TICS en su desempeño: 1) conocer sobre diferentes herramientas digitales y 2) ser capaz de integrar los conocimientos sobre tecnología a su planificación de clase.

Lo anterior impele también una pregunta que se singulariza en el objetivo de esta investigación: ¿de qué manera integrar las TICS a CCNN para mejorar el sistema de enseñanza de la asignatura para estudiantes de tercer año de EGB?

Para la enseñanza de las CCNN es fundamental implementar varios

recursos didácticos y lúdicos que sean creativos e innovadores:

En el proceso humano de jugar se crean relaciones con objetos, situaciones y personas, se potencia el desarrollo cognitivo, sobre todo para la resolución de problemas y la creación de nuevos conocimientos. Es fundamental reconocer el juego como una función esencial del desarrollo y la evolución del conocimiento humanos, y por ende de la educación, con el fin de establecer su verdadero valor pedagógico y reconocer su mérito en todas las dimensiones de la construcción del individuo. (Melo y Hernández, 2014, p. 42)

En otras palabras: el pedagogo debe crear estrategias que se adapten a un aula de clase y diversifiquen los recursos. Sobre todo, se debe priorizar el juego en el aprendizaje.

### Matriz de operacionalización

Como fase previa a la construcción de la herramienta didáctica, se desarrolló una matriz de operacionalización con el fin de transformar los conceptos abstractos, variables o dimensiones en indicadores o elementos concretos y medibles.

Esta matriz, asimismo, permitió establecer una relación clara y sistemática entre las variables teóricas y las formas prácticas; es decir, es un recurso para traducir conceptos abstractos en medidas observables y cuantificables. De esta forma se logró:

- Definir variables de manera precisa y clara.
- Establecer indicadores o elementos concretos para medir cada variable.
- Determinar qué instrumentos o métodos se utilizarán para recopilar datos.
- Facilitar la recolección de información coherente y consistente.
- Asegurar que las mediciones se realicen de manera sistemática y comparable.
- Garantizar la validez y fiabilidad de las mediciones utilizadas en la investigación.



**Tabla 1. Matriz de operacionalización**

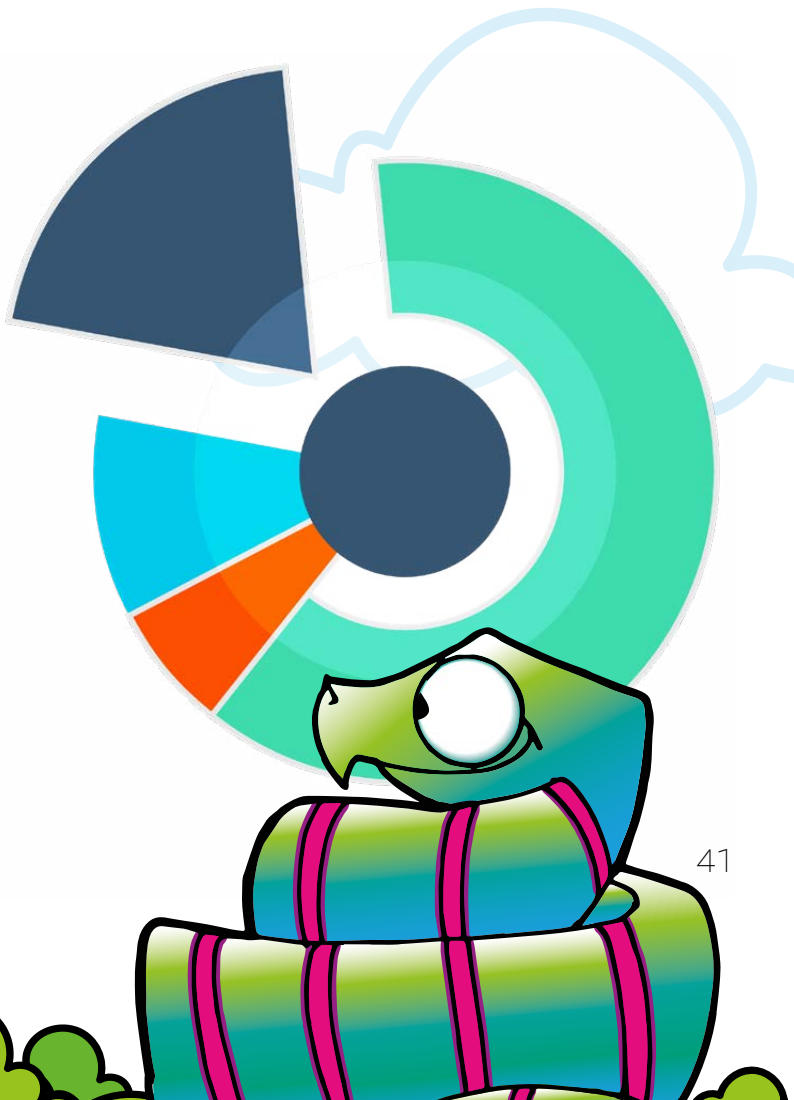
Categorías	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Recursos didácticos digitales	Un recurso didáctico digital es un medio o contenido digital que sirve como soporte didáctico y ayuda a conseguir una mejora en el desarrollo del aprendizaje. Su principal objetivo es apoyar y facilitar las actividades planificadas.	Uso de plataformas Programas digitales Recursos tecnológicos	Plataforma Zoom Juegos interactivos (Kahoot, Quizizz, Liveworksheets) Presentaciones (Power Point, Canva, Genially, Google sites, entre otros) Computadores, celulares, proyectores e internet	Recursos didácticos digitales Recursos digitales Recursos tecnológicos
Ambientes de aprendizaje	Los ambientes de aprendizaje no solo son las aulas; más bien, abarca muchos otros elementos como docentes, estudiantes, herramientas y actividades de aprendizaje y componentes pedagógicos.	Físico Temporal Funcional Relacional	Iluminación Estructura Temporadas Entorno educativo Aula Espacio natural	Ambientes de aprendizaje

Fuente: elaboración propia

### Método y paradigma

En la presente investigación es cualitativa, ya que permite analizar y obtener una interpretación concreta de la realidad evidenciada dentro de un contexto. Como Quecedo y Castaño (2002) argumentan: “la metodología cualitativa [...] produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p 14). De la misma manera, el enfoque cualitativo utilizado permitirá comprender la realidad y la tesitura de la problemática.

Por otro lado, el presente proyecto de investigación se realizó bajo el paradigma interpretativo o naturalista humanista que, según Gil *et al.* (2017), consiste en:



Este paradigma centra su estudio en los significados de las acciones humanas y la vida social, en medio de una realidad dinámica, múltiple y holística. Los investigadores interpretativos se inclinan hacia el estudio de características de fenómenos no observables, directamente, ni susceptibles de experimentación, como algo único y particular, más que en lo generalizable. (p. 73)

El paradigma interpretativo faculta obtener conocimientos a partir del uso de varias técnicas de recolección de datos como diarios de campo, guías de observación, entrevista y árbol del problema; mismas que se utilizaron al momento de documentar las prácticas preprofesionales en la institución Daniel Córdova Toral.

### Alcance de la investigación

El alcance de investigación de este proyecto es descriptivo, el cual, según Hernández *et al.*, (2017), “es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de los fenómenos, sucesos, comunidad, contexto o situación” (p. 85). Por lo tanto, el propósito de este estudio es descubrir los resultados esperados posteriores y revelar las diferentes características y escenarios del desarrollo del problema a través de una investigación descriptiva, ya que ayudará a comprender y describir con precisión las actividades realizadas.

### Población

En toda investigación es fundamental contar con un análisis estadístico sobre los miembros o sujetos a investigar, ya que esto ayudará a comprender sus características inmanentes. Respecto a la conceptualización del mismo, Carrillo (2015) indica que *población* es un “conjunto de individuos, objetos, elementos o fenómenos en los cuales puede presentarse determinada característica susceptible de ser estudiada” (p. 5).

Dicho esto, la población a estudiar durante esta investigación consta de los siguientes elementos:

Tabla 2. Distributivo de población

Informantes	Población
Docentes	1
Estudiantes	30
Total	31

Fuente: elaboración propia

Las prácticas preprofesionales fueron el punto de inicio de la investigación. Estas se desarrollaron en la institución educativa de EGB Daniel Córdova Toral de la ciudad de Azogues, Cañar. Por medio de esta experiencia, se pudo observar deficiencias en CCNN debido a factores de motivación de los estudiantes; por lo que se consideró necesario la creación de una herramienta didáctica con base en la tecnología para que genere interés en el alumnado y, de esta forma, logre mejores resultados de aprendizaje.

### Técnicas e instrumentos de investigación

La observación es una técnica comúnmente empleada en investigaciones cualitativas, dado que permite conocer las realidades específicas de una población. Como Fabbri (s.f.) menciona:

La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros). (p. 2)

Por otra parte, esta técnica ayudó a visualizar y a describir los sucesos que se dan dentro del salón de clases; esto con el fin de codificar los datos recogidos para llegar al entendimiento de la problemática. En este caso, gracias a la observación, se logró apreciar la dinámica interna del tercer año de EGB de la Escuela Daniel Córdova Toral y su vínculo con la asignatura CCNN.

Como instrumento se usó el diario de campo, ya que es un recurso que facilita recoger las experiencias para, posteriormente, compararlas y codificarlas y —de esta manera— interpelarlas como raíz de la problemática. Para Valverde (1993), este instrumento sirve también para detallar los sucesos observados:

pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende. (p. 309)

Es por ello que el diario de campo fue manejado como instrumento base en las prácticas preprofesionales para recolectar y registrar los diferentes sucesos evidenciados. Cabe recalcar que el formato del diario de campo fue desarrollado estratégicamente para recolectar datos relacionados con los ambientes de aprendizaje y los recursos implementados en el salón de clase del tercer año de EGB.

Se aplicó, asimismo, una entrevista al docente guía para comprender, conocer y analizar a profundidad el contexto en donde se presenta la problemática. Esta elección se fundamentó con base en los planteamientos de Ruiz (2020), donde explica que “la entrevista educativa nos permite obtener información del alumno, siendo esta muchas veces necesaria para realizar un diagnóstico de su desempeño académico, de sus objetivos académicos y/o de sus necesidades educativas” (párr. 4). Mediante esta técnica se pudo conocer la forma en la que

se están empleando los recursos didácticos digitales en el sistema de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de clase.

En paralelo, se generó el árbol de problemas para plasmar las situaciones conflictivas ubicadas en el proceso de las prácticas preprofesionales. A modo de conceptualización, Hernández y Garnica (2015) mencionan que este instrumento “consiste en desarrollar ideas creativas para identificar las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explique las razones y consecuencias del problema” (p. 40). En otras palabras, este fue un recurso creativo para la investigación, ya que logró plasmar el problema central y derivarlo —en una relación causa-efecto— hacia la comprensión sobre el poco uso de las TICS en CCNN.

Por último, se aplicó el análisis de documentos para ubicar datos significativos para la investigación. Según López-Noguero (2002), este es un “instrumento de respuesta a esa curiosidad natural del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura” (p. 173). Es por ello que esta técnica de investigación facilitó interpretar los documentos colectados para lograr una definición de los contenidos, sobre todo lo referente a ambientes de aprendizaje. Además, el análisis de documentos ayudará a reafirmar la problemática encontrada.

## RESULTADOS

La implementación de la observación participante permitió identificar la dinámica interna del salón de clases. Debido a la abundancia de datos, se optó por hacer una guía de observación. A partir de la misma, se analizó —principalmente— las formas en cómo el docente se desempeña dentro del aula, el manejo de la disciplina, el modelo pedagógico dominante y muchos otros aspectos relevantes.

Con base en los diarios de campo, redactados en paralelo a las prácticas preprofesionales, se pudo conocer que el docente utiliza recursos didácticos digitales en determinados momentos, los cuales despiertan la atención de los estudiantes y mejoran el nivel de comprensión en CCNN.

Gracias a la entrevista aplicada al docente, se obtuvieron las siguientes respuestas. De inicio, explicó que la mayoría de instituciones educativas del país emplean el modelo constructivista, debido a que se consideran las diferentes necesidades estudiantiles para establecer el pénsum de estudio y las adaptaciones curriculares. Enseguida sostuvo que las instituciones educativas se basan en el Currículo Nacional de Educación (Mineduc, 2016) que integra el constructivismo como base de acción. Sin embargo, se logró evidenciar —en una contrastación de datos posterior— que el profesor no maneja este modelo. Más bien, recurre a un paradigma

tradicional que, en evidencia, aporta deficiencias al proceso formativo.

Asimismo, el entrevistado menciona que conoce muy poco sobre los diferentes recursos digitales (TICS) que existen en la actualidad y que se pueden emplear para mejorar el sistema enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del tercer año de EGB de la escuela Daniel Córdova Toral. Esto ocasiona que el docente no considere a la ciencia aplicada como un paradigma didáctico.

Con el árbol de problemas se pudo encontrar y definir los conflictos académicos en CCNN. Incluso, fue posible identificar cuáles son las causas y las posibles consecuencias si no se las soluciona. Con base en todo ello, se estableció la dirección, enfoque, alcance y además aspectos vinculados con la investigación. Además, con este instrumento se pudo desarrollar la herramienta didáctica con TICS para impartir clases de CCNN a este grupo estudiantil.

### Triangulación de resultados

**Tabla 3. Triangulación de resultados**

Observación participante	Diarios de campo	Entrevista al docente
Se observa el uso de recursos didácticos digitales en momentos específicos de la clase.	Los diarios de campo evidencian que el uso de recursos didácticos digitales despierta la atención de los estudiantes y afecta su nivel de comprensión en Ciencias Naturales.	La docente reconoce tener poco conocimiento sobre los recursos digitales y su implementación en el aula debido a la falta de capacitación en TICS.
Se identifica una deficiencia de recursos didácticos digitales en el aula, lo que promueve el uso de métodos y estrategias tradicionales.	Los diarios de campo muestran que la falta de recursos digitales dificulta la diversificación de estrategias didácticas, resultando en una clase monótona y con un rol pasivo de los estudiantes.	La docente menciona que no utiliza el enfoque constructivista de manera efectiva y tiene deficiencias al impartir la enseñanza.
La observación evidencia que los recursos digitales pueden dificultar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje si no se utilizan de manera adecuada.	Se resalta la necesidad de implementar alternativas digitales para aprovechar las TIC y mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.	La docente reconoce la falta de conocimiento sobre recursos digitales y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

## Hallazgos

La implementación de recursos didácticos digitales en ambientes de aprendizaje para CCNN en estudiantes del tercero de EGB fue importante, dado que procuró el desarrollo integral de la clase al subsanar la deficiencia, justamente, en temas de innovación educativa.

De hecho, los principales hallazgos —en tanto, problemáticas de aula— se identificaron al contrastar la nueva metodología con la metodología tradicional utilizada por el docente, la cual no contaba con una dimensión tecnológica cabal para apoyar la formación del estudiante. En este tenor, la aplicación de los recursos didácticos habituales generó dispersión y desmotivación en el grupo. Este problema se trasladó a todas las asignaturas, aunque se evidenció un espectro mayor en CCNN. Lo anterior se pudo explicar porque el pedagogo no contaba con las competencias en TICS necesarias para planificar los contenidos de manera atractiva y estimulante.

Por otro lado, la poca capacitación y actualización del guía de aula provocó que los estudiantes —al momento de realizar una tarea diseñada en alguna plataforma o *software*— no logren seguir una premisa. Esto fue significativo porque demostró que no solo basta con planificar con base en la ciencia aplicada; en su

defecto, se debe integrar orgánicamente este recurso dentro del repertorio de estrategias didácticas. ¿Cómo se logra aquello? Con la capacitación adecuada y suficiente del docente en temas de TICS y educación. El docente tampoco considera las formas de interacción de los discentes dentro del aula; es por ello que la mayoría de las actividades fueron individuales.

Los hallazgos nominados fueron sopesados y abordados a partir de la estrategia didáctica para CCNN con base en las TICS. Mediante esta, en efecto, el estudiante pudo interactuar y desenvolverse en un ambiente armonioso y desafiante gracias a los recursos de ciencia aplicada que incluía la planificación. Es más, con todo ello el discente pudo involucrarse de mejor manera en su proceso de formación. Al mismo tiempo, logró establecer vínculos cooperativos con sus pares con el objetivo de lograr metas académicas.

En general, los instrumentos utilizados en esta investigación proporcionaron una visión integral de la situación del uso de recursos didácticos digitales y tradicionales al momento de cursar CCNN. Sin embargo, fue necesario identificar las limitaciones inherentes a cada instrumento y tomar medidas para minimizar posibles sesgos o influencias externas en los resultados obtenidos.



## CONCLUSIONES

La virtualidad, en educación, supuso el uso de diferentes recursos didácticos digitales. No obstante, muchos docentes no contaban con las competencias necesarias en TICS para emplearlos dentro del aula, por lo que se generó una problemática en el sistema enseñanza-aprendizaje. Precisamente, esto se observó en el período de las prácticas preprofesionales ejecutadas en el tercer año de EGB de la escuela Daniel Córdova Toral de Azogues.

De hecho, la falta de recursos didácticos digitales fue un tema integralmente abordado en la presente investigación y mediante su análisis se obtuvieron las siguientes conclusiones: los métodos didácticos tradicionales crean barreras al limitar las opciones para acceder a la información de la asignatura CCNN, los procesos de asimilación de contenidos que no están mediados por la ciencia aplicada no son sólidos —más bien son circunstanciales— y las TICS son medios que pueden generar ambientes de aprendizaje integrales donde se incluyan aspectos curriculares propios del área del saber, ámbitos sociales, históricos y de infraestructura.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo —apoyado en las TICS— se destaca como un componente para superar las deficiencias identificadas. La investigación, en este sentido, señala el carácter indispensable de las planificaciones logradas con recursos tecnológicos, técnicas y estrategias pedagógicas que faciliten el enfoque entre los estudiantes y sus medios de preparación; lo que tributa a que el conocimiento perdure. Incluso, si se piensa lo anterior en torno a las Ciencias Naturales, se concluirá que los recursos didácticos fundamentados en las TICS son herramientas para mejorar la comprensión del estudiante sobre su entorno.

Sin embargo, el manejo de estas herramientas *per se* no garantiza un aprendizaje trascendental. Más bien, el docente debe contar con las competencias tecnológicas adecuadas para la creación de materiales digitales y ambientes novedosos y estimulantes para un proceso

formativo integral. De esta forma no solo se mejorará un período didáctico, sino también el sistema educativo nacional.

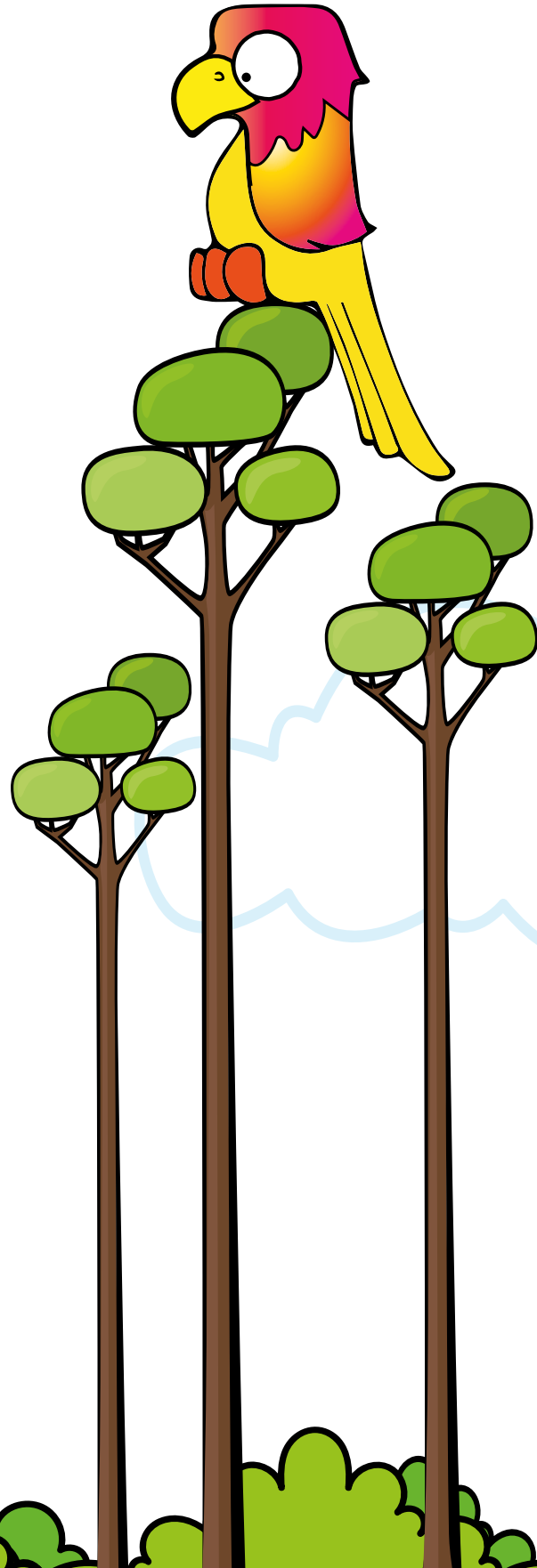
En este marco, la institución educativa también juega un rol determinante, pues debe capacitar al docente en estos temas, brindar los recursos tecnológicos necesarios, adecuar los espacios y garantizar un seguimiento en la mejora del proceso formativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrillo, A. (2015). *Población y muestra*. s.e. <http://ri.uaemex.mx/oca/bitstream/20.500.11799/35134/1/secme-21544.pdf>
- Fabbri, M. (s.f.). *Las técnicas de investigación: la observación*. Instituto Particular Rosario.
- Gil, J., León, J. y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa desde una perspectiva crítica. *Conrado*, 13(58), 72-74.
- Hernández, N. y Garnica, J. (2015). Árbol de problemas del análisis al diseño y desarrollo de productos. *Conciencia tecnológica*, 50, 38-46. <https://www.redalyc.org/pdf/944/94443423006.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2017). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Investigación*, 4, 167-179. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Melo, M. y Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Innovación Educativa*, 14, 41-63. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a4.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2023). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación.
- Paneiva, J., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y Ciencia*, 7(49), 56-64. <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/>

[handle/11336/98968/CONICET\\_Digital\\_Nro.a0\\_990\\_21f-3a94-4c48-8715-bc7d2d9a5f22\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://doi.org/10.32870/dse.vi22.918)


- Pérez-Serrano, V. (2021). *El diseño de recursos didácticos digitales: criterios teóricos para su elaboración e implementación*. *Diálogos sobre educación*, 22(22), 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.vi22.918>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quirós Meneses, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 47-62. <https://doi.org/10.15359/ree.13-2.4>
- Ruiz, L. (31 de marzo de 2020). *Entrevista educativa: ¿qué es y cuáles son sus objetivos?* *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/desarrollo/entrevista-educativa>
- Sarmiento, S. (2018). *Estudio del nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje desde la dimensión física en 25 aulas del subnivel 2 de unidades educativas de la Zona 8 del Distrito Educativo 5 Tarqui-Tenguel, del cantón Guayaquil* [Tesis de maestría, Universidad casa Grande]. Repositorio de la Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1460/1/Tesis1671SARe.pdf>
- Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Vásquez, L. (2016). Uso de tics en una escuela de educación básica. *Mamakuna*, 2, 10-14. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/199>
- Vidal Esteve, M., Vega Navarro, A. y López Gómez, S. (2019). Uso de materiales didácticos digitales en las aulas de primaria. *Campus virtuales*, 3(2), 103-119. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/196070>
- Zapata, Y. (2017). *Implementación de ambientes virtuales en el aula de clase a partir del uso de blogs educativos* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio de la Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/13>



# Estrategias didácticas apoyadas en la TIC para la enseñanza de las matemáticas

Teaching strategies supported by ITC for teaching mathematics

 **Elsa Mainato Sanaguaray**  
elsaisabelsanaguaray12@gmail.com  
Unidad Educativa Luis Cordero, Ecuador

 **Verónica Rodríguez Rodríguez**  
kevinpenaloza045@gmail.com  
Unidad Educativa Luis Cordero, Ecuador

**Recibido:** 9 de noviembre de 2023

**Aceptado:** 5 de enero de 2024



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el impacto de las estrategias apoyadas en las TIC para la enseñanza de matemáticas a estudiantes de quinto año de la Unidad Educativa Luis Cordero. Estas estrategias se constituyen en procesos dinámicos e innovadores que contribuyen a la generación de aprendizajes significativos en la asignatura. La metodología empleada se enfoca en la investigación-acción y en el paradigma interpretativo, de modo que contribuyó con la consolidación de aprendizajes en la asignatura abordada. Se presenta, además, un enfoque cualitativo que permitió el análisis e interpretación de la problemática motivo de estudio. Las técnicas observación y encuesta y los instrumentos como diario de campo y cuestionario aportaron en la precisión de la problemática. A modo de resultados se evidencia que las estrategias apoyadas en las TIC fomentan el aprendizaje significativo, la motivación y el compromiso de los educandos en su proceso educativo.

**Palabras claves:** aprendizajes significativos, enseñanza, estrategias, TIC, matemáticas

## ABSTRACT

This article aims to analyze the impact of strategies supported by ICT for teaching mathematics to fifth-year students of the Luis Cordero Educational Unit. These strategies constitute dynamic, innovative processes that contribute to the generation of significant learning in the subject. The methodology used focuses on action research; as an interpretive paradigm, so that it contributed with arguments to achieve the consolidation of learning in the subject of mathematics. A qualitative approach is presented, which allowed the analysis and interpretation of the problem under study. Techniques such as observation, survey and instruments: field diary and questionnaire contributed to the precision of the problem. The results show that strategies supported by ICT promote meaningful learning, motivation and commitment of students in their educational process.

**Keywords:** significant learning, teaching, strategies, ICT, mathematics



## INTRODUCCIÓN

El cambio de modalidad presencial a virtual —empleada para desarrollar los procesos formativos en un contexto de aula— impactó de manera importante a toda la comunidad educativa que se conforma de docentes, estudiantes y padres de familia; sobre todo, estas modificaciones complejizaron la generación de aprendizajes significativos. Ahora, este hecho se explica ya que en la actualidad se retomó la presencialidad en todos los niveles del sistema educativo, en donde es posible ubicar deficiencias en determinadas áreas del saber y en diferentes coyunturas, principalmente en los escenarios rurales.

En este sentido, el presente estudio tiene su origen en el reconocimiento de retos en la enseñanza de las matemáticas en estudiantes de quinto año de educación básica. Se identificó factores que inciden de forma negativa la enseñanza de las matemáticas como la falta de recursos didácticos, falta de estrategias pedagógicas innovadoras y desconfianza hacia el uso de las tecnologías. Es por ello, que se propone la implementación de las estrategias didácticas apoyadas en las TIC, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de matemáticas.

Pues bien, una de las posibles respuestas al problema evidenciado es el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dado que estas pueden aplicarse con efectividad en el ámbito educativo. De acuerdo con Resa (2020), estos recursos son versátiles a tal punto que su uso podría reforzar las clases impartidas en la dinámica educador-estudiante. Es decir, la integración de las herramientas digitales ayuda al desarrollo de la clase de manera que se imparta los contenidos de la mejor forma y, a su vez, mantenga la concentración y atención de los discentes.

Por ello, integrar diferentes herramientas digitales —en el proceso de enseñanza-aprendizaje— es necesario para captar la atención del estudiante y lograr

sistemas colaborativos y diversos. A propósito, como manifiesta González (2018), este último se considera un sistema en el cual el alumno construye una representación de la realidad, la misma que se caracteriza por ser compleja y dinámica. Dentro de esta lógica, las TIC tributarían a su comprensión.

Así, la aplicación de las estrategias didácticas apoyadas por las TIC es relevante, puesto que concentra la atención y motivación de los estudiantes que, por causas de la virtualidad, se ha visto disminuida. Por esto, la tecnología se constituye en un elemento fundamental para el desarrollo de la sociedad. Jurado (2021), en esta línea de pensamiento, sostiene que en el ámbito educativo es necesario el uso de la ciencia aplicada, porque mediante esta se puede desarrollar competencias digitales y estimular al alumnado.

En otro orden de cosas, la figuración de la tecnología en el ámbito pedagógico se justifica por el hecho de que la sociedad avanza e incrementa nuevos procesos para facilitar las tareas desempeñadas a diario. En específico, como López *et al.* (2019) indican, esta ofrece la integración y desarrollo de un aula más creativa, con herramientas y plataformas diversas para la construcción del propio conocimiento.

En tanto, la ausencia de clases presenciales —en tiempos de crisis que fueron impelidos por la pandemia de 2019— generó un problema notorio que se sintetiza como la dificultad para lograr aprendizajes trascendentales. Esto, por ende, provocó un aplazamiento en el desarrollo de los conocimientos del discente; además, el problema se agudizó debido a que no existía una orientación adecuada del profesor guía. Por lo mencionado, se ha visto indispensable fomentar y motivar el aprendizaje al emplear estrategias didácticas apoyadas por las TIC en un contexto educativo.

Vale mencionar que, desde el punto de vista de Campo *et al.* (2020), estas estrategias son consideradas métodos que se implementan para lograr un resultado favorable en el marco de un objetivo determinado; en el caso de la formación estudiantil, estos recursos deberán

ser estructurados en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar un verdadero desarrollo. En concomitancia, el docente es quien debe ser capaz de construir los conocimientos con base en el contexto y experiencias para, de esta forma, convertirse en mediador de su constitución.

Ahora bien, lograr la atención de los estudiantes durante el período didáctico es un desafío de los docentes que buscan aprendizajes significativos; por ello, deben aplicar diversas estrategias que no solo se basen en el monólogo, libro, tiza y pizarrón tradicionales, sino se apoyen en otras herramientas. En este sentido, es cabal el empleo de la ciencia aplicada, ya que facilita el aprendizaje por medio de la interacción en escenarios sincrónicos y asincrónicos; es decir, dentro y fuera del aula.

Al ser la matemática una de las áreas más difíciles de ser ejecutadas —y esto será el fundamento de este artículo—, la consolidación de los aprendizajes vinculados a la misma, en los estudiantes de educación media, es importante e indispensable porque favorece al desarrollo lógico. En palabras de Turizo *et al.* (2019), el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas busca estimular competencias para que los conocimientos adquiridos por los discentes no sean solo una experiencia, sino una construcción mediante diversas actividades.

De esta forma, aprender con base en diversos recursos tecnológicos se convierte en el proceso de adquirir nuevas habilidades y destrezas en múltiples áreas del conocimiento; por ende, contar con tecnología y sus diferentes herramientas estimula la curiosidad del discente

para aprender. De hecho, en los estudios realizados por Paz y Sitarí (2022) se evidencia que el aprendizaje se refiere a “las funciones cognitivas que permiten recibir y seleccionar, almacenar y transformar, elaborar y recuperar la información interna o del ambiente que nuestro cuerpo recibe y transmite a las áreas del cerebro para procesar” (p. 4).

Por consiguiente, la incorporación de la tecnología en la educación incide en la sociedad; entonces, el manejo de dispositivos electrónicos supondrá la existencia de un conjunto de datos en los que se conjugan los estilos de aprendizaje visual o audiovisual. En el caso del aprendizaje de las matemáticas en los niños, la situación se complejiza más, porque es necesario que tengan ayuda y orientación de un adulto para utilizar de manera adecuada las diferentes fases, herramientas digitales, así como la propia información que se puede encontrar en la misma.

## DESARROLLO

### Estrategias didácticas para matemáticas apoyadas en las TIC

Las estrategias didácticas apoyadas en las TIC para la enseñanza de las matemáticas para los niños de quinto año se sustentan en los siguientes aportes teóricos.

Las estrategias didácticas ayudan a que el alumnado tenga una mayor comprensión de los contenidos, ser capaz de adquirir nuevos conocimientos y emplearlos con diversos fines.



$$2 \times 2 = 4$$

Incluso, al utilizar tecnología —en un proceso pedagógico— se permite el acceso a las aplicaciones y fuentes digitales para perfeccionar los métodos educativos de cualquier área del saber; sobre todo, en las matemáticas que es una asignatura que históricamente ha sido considerada complicada. De forma general, desde la perspectiva de López *et al.* (2019), las estrategias tecnológicas en el contexto educativo proporcionan un aprendizaje significativo y pensamiento crítico y reflexivo.

De esta manera, los recursos basados en las TIC ayudan a los docentes en el acompañamiento amplio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que podrá implementar herramientas digitales que ayuden al desarrollo de la clase. Aunque, las estrategias para la enseñanza deben ser utilizadas con el propósito de incentivar la asimilación flexible de contenidos.

Bien, durante la práctica educativa se pudo evidenciar que la aplicación de los recursos digitales llama la atención y lograr la consolidación de contenidos de la asignatura de matemáticas y de los temas vinculados. Para ello, el factor educativo debe ser versátil y enfocado en las necesidades de los estudiantes; por lo cual es importante utilizar diferentes métodos y estrategias que tributen a ese objetivo.

Es decir, las estrategias didácticas apoyadas con las TIC son pertinentes para facultar conocimientos y destrezas en los estudiantes con el objetivo de que tengan otro enfoque del aprendizaje que no se centre solo en los textos, sino que puedan experimentar y desarrollar habilidades nuevas.

Por esta razón, se mencionan —enseguida— una estrategia y tres herramientas digitales que se pueden implementar dentro y fuera de la clase para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

- **Aprendizaje electrónico móvil:** su característica fundamental, como estrategia, es que brinda acceso a la información en cualquier momento. A pesar de que existen muchas aplicaciones, una de las que se pueden considerar es Equilibrians, dado

que ayuda a aprender mediante el juego, ya que el estudiante podrá acceder en cualquier momento al dispositivo para reforzar los conocimientos de suma, resta y multiplicación. Como afirma Soto *et al.* (2019), el aprendizaje electrónico móvil “es una metodología de enseñanza y aprendizaje que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas y el desarrollo de competencias de manera autónoma y ubicua gracias a la mediación de dispositivos móviles portables con conexión a internet” (p. 55). Asimismo, se integran aplicaciones que se pueden instalar en los celulares para posibilitar a los estudiantes tener una mejor comprensión y disposición inmediata. Dichas aplicaciones después de su descarga no necesitan conexión a internet por lo que su conectividad es constante.

- **Juego de tablas:** esta aplicación surge como una solución educativa ingeniosa para abordar el desafío que enfrentan los niños al aprender las tablas de multiplicar; por lo tanto, este recurso transforma el proceso de memorización en una experiencia más efectiva y, de esa forma, el estudiante puede practicar y dominar el contenido matemático. Por otra parte, esta aplicación se presenta como un juego divertido en el cual los discentes pueden explorar y mejorar sus habilidades matemáticas y así lograr que el aprendizaje sea una experiencia entretenida.
- **Math vs. Zombies:** Este juego se presenta de una forma innovadora y entretenida para aprender matemáticas. Su objetivo se centra en ofrecer una experiencia única, donde el estudiante se enfrenta una invasión de zombis y los conocimientos de las matemáticas serán sus armas. De forma general, la aplicación busca transformar el proceso de aprendizaje de las matemáticas en uno divertido; de esta manera, el uso de la misma implica la resolución de los problemas, defensa de los enemigos y refuerzo de conocimientos.
- **Medieval Math Battle:** Esta aplicación es un emocionante juego de batallas por turnos diseñado para entretener y educar a los

participantes. Su utilidad se basa en fusionar —de manera lúdica— el aprendizaje de las matemáticas y la diversión. El argumento del juego es la defensa de un personaje de la amenaza de un variado elenco de enemigos. El método para tal fin es la resolución de preguntas matemáticas y, a medida que el jugador avanza, aumentan en dificultad. Este enfoque innovador motiva a los jugadores a aprender de manera activa.

El uso de estos recursos apoyará el mejoramiento de la enseñanza del docente; a su vez, dinamizará el proceso de aprendizaje del estudiante. Todo ello, incluso, se sustenta en la búsqueda de estrategias pedagógicas para lograr una formación de calidad.

## ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

La enseñanza de las matemáticas es un proceso complejo y, por lo mismo, es necesario sopesar las estrategias que se emplearán en el desarrollo de la asignatura. Por otro lado, esta área puede ser trabajada desde diferentes perspectivas para lograr un objetivo específico. Como señala Llanos (2018), a pesar de la dificultad de las matemáticas, es imprescindible su implementación en todos los niveles para que el estudiante desarrolle habilidades de comprensión, análisis y potencie su capacidad para resolver problemas cotidianos relacionados.

Para la enseñanza de las matemáticas, en este sentido, se deben estimar los conocimientos previos que tiene el educando para emplear estrategias y métodos didácticos acordes a las necesidades de aprendizaje del mismo. Como bien se conoce, los procedimientos didácticos seleccionados dependerán de los conocimientos de los estudiantes y, para ello, el docente debe aplicar un diagnóstico.

En esta línea de pensamiento, Balón (2022) considera que las matemáticas se registran en el currículo como un requisito para obtener la educación básica y básica superior. Por lo mismo, en esta asignatura se debe lograr

la comprensión y el profundo análisis de las propiedades numéricas. Por otra parte, refiere que la enseñanza de las matemáticas debe promover los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales.

Aunque, dicho procedimiento se ve afectado cuando el docente no usa estrategias para la enseñanza-aprendizaje adecuadas a las necesidades del grupo. Por esta razón, a continuación, se describen tres estrategias de enseñanza de las matemáticas que, eventualmente, podrían ser empleadas en una situación pedagógica.

### Estrategias para la enseñanza de las matemáticas

- **Aprendizaje colaborativo:** a partir de esta, el estudiante podrá compartir sus saberes, el de los demás, así como comprender el punto de vista de los demás y promover las habilidades y valores del compañerismo. Asimismo, se pueden realizar ejercicios con dificultades en la que los discentes trabajen por grupos para solucionar problemas. Como mencionan Vargas *et al.* (2020), “el aprendizaje colaborativo influye positivamente en el logro de aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales” (p. 1).
- **Gamificación:** durante la clase de matemáticas es evidente que el estudiante puede desconcentrarse; por lo mismo, es necesario que esté en constante participación. Con base en ello, el docente debe implementar juegos que ayuden a reforzar sus conocimientos. La gamificación, justamente, es la implementación de juegos con el objetivo de que los estudiantes logren mejorar sus resultados de aprendizaje. Según, Educación 3.0 (2023), esta estrategia “es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados: sirve para absorber conocimientos, para mejorar alguna habilidad para recompensar acciones concretas” (p. 1). Por otra parte, Álvarez *et al.* (2019)

estiman que la inclusión de herramientas de juego en entornos de aprendizaje en grupo motiva el interés de los educandos y mejora la interacción entre los miembros del equipo. El juego colaborativo implica, en definitiva, la creación de cuestionamientos de evaluación a partir de conocimientos previos expuestos en el salón de clases.

- **Aprendizaje basado en problemas (ABP):** a partir del mismo, el discente tendrá facilidad para investigar y resolver inquietudes. Por otra parte, el ABP contribuye a desarrollar el pensamiento crítico y lógico matemático. Una de las aplicaciones que se pueden utilizar para el desarrollo de esta es *Matemáticas 1.º*, ya que esta brinda actividades que se pueden desarrollar durante la clase. Vale mencionar que estos ejercicios cuentan con dificultades habituales como comprar y vender; es decir: se apoya en dinámicas de las operaciones básicas. A propósito, Guamán y Espinoza (2020) consideran que el ABP se categoriza como una técnica, método o metodologías que se estructura en una premisa a desarrollar. Así, se caracteriza por hacer frente entre los conocimientos previos y las necesidades cognitivas del estudiante que surgen a partir de un problema específico.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se abordó desde la perspectiva del paradigma interpretativo, ya que se presenta una contribución de ideas y actividades para mejorar el aprendizaje de las matemáticas. Como menciona Walker (2021), el paradigma interpretativo es reconocido por ser humanista; es decir: se centra en el estudio de las acciones humanas y su contexto social.

Esta investigación, asimismo, fue desarrollada desde un enfoque cualitativo. En palabras de Piza *et al.* (2019), el empleo de esta metodología reconoce el contexto para diagnosticar las diferentes perspectivas de un fenómeno y, con ella, la articulación de instrumentos que

miden sus ventajas y limitaciones. Durante la investigación, vale mencionar, se indagó sobre categorías e indicadores que impliquen las características necesarias para el diagnóstico riguroso del estado de la asignatura.

Mediante el enfoque descrito, se buscó entrelazar la teoría, el problema y la práctica preprofesional que consta de las experiencias adquiridas durante dicho proceso para proponer estrategias apoyadas en las TIC para la enseñanza de las matemáticas, en tanto sumas, restas, multiplicaciones, divisiones y ecuaciones.

Por otro lado, se utilizó el método de investigación-acción educativa que se caracteriza por su intención de comprender a profundidad los contextos sociales y educativos a través de la observación y análisis de prácticas reales. La investigación-acción educativa, al mismo tiempo, no se limita a la observación pasiva, sino que implica activamente a los actores y participantes en el proceso educativo. Es más, este método se presenta como una oportunidad para obtener un aprendizaje mediante la investigación de la realidad y los problemas de su contexto (Guevara *et al.*, 2020).

A su vez, una de las técnicas que se utilizó fue la de observación, la cual permitió precisar la realidad educativa. Bajo este esquema, Retegui (2020) enfatiza que la observación facilita conocer los contextos donde se desarrolla el estudio de un caso determinado para ubicar aspectos y dudas emergentes. La observación, como técnica principal, facultó recoger datos de primera mano, proporcionando una visión directa de la realidad del aula.

También se implementó la encuesta dirigida a los estudiantes de quinto año de educación básica de la Unidad Educativa Luis Cordero; misma que se considera una técnica de recolección de información. Ferrando *et al.* (2003), en este sentido, refiere que esta se lleva a cabo en la vida cotidiana y utiliza procesos de interrogación con la finalidad de obtener particularidades subjetivas y objetivos de la población motivo de estudio.

En cuanto a los instrumentos, se empleó los diarios de campo donde se detalló con

precisión todo lo observado durante las clases. En esta línea de pensamiento, Martínez (2007) considera que el diario de campo es una herramienta que posibilita la sistematización de la información de manera diaria del proceso investigativo ejecutado.

El otro instrumento que se utilizó fue el cuestionario que ayudó a recolectar datos; este fue planteado a estudiantes para conocer su percepción en torno a las estrategias y recursos digitales que consolidan el aprendizaje de las matemáticas. Por su parte, este instrumento permitió analizar tendencias y patrones en la información recopilada.

La población objeto de estudio, en esta investigación, estuvo conformada por un grupo de 34 estudiantes de quinto año de educación básica de la Unidad Educativa Luis Cordero junto con su profesor. De estos 34 integrantes, 18 son mujeres y 16 hombres. Este conjunto fue observado y encuestado durante el desarrollo de

la investigación. Por último, la inclusión de ambos géneros consintió una visión más completa y enriquecedora de la realidad educativa.

## RESULTADOS

Las conclusiones de esta investigación — derivadas de la utilización de diversas técnicas e instrumentos a lo largo del proceso de estudio en la unidad educativa Luis Cordero con los niños de quinto año de básica— han arrojado resultados significativos. De primera mano, se ha analizado que la incorporación de estrategias apoyadas en las TIC para las clases de matemáticas ha ayudado en la mejora y consolidación de la enseñanza-aprendizaje de los niños. Por ello, en la siguiente tabla que consolida los diarios de campo se evidencia un antes y después del esquema didáctico:

**Tabla 1. Sistematización de la información en los diarios de campo**

Diario de campo		
Categorías	Indicadores	Análisis
Estrategias didácticas apoyadas en las TIC	Se perciben a las estrategias tecno-didácticas como un conjunto de procedimientos que adquiere el estudiante para realizar ejercicios matemáticos como la multiplicación.	Durante la observación, se pudo evidenciar y tomar apuntes sobre el uso de las estrategias tecno-didácticas durante las clases de matemáticas. Es evidente la falta de uso de la tecnología, ya que la institución no cuenta con herramientas digitales y el docente no tiene capacitación adecuada sobre el uso de las diferentes herramientas y recursos digitales. Las estrategias apoyadas en las TIC son de gran importancia y deberían emplearse con mayor frecuencia para obtener la atención de los estudiantes y desarrollar todo su potencial; siempre y cuando estas sigan un proceso didáctico planificado.
Enseñanza de las matemáticas	El proceso de enseñanza de las matemáticas en los estudiantes	Se evidencia que el proceso de enseñanza de las matemáticas es adecuado, ya que la docente implementa métodos óptimos según la edad y las necesidades; sin embargo, es importante hacer uso de las diversas estrategias que involucran las TIC. También se observó que el aprendizaje de los niños está al nivel que les corresponde en la asignatura de matemáticas.

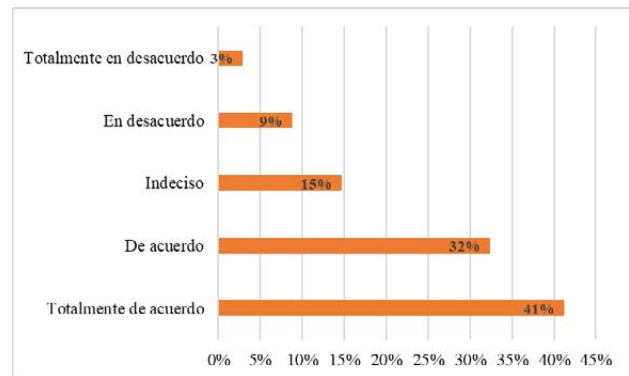
A partir de la recopilación de datos en los diarios de campo se observa que el docente sí aplica problemas matemáticos, pero la mayoría de las actividades son repetitivas; por ejemplo: se emplea el cuaderno de trabajo para hacer multiplicaciones y no se brinda la oportunidad de que los estudiantes puedan plantearse los mismos de forma autónoma y creativa.

Además, con la observación y recolección de datos registrados en el diario de campo se observó que las horas de clases en la semana son mayormente destinadas al área de matemáticas y especialmente se centra en dominar el algoritmo de la multiplicación. De igual manera, es evidente la falta de estrategias apoyadas en las TIC para la enseñanza de esta asignatura.

Durante la observación se registró, por otra parte, que el docente emplea pocas veces herramientas y recursos digitales; aunque, se nota el entusiasmo de parte de los estudiantes cuando se enfrentan a este tipo de estrategias y métodos. Por ello, es crucial considerar la tecnología al momento de enseñar la matemática para desarrollar diferentes habilidades en los discentes y contribuir a una educación de calidad y calidez.

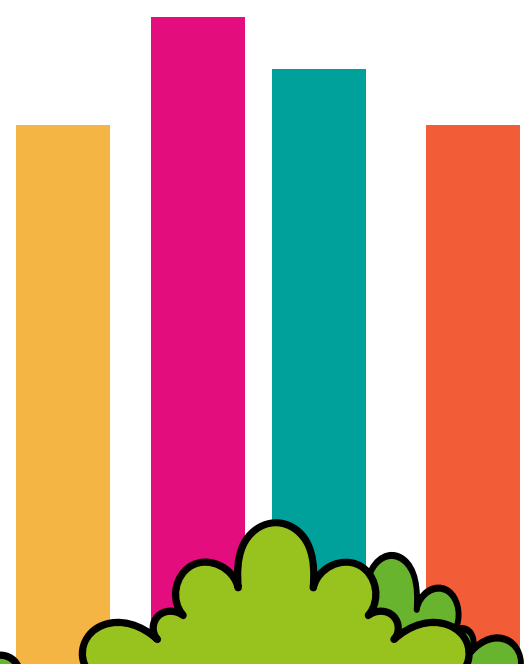
En cuanto a la encuesta realizada a los discentes de quinto año sobre el uso de las estrategias didácticas apoyadas en las TIC para la enseñanza de las matemáticas, se deduce que las mismas sí favorecen el proceso formativo, ya que facilita la comprensión de los términos empleados en la asignatura.

**Figura 1. Perspectiva de los estudiantes sobre las estrategias didácticas apoyadas en las TIC para la enseñanza de las matemáticas**



Fuente: elaboración propia

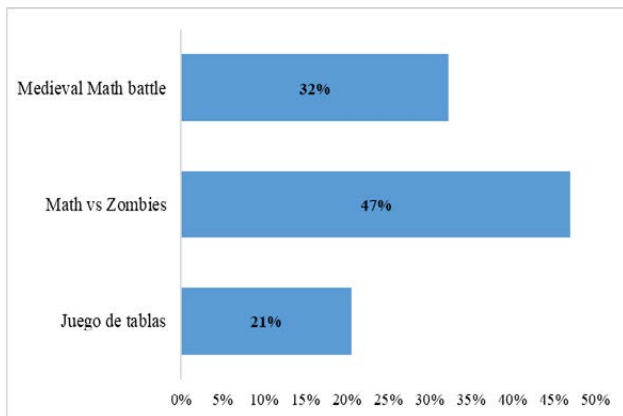
En otro orden de cosas, el aprendizaje y uso de herramientas digitales para la enseñanza de las matemáticas —a través de la realización de una gran variedad de actividades adaptadas a las necesidades educativas de los estudiantes— han dado como resultado una



mayor participación y entusiasmo por parte de los involucrados. Estas actividades, en definitiva, han conseguido despertar un verdadero interés por adquirir nuevos conocimientos y habilidades matemáticas.

En efecto, la combinación de estrategias apoyadas en las TIC y la adaptación de los contenidos a las necesidades específicas de los estudiantes han demostrado ser un enfoque eficaz para optimizar el proceso de enseñanza y garantizar aprendizajes colaborativos, contextualizados y diversos. A la par, el uso de recursos digitales —como electrónico móvil— permitió una mayor interacción y personalización en la enseñanza, lo que contribuyó a que sea estimulante y atractiva.

**Figura 2. Recursos digitales apoyados en el aprendizaje electrónico móvil para la enseñanza de las matemáticas**



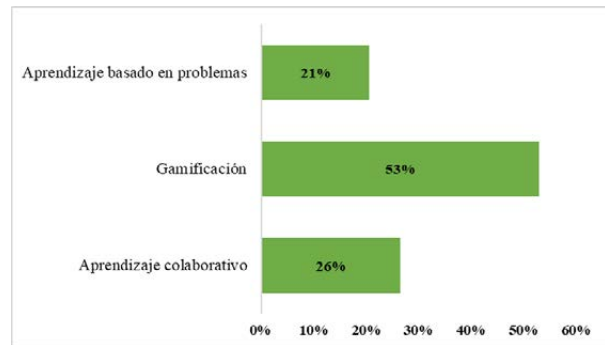
Fuente: elaboración propia

En el campo de la educación, la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas son consideradas desafiantes para la mayoría de los estudiantes. Es por esta razón que la tecnología fortalece la comprensión de las mismas. De esta forma, la incorporación de estos recursos y el

enfoque pedagógico transforma las aulas y las vuelve una oportunidad para lograr aprendizajes significativos en el área de matemática.

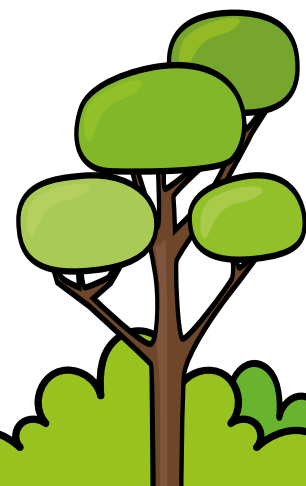
Incluso, las estrategias apoyadas en las TIC para la enseñanza de las matemáticas permiten a los estudiantes explorar los algoritmos de las matemáticas de forma visual y práctica, lo cual facilita la comprensión de la misma. Por otra parte, al introducir elementos como el juego en la enseñanza, motiva a participar de forma activa en los problemas planteados tanto de manera grupal como individual. Así, desde la perspectiva de los alumnos, se estima que la gamificación sobresale como estrategia en la consolidación de las matemáticas.

**Figura 3. Estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas**



Fuente: elaboración propia

Al considerar este tipo de estrategias se debe pensar en los contenidos y el ritmo de enseñanza del grupo de estudiantes. Esto supone, ubicar las necesidades educativas especiales para conseguir diversas oportunidades de aprendizaje.





## CONCLUSIONES

A partir del análisis exhaustivo realizado en el quinto año de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Luis Cordero, a través de la investigación acción y apoyado en un paradigma interpretativo, se pueden extraer conclusiones esenciales que manifiestan la necesidad de incorporar diversas estrategias didácticas con el apoyo de las TIC en el proceso educativo. En este sentido, los recursos empleados inciden de forma positiva en la enseñanza de las matemáticas, ya que la motivación e interés por el aprendizaje en la asignatura aumentó de parte de los estudiantes.

La gamificación y el aprendizaje electrónico móvil sobresalen desde la perspectiva de los estudiantes de quinto año de educación básica de como estrategias que hacen uso TIC en la enseñanza de las matemáticas. Por lo tanto, es de vital importancia implementar estrategias didácticas planificadas y secuenciadas en los contenidos curriculares que integre efectivamente el potencial didáctico de la tecnología. Esta integración se convierte en un factor clave para potenciar el aprendizaje, logrando la adquisición y consolidación de conocimientos en función de los diferentes estilos de aprendizaje como el visual, auditivo y otros.

Las aplicaciones del aprendizaje electrónico móvil *Math vs. Zombies*, *Medieval Math Battle* y *Juego de tablas* se destacan y dinamizan los aprendizajes para consolidar las operaciones matemáticas. Por lo tanto, la integración de las diferentes estrategias didácticas apoyadas en las TIC crea un entorno educativo que fomenta la resolución de problemas y la aplicación práctica de conceptos matemáticos en situaciones del mundo real; no obstante, el uso de la tecnología en la educación implica que el docente debe llevar a cabo procesos de planificación educativa para evitar imprevistos y alcanzar de manera exitosa los objetivos de aprendizaje en los estudiantes de quinto año de básica.

En consecuencia, se debe tener en cuenta que no solo se aprende por tener dispositivos o herramientas digitales, porque esto debe de ir de la mano de estrategias activas que sigan un proceso secuenciado como el aprendizaje electrónico móvil, la gamificación y en la que los sujetos educativos como docentes y estudiantes desempeñen roles activos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, S., Salazar, O. y Ovalle, D. (2019). Modelo de juego serio colaborativo basado en agentes inteligentes para apoyar procesos virtuales de aprendizaje. *Formación Universitaria*, 13(5), 87-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500087>
- Balón, O. (2022). *Modelo pedagógico en el proceso de enseñanza en la asignatura de matemáticas en el curso de cuarto año de educación general básica de la Unidad Educativa Manuela Cañizares del periodo académico 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/8418/1/UPSE-TEB-2022-0053.pdf>
- Campo, A., Campo, E., Coba, J. y Acevedo, A. (2020). Estrategias para la enseñanza de la educación física en busca de la calidad educativa. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 9(33), 23-34. <https://lamjol.info/index.php/FAREM/article/view/9606/10990>
- Educación 3.0. (28 de diciembre de 2023). ¿Qué es la gamificación y cuáles son sus objetivos? *Educación 3.0 líder informativo en innovación educativa*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion-que-es-objetivos/>
- Ferrando, M., Alvira, F., Alonso, L. y Escobar, M. (2003). La encuesta. El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (154), 165-169. <https://www.redalyc.org/pdf/997/99746727010.pdf>
- González, A. (2018). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://books.google.com.ec/books?id=SYXZDwAAQBAJ&lpg=PT8&ots=Xum-Smx-TF5&dq=estrategias%20para%20el%20aprendizaje&lr&hl=es&pg=PT36#v=onepage&q=estrategias%20para%20el%20aprendizaje&f=false>
- Guamán, V. y Espinoza, E. (2020). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Universidad y sociedad*, 14(2), 124-131. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000200124&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000200124&script=sci_arttext&tlng=en)
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Jurado, T. (2021). Los NOOC como estrategia tecno-pedagógica para la formación de competencias digitales en docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada, Otavalo [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio de la Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/11852/2/PG%20980%20TRABAJO%20GRADO.pdf>
- Llanos, K. (2018). Implementación de material didáctico innovador para niños de primero de básica [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. *Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana*. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16107/1/UPS-CT007801.pdf>
- López, M., Sánchez, P., Mero, E. y Rodríguez, M. (2019). Estrategias tecnológicas como fortalecimiento en el aprendizaje crítico-reflexivo. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-21. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/estrategias-tecnologicas-aprendizaje.html>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80. <https://n9.cl/ccb8w>
- Paz, A. y Sitarí, M. (2022). Procesos cognitivos y el aprendizaje en escolares. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento Cunzac*, 2(2), 159-166. <https://revistasociedadcunzac.com/index.php/revista/article/view/40/55>
- Peñaloza, C. (2022). *Estrategia metodológica mediante la aplicación jamboard en el desarrollo de habilidades matemáticas en los estudiantes de bachillerato* [Tesis de maestría, Universidad Estatal del Sur de Manabí]. Repositorio de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. <http://repositorio.unesum.edu.ec/bitstream/53000/5098/1/Pe%c3%b1aloza%20Tumbaco%20Luis%20Enrique.pdf>
- Piza, M., Amaiquema, F. y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnica en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500455](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455)
- Resa, M. (2020). Tecnología y enseñanza situada. *Revista Tecnología-Educativa*, 8(1), 33-40. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/83/228>
- Retegui, L. (2020). La observación participante en una redacción: un caso de estudio. *La trama*

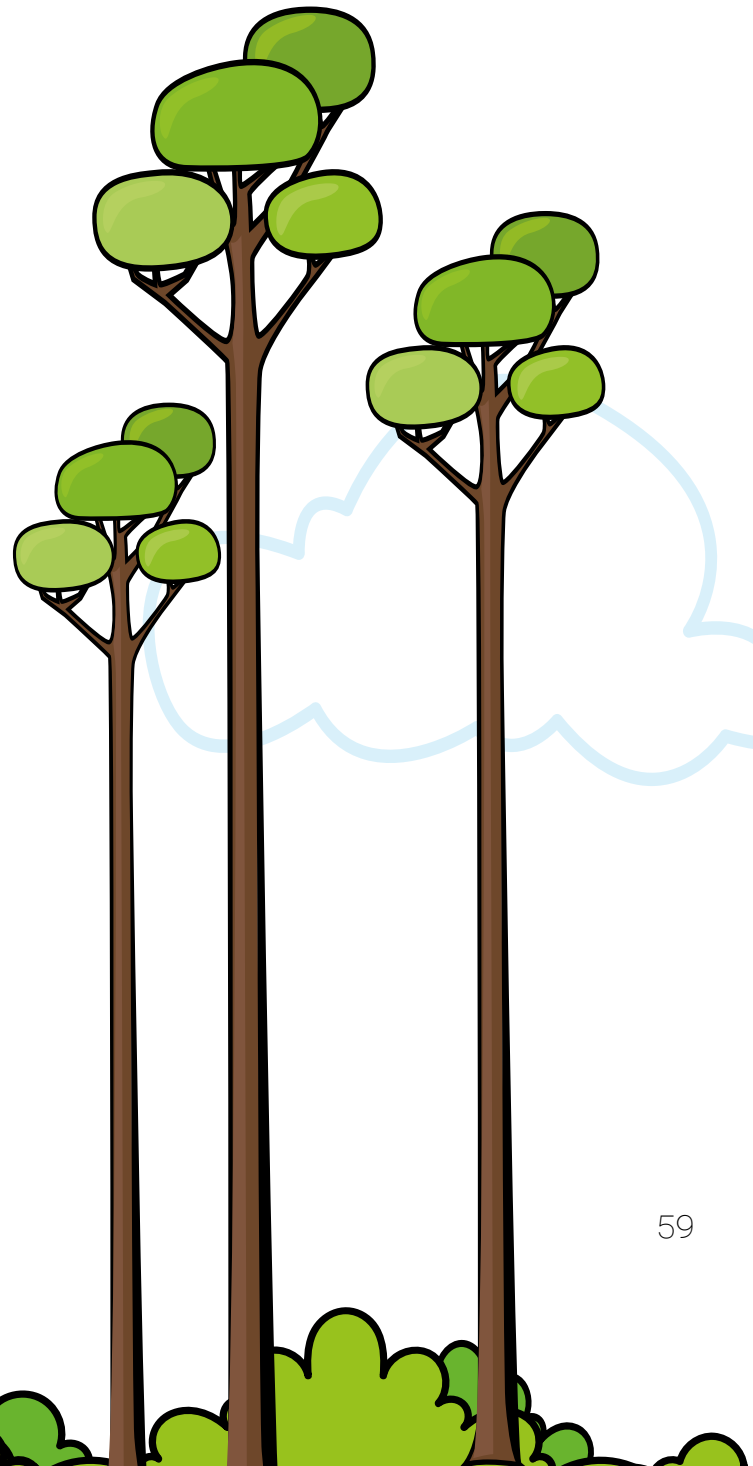
de la comunicación, 24(2), 103-119. <http://www.scielo.org.ar/pdf/trama/v24n2/v24n2a06.pdf>

Soto, J., Martínez, M., Alonso, J. y Gámez, J. (2019). Metodología de aprendizaje electrónico móvil (m-learning) mediante gamificación para desarrollar competencias transversales en titulaciones universitarias. En Redine (Ed.), *Estrategias y metodologías didácticas* (50-58). <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/05/Estrategias.pdf#page=55>

Turizo, L., Carreño, C. y Crissien, T. (2019). El método Singapur: reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Pensamiento Americano*, 12(23), 183-199. <https://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/255/575>

Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W. y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>

Walker, W. (2021). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativos y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-27212022000200013](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212022000200013)



# 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.

# Taller basado en el diseño universal de aprendizaje (DUA) y *design thinking* para generar experiencias de aprendizaje inclusivas

Workshop based on universal design for learning (UDL) and design thinking to generate inclusive learning experiences

 **María Gabriela Guillén**  
gabyguilleng@gmail.com  
Red Ecuatoriana de Pedagogía, Ecuador

 **Paulina Mejía Cajamarca**  
pauyelimejia@gmail.com  
Universidad de Girona, España

 **María Eugenia Ochoa\***  
marules85@hotmail.com  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **Leslie Mejía Cajamarca\***  
lesmejia281@gmail.com  
\*Universidad Casa Grande, Ecuador

**Recibido:** 1 junio de 2023  
**Aceptado:** 11 septiembre de 2023



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## RESUMEN

Este artículo presenta el proceso de creación de un taller de capacitación dentro del proyecto Diseño Universal para el Aprendizaje y *Design Thinking* para la Generación de Experiencias de Aprendizaje Inclusivas. La problemática que lo origina es el desconocimiento docente sobre el enfoque de educación inclusiva, así como las barreras que encuentran al momento de planificar experiencias didácticas para todos sus estudiantes. El taller se articuló a través del esquema del *design thinking* y se llevó a cabo con los formadores de la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE. La investigación parte de un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y la metodología de investigación acción participativa. Se aplicó la entrevista semiestructurada para el levantamiento y triangulación de datos para extraer resultados; estos muestran confusión y desconocimiento sobre el enfoque de educación inclusiva, herramientas para planificar y desconfianza sobre la propia capacidad creativa de los docentes.

**Palabras clave:** educación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje, *design thinking*

## ABSTRACT

This article presents the process of creating a training workshop within the project Universal Design for Learning and Design Thinking for the Generation of Inclusive Learning Experiences. The problem is the teacher's lack of knowledge about the inclusive education approach, as well as the barriers they encounter when planning learning experiences for all their students. The workshop was articulated through the design thinking scheme and was carried out with the teachers of the Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE. The research is based on a socio-critical paradigm, with a qualitative approach and the participatory action research methodology. The semi-structured interview was applied to collect information as well as content analysis and triangulation to extract results; they show confusion and lack of knowledge about the inclusive education approach, about the tools to plan for all, as well as mistrust about the teachers' own creative capacity.

**Keywords:** Inclusive education, universal design for learning, design thinking

## INTRODUCCIÓN

Dentro de los conocimientos y acciones que los educadores deben poner en práctica en su trabajo diario, uno de los que aún genera muchas dudas e incertidumbre es el relacionado con la educación inclusiva. Desde el desconocimiento de lo que implica un posicionamiento epistemológico y ontológico de la educación inclusiva hasta las acciones que se requieren para ponerla en práctica, los docentes de todos los niveles manifiestan gran incertidumbre.

En este mismo sentido, uno de los problemas que enfrentan los profesores viene dado por la naturaleza de la propia formación inicial recibida; misma que, en varios casos, es superficial ya que trata de abarcar muchos temas de manera casi tangencial y, por ende, se limita a aquellas áreas que se consideran pedagógicas. Otro hecho que suma a la incertidumbre de los docentes son los lineamientos poco claros y, en su mayoría, contradictorios de los entes que rigen el sistema educativo.

Desde la comprensión de estas problemáticas, un equipo de investigadores conformado por docentes (pedagogos) y diseñadores decidió plantear un abordaje interdisciplinar que empodere a los educadores en su proceso de enseñanza-aprendizaje y les facilite herramientas —teóricas y prácticas— para la generación de estrategias formativas con enfoque de inclusión.

De esta manera, se generó una investigación cuyo objetivo fue desarrollar una metodología que utilice el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y el *design thinking* para que los docentes creen experiencias de aprendizaje inclusivas en la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE.

Con base en lo mencionado, en este artículo se compartirá parte del proceso de investigación realizado en la primera mitad del año 2023, en el cual se han diagnosticado las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva y el proceso metodológico seguido para la generación de experiencias de aprendizaje, así como la estructuración del primer taller de

capacitación sobre DUA y *design thinking* que fue compartido con los participantes.

Esta investigación, por otro lado, se planteó desde el paradigma sociocrítico a través del método de investigación acción participativa. Asimismo, se realizó una encuesta de respuestas abiertas y entrevistas a profundidad para levantar información sobre la percepción de los docentes en torno a la educación inclusiva y sobre el proceso metodológico que cada uno sigue para la generación de experiencias de aprendizaje. Enseguida, con esos datos se planificó una estructura de taller con base en la metodología *design thinking* y el uso de los principios y pautas del DUA.

### Identificación del problema

En la actualidad, la educación se enfrenta a grandes retos, entre los cuales se encuentra el hecho de generar procesos educativos inclusivos que respondan de una manera adecuada y de calidad a la diversidad presente en el estudiantado. Para ello, un pilar fundamental es la formación del profesorado en lo que respecta a herramientas y metodologías que permitan y faciliten el diseño, aplicación y evaluación de experiencias educativas inclusivas.

Una de las principales barreras para el aprendizaje y participación en el proceso educativo es la falta de capacitación de los docentes (Sánchez, 2011; Moríña, 2018; Mejía, 2023), es por esta razón que el presente trabajo de investigación, el cual surge del proyecto de investigación financiado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) denominado Diseño Universal para el Aprendizaje y *Design Thinking* para la Generación de Experiencias de Aprendizaje Inclusivas, ha partido de la identificación de las percepciones y conocimientos que presentan los docentes de la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE respecto a educación inclusiva, metodologías *design thinking* y DUA para crear un proceso de capacitación que permita generar en ellos capacidades relacionadas con la generación de prácticas educativas de estas características.

Los resultados obtenidos —luego de la aplicación de los instrumentos de investigación— evidenciaron que los docentes no están capacitados para la aplicación de principios y pautas del DUA; además, existe confusión en la concepción de la educación inclusiva e incluso no tienen confianza en su propia capacidad creativa.

### Justificación o importancia del problema

La formación de los docentes con un enfoque de educación inclusiva constituye un pilar fundamental si se pretende brindar una educación igualitaria, con justicia social y en el que el respeto a los derechos humanos sea la norma. Todo esto es posible ya que el pedagogo es quien diseña las experiencias de aprendizaje, organiza la distribución espaciotemporal, elabora los materiales didácticos y, por último, genera las actividades de evaluación de los procesos pedagógicos.

Además, en el mundo globalizado e interconectado en el que transcurre el desarrollo humano, un planteamiento de formación interdisciplinar que fortalezca las propias capacidades creativas de los docentes permitirá crear nuevas estrategias que, a través de la capacitación permanente, mejoren enseñanza inicial docente y que den como resultado profesores que no esperen únicamente los formatos para poder planificar sus clases ni tampoco se amparen en diagnósticos realizados a sus estudiantes para justificar el fracaso de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## DESARROLLO

### Educación inclusiva

En este contexto, al hablar de educación inclusiva se busca reconsiderar, redefinir y replantear la concepción del individuo desde una perspectiva profunda y diferente que permita, al mismo tiempo, un encuentro humano basado en la apertura y acogida y también en una actitud

crítica hacia las creencias absolutistas y la racionalidad lógica; todo ello con el fin de comprender la diversidad inherente a la sociedad y cuestionar las estructuras asimétricas y hegemónicas que —desde los ámbitos académico, político o escolar— niegan, asimilan, compensan o diferencian a quienes son considerados como parte del discurso de inclusión (Nieto, 2004; Skliar, 2008; Skliar, 2017; Ocampo, 2021).

En esta misma línea, Argüello (2011) plantea la necesidad de que la educación promueva procesos de concientización sobre la injusticia social, la cual es el resultado de las mismas relaciones humanas de ocultamiento y negación de la existencia y necesaria participación de un otro. Para ello, el autor menciona que se debe partir y trabajar desde los derechos humanos y justicia social, pero no basado solo en la construcción conceptual, sino más bien en el reconocimiento, respeto y valoración de un encuentro personal de las diferencias existentes e innegables del ser humano. Por lo tanto, esta idea de la alteridad invita a que se empiece a generar —teniendo como eje a la educación— espacios de diálogo, reflexión y, sobre todo, de un accionar conjunto en torno a la aún latente y vigente injusticia social.

De este modo, la educación inclusiva invita a pensar en transformaciones por parte de la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022); una sociedad que históricamente y culturalmente ha sido construida y concebida desde relaciones de poder, las cuales se han llegado a normalizar, generalizar a través de un ideario social que supone como correcto que existan unos otros excluidos, ocultos e inclusive silenciados. Entonces, la sociedad entera y la educación —como factor trascendental— deben garantizar el acceso y la participación de todos los individuos que forman parte de la misma a través de un ejercicio de escucha de todas las voces. Incluso, se debe abonar para la generación de espacios de convivencia en igualdad de condiciones y respeto al ser humano.

## El diseño universal para el aprendizaje

Existen diferentes definiciones del DUA, pero, en esencia, todas coinciden en que lo que se pretende lograr —a partir de este método— es un proceso educativo que brinde atención a todos y todas. A continuación, se presentan algunas de estas definiciones:

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un modelo que, fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica. (Alba, 2017, p. 3)

En esta definición, se considera al DUA como un modelo que cuenta con unas bases teóricas y científicas sólidas; coincidiendo, de igual manera, con la definición asumida por el Ministerio de Educación del Ecuador que, en su *Guía del diseño universal para el aprendizaje* (2021), define a esta metodología desde una perspectiva similar. Sin embargo, enfatiza en lo que respecta al diseño curricular y la flexibilidad que debería haber en el mismo.

Por otra parte, autores como Vázquez (2008), consideran al DUA como:

Una herramienta eficaz para considerar la diversidad que se concentra en un entorno social como es el centro educativo, y en específico el espacio de aula que trasciende las cuatro paredes físicas, convirtiéndose en una posibilidad de hacer accesible el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 2)

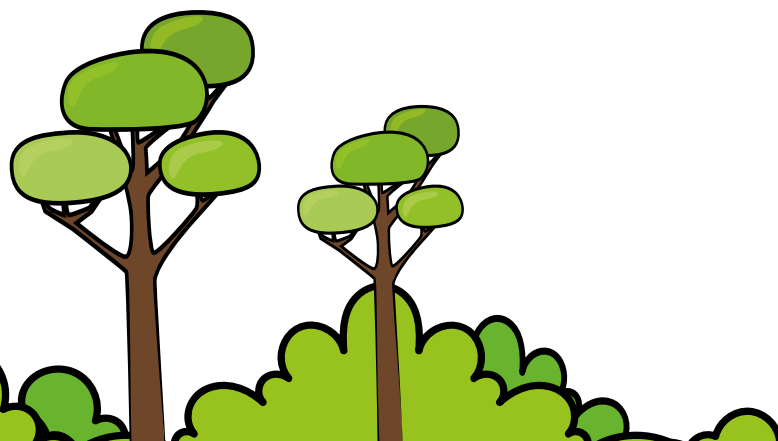
Ahora, para fines de esta investigación, se asume esta última definición para trabajar el DUA, puesto que el mismo —al igual que otras tantas herramientas educativas— pueden ser implementadas para aterrizar en la práctica la tan anhelada educación inclusiva; todo esto combinado, por supuesto, con la motivación, compromiso y creatividad de los y las docentes del Ecuador.

En este sentido, resulta necesario mencionar la importancia de ajustar cualquier propuesta educativa al contexto en el cual se vaya a aplicar la misma. A propósito, Sánchez y Duk (2022), en su artículo denominado “La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado”, plantean la necesidad de que los docentes reflexionen y ajusten la aplicación del DUA a la realidad de sus entornos educativos, considerando aspectos tales como las preferencias, intereses y necesidades de sus educandos, las condiciones socioeconómicas del contexto inmediato, el acceso o no a herramientas tecnológicas y demás.

### Fundamentos teóricos del DUA: diseño universal de la arquitectura, TIC y neurociencia

Existen, básicamente, tres aspectos que cimentan al DUA: el diseño universal de la arquitectura, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la neurociencia (Vázquez, 2008). Enseguida, se explican de manera breve cada uno de ellos:

De primera mano, esta metodología tiene sus orígenes en el diseño universal de la arquitectura, el cual pretende que los espacios físicos sean accesibles para todos; por ello se tiene que diseñar o planificar desde el inicio, ya que hay





que considerar las características y necesidades de todos los seres humanos.

Por su parte, las TIC también intervienen, debido —sobre todo— a la flexibilidad de estas, lo cual permite y facilita aplicar las pautas y principios del DUA. De esta manera, esta versatilidad impulsa la personalización de los recursos educativos; por ejemplo: un texto elaborado en formato digital puede ser modificado en varios aspectos, tales como el tipo, tamaño, color de la letra, fondo del documento, empleo de descripción escrita o en audio sobre las imágenes o dibujos empleados, etc.

En último lugar, es importante mencionar que la neurociencia ha hecho aportes significativos al ámbito educativo; es así que se conoce que —desde la estructura y funcionalidad del cerebro— son diversas y únicas las maneras y ritmos de aprendizaje. Por lo tanto, el DUA, fundamentándose en estos hallazgos, ha propuesto tres principios que responden a tres redes neuronales: la red de reconocimiento (el qué del proceso formativo), la red estratégica (el cómo) y, finalmente, la red afectiva (el porqué). Con ello, al poner en marcha los principios y pautas del DUA, se estarían activando cada una de estas redes cerebrales; respondiendo —de esta manera— a las necesidades, intereses y particularidades de los educandos.

### Principios y pautas del DUA

Según Meyer *et al.* (2012), el DUA se compone de tres principios básicos: 1) proporcionar múltiples formas de representación, 2) proporcionar múltiples formas de acción y expresión y 3) proporcionar múltiples formas de implicación. Pues bien, cada uno de estos figuran como pautas de aplicación y, en paralelo, se subliman como varias sugerencias que se pueden considerar en la planificación microcurricular.

Huelga mencionar que, antes de aplicar cada principio del DUA es importante que el docente tenga presente la diversidad del aula, así como la singularidad de cada estudiante, lo que posibilitará alcanzar los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2022). Es por ello por lo que el

DUA intenta ajustar los contenidos y recursos a las necesidades de todos los estudiantes con la flexibilidad y opciones personalizadas (Alba *et al.*, 2014).

En este sentido, el primer principio se refiere a las múltiples formas de representación, el cual se centra en las diferentes maneras en las que el estudiante percibe y comprende el contenido. Las pautas que se consideran, en el mismo, se centran en brindar una variedad de opciones en su presentación como formas auditivas, visuales o táctiles; con el fin de facilitar diferentes vías para que puedan comprender mejor la información brindada (Espada *et al.*, 2019).

El segundo principio se centra en permitir múltiples formas de expresión para que el estudiante cuente con distintas posibilidades de exteriorizar lo aprendido. En este principio se manifiestan, además, las variables en la que el estudiante puede desenvolverse durante su proceso de aprendizaje, manifestando sus propias habilidades ya sea en la expresión escrita o verbal. Incluso, se sopesa la forma que emplea para desarrollar sus capacidades al momento de realizar una tarea (Espada *et al.*, 2019).

El tercer principio, por su lado, busca proporcionar estrategias de implicación; es por esta razón que se asocia al componente emocional y lo considera como un elemento importante para la motivación, persistencia e interés del estudiante en su proceso formativo. De esta manera, las pautas que sugiere este principio son: 1) proporcionar opciones para captar el interés, 2) proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y persistencia y 3) proporcionar opciones para la autorregulación (Alba, 2012).

Resulta necesario indicar que, en el mundo contemporáneo, es posible hallar diferencias en el sentido de que los seres humanos son únicos e irrepetibles; por ende, la educación debe responder a esta diversidad. Ante tal situación, los educadores cuentan con herramientas valiosas como el DUA que se sublima como un factor de respuesta ante la identificación y respeto a todas las formas de vida.

## Design thinking

El *design thinking* es un término ampliamente utilizado en la actualidad, aunque aún ha incurrido poco en la educación y de maneras poco consistentes. Ahora, este término puede ser definido tanto como un conjunto de discusiones teóricas y académicas sobre las maneras en que los diseñadores piensan y actúan, así como un conjunto de metodologías y herramientas prácticas para generar ideas y proponer soluciones a problemas complejos (Johansson-Sköldberg *et al.*, 2013).

En este sentido, tal como otras áreas plantean las formas de conocer propias de cada una, desde el diseño se ha generado el *design thinking* como un acercamiento a la visión y manera de hacer de los profesionales del diseño (Cross, 2001). Por otro lado, se han desarrollado también metodologías de *design thinking* que buscan un enfoque versátil para orquestar ideas conflictivas, identificar necesidades y objetivos comunes, fomentar la empatía y desarrollar una visión compartida (Panke, 2019).

Entre los modelos teóricos creados sobre estas metodologías se pueden encontrar el doble diamante (Ball, 2022), el mismo que consiste en la estructuración y mapeo de procesos y métodos de diseño practicados por el *design council* en el Reino Unido. Este, por su lado, se basa en procesos iterativos, convergentes, divergentes y de generación de ideas a través de los siguientes pasos: descubrimiento, definición, desarrollo y entrega.

Otro modelo creado para explicar el *design thinking* es el planteado por el estudio de diseño IDEO (2012); el mismo que se ha utilizado para esta investigación. Este modelo piensa el trabajo creativo en cinco etapas o modos<sup>1</sup>: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar.

Empatizar es el primero en desarrollarse y busca conocer a profundidad las necesidades

del usuario, su entorno y su realidad. En este modo el diseñador busca ponerse en los zapatos de la persona para la cual está trabajando.

Definir, por su lado, consiste en que la información recopilada en el anterior se filtra hasta que quede la que realmente aporta valor y con la que se podrá estructurar el problema al que se le dedicará el tiempo para solucionar.

El tercer modo es idear; este es un tipo de pensamiento expansivo que procura generar una lluvia de ideas sobre posibles soluciones al problema definido en el modo anterior. En este punto, no se debe dejar por fuera ninguna idea ya que muchas veces aquellas que aparentan ser extravagantes pueden ser la mejor solución al problema.

Prototipar, cuarto modo, se establece aquí como la construcción de una o varias ideas de solución; todo ello con el fin de visualizarlas, analizar si son una buena respuesta al problema, cuáles son los aspectos a mejorar o cambiar y hacerlo antes de llevarlas a la práctica.

Para finalizar, el quinto modo es testear o evaluar; en este los prototipos se llevan a la práctica en el contexto y con los usuarios para los cuales se creó. Esta no es una fase final porque tendría como objetivo revisar si la respuesta fue la adecuada o, en su defecto, buscar aspectos a mejorar o cambiar; así se vuelve un modo de mejora continua.

Como se indicó, aunque el orden en el que se han explicado los distintos modos es aquel en el que suele organizarse —según las necesidades halladas en el contexto y entre los usuarios—, pueden organizarse de manera diferente, repetirse, etc. Más adelante se explicará de qué manera se utilizó la metodología *design thinking* para el trabajo con los docentes en la generación de prácticas educativas inclusivas.

Aunque es posible mencionar, de forma adlátere, que entre las características generales que se pueden encontrar en el *design thinking* es su capacidad de adaptación y compatibilidad con las ciencias sociales y la educación; sus especificidades se ubican en: 1) se centra en el ser humano, 2) es multidisciplinario y

1 Aunque la mayoría de estas etapas se dan de manera secuencial, se prefiere el uso del término *modo* porque puede ser un proceso iterativo y se puede volver sobre uno o varios de ellos.

colaborativo, 3) es optimista y 4) es experimental (IDEO, 2012; Lor, 2017; Tschimmel *et al.*, 2017).

### **Design thinking y educación inclusiva**

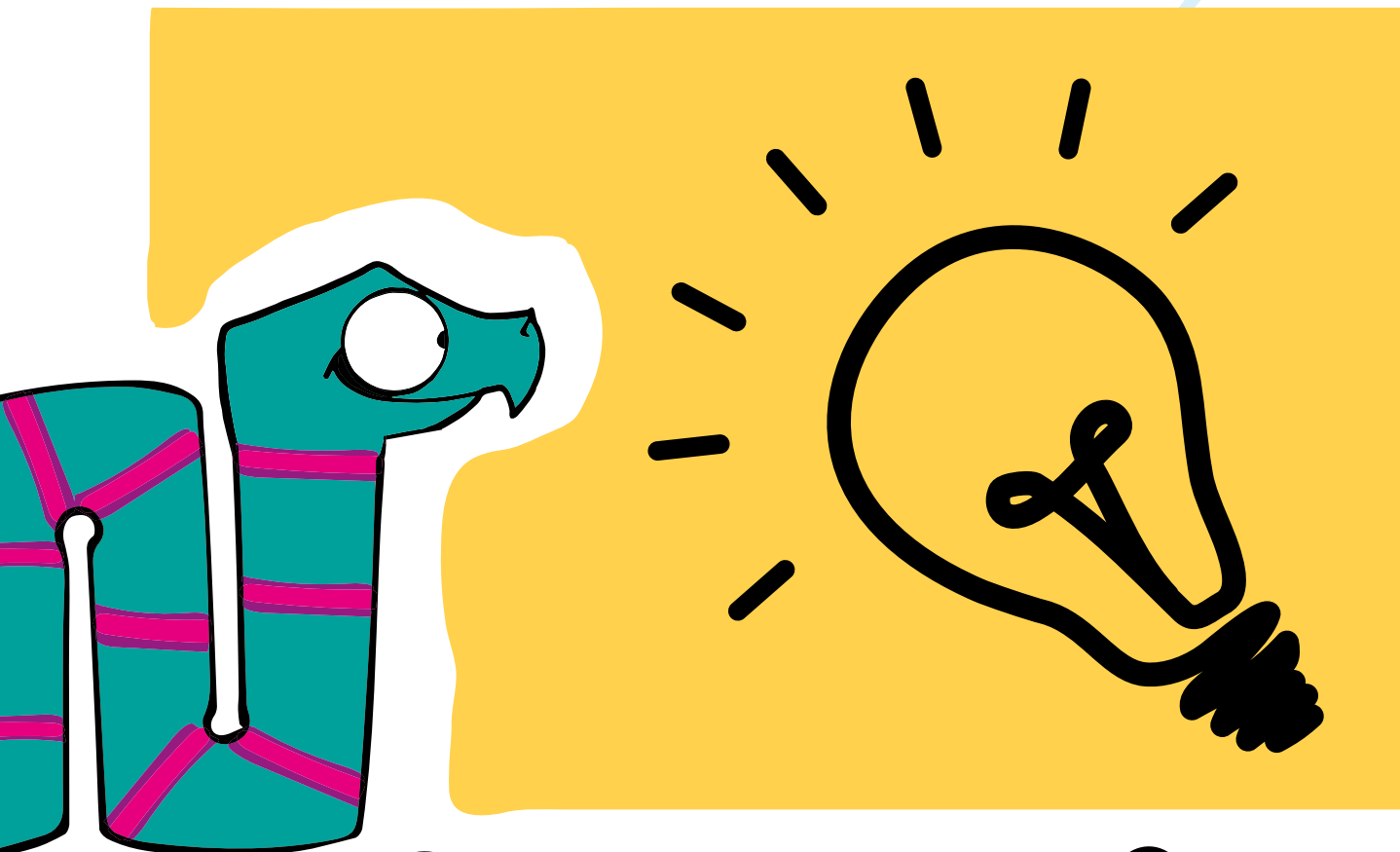
Como se manifestó, si bien el uso del *design thinking*, como metodología, se ha extendido mucho en los últimos tiempos, dentro del área educativa ha incursionado de manera poco clara. Uno de los mayores intentos por sistematizar el uso del mismo, en educación, es el realizado por IDEO (2012) en su guía *Design thinking for educators*. En ella se presentan buenas prácticas de aplicación de la metodología para la solución de problemas educativos, así como técnicas y herramientas que permiten adaptarla para su uso por equipos educativos.

En otro orden de cosas, es posible ubicar varios trabajos que aseguran utilizar la metodología *design thinking* en educación inclusiva; sin embargo, una revisión de la literatura en el área (Guillén-Guerrero *et al.*, 2022) demuestra que la mayoría de estos parten de un enfoque de educación inclusiva que tiene

como centro la discapacidad, manejando conceptualizaciones con principios extraídos de los modelos de atención a la discapacidad — sobre todo el modelo médico rehabilitador y el modelo social—.

De esta manera, resulta evidente que son pocos los trabajos que superan una conceptualización de educación inclusiva basada en dichos modelos y que establecen principios ontológicos y epistemológicos distintos relacionados con los derechos humanos, la pedagogía de la alteridad, la pedagogía de las diferencias y las singularidades múltiples (Skliar, 2008; Argüello, 2011; Ocampo, 2021).

Por su lado, el análisis de Guillén-Guerrero *et al.* (2022) muestra que, aunque escasos, existen ejemplos del uso del *design thinking* desde un enfoque de educación inclusiva para estructurar el trabajo colaborativo y creativo de distintos colectivos; todo ello con el fin de entender las necesidades de las personas y promover soluciones innovadoras, ajustándose a sus características propias.



## Enfoque y paradigma

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo y un paradigma sociocrítico (Creswell, 2013) con el objetivo de comprender y atribuir significado a un fenómeno de carácter social y educativo: la práctica inclusiva en el aula. En este tenor, se propone la interdisciplinariedad entre el DUA y el *design thinking* como una propuesta para fomentar la práctica inclusiva de los docentes en la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE, ubicada en Azogues, Ecuador. Así, el propósito de esta investigación es ofrecer una perspectiva crítica y reflexiva sobre la educación de esta índole, con la intención de impulsar un cambio social tanto en la formación teórica como en la práctica.

## Método

Se emplea el método de investigación-acción participativa con el fin de combinar la investigación académica con la acción colectiva y participativa de los sujetos involucrados en el proceso (Reason, 2006). La propuesta se basa en la realización de dos encuentros: un primer encuentro con los participantes y un segundo encuentro para la retroalimentación, donde se integran la experiencia práctica y los elementos teóricos aplicados. Entre los dos talleres se plantea un trabajo práctico en el aula de clase, donde el profesor aplicará lo aprendido mientras genera procesos de sistematización de su propia práctica docente.

## Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación constituyen una serie de pasos organizados y secuenciados que facilitan la recolección de datos del objeto estudiado (Hernández y Ávila, 2020). En esta línea de pensamiento, para la presente investigación se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual, según Folgueiras (2016), es una técnica en la que se determina

con anterioridad el tipo de información que se requiere, así como también se construye un guion de varias preguntas.

No obstante, cabe indicar que una de las características principales de esta técnica es la flexibilidad, ya que se puede reorganizar el orden de las preguntas, hacer comentarios, añadir o eliminar interrogantes según se considere. En este caso, la entrevista fue construida con la finalidad de obtener información respecto a las categorías de análisis de esta investigación que fueron las siguientes: educación inclusiva, *design thinking* y DUA. Esta técnica se aplicó a todos los docentes y autoridades de la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE.

## Instrumentos de evaluación

Un instrumento de investigación es un elemento específico que se deriva de una técnica de investigación y que permite recolectar información directamente del objeto de estudio (Hernández y Ávila, 2020). Para la presente investigación se elaboró una guía de entrevista, la cual es un conjunto de temas y preguntas que tienen un carácter orientativo para el desarrollo de esta técnica (Ibertic, 2013). La misma consta de nueve preguntas que están distribuidas de la siguiente manera: tres direccionadas a recopilar datos sobre la educación inclusiva, tres sobre el *design thinking* y tres sobre el DUA. Este instrumento fue aplicado con la finalidad de identificar el nivel de conocimientos teóricos y prácticos con los que contaban los docentes y autoridades de la institución educativa respecto a las categorías antes mencionadas.

## Método de análisis de datos

Con la finalidad de determinar la información obtenida de las entrevistas aplicadas, se realizó una lectura a profundidad de la misma y se aplicó el método de análisis de contenido, el cual permite estudiar y reflexionar respecto a los datos obtenidos desde cada una de las

categorías de análisis que se han identificado para investigar un objeto de estudio determinado; es decir, relucir aquellos aspectos que no se encuentren de manera explícita, pero que, sin embargo, están presentes en un texto determinado (Fernández, 2002). Posterior al análisis de contenido se procedió a triangular la información para su análisis a partir de las tres categorías construidas: educación inclusiva, *design thinking* y DUA. Estas, a su vez, se dividieron en subcategorías que serán expuestas en el siguiente apartado.

## RESULTADOS

Con relación a la categoría *educación inclusiva*, en específico en la primera subcategoría que aborda esta concepción, varios docentes reconocieron la importancia de respetar las diferencias individuales y manifestaron la necesidad de tener en cuenta estas diferencias en el entorno de aprendizaje. Esta educación fue percibida como una oportunidad para promover la igualdad y la diversidad en el aula.

No obstante, es importante destacar que se observó una tendencia a considerar la inclusión como algo que se debe garantizar principalmente para grupos minoritarios; en especial a aquellos que presentan discapacidades. Esto indica que existe una focalización en los estudiantes con discapacidad al abordar el concepto *educación inclusiva*. Incluso se identificaron ideas que relacionan la inclusión con problemas conductuales, lo que sugiere una visión limitada del alcance del término.

Estos resultados evidencian, asimismo, la existencia de diferentes concepciones y percepciones en torno a la educación inclusiva. Si bien se destaca la valoración y el respeto por las diferencias, es necesario ampliar la comprensión de la inclusión para abarcar a todos los estudiantes, independientemente de sus características. Estos hallazgos brindan información

relevante para reflexionar sobre los enfoques y prácticas educativas necesarios para promover una verdadera inclusión en el contexto escolar.

En la segunda subcategoría, relacionada con la identificación de características y necesidades de los estudiantes, se encontraron resultados relevantes. La mayoría de los docentes manifestaron valorar las necesidades de los discentes una vez que estos se encuentran realizando las actividades en el aula. Se destacó la importancia de reconocer y respetar los ritmos individuales de aprendizaje de cada uno.

Entre las estrategias mencionadas por los docentes, se identificó el uso de una lista de cotejo para observar a los niños durante actividades lúdicas y juegos; esto les permitía recopilar datos sobre las características y necesidades de cada uno de manera más precisa. Además, algunos de ellos también mencionaron la importancia de involucrar a los padres, realizando consultas y obteniendo información adicional sobre los estudiantes desde el contexto familiar.

Para la tercera subcategoría no existe un solo criterio en torno a las adaptaciones curriculares. Unos cuantos docentes creen que son necesarias, según el grado, porque no todos van al mismo ritmo o son necesarias para aquellos que no pueden alcanzar el ritmo del resto. Otros consideran que no son útiles porque esto los marca, segrega y etiqueta; por lo que sería mejor observar lo que el niño necesita y diversificar la propuesta pedagógica.

Dentro de la segunda categoría *design thinking* —en la percepción como subcategoría— y en vínculo con la creatividad, los educadores mencionan que se preparan las actividades previo a colocarlas en la planificación para que sean “llamativas” para los estudiantes. Así también comentan, en la segunda subcategoría respecto a las fortalezas en el desarrollo y aplicación de experiencias educativas, la importancia de contribuir desde la creatividad de los estudiantes. En un último apartado —en esta categoría— los participantes determinaron que existen retos para desarrollar actividades

creativas y que pueden estar siendo causa de requerimientos respecto a indagar nuevas metodologías, estrategias o recursos.

Finalmente, dentro de la categoría del DUA, los participantes en general desconocen el manejo y aplicación de sus principios y pautas; sin embargo, algunos refieren que son diversas actividades que agregan a la planificación como parte de un tema. Por último, un participante sugiere la necesidad de la formación sobre nuevas estrategias inclusivas.

## CREACIÓN DEL TALLER

Con base en los resultados —a partir de la información obtenida— se estructuró un taller de dos días dirigido a los docentes de la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE. Este taller estuvo estructurado en dos partes: la primera fue teórica y respondía a los resultados que demostraron una confusión en cuanto a las bases ontológicas y metodológicas de la educación inclusiva y a los principios y pautas del DUA, así como al desconocimiento del *design thinking*. La práctica, por su lado, se estructuró metodológicamente siguiendo los modos del *design thinking* y estuvo conformada de la siguiente manera:

- Empatizar: aquí se buscó que los docentes piensen en sus fortalezas y debilidades, así como también que, luego de una revisión de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2002), puedan identificar estas en sus estudiantes. Incluso, que puedan sopesar las características y particularidades de su grupo de clase a través de variadas herramientas para lograr afinidad.

Figura 1. Material utilizado para la identificación de inteligencias múltiples



Fuente: elaboración propia



- Definir: en este modo se generó una dinámica entre los docentes para motivar la definición de múltiples problemáticas a partir de la organización y síntesis de la información obtenida a través de las herramientas de empatía. El eje vertebrador de este modo fueron las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000), por lo que se solicitó a los educadores definir la problemática a partir de esta teoría y desde las dificultades que pueden percibir para la aplicación de los principios y pautas del DUA. Así, los docentes determinaron barreras actitudinales, metodológicas, organizativas, de infraestructura, socioculturales, comunicacionales y políticas presentes en la institución y en su aula de clase.

**Figura 2. Material utilizado para la identificación de barreras actitudinales**

**Barreras Actitudinales**

Es el conjunto de actitudes, creencias, valores, prejuicios, estereotipos, etc., que impiden o dificultan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.

Es el conjunto de actitudes, creencias, valores, prejuicios, estereotipos, etc., que impiden o dificultan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.

Fuente: elaboración propia

- Idear: en este modo se desarrolló un espacio para lanzar ideas sobre la planificación de experiencias educativas pensando en la superación de las barreras encontradas, así como en la aplicación de los principios y pautas del DUA. Aquí se pidió a los docentes que planifiquen sopesando en la diversidad del aula, en las inteligencias de sus estudiantes y con base en los principios del DUA. Los educadores contaron con la guía y apoyo de los miembros del equipo para poder consultar aspectos puntuales que podrían influir en su planificación.

**Figura 3. Material utilizado para la fase idear**

**TALLER DE DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y DESIGN THINKING PARA LA GENERACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE INCLUSIVAS**

UNAE

Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE

2023

**FASE IDEAR**

**Ficha de diseño de actividad**

**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD**

\_\_\_\_\_

**ASIGNATURA**

\_\_\_\_\_

**UNIDAD**

\_\_\_\_\_

**ENTREGABLES**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**INTELIGENCIAS MÚLTIPLES** (marque donde corresponda)

- Visual / espacial
- Lógica / matemática
- Verbal / lingüística
- Corporal / kinestésica
- Intrapersonal
- Interpersonal
- Musical
- Naturalista

**TECNOLOGÍA NECESARIA**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fuente: elaboración propia

- Prototipar: en este modo se generó un ambiente de creación a través de material tangible que podía ser utilizado para construir el prototipo de su idea de solución. Una primera versión de cada propuesta fue socializada a todos los docentes y el equipo investigador para recibir retroalimentación. Con este último proceso, mejoraron los prototipos.
- Evaluar: por último, los docentes generaron un acuerdo para aplicar la propuesta en sus aulas de clase y volver, luego de varias semanas, a un nuevo taller de evaluación y retroalimentación.

## CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes de la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE sobre educación inclusiva, DUA y su propia capacidad creativa con el fin de instaurar un taller de capacitación basado en esta metodología y el *design thinking*. Los resultados del análisis de las percepciones mostraron que existe una confusión y, en algunos casos, desconocimiento sobre el concepto *educación inclusiva*, debido a que lo relaciona básicamente con la discapacidad y la necesidad de realizar adaptaciones curriculares individuales.

Por otra parte, en ciertos casos, los docentes conocían de manera teórica el DUA, pero desconocían sus principios y pautas, así como la aplicación de los mismos para la planificación de experiencias didácticas inclusivas. Al final, se encontró que la mayoría de los educadores desconocen y/o desconfían de su propia capacidad creativa al abordar tareas como la planificación de experiencias de aprendizaje.

Posteriormente, se planteó un taller basado en la metodología *design thinking* (empatizar, definir, idear, prototipar y testear/evaluar) para que los docentes participantes conozcan las características de sus estudiantes, analicen posibles barreras para el aprendizaje y la

participación que pudieran estar presentes en la institución y en el aula de clase para prototipar y testear una propuesta formativa inclusiva.

Si bien no existen muchas investigaciones que utilicen el *design thinking* para la generación de experiencias de aprendizaje inclusivas, el potencial que este trabajo conjunto tiene es significativo porque fortalece capacidades docentes que suelen ser olvidadas en la formación inicial del maestro como el trabajo interdisciplinar y la creatividad para buscar soluciones a las problemáticas que pudieran surgir de la práctica pedagógica.

De la misma manera, dentro de esta investigación se demuestra que el uso del *design thinking*, por su flexibilidad y adaptación, permite a los docentes adecuar esta metodología de trabajo a los principios de la educación inclusiva y tomar otras herramientas como las planteadas por el DUA para mejorar sus prácticas pedagógicas y generar experiencias de aprendizaje que consideren las múltiples formas de hacerlo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C. (2017). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 55-66. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Alba, C. (2012). Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. Fernández, T. Soto y F. Tortosa (coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1-12). Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.
- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. s.e. [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Argüello, A. (2011). La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen. *Perfiles educativos*, 34(138), 148-166. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a10.pdf>



- Ball, J. (1 de octubre de 2022). *The double diamond: A universally accepted depiction of the design process*. Design Council. <https://www.designcouncil.org.uk/our-work/news-opinion/double-diamond-universally-accepted-depiction-design-process/>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Cross, N. (2001). Designerly ways of knowing: design discipline versus design science. *Design Issues*, 17(3), 49-55. <https://www.jstor.org/stable/1511801>
- Espada, R., Gallego, M. y González, R. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad-Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Folgueiras, P. (2016). *Técnicas de recogida de información: la entrevista*. Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Gardner, H. (2002). *Las inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Guillén-Guerrero, G., Mogrovejo, C. y Klein, C. (2022). Design thinking para la educación inclusiva: una revisión de literatura. *Quaestiones disputatae*, 15(31), 175-202. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2702/2173>
- Hernández, S. y Ávila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín científico de las ciencias económicas administrativas*, 9(17), 51-53. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/6019/7678>
- Ibértic. (2013). *Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo*. Ibértic. [https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic\\_guia\\_entrevistas.pdf](https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf)
- IDEO. (2012). *Design Thinking for Educators*. IDEO. <https://www.ideo.com/post/design-thinking-for-educators>
- Johansson-Sköldberg, U., Woodilla, J. y Çetinkaya, M. (2013). Design thinking: past, present and possible futures. *Creativity and Innovation Management*, 22(2), 121-146. [doi:10.1111/caim.12023](https://doi.org/10.1111/caim.12023)
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg\\_039056\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lor, R. (24-26 de mayo de 2017). *Design Thinking in Education: A Critical Review of Literature*. En Asian Conference on Education and Psychology (org.), *International Academic Conference on Social Sciences and Management* (pp. 36-68). [https://digitalknowledge.cput.ac.za/bitstream/11189/7810/1/Design%20thinking%20in%20education\\_%20A%20critical%20review%20of%20literature.pdf](https://digitalknowledge.cput.ac.za/bitstream/11189/7810/1/Design%20thinking%20in%20education_%20A%20critical%20review%20of%20literature.pdf)
- Ministerio de Educación. (2021). *Guía del diseño universal para el aprendizaje: una respuesta a la diversidad*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/12/Pasa-la-Voz-Diciembre-2020.pdf>
- Mejía, P. (2023). La práctica preprofesional en la formación del docente de la Carrera de Educación Básica para una educación inclusiva. En Universidad Nacional de Educación (ed.), *Las prácticas pedagógicas en la formación profesional docente: experiencias significativas en América Latina y el Caribe* (pp. 255-260). Editorial UNAE.
- Meyer, A., Rose, D. y Gordon, D. (2012). *Universal design for learning. Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Moriña, A. (2018). *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*. Editorial Síntesis.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Pearson Education.
- Ocampo, A. (2021). Ontología de la educación inclusiva: devenires neomaterialistas. *Revista Educação*, 46(1), 1-22. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/77.pdf>
- Panke, S. (2019). Design thinking in education: perspectives, opportunities, and challenges. *Open Education Studies*, (1), 281-306. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Reason, P. (2006). *Acción y conocimiento: rompiendo el monocultivo del pensamiento*. Narcea Ediciones.
- Sánchez, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista latinoamericana de*

educación inclusiva, 16(2), 21-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

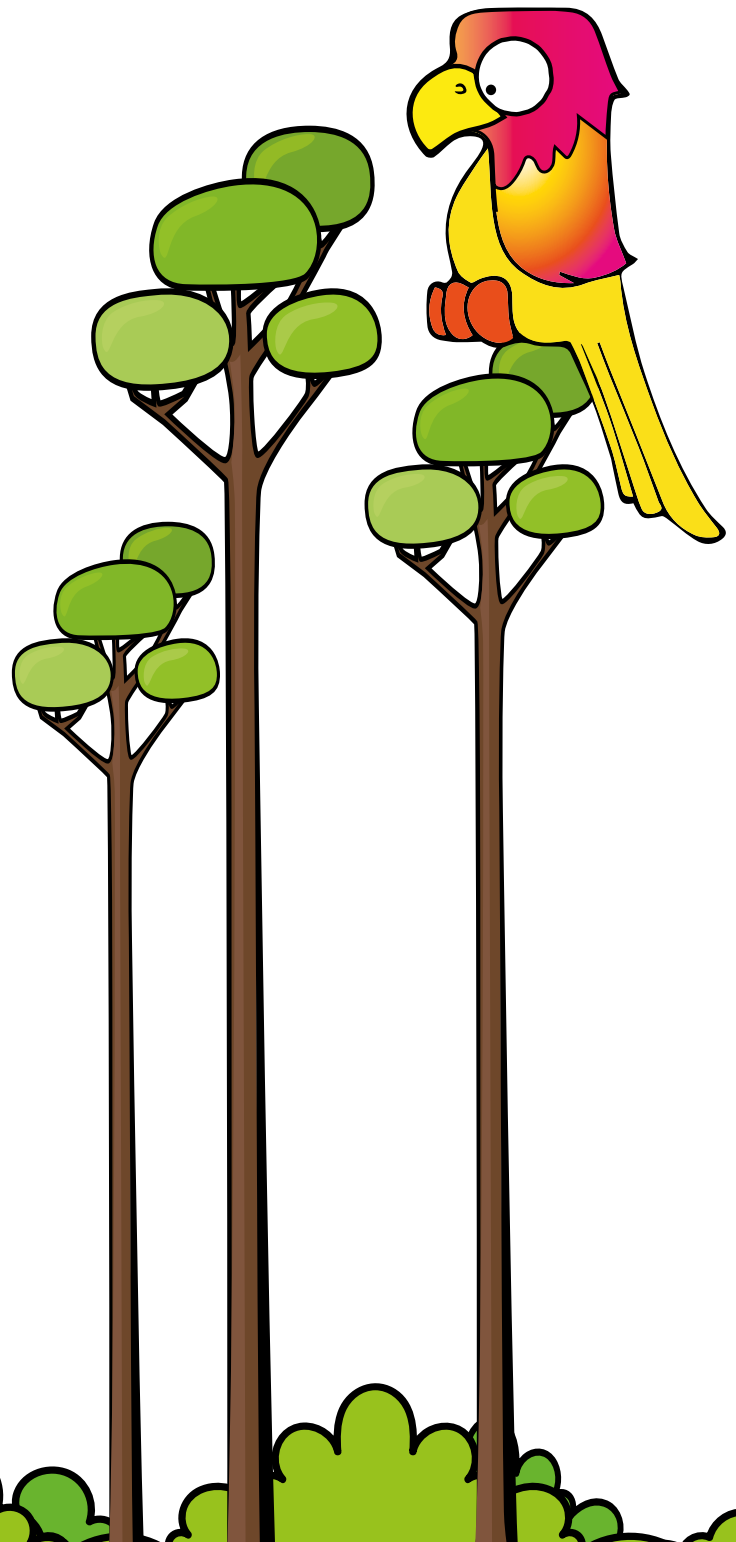
Sklair, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.

Sklair, C. (2017). *Pedagogía (improbable) de la diferencia: un encuentro con Jacques Derrida*. Ediciones Manantial.

Tschimmel, K., Loyens, D., Soares, J. y Oraviita, T. (2017). *Design thinking applied to education and training*. Matosinhos.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k3m3.6>

Vázquez, P. (2008). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Una oportunidad de aprendizaje para todos*. Cenarec. <https://www.lenguajevirtual.com/wp-content/uploads/2020/04/FOLLETO-DUA.pdf>



# 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.

# Realidad virtual en 3D: una herramienta inclusiva para la educación

Virtual reality in 3D: a tool for promoting educative inclusion

 **Gina Verdugo Guamán**  
gina\_verdugo@yahoo.es  
Ministerio de Educación, Ecuador

 **Patricia Ramón Pacurucu**  
luisa.ramon@unae.edu.ec  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

**Recibido:** 1 de junio de 2023  
**Aceptado:** 26 de enero de 2024



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## RESUMEN

Esta investigación propone la utilización de la realidad virtual en 3D para lograr inclusión educativa en la asignatura Ciencias Naturales. La metodología utilizada fue la cualitativa, fundamentada en la investigación acción participativa (IAP). También se aplicó una revisión documental enfocada en el conocimiento del diseño universal de los aprendizajes (DUA) para indagar las percepciones, vivencias, interacciones y experiencias sobre el uso de la realidad virtual en 3D —y sus guías didácticas— en un contexto de inclusión. Como resultado se obtuvo una formación más significativa e inclusiva en el aula. Finalmente, se concluye que realidad virtual en 3D puede ser una herramienta efectiva para promover la inclusión educativa y tornar el aprendizaje en una experiencia significativa y valorativa.

**Palabras clave:** inclusión, realidad virtual en 3D, diseño universal de los aprendizajes, guía didáctica

## ABSTRACT

This research proposes the use of 3D virtual reality to achieve educational inclusion in the Natural Sciences subject. The methodology used was qualitative, based on participatory action research (PAR). A documentary review focused on knowledge of the universal learning design (ULD) was also applied to investigate the perceptions, experiences, interactions and experiences regarding the use of 3D virtual reality —and its didactic guides— in a context of inclusion. As a result, more meaningful and inclusive training was obtained in the classroom. Finally, it is concluded that 3D virtual reality can be an effective tool to promote educational inclusion and turn learning into a meaningful and valuable experience.

**Keywords:** inclusion, virtual reality, 3D, universal learning design, didactic guides

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación se ha transformado debido a la nueva ola digital, a la cual docentes y estudiantes están obligados a encarar. A partir de este cambio, incluso, se revelan falencias y necesidades que tienen los profesores en tanto la adquisición de nuevos conocimientos o habilidades tecnológicas. Todo ello es menester para estar a la vanguardia con los contextos y vivencias de los infantes en un medio digitalizado. De esta forma, es posible dejar de lado aquellas clases tradicionales y obsoletas donde el docente tenía como únicos recursos el texto y materiales impresos. Entonces, la ciencia aplicada —en este tenor— es un recurso para lograr clases más innovadoras, inclusivas, activas y emotivas.

Sin duda, para lograr un cambio, el docente debe reconocer que sus aulas son diversas; esto quiere decir que los discentes aprenden de manera diferente y, por tanto, se debe atender a cada uno de ellos. De esta forma, es indispensable conocer distintas estrategias para enseñar en la diversidad como, por ejemplo, el diseño universal de aprendizajes (DUA); el cual, por otro lado, tiene como objetivo que los estudiantes perciban la información por diferentes canales de presentación; también que sientan curiosidad e interés por los contenidos, los transformen en conocimiento y, a su vez, los presenten como productos de su asimilación.

A propósito, la prioridad en la educación es el aprendizaje óptimo. Por esta razón, el uso de la ciencia aplicada —sobre todo, la realidad virtual 3D— puede ser un apoyo significativo para la atención a la diversidad en el aula, porque esta considera las características de los estudiantes para incluir y no para diferenciarlos. De hecho, una formación con base en medios digitales ayuda a percibir estas particularidades como realidades propias del alumno y que, al mismo tiempo, son necesarias para proponer una guía didáctica más eficiente.

En esta línea de pensamiento, la relevancia para la práctica educativa de la realidad virtual

3D radica en la estructura, claridad, orden y secuencia que tenga; por tanto, es menester trabajar con una guía didáctica. En otro orden de cosas, esta tecnología ofrece tres canales de percepción de la información: visual, auditivo y kinestésico. Además, se suma la característica para proveer inmersión en el contenido educativo de quien la usa; de esta forma, es un apoyo para la reducción notable de las diferentes distracciones que pueden presentarse a las personas con dificultades de aprendizaje o algún tipo de discapacidad.

Por lo mencionado, la presente investigación surge de la necesidad de analizar el uso de la realidad virtual 3D como herramienta para la educación inclusiva. Asimismo, reflexiona sobre la creación de unas guías didácticas para sostener su aplicación. Dicho esto, es cabal indicar que el objeto de estudio es el noveno año de Educación Básica de la Unidad Educativa Manuel J. Calle de la ciudad de Cuenca. El grupo focal, a su vez, es un conjunto de 10 estudiantes en un rango etario de 12 a 13 años. A estos últimos se les aplicó, en principio, una entrevista con preguntas relacionadas a su aprendizaje en la materia Ciencias Naturales. Enseguida, se consideraron los datos obtenidos y se planificaron varias clases con realidad virtual 3D con el fin de atender a la diversidad del aula.

Es importante destacar, de forma general, que se debe fomentar una cultura inclusiva en los centros educativos —independiente de su nivel—, ya que la misma ayudará a lograr una formación emocional, social y empática. Para lograr dicho objetivo se debe animar a los discentes a practicar el trabajo colaborativo, respeto, tolerancia, convivencia y solidaridad en sus diferentes contextos.

Por lo mencionado, en la presente investigación se planteó como objetivo la implementación de la realidad virtual 3D para promover la inclusión educativa. Como objetivos específicos se enlistan: 1) determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidad, 2) elaborar guías didácticas utilizando la realidad virtual en 3D —como herramienta inclusiva— para los estudiantes

con dificultades de aprendizaje y discapacidad visual y 3) ejecutar la guía didáctica para promover la inclusión y mejorar la asimilación de contenidos del alumnado con dificultades de aprendizaje y discapacidad.

De último, es importante indicar que esta investigación pretende lograr un profundo cambio social por medio de su proceso de desarrollo. Es más, el diseño no solo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida.

### Formas diferentes de percibir la información

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación existente entre los insumos ofrecidos (estrategias de enseñanza) y el producto final (desempeño académico) permite verificar la calidad o eficacia del mismo. Ahora, pasar de los modelos tradicionales a los incluyentes significa utilizar diferentes mecanismos para que el alumno participe activamente en clase. Al mismo tiempo, el docente —en sus propuestas de enseñanza— debe abandonar las estrategias de estandarización a partir del reconocimiento de que no todos aprenden igual.

Una alternativa para evitar la masificación en la construcción del conocimiento está en sopesar las múltiples formas que tienen los estudiantes de percibir, captar, organizar, procesar la información y convertirla en conocimiento. Entonces, el pedagogo debe adaptar su práctica a las características individuales de aprendizaje de quienes conforman sus aulas para lograr efectividad en la enseñanza.

Por lo tanto, ajustar las estrategias de enseñanza a las diferencias individuales se vuelve necesario si se busca que el estudiante con dificultades de aprendizaje y discapacidad tenga autonomía en su desempeño académico. A propósito, Acevedo *et al.* (2015) indican que existen diferentes preferencias o estilos de

aprendizaje. Alonso *et al.* (2012), por su lado, los define como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que funcionan como indicadores de cómo se percibe, se interrelaciona y responde a un ambiente de aprendizaje” (p. 104). Pues bien, existen modelos y teorías que abordan diferentes clasificaciones de estilos; los mismos que son recursos para que los investigadores puedan seleccionarlos según el aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desee abordar (Cazau, 2003).

Por otro lado, en este estudio se elige como marco de referencia la programación neurolingüística (PNL) que clasifica a los estilos de aprendizaje de acuerdo al canal sensorial que los estudiantes utilizan para acceder a la información. Incluso, determina los rasgos cognitivos o la forma en la que estructuran los contenidos, utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas y seleccionan medios de representación como el visual, auditivo y kinestésico.

En relación, los autores Capella *et al.* (2003) sostienen que los estilos de aprendizaje son fijos, dado que algunas de sus características pueden cambiar o mejorar. Además, los estudiantes pueden utilizarlos en asignaturas diferentes. No obstante, los autores concuerdan en que si a los discentes se les enseña según su propio estilo, el resultado será más efectivo.

Con base en lo anterior, organizar las actividades en el aula considerando las especificidades del grupo potenciará su capacidad de aprender a aprender, la cual es necesaria en la actualidad. Además, acercar la información utilizando todos los medios de representación garantiza la inclusión, ya que será accesible para todos los alumnos. En concomitancia, Cazau (2003) indica:

La mayoría de los docentes prefieren los canales visuales (pizarrón, películas, láminas, explicaciones verbales) por sobre los kinestésicos (prácticas, demostraciones, experimentos, ejercicios, técnicas

vivenciales). En estos casos ¿cómo se siente un alumno kinestésico con un docente visual? La programación neurolingüística (PNL) propone mejorar el nivel de comunicación entre ellos mediante verbalizaciones y actividades que comprendan las tres vías de acceso a la información. Si usamos las tres formas, podremos enseñar mucho mejor. (p. 18)

Por lo tanto, el reto consiste en fomentar — en los estudiantes— la flexibilidad en el uso de estilos (Capella *et al.* 2003); para ello es indispensable generar capacitaciones para que puedan reconocer su estilo, adaptarse y asimilar cualquier información presentada. Ahora, si el alumno tiene herramientas que utilicen al mismo tiempo las tres formas de acceso a la información, el proceso será más inclusivo y significativo.

### Importancia de la realidad virtual 3D como recurso inclusivo en la educación

La inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las instituciones educativas posibilita nuevas estrategias, escenarios, diferentes modos de aprender y mejora las competencias para los nuevos contextos sociales (Cabero y Ruiz, 2017). De esta forma, se debe considerar que los medios digitales son recursos para la participación

de todos los alumnos. Delgado-Ramírez *et al.* (2021), a propósito, señalan que la riqueza de la tecnología es “la revolución en la educación, ya que trae consigo una nueva generación de materiales didácticos digitales, por ejemplo: libros educativos electrónicos, videojuegos educativos, archivos multimedia, simulación de realidad virtual, etc.” (p. 147).

En rigor de verdad, estos recursos —en un marco educativo— deben tener una dimensión didáctica y, en consecuencia, marcar una notoria diferencia entre un entorno tradicional y uno digital. En efecto, el uso de las TIC y las metodologías activas son complementos para fomentar las habilidades sociales, comunicativas, tecnológicas y colaborativas, dado que son fundamentales para los ámbitos social y académico.

Asimismo, para Romero *et al.* (2018), las TIC ofrecen múltiples posibilidades y ventajas para atender a la diversidad de los estudiantes y superar limitaciones de tipo cognitivo, sensorial y motriz. De igual manera, favorecen la autonomía y solventan las necesidades y demandas de cada individuo de forma personalizada para lograr una educación significativa, motivadora e inclusiva.

En los últimos tiempos han surgido múltiples tecnologías emergentes para el ámbito educativo. A saber: gamificación, realidad aumentada y virtual. Estas, como es posible deducir, se han convertido en un recurso para enfrentar los nuevos desafíos que existen en la educación,



puesto que la combinación de contenidos más creativos, dinámicos y motivantes permite que los estudiantes se sientan atraídos por la adquisición de nuevos saberes.

En este tenor, la realidad virtual 3D contribuye a una formación significativa en la educación inclusiva, específicamente en las dificultades de aprendizaje y en los diferentes tipos de discapacidad. Ahora, para la aplicación de la realidad virtual se debe reconocer los tres pilares que la sustentan: realismo, implicación e interacción; mismos que sirven para cumplir el objetivo de la realidad virtual que es la inmersión (Sousa *et al.*, 2021). Es decir, en lugar de ver una pantalla plana, los usuarios pueden sentir que están dentro de un mundo virtual y pueden moverse libremente en él, logrando un efecto de inmersión.

Tras la aplicación de la realidad virtual, el discente involucra “la visualización y el movimiento en entornos tridimensionales y la interacción con elementos en dicho entorno en tiempo real” (Tori *et al.*, 2006, p. 2); lo que supone la interacción a través de diferentes estímulos como la vista, oído, tacto, gusto y olfato. En conjunto, esta estrategia motiva a los estudiantes, ya que los incluye y compromete con el proceso educativo. Es importante mencionar que estos entornos son seguros y controlados, lo que brinda una mayor interactividad y motivación. Además, a partir de los mismos, el discente recibe una retroalimentación inmediata y, por tanto, alcanza una mejora significativa en las habilidades de procesamiento visual, memoria a corto plazo y subsana problemas de déficit de atención (Rodríguez *et al.*, 2021).

No obstante, para que la realidad virtual 3D sea una herramienta inclusiva y pueda ser aplicada correctamente con resultados significativos, se debe trabajar —en principio— con estructuras claras y descripciones detalladas de cada actividad. Para tal fin, entonces, es necesario aplicar guías didácticas, ya que mediante estas se puede ejecutar la actividad de manera ordenada, estructurada y orientada. De seguir esta secuencia, se logrará un acercamiento “a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda

trabajarlos de manera autónoma” (García y De la Cruz, 2014, p. 163).

Al día de hoy, vale recalcar, el objetivo de una guía didáctica es optimizar el desarrollo de los sistemas de enseñanza-aprendizaje, dado que permite perfeccionar las labores del docente; mientras que al estudiante le da una mayor autonomía e independencia cognoscitiva.

Con relación al último término, García y De la Cruz (2014) sostienen que “la independencia cognoscitiva se caracteriza por el dominio de conocimientos, hábitos y habilidades y por las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y condiciones de realización” (p. 164). Así, la guía didáctica funciona como un recurso para el aprendizaje y facilita la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso formativo. Asimismo, en esta herramienta se planifica y organiza el proceso de clase de manera sistemática y proporciona información técnica al usuario, la cual se apoya en la premisa de que la educación es un sistema activo.

En suma, la construcción de una guía didáctica para trabajar la realidad virtual 3D —como herramienta inclusiva— demuestra una utilidad: que los estudiantes tengan una orientación, estructura o diseño, seguridad y claridad de lo que se va a trabajar. Esto incluye una evaluación para el final de las actividades. En este sentido, la guía didáctica es importante para aplicar la realidad virtual, porque proporciona la estructura y apoyo necesario para que los educadores utilicen la tecnología de manera efectiva y segura en entornos educativos, logrando atender a la diversidad y sus diferentes estilos de aprendizaje.

## DESARROLLO

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual comprende los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en relación con su contexto (Hernández *et al.* 2016). Además, está fundamentado en el paradigma crítico con corte



de una investigación acción participativa (IAP). Este último muestra a “los sujetos que crean su realidad, se sitúan en ella y desde ella son seres capaces de transformarla como sujetos creativos crítico-reflexivos” (Ricoy, 2006, p. 18). Es decir, los participantes interpelan las adaptaciones curriculares utilizadas en el sistema educativo para la inclusión que, vale mencionar, no son suficientes. Asimismo, sus reflexiones revelan falencias en estos procesos, pero al mismo tiempo despiertan su creatividad para generar propuestas de integración escolar mediante el uso de la realidad virtual 3D.

De este modo —para resolver la problemática del grupo de estudiantes con discapacidad— se propone el empleo de una herramienta que cambie la realidad de exclusión experimentada por los participantes de la investigación. Ahora, esta permuta se incorpora en el proceso de investigación, ya que indaga las percepciones del alumnado sobre la misma e interviene sobre la realidad de exclusión. Para lograr ello se requiere la colaboración de todo el grupo, el diagnóstico de sus canales de percepción de la información, el involucramiento con el logro de inclusión y las prácticas de enseñanza diversa a partir de la realidad virtual en 3D.

Con el fin de conseguir un sistema formativo incluyente, mediante la realidad virtual 3D, este trabajo busca concientizar a los participantes sobre la necesidad de mejorar su calidad de aprendizaje, conocer su estilo para asimilar información y seleccionar actividades o herramientas acordes a este.

## Recolección de datos

Para esta fase se desarrollaron dos grupos focales, los cuales formaron espacios de opinión reducidos. En ellos, los participantes se reunieron para explicar conceptos, narrar experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos y explicaciones sobre los temas centrales del planteamiento de la investigación (Hernández *et al.*, 2014). A nivel de conceptualización, los grupos focales se constituyen en la principal técnica de recolección de datos.

En otro orden de cosas, se buscó que la población objetivo entregara percepciones sobre tres puntos: 1) identificación de las principales barreras del proceso de inclusión educativa, 2) soluciones que los estudiantes plantean para facilitar la inclusión educativa en el aula de noveno y 3) experiencia con el uso de herramientas virtuales en 3D —y su guía didáctica— para facilitar la inclusión. En el grupo focal de inicio se incluyeron las dos primeras categorías y en el grupo focal final se incluyó la tercera categoría de investigación.

Las sesiones de discusión grupal se registraron mediante audio; luego se transcribieron y, sobre los datos recopilados, se realizó un análisis temático de contenidos. Este proceso Restrepo (2013) denomina *codificación selectiva*; mismo que supone dividir los resultados en categorías y subcategorías que se integran —dentro de un sistema conceptual— en torno a una categoría central que reúne a las otras y forma un todo explicativo.

Las preguntas guías que se plantearon en la etapa de pretest fueron:

- ¿Qué es la educación inclusiva para ti?
- ¿Cómo crees que se puede lograr una educación inclusiva?
- ¿Crees que la tecnología ayuda a reducir las barreras en la educación?
- ¿Tienes alguna experiencia con herramientas de realidad virtual en 3D?
- ¿Cómo crees que la realidad virtual en 3D puede mejorar la experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes, incluidos los que tienen necesidades especiales?
- ¿Te gustaría utilizar la realidad virtual en 3D para aprender?

A su vez, las preguntas guías que se plantearon en el postest fueron:

- ¿Las clases que utilizan la realidad virtual en 3D generan emoción o interés por el aprendizaje?
- ¿Considera que la realidad virtual en 3D es una alternativa para superar sus barreras de aprendizaje?

**Figura 1. Relación de categorías para el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la realidad virtual en 3D para favorecer la inclusión educativa**



Fuente: elaboración propia

## Participantes

La investigación se desarrolló en cada uno de los períodos de clase, en donde participaron la docente de Ciencias Naturales de noveno de Educación General Básica y 10 estudiantes (10 % mujeres y 90 % varones). La dinámica se desplegó en el contexto áulico, durante el segundo quimestre de 2023, en cuatro sesiones por semana. La organización de las reuniones fue una de dos horas y el resto de una hora pedagógica.

Para seleccionar a los participantes de los grupos focales se atendió a lo que sostiene Hernández *et al.* (2014), quienes afirman que la elección de la muestra no depende de la probabilidad, más bien depende de la conveniencia, características y propósitos de la investigación. De esta manera, se escogieron participantes mediante un muestreo no probabilístico con la característica adicional de “aprender de modo diferente”, pues —por múltiples motivos— estos presentaban mayores retos en el aprendizaje; mismos que se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1. Codificación de los participantes en el grupo focal 1**

Estudiante/ característica	Código	Subtotal
L. S. con solicitud de evaluación	P1GF1	1
E. D. grado III	P2GF1	1
E. M. grado III	P3GF1	1
C. D. sin problemas de aprendizaje	P4GF1	1
J. M. vulnerabilidad	P5GF1	1
Total		5

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2. Codificación de los participantes en el grupo focal 2**

Estudiante/ característica	Código	Subtotal
C. A. con solicitud de evaluación	P1GF2	1
A. J. vulnerabilidad	P2GF2	1
S. J. con solicitud de evaluación	P3GF2	1
T. J. grado III	P4GF2	1
O. A. sin problemas de aprendizaje	P5GF2	1
Total		5

Fuente: elaboración propia

## Fases de la investigación

Ahora bien, para concretar un cambio en el proceso didáctico se diseñó la IAP en cuatro fases:

- **Observación:** incluye el diagnóstico y recolección de datos sobre los problemas asociados a las dificultades de aprendizaje y discapacidad de los participantes.
- **Pensar:** consiste en elaborar el plan o estrategia mediante guías didácticas, cada una con objetivos, actividades, recursos y programación de tiempos.
- **Actuar:** explica la ejecución de la estrategia. En esta fase se revisa la implementación de la realidad virtual en 3D y los efectos de su implementación en la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidad.
- **Evaluación y retroalimentación:** en esta fase se informan los resultados de las acciones a la comunidad educativa. Según la necesidad, se ajusta la propuesta y repite el ciclo.

Por ello, en un primer momento, la IAP se apoyó en la identificación —por parte de los participantes— de las barreras y necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de ahí, se generaron las categorías para el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la realidad virtual en 3D para favorecer la inclusión educativa.

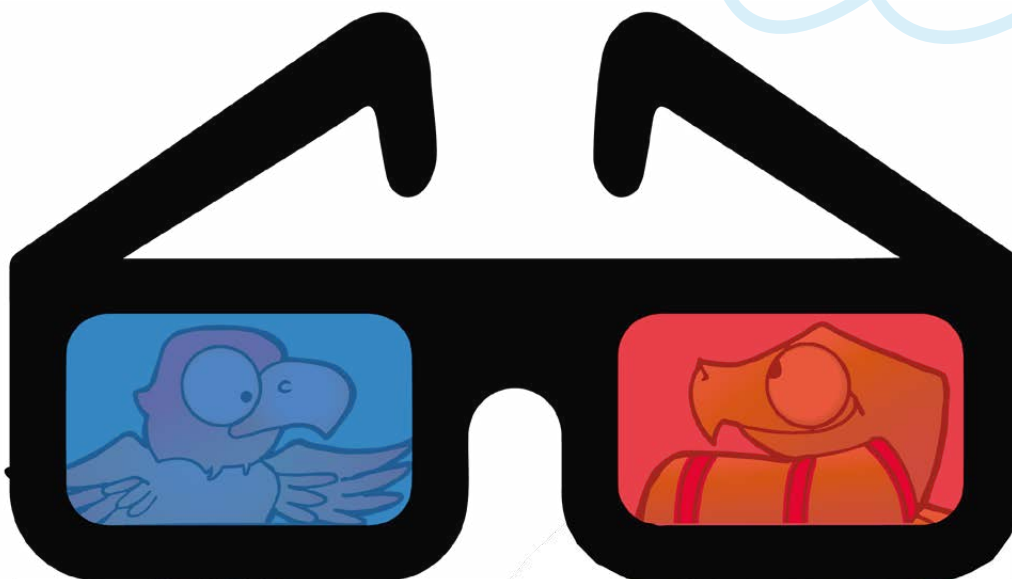
En esta primera fase se realizó el diagnóstico sobre herramientas que pueden favorecer la formación de estudiantes con problemas de aprendizaje y discapacidad. Para lograr ello, mediante la observación de inmersión en un período de seis meses, se identificó un grupo de diez participantes que, por sus características y dificultades para asimilar información, fueron los actores clave en relación con el tema de estudio.

Con estos actantes se implementó un primer grupo focal. A continuación, se los entrevistó para identificar nociones sobre lo que consideran es la educación inclusiva y principales barreras del proceso de inclusión educativa. Además, se consultó sobre las distintas soluciones que los alumnos plantean para facilitar el proceso didáctico en el aula de noveno. Vale recalcar que para conocer cómo aprenden, se empleó el test VAK (visual, auditivo y kinestésico) que fue contextualizado a la realidad del aula (participantes y compañeros) y validado por el director del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución.

Con los resultados se elaboró un reporte con el diagnóstico de la problemática. Al mismo tiempo, se presentó la información a los estudiantes para validarlos. Se informó también las características más relevantes de los diferentes estilos de aprendizaje. De esta manera se ofreció opciones para que los discentes puedan reconocerse como actantes diversos e incrementar el grado de vinculación con su formación.

En un segundo momento, se realizó una planificación de las clases y se construyó la guía didáctica para el empleo de gafas virtuales para observar videos en 3D. Este recurso se sublimó como principal recurso tecnológico para lograr una educación más inclusiva. En esta referencia, incluso, se incorporaron prioridades a resolver de acuerdo con una escala de urgencia, objetivos relacionados con las prioridades, acciones a ejecutar debidamente secuenciadas, responsables de cada tarea, temporalización de cada actividad y los recursos adicionales que se necesitan para ejecutar cada guía.

Otro aspecto a destacar fue el desarrollo de un proceso de curación del video, pues no todos los materiales audiovisuales en 360 pueden ser utilizados en las gafas virtuales; razón por la cual se pidió una validación de los mismos a dos docentes de la misma asignatura y que conforman la comisión técnico-pedagógica de Ciencias Naturales. Así, se obtuvo una respuesta



positiva de la pertinencia de la información contenida en el video.

Para utilizar el *smartphone* —como recurso didáctico— se solicitó el consentimiento informado a ocho representantes y se explicó el uso pedagógico del mismo para dos períodos de clase en un solo día. La respuesta fue positiva a tal grado que los representantes se comprometieron a suministrar el servicio de internet a los infantes en caso de que la institución no pueda cubrir esta necesidad. Sin embargo, se advirtió —a partir de un análisis— que no todos los teléfonos inteligentes son aptos para la actividad, dado que se requiere el giroscopio para activar la función 3D del video.

En un tercer momento, se puso en marcha cada una de las guías didácticas. Para ello, el investigador se basó en el siguiente itinerario: 1) entregar a cada estudiante las guías didácticas impresas, 2) informar sobre las actividades propuestas, 3) motivar a cumplir las mismas y 4) recordar la presencia del docente para subsanar dudas o dificultades del proceso.

Al inicio, luego de la propuesta sobre el uso de gafas virtuales para observar videos en 3D, los estudiantes participaron activamente de las sesiones. En este punto se valoró el nivel de novedad y, por tanto, se fomentó la curiosidad, motivación y compromiso. Asimismo, se minimizaron las distracciones al variar el nivel de estimulación sensorial a través del enfoque en el video, audio de fondo y movimiento de la cabeza para aprovechar la sensación de inmersión. Durante la visualización del video, los propios alumnos lograron identificar la realidad virtual en 3D como una herramienta VAK, puesto presentaba la información en un formato visual, auditivo y kinestésico.

Al final de la aplicación de las guías didácticas se evaluó que la experiencia no fue solo de significación en el ámbito escolar, sino de identificación a la realidad virtual en 3D como una herramienta para la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad. De hecho, la percepción general fue que la tecnología 3D ayuda a la comprensión

de temáticas complejas, puesto que aumenta la concentración, reduce la frecuencia de arrebatos en respuesta a la frustración —que ocasiona el abandono de actividades y metas de clase— y adapta estrategias didácticas a los múltiples estilos de aprendizaje.

Finalmente, la fase de evaluación se completó con el desarrollo de un nuevo grupo focal, integrado por diez estudiantes con diferentes características de aprendizaje. A partir del mismo, se recolectaron percepciones sobre las herramientas virtuales en 3D y cómo los discentes identifican su situación problemática en torno a su forma de aprender. Al mismo tiempo, la aplicación del grupo focal permitió reflexionar sobre la inclusión educativa a la luz de los significados otorgados, uso de herramientas virtuales en 3D y la elección de productos que reflejen lo aprendido.

## RESULTADOS

Las respuestas de los participantes fueron transcritas e interpretadas mediante el análisis de contenidos. Como es consabido, este es un proceso sistemático y objetivo que combina —según Andreu (2000)— “la observación y producción de datos y [su] interpretación o análisis” (p. 2).

A continuación, se detallan las percepciones de los estudiantes organizadas y clasificadas en las categorías de investigación, tanto del primero y segundo grupo focal, conforme se presentó en el apartado anterior.

### Resultados del primer grupo focal

#### Principales barreras del proceso de inclusión

Los entrevistados consideran que existen algunas barreras en el proceso de inclusión. Sobre todo, se destaca lo señalado por P3GF2, quien sostiene: “La educación inclusiva es buena para no vivir lo malo que separa a los estudiantes. Los más inteligentes avanzan y

no los que tienen problemas, por lo que se los separa” (Comunicación personal, 2023). A propósito, P5GF1 afirma:

Es no separar a los estudiantes que no pueden aprender de los que sí pueden aprender. Es, más bien, dar a otros lo mismo; no a unos más complejo y a otros menos. Los estudiantes debemos ayudar; los que más sabemos a los que menos saben. (Comunicación personal, 2023)

En concomitancia, Fernández y Hernández (2012) sostienen que para lograr un aula inclusiva se debe evitar “de forma efectiva que se acrecienten las desigualdades educativas entre los que plantean mayores retos de aprendizaje y los ‘privilegiados’ que carecen de tales dificultades” (p. 3). Al considerar esta percepción, entonces, se puede inferir que la principal barrera del proceso de inclusión es la exclusión; es decir, el trato diferente a los estudiantes con problemas de aprendizaje, dado que supone una separación del aula, lo cual afecta su autoestima.

### **Soluciones que los estudiantes plantean para favorecer la inclusión**

De inicio, un participante aseguró que: “Cuando nos manda tareas, busco ayuda en un compañero llamado Romel y él me explica y ayuda” (Comunicación personal, 2023). Ahora, según la mayoría de percepciones, se puede deducir que las soluciones para favorecer la inclusión nacen de la aceptación personal; misma que ayuda a encontrar oportunidades como la tutoría entre pares, facilita la inclusión, evita la categorización y ayuda a reflexionar sobre los diferentes estilos de aprendizaje.

Por otro lado, un estudiante refiere:

La tecnología se entiende como los medios audiovisuales que ayudan, porque, por ejemplo, algunos que no pudieron entender la clase fueron a ver videos en casa sobre el tema. O las licenciadas nos traen un video que se pueda entender un poco mejor o que dé una mejor explicación del tema. Algunos

aprenden mejor del video que de la explicación. (Comunicación personal, 2023)

En relación, Cortés *et al.* (2021) indican que las TIC son herramientas idóneas para eliminar las barreras que ofrecen los ambientes inflexibles; en esta línea, sostienen:

Se aconseja que los medios digitales se adapten a los capacidades, motivaciones y habilidades y estilo de aprendizaje. De ese modo, se consigue que se minimicen los obstáculos que pueden presentar los medios tradicionales ya que estos presentan un único modelo. (p. 11)

Como es posible observar, las reacciones de los estudiantes se enmarcaron en el reconocimiento de la importancia de eliminar las etiquetas que diferencian y en el uso de herramientas tecnológicas para facilitar la inclusión.

### **Experiencia con la realidad virtual 3D**

Entre las percepciones de los estudiantes se destaca la siguiente: “Creo que las herramientas de realidad virtual en 3D nos ayudarían mucho, porque vemos el video y escuchamos. Los que no entienden al leer el texto pueden mejorar al escuchar lo que dice el video” (Comunicación personal, 2023). Otro participante sostuvo que: “Fue bonito porque nos podemos mover en el interior del video y cuando se termine la clase vamos a querer volver a tener otra clase igual con esta tecnología” (Comunicación personal, 2023).

Por lo mencionado, se puede concluir que las herramientas de realidad virtual en 3D son dispositivos que facultan la interacción entre personas y la realidad ficticia, utiliza elementos sensoriales para comprender y experimentar el efecto de presencia en un mundo diferente creado por computadora a semejanza del mundo real.

De último, vale mencionar que, para el presente trabajo, se utilizaron los visores de realidad virtual (V. R. Headsets) o gafas en 3D que son dispositivos que se colocan sobre los ojos y cubren parte del campo visual. De esta manera, proporcionan una experiencia

inmersiva, denominada por Galarza y Lema (2018) como “la representación de un entorno tridimensional en el que el usuario percata mediante estímulos sensoriales y experimenta dentro del mundo virtual que está reconociendo” (p. 28). Es así que los estudiantes, usando sus sentidos, descubren esta realidad mediante las gafas que atrapan la posición y rotación de las diferentes partes del cuerpo.

## CONCLUSIONES

Para finalizar, tras la investigación teórica y metodología se pudo responder a los objetivos planteados, los cuales se detallan a continuación.

Por un lado, la realidad virtual en 3D ayudó a promover la inclusión y, en efecto, brindó resultados positivos en su aplicación, ya que se obtuvo un aprendizaje emotivo, significativo y colaborativo. De esta forma, se logró incluir a la diversidad y volver oportunidades a las diferencias.

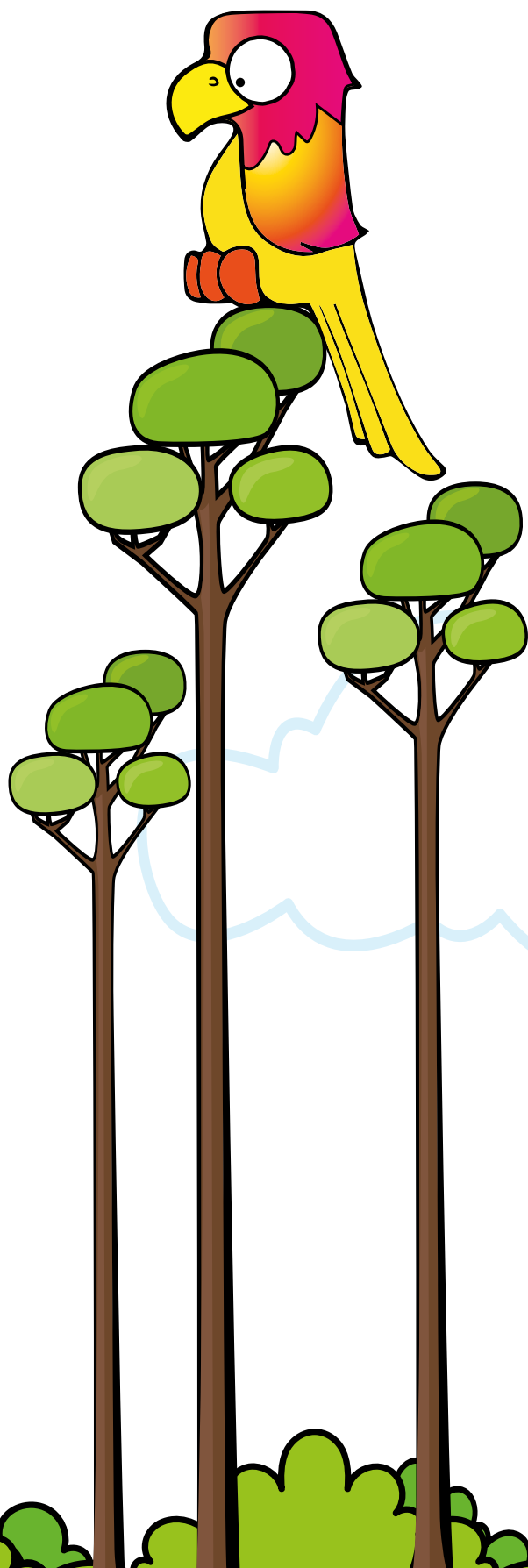
Por otro lado, para responder a los objetivos específicos se señala que se diagnosticó desmotivación por las clases, falta de empatía y solidaridad en el curso. Además, se notó que los estudiantes no trabajaban de forma óptima en grupos. Por ello, se elaboró una guía didáctica, la cual sirvió de apoyo para otros docentes. Incluso la misma puede ser un referente para quienes deseen aplicar la realidad virtual 3D.

En suma, tras trabajar con la realidad virtual 3D se asegura que es posible lograr cambios en las dinámicas de aulas, dado que los discentes pudieron mejorar los ámbitos académico y personal, porque se sentían motivados, deseaban trabar en grupos y ayudar a los demás. Sin duda, la aplicación de esta tecnología fue una experiencia que volvió al aprendizaje tradicional en algo significativo para el docente y estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, D., Cavadia, S. y Alvis, A. (2015). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 8(4), 15-22. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062015000400003&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062015000400003&script=sci_abstract)
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Cabero, J. y Ruiz, J. (2017). Las tecnologías de la información y comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (9), 16-30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Capella, J., Coloma, C., Manrique, L., Quevedo, E., Revilla, D., Tafur, R. y Vargas, J. (2003). *Estilos de aprendizaje*. Fondo Editorial CISE.
- Cazau, P. (2003). *Estilos de aprendizaje: generalidades*. s.e. <https://cursa.ihmc.us/rid=1R440P-DZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluacion-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- Cortés, M., Ferreira, C. y Arias, A. (2021). Fundamentos del diseño universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileña Bauru*, 27, 269-284. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- Delgado-Ramírez, J., Valarezo-Castro, J., Acosta-Yela, M. y Samaniego-Ocampo, R. (2021). Educación inclusiva y TIC: tecnologías de apoyo para personas con discapacidad sensorial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 146-153. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.204>
- Fernández, J. y Hernández, A. (2014). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a3.pdf>
- Galarza, M. y Lema, J. (2018). *La realidad virtual en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la unidad educativa del milenio Ileana Espinel Cedefo del octavo grado de Educación General Básica en la asignatura de Ciencias Naturales, período lectivo 2017-2018. Diseño de una revista digital* [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio de la Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ce1d91d5-4949-4784-beeb-2bbbe6efa7f0/content>

- García, I. y De la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *EDUMECENTRO*, 6(3), 162-175. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu12314.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Restrepo, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>
- Ricoy, C. (2006) Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rodríguez, S., Delgado, V., Casado, R., Cubo, E., Ausín, V. y Santa Olalla, G. (2021). Tecnologías emergentes en educación inclusiva: realidad virtual y realidad aumentada. Proyecto europeo FORDYSVAR. *INFAD: Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 443-450. [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/13824/1/0214-9877\\_2021\\_1\\_2\\_443.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/13824/1/0214-9877_2021_1_2_443.pdf)
- Romero, S., González, I., García, A. y Lozano, A. (2018). Herramientas tecnológicas para la educación inclusiva. *Tecnología, ciencia y educación*, 9, 83-111. <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/54>
- Sousa, R., Campanari, R. y Rodrigues, A. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(33), 223-241. <https://www.redalyc.org/journal/4762/476268269011/html/>
- Tori, R., Kirner, C. y Siscouto, R. (2006). *Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada*. Editora SBC. [https://www.researchgate.net/profile/Romero-Tori/publication/216813069\\_Fundamentos\\_de\\_Realidade\\_Virtual/links/5d234774458515c11c1c5cdb/Fundamentos-de-Realidade-Virtual.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Romero-Tori/publication/216813069_Fundamentos_de_Realidade_Virtual/links/5d234774458515c11c1c5cdb/Fundamentos-de-Realidade-Virtual.pdf)



# Impacto de la lectura diaria en el desarrollo cognitivo de estudiantes PCEI nocturnos en Bahía de Caráquez, 2023

Impact of daily reading on the cognitive development of nighttime PCEI students in Bahía de Caráquez, 2023

 **Rita Murillo Mesia**  
aritamume@gmail.com  
Ministerio de Educación, Ecuador

**Recibido:** 25 de noviembre de 2023  
**Aceptado:** 15 de enero de 2024



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## RESUMEN

Este estudio aborda las complejidades relacionadas con la lectura por placer entre los estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez. Los resultados obtenidos revelan una brecha considerable entre esta y lectura académica, destacando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que faciliten una integración armónica de ambas prácticas. A pesar de la disposición positiva de los discentes hacia la exploración de nuevos géneros literarios, la baja frecuencia de participación en la lectura por placer señala la existencia de desafíos sustanciales. Por otro lado, la investigación emplea un enfoque cualicuantitativo y aplica métodos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos para analizar la problemática. La recolección de información primaria se llevó a cabo mediante un cuestionario aplicado a 113 estudiantes con el objetivo de recoger sus percepciones sobre la influencia de la lectura por placer en su rendimiento académico y desarrollo cognitivo.

**Palabras claves:** lectura por placer, lectura, desarrollo cognitivo, impacto de la lectura

## ABSTRACT

This study addresses the complexities related to reading for pleasure among students of the PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez Educational Unit. The results obtained reveal a considerable gap between this and academic reading, highlighting the need to implement pedagogical strategies that facilitate a harmonious integration of both practices. Despite the positive disposition of students towards the exploration of new literary genres, the low frequency of participation in reading for pleasure points to the existence of substantial challenges. On the other hand, the research uses a qualitative approach and applies inductive, deductive, analytical and synthetic methods to analyze the problem. The collection of primary information was carried out through a questionnaire applied to 113 students with the objective of collecting their perceptions about the influence of reading for pleasure on their academic performance and cognitive development.

**Keywords:** leisure reading, reading, cognitive development, impact of reading



## INTRODUCCIÓN

La lectura, como actividad intrínsecamente valiosa, va más allá de las exigencias académicas. De hecho, constituye un viaje hacia la expansión del conocimiento, agitación de la imaginación y enriquecimiento personal (Taboada *et al.*, 2021). No obstante, en el panorama educativo actual existe una tendencia entre los estudiantes a limitar sus hábitos vinculados a esta práctica a las asignaciones académicas obligatorias. Esto, naturalmente, evita la exploración de libros con base en la satisfacción personal. Ahora bien, esta problemática posibilita interpelar acerca de las posibles repercusiones en el desarrollo cognitivo del alumnado; sobre todo, en el contexto de la Unidad Educativa PCEI1 Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez de la parroquia Bahía de Caráquez, provincia de Manabí, durante el 2023.

Vale mencionar que la lectura —lejos de ser una tarea académica— es un medio para cultivar el conocimiento, la imaginación y el enriquecimiento individual (Jarvio, 2021). Por ende, participar de forma activa en esta actividad fortalece las habilidades lingüísticas y contribuye al desarrollo de habilidades críticas, ampliación del vocabulario y adquisición de conocimientos diversos. Sin embargo, en muchos entornos educativos, se percibe una desconexión evidente entre la lectura como requisito académico y como una acción gratificante (Taboada *et al.*, 2021).

En esta línea de análisis, el presente artículo científico profundiza sobre el fenómeno de la limitada participación de los estudiantes en la lectura por placer. Asimismo, focaliza la transición desde un abordaje obligatorio del plan de estudios hacia la lectura autónoma y voluntaria. Por esta razón, la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez es considerada un microcosmos que expone esta problemática, dado que ofrece un contexto propicio para examinar las actitudes, preferencias y

hábitos específicos de los discentes de esta institución educativa.

En este sentido, se observa que la mayoría se limitan a leer las partes específicas del plan de estudios para cumplir con los requisitos académicos; en consecuencia, no exponen un interés activo en la lectura por satisfacción personal. Esta falta de exploración literaria, a su vez, plantea interrogantes fundamentales sobre cómo este enfoque restringido influye en el desarrollo cognitivo de los discentes y, por lo tanto, en su formación integral.

Incluso, la importancia de abordar esta problemática se magnifica en el escenario educativo actual, puesto que la promoción de la lectura por placer no solo enriquece la experiencia educativa, sino que impacta en el rendimiento académico y en la formación integral de los estudiantes (Elche *et al.*, 2019). Así, comprender los factores que contribuyen a la falta de participación en esta actividad por placer y proponer estrategias efectivas para fomentarla son pasos esenciales para mejorar el entorno educativo y cultivar habilidades cognitivas críticas.

Dicho esto, la presente investigación se estructura alrededor de un análisis minucioso de las preferencias de lectura de los alumnos, la exploración de los factores que afectan su disposición para adoptar este hábito y la evaluación del impacto de esta práctica en el desarrollo cognitivo. Al mismo tiempo, se propondrán estrategias educativas específicas —basadas en los hallazgos— para fomentar la transición de la lectura obligatoria a una por placer para enriquecer la experiencia educativa y promover el desarrollo integral de los estudiantes en la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez.

1 La sigla PCEI corresponde al programa Personas Con Educación Inconclusa.



## DESARROLLO

### Breve historia de la evolución de la alfabetización en el Ecuador

La evolución de la alfabetización en Ecuador entre 2001 y 2010 refleja una serie de iniciativas y desafíos significativos. En el contexto inicial, el Instituto Nacional de Estadística y Censos ([INEC], 2010) informó que en 2001 existía un índice de analfabetismo del 9 % en el país. A partir de 2002 se propusieron campañas para mitigar este problema. Por ejemplo, la iniciativa Minga Nacional por un Ecuador que Lee y Escribe —que buscaba respaldo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)— se estableció como un programa de alfabetización. Sin embargo, fue interrumpida y modificada a Minga por la Esperanza. El 2003, por su lado, marcó el inicio del programa Yo Sí Puedo, de origen cubano, que empleaba videos y facilitadores comunitarios para fomentar la alfabetización a nivel local (López, 2021).

Enseguida, la consulta popular ecuatoriana de 2006 sentó un punto de inicio al convertir las políticas educativas en políticas de estado; por lo que se redactó el Plan Decenal de Educación (Ministerio de Educación, 2006) y se propuso como cuarta política la erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para Adultos.

Bajo este mismo plan —que duró hasta 2015—, la alfabetización continuó mediante el Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA); mismo antecedió al programa para jóvenes y adultos Personas con Escolaridad Inconclusa (PCEI) que se implementa en el colegio nocturno Bahía de Caráquez.

El proyecto EBJA —durante el periodo señalado— implementó diversas líneas de acción específicas como Manuela Sáenz, Dolores Cacuango, Cordón Fronterizo, Proyecto Voluntad y Proyectos Discapacidades Diversas. A pesar del aumento significativo en el número de alfabetizados, según el Censo de 2010, la declaración prematura de Ecuador como país

libre de analfabetismo en 2009 demostró estar alejada de la realidad. Además, subrayó la complejidad de los retos y logros en este ámbito educativo (Fernández, 2021).

Pues bien, la información presentada evidencia un claro compromiso por parte del Estado ecuatoriano en la disminución del índice de analfabetismo. De hecho, es innegable la existencia de varios programas integrados en el sistema educativo formal que operaron hasta el nivel Bachillerato. No obstante, a pesar de constituir una acción loable por parte del Estado, esta iniciativa no ha logrado estimular entre los estudiantes jóvenes y adultos la adopción de la lectura por placer ni ha arraigado la práctica diaria de la misma como revelan los resultados obtenidos en el curso de esta investigación.

Por este motivo, de acuerdo con Gil (2021), la necesidad de comprender las causas subyacentes de esta disociación entre los programas de alfabetización y la promoción del hábito de lectura recreativa se vislumbra como un área de atención crítica para futuras intervenciones y políticas educativas. Principalmente, se destaca la importancia de abordar no solo la alfabetización funcional, sino también la formación de una cultura lectora arraigada y sostenible a lo largo del tiempo.

## MÉTODO

La investigación adopta un diseño mixto que combina aspectos cualitativos y cuantitativos para comprender los hábitos y preferencias de lectura de los estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez; institución ubicada en el barrio Astillero, en el distrito 13D11 San Vicente, Sucre, provincia Manabí en Ecuador. Vale mencionar que este objeto de estudio es el contexto idóneo para implantar el análisis, porque es representativo de entornos educativos similares. Como se mencionó, la sigla PCEI implica que los discentes son mayores de edad en Bachillerato; aunque para la Básica Superior pueden ingresar desde los 15 años.

El enfoque mixto, a su vez, resulta esencial para explorar la compleja relación entre la lectura obligatoria del p $\acute{e}$ nsum de estudio y la de placer. Por otro lado, la investigación es inductiva, deductiva, analítica, sintética y bibliográfica, pues aborda la diversidad de preferencias literarias y los factores que influyen en la transición hacia la lectura autónoma y voluntaria.

En otro orden de cosas, la investigación se enfocó en los 113 estudiantes de la institución; mismos que se dividen en 57 mujeres y 56 hombres, todos con distintas edades. Esta elección buscó capturar la diversidad de perspectivas en la institución educativa. Para recopilar datos, se utilizó un cuestionario y se entrevistó al docente de Lengua y Literatura que imparte clases a todos los cursos, desde octavo hasta tercero de Bachillerato.

La entrevista fue realizada de manera presencial y se emplearon preguntas abiertas sobre la preferencia de lectura del alumnado. El docente tenía la predisposición para proporcionar una representación completa de experiencias y percepciones de todos los involucrados; esto lo convirtió en un factor clave y fidedigno para la investigación. Todas las respuestas fueron recopiladas en el primer período del ciclo octubre de 2023 a marzo de 2024.

La encuesta, estructurada con base en cuestionario de cinco preguntas, fue administrada a la totalidad de la población estudiantil mediante la plataforma Google Forms. Este instrumento indagó sobre las preferencias de lectura, motivaciones y percepciones relacionadas con el desempeño de esta tarea desde un enfoque del placer. De forma simultánea, se llevó a cabo una entrevista con un docente de la institución para obtener perspectivas complementarias sobre los hábitos de lectura y las prácticas educativas asociadas.

Vale mencionar que el proceso de recopilación de datos se ejecutó con rigurosidad, garantizando la confidencialidad y autenticidad de las respuestas. Los cuestionarios se distribuyeron electrónicamente; por ende, se facilitó la obtención de datos. La entrevista, por su lado, permitió una interacción profunda y rica

con el docente en representación de todos los profesores de la institución.

En la fase de procesamiento y análisis de datos se empleó Microsoft Excel para sistematizar la información cuantitativa. De esta manera, se posibilitó una presentación objetiva de los resultados. Para llegar a ello, se aplicaron técnicas estadísticas para examinar patrones y tendencias en las respuestas de la encuesta. A la par, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas de la entrevista para encontrar matices y perspectivas significativas.

Por último, este enfoque metodológico integral busca identificar patrones de lectura entre los estudiantes, comprender las razones detrás de sus elecciones literarias y ubicar posibles barreras para la adopción de un hábito con base en el placer.

Así, se espera que estos hallazgos proporcionen una base sólida para las conclusiones y recomendaciones subsiguientes con el objetivo de contribuir al enriquecimiento del entorno educativo y al fomento de la lectura autónoma en la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez y otras que presenten casos similares.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

**Tabla 1. Interés en la lectura**

En una escala del 1 al 5, siendo 1 <i>nada interesado/a</i> y 5 <i>muy interesado/a</i> , ¿qué tan interesado/a estás en la lectura por placer fuera de tus asignaciones académicas obligatorias?		
Opciones	F	%
1 (nada interesado/a)	50	44.25 %
2 (poco interesado/a)	14	12.39 %
3 (neutral)	5	4.42 %
4 (interesado/a)	10	8.85 %
5 (muy interesado/a)	34	30.09 %
Total	113	100 %

Fuente: elaboración propia

La Tabla 1 revela un escenario detallado de los niveles de interés de los estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez en la lectura por placer fuera de sus asignaciones académicas obligatorias. La mayoría significativa, el 44.25 %, se autopercibe *nada interesado/a*; lo que demuestra un interés escaso o nulo en la lectura autónoma. Esta tendencia se ve reforzada por el 12.39 % de entrevistados que indican un nivel bajo de interés o *poco interesado/a*. Además, un 4.42 % de estudiantes adoptan una posición neutral, revelando cierta indecisión hacia la lectura por placer. En suma, este panorama sugiere una brecha perceptible entre la lectura académica y la autónoma, destacando la necesidad de abordar factores que podrían influir en la percepción y apreciación de esta práctica por parte de los estudiantes.

Contrastando estos resultados con investigaciones previas, se observa una tendencia común en varios entornos educativos donde la falta de interés en la lectura por placer se presenta como una preocupación persistente (Chen y Chen, 2021). Sin embargo, es crucial destacar la presencia alentadora de un 30.09 % de estudiantes que se autodenominan muy interesados en la lectura por placer. Este grupo, aunque representativo, señala la existencia de una diversidad de actitudes hacia esta actividad dentro del alumnado. A propósito, estudios anteriores han sugerido que factores como la

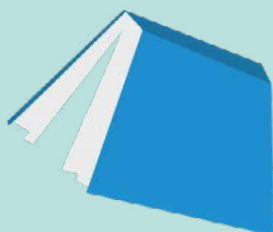
diversificación de géneros literarios, acceso a bibliotecas y la promoción dinámica de la lectura pueden tener un impacto positivo en el interés de los estudiantes por esta labor (Soto *et al.*, 2021).

Es cabal mencionar que la interpretación de estos hallazgos resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas específicas que fomenten una apreciación profunda por la lectura autónoma. La brecha observada entre los niveles de interés subraya, asimismo, la necesidad de enfoques educativos que no solo aborden la lectura obligatoria del p<sup>é</sup>nsum, sino que también motiven y promuevan la exploración literaria por placer (Mata *et al.*, 2020). A modo de propuestas, se podrían incluir la diversificación de materiales vinculados, creación de espacios acogedores y promoción activa de hábitos lectores en el entorno escolar.

**Tabla 2. Frecuencia de lectura por placer**

En una escala del 1 al 5, siendo 1 <i>nunca</i> y 5 <i>siempre</i> , ¿con qué frecuencia lees libros o materiales no obligatorios por satisfacción personal?		
Opciones	F	%
1 (nunca)	87	76.99 %
2 (raramente)	13	11.50 %
3 (a veces)	7	6.19 %
4 (frecuentemente)	4	3.54 %
5 (siempre)	2	1.77 %
Total	113	100 %

Fuente: elaboración propia



La exploración detallada en la Tabla 2 revela patrones significativos en cuanto a la frecuencia con la que los estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez se dedican a la lectura de libros o materiales no obligatorios por satisfacción personal. La abrumadora proporción de respuestas con la variable *nunca*, con un 76.99 %, destaca una desconexión sustancial entre un desempeño autónomo y las rutinas diarias de los estudiantes. Este hallazgo sugiere un desafío considerable en el fomento de esta actividad por placer en la población estudiantil.

Adicionalmente, el 11.50 % indican que leen *raramente* y el 6.19 % que lo hacen *a veces*; lo que reflejan una diversidad de comportamientos en relación con la lectura por placer. No obstante, resulta preocupante que las categorías que denotan una participación regular, como *frecuentemente* y *siempre*, representen porcentajes bajos con un 3.54 % y un 1.77 %, respectivamente. Esto supone que, aunque existe una minoría que participa en la lectura autónoma de manera sostenida, la proporción es limitada.

En contraste con investigaciones previas, estos resultados reflejan una tendencia común donde la lectura por placer se percibe como menos prioritaria en comparación con las demandas académicas (Arenas *et al.*, 2021). Sin embargo, es crucial destacar que la frecuencia de esta actividad por placer puede ser influenciada por diversos factores como la disponibilidad de tiempo, acceso a materiales de lectura interesantes y promoción activa de la lectura en el entorno educativo.

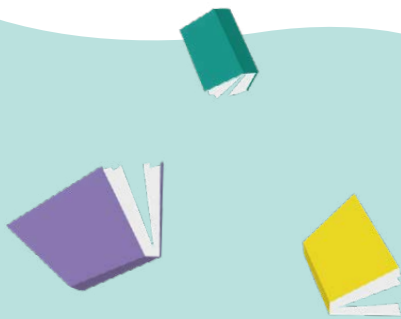
**Tabla 3. Disposición para explorar nuevos géneros literarios fuera de las tareas académicas**

En una escala del 1 al 5, siendo 1 <i>no me gusta para nada</i> y 5 <i>me gusta mucho</i> , ¿cómo calificarías tu disposición para explorar nuevos géneros literarios fuera de tus tareas académicas?		
Opciones	F	%
1 (no me gusta para nada)	9	7.96 %
2 (no me gusta)	8	7.08 %
3 (neutral)	6	5.31 %
4 (me gusta)	15	13.27 %
5 (me gusta mucho)	75	66.37 %
Total	113	100 %

Fuente: elaboración propia

La exploración detallada en la Tabla 3 arroja luz sobre la disposición de los estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez para explorar nuevos géneros literarios fuera de sus responsabilidades académicas. La preponderancia de respuestas en las categorías *me gusta* y *me gusta mucho*, con un 13.27 % y 66.37 %, indican una actitud mayoritariamente positiva y entusiasta hacia la diversificación literaria. Este hallazgo sugiere, por ende, que la población estudiantil manifiesta un interés marcado por la exploración de nuevos géneros literarios, revelando una disposición positiva que podría ser capitalizada para promover la lectura autónoma.

Aunque la mayoría de los discentes están motivados, se observa una variabilidad en las respuestas con porcentajes menores que marcan actitudes más neutrales o menos entusiastas. Este fenómeno se refleja en las categorías *neutral* (5.31 %), *no me gusta* (7.08 %) y *no me gusta para nada* (7.96 %); todo ello resalta la existencia de una diversidad de actitudes hacia la exploración literaria, lo que supone, al mismo tiempo, un aspecto clave a considerar al diseñar estrategias educativas.



En comparación con investigaciones anteriores, estos resultados son alentadores, puesto que alumbran una predisposición generalizada hacia la exploración literaria. Esta actitud positiva podría, incluso, estar influida por prácticas educativas que fomentan la diversidad literaria y la promoción activa de la lectura en el entorno escolar (Duarte, 2005). Por el contrario, en algunos contextos, se podría observar una reticencia más marcada hacia la exploración de géneros literarios no familiares, destacando la importancia de la influencia educativa y cultural en la formación de hábitos estéticos (Mora y Villanueva, 2022).

**Tabla 4. Motivación por la lectura**

En una escala del 1 al 5, siendo 1 *no me siento motivado/a en absoluto* y 5 *me siento muy motivado/a*, ¿qué tan motivado/a te sientes para participar en actividades que fomenten la lectura por placer en la escuela?

Opciones	F	%
1 (no me siento motivado/a en absoluto)	71	62.83 %
2 (poco motivado/a)	20	17.70 %
3 (neutral)	6	5.31 %
4 (motivado/a)	6	5.31 %
5 (me siento muy motivado/a)	10	8.85 %
Total	113	100 %

Fuente: elaboración propia

La Tabla 4 ofrece un análisis exhaustivo de la disposición de los estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez para participar en actividades que promuevan la lectura por placer en el contexto escolar. La predominancia de respuestas con la categoría *no me siento motivado/a en absoluto*, con un 62.83 %, sugiere una marcada falta de entusiasmo hacia estas iniciativas. Este hallazgo también resalta un desafío significativo en la motivación de los estudiantes para participar en actividades que fomenten la lectura autónoma en el ámbito escolar.

El 17.70 % de respuestas en el ámbito *poco motivado/a* complementan la tendencia general hacia niveles bajos de interés. Asimismo, las respuestas neutrales y positivas que constituyen el 5.31 %, para *neutral* y *motivado/a*, se contrastan con el 8.85 % referente a *muy motivado/a*. Todo ello refleja una diversidad en las actitudes de los estudiantes. Pero la cantidad de respuestas que denotan baja motivación destaca la necesidad de abordar este aspecto en particular (Portilla *et al.*, 2019).

En contraste con investigaciones anteriores, estos resultados concuerdan con la evidencia de desafíos persistentes en la motivación de los estudiantes para participar en diligencias de lectura por placer en entornos escolares. Estrategias exitosas en otros contextos han involucrado enfoques innovadores y la conexión de las actividades de lectura por placer con los intereses y experiencias del alumnado. De esta forma, se sugiere que abordar la falta de motivación podría requerir enfoques pedagógicos adaptativos y personalizados (Vázquez y Grande de Prado, 2020).



**Tabla 5. Hábitos educativos**

En una escala del 1 al 5, siendo 1 <i>nada influyente</i> y 5 <i>muy influyente</i> , ¿hasta qué punto crees que tus hábitos de lectura por placer podrían afectar positivamente tu rendimiento académico y desarrollo cognitivo?		
Opciones	F	%
1 (nada influyente)	0	0.00 %
2 (poco influyente)	0	0.00 %
3 (neutral)	0	0.00 %
4 (influyente)	13	11.50 %
5 (muy influyente)	100	88.50 %
Total	113	100%

Fuente: *elaboración propia*

La evaluación de la Tabla 5 revela la perspectiva de los estudiantes de la unidad educativa en cuestión sobre la influencia de sus hábitos de lectura por placer en su rendimiento académico y desarrollo cognitivo. La distribución de respuestas refleja una visión, sobre todo, positiva, ya que el 88.50 % considera que sus hábitos por placer se enmarcan en la variable *muy influyentes*; mientras que el 11.50 % los percibe como *influyentes*. Notablemente, no hay respuestas que indiquen las categorías *influyente*, *poco influyente* o *neutral*.

Esta tendencia muestra una fuerte creencia entre los estudiantes en la capacidad significativa de la lectura autónoma para mejorar su rendimiento académico y desarrollo cognitivo. La ausencia de respuestas que sugieran una percepción negativa o neutral resalta la uniformidad en la opinión sobre la influencia positiva de esta actividad por placer.

Estos resultados, en definitiva, tienen importantes implicaciones educativas, ya que sugieren que los estudiantes reconocen la lectura por placer como una herramienta esencial para su crecimiento académico y cognitivo (Jarvio, 2021). Esto quiere decir que la percepción positiva de la influencia de la lectura autónoma puede ser aprovechada para fomentar y fortalecer aún más la participación de los estudiantes en situaciones vinculadas, así como también en la gamificación (Ureta, 2022).

De último, la implementación de estrategias educativas que capitalicen esta percepción positiva podría contribuir a cultivar un ambiente en el que la lectura autónoma se perciba no solo como una actividad placentera, sino también como un elemento valioso para su desarrollo integral (Riba, 2022).

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis minucioso de las tablas permite observar las complejidades y matices de las actitudes y hábitos de lectura en la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez. Al explorar estas cifras, se devela una realidad que demanda atención especial: la falta significativa de entusiasmo por esta práctica entre los estudiantes. Este fenómeno subraya, al mismo tiempo, una desconexión palpable entre el entorno académico y el disfrute personal derivado de la lectura independiente. Las cifras y testimonios revelan un escenario donde esta labor se experimenta como una tarea asignada y no como una actividad autónoma y voluntaria.

Las observaciones del docente corroboran, por su lado, este panorama al destacar que los estudiantes tienden a ceñirse estrictamente a la lectura impuesta por el currículo, evidenciando así la carencia de una práctica lectora más auto-dirigida y espontánea. Este patrón de comportamiento plantea preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la relación entre los alumnos y la lectura. Por ende, la motivación intrínseca para explorar la literatura por placer requiere una atención especial.

Incluso, es cabal la pregunta: ¿cómo se puede cultivar una conexión más orgánica entre los estudiantes y la lectura independiente en un entorno donde esta se percibe, a menudo, como una obligación académica más que como una fuente de enriquecimiento personal? Ahora bien, la misma señala la necesidad de estrategias educativas como los programas de lectura

compartida, accesibilidad a los libros de la biblioteca, mayor actividad en los programas de ferias de libros, reconocimiento y recompensas que trasciendan la mera asignación de textos y fomenten una participación activa y auténtica en el acto de leer.

En su defecto, la ausencia de una práctica lectora autónoma no solo impide el pleno disfrute de la lectura por placer, sino que también subraya un área de oportunidad crucial para la mejora del entorno educativo.

En lo que respecta a la disposición hacia la exploración de nuevos géneros literarios, según se evidencia en la Tabla 3, es notable que, si bien una mayoría de estudiantes demuestra un interés palpable, la variabilidad en las respuestas resalta la diversidad de preferencias y actitudes hacia la lectura. Este matiz manifiesta la heterogeneidad de las preferencias literarias dentro del alumnado y también señala un área crucial para la intervención educativa. Entonces, la comprensión profunda de estas distintas actitudes hacia la lectura se convierte en un factor clave para diseñar estrategias personalizadas y efectivas.

Las respuestas que oscilan entre las categorías *me gusta mucho* y *no me gusta para nada* indican una rica paleta de percepciones y preferencias individuales en torno a la exploración literaria. Esta diversidad sugiere que, si bien algunos educandos pueden sentir

una profunda conexión y entusiasmo hacia la lectura por placer, otros pueden experimentar una apatía o incluso rechazo hacia la idea de explorar nuevos géneros literarios. Este entendimiento del contexto —mucho más matizado— permite vislumbrar las complejidades y eventualidades que influyen en la relación de los estudiantes con la lectura.

Así, la implicación pedagógica de estas diferencias es crucial. De hecho, la implementación de estrategias que reconozcan y aborden estas variadas actitudes podría marcar la diferencia en la promoción de la lectura por placer.

Además, podría resolver las inquietudes: ¿cómo adaptar las metodologías de enseñanza para despertar el interés de aquellos que muestran una predisposición más neutral o negativa hacia la exploración literaria? y ¿existen enfoques específicos que puedan atraer a estudiantes con distintas preferencias literarias?

Es claro que interpelar el contexto de lectura desde estas dos preguntas enriquece el análisis de los resultados. Además, proporciona una base sólida para la formulación de estrategias educativas ajustadas a las necesidades individuales de los discentes.

En otro orden de cosas, a pesar de los esfuerzos institucionales por promover la lectura —con la implementación de programas y concursos—, la participación sigue siendo





baja, según lo comenta el docente entrevistado. Este hallazgo sugiere que la disponibilidad de recursos, como la modesta biblioteca, puede no ser suficiente para estimular la participación activa de los estudiantes. Es necesario, por tanto, explorar nuevas estrategias que trasciendan la mera disponibilidad de libros y actividades programadas.

En este contexto, el tiempo —como subraya el docente— se presenta como un obstáculo adicional que incide directamente en la participación de los estudiantes en actividades de lectura por placer. La mayoría de ellos, que desempeñan roles cruciales como padres y trabajadores, se ven enfrentados a limitaciones temporales significativas. La carga de responsabilidades familiares y laborales, asimismo, limita su disponibilidad para dedicar tiempo a actividades extra-curriculares, incluyendo la lectura no académica.

Esta dimensión práctica agrega una capa adicional de complejidad al desafío de fomentar la lectura autónoma en esta población. En efecto, las demandas diarias y la gestión del tiempo se convierten en elementos fundamentales que deben abordarse al diseñar estrategias educativas efectivas. Así, es esencial reconocer y comprender las realidades cotidianas de los estudiantes para desarrollar enfoques pedagógicos flexibles y adaptados.

Es por ello que se vuelve válido preguntar: ¿cómo pueden los docentes y la institución educativa facilitar la integración de la lectura por placer en las apretadas agendas de los estudiantes? y ¿existen momentos específicos o métodos flexibles que puedan incorporarse para superar las barreras temporales identificadas?

Estas cuestiones resaltan la importancia de considerar no solo las barreras académicas o de actitud, sino también los desafíos prácticos y cotidianos que los discentes enfrentan al incorporar la lectura por placer en sus vidas. La reflexión sobre estas dinámicas prácticas puede conducir a estrategias más sensibles y efectivas, adaptadas a las circunstancias específicas de la población estudiantil. Incluso, pueden facilitar la creación de un entorno propicio para la apreciación y disfrute de la lectura autónoma.

A pesar de la evidente falta de entusiasmo observada en las prácticas de lectura por placer, resulta alentador destacar la percepción positiva que los estudiantes tienen sobre la influencia beneficiosa de esta actividad en su rendimiento académico y desarrollo cognitivo. Este reconocimiento sugiere un entendimiento subyacente de los beneficios intrínsecos de la lectura no académica, incluso cuando la participación activa pueda ser limitada. Este aspecto ofrece una oportunidad estratégica para diseñar intervenciones que capitalicen esta percepción positiva como un motivador intrínseco.

En definitiva, aprovechar esta percepción como un punto origen puede ser crucial para la implementación exitosa de estrategias pedagógicas que busquen fomentar la lectura autónoma. Más allá de abordar la falta de participación de manera superficial, estas intervenciones podrían profundizar la conexión entre el placer y el crecimiento integral de los estudiantes. Esto implica motivar su participación ocasional en actividades relacionadas y cultivar un cambio de actitud profundo hacia la lectura por placer como una práctica valiosa y enriquecedora para sus vidas. De esta manera, se podría trabajar hacia la construcción de hábitos lectores sólidos y sostenibles a lo largo del tiempo.

## CONCLUSIONES

Esta investigación se centró en la dinámica de la lectura por placer entre los estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Fiscal Nocturna Bahía de Caráquez. En ella se evidenció una notoria desconexión entre el acercamiento a los libros desde una perspectiva académica y una autónoma. En este tenor, se resalta la necesidad apremiante de ajustes en las estrategias pedagógicas se manifiesta claramente, centrándose en la urgencia de estimular un interés más robusto y una mayor participación en la lectura independiente. La preferencia marcada por la obligación resalta una desmotivación intrínseca

que debe ser abordada mediante enfoques pedagógicos renovados.

El desafío más significativo que se desprende de este estudio radica en la baja participación en la lectura por placer, lo cual destaca la importancia de estrategias pedagógicas específicas diseñadas para superar las barreras que limitan la integración de esta práctica en la vida diaria de los estudiantes. La falta generalizada de motivación refuerza la urgencia de intervenciones que propicien un entorno propicio para el disfrute libre y espontáneo de la lectura.

La percepción positiva de los discentes sobre el impacto de la lectura por placer en su rendimiento académico se revela como un motivador clave. Se insta a una revisión exhaustiva de los programas actuales, proponiendo ajustes innovadores para abordar los desafíos identificados.

Se recomienda mejorar el acceso a libros mediante una biblioteca escolar bien abastecida, diseñar programas de ejecución atractivos y adaptar estrategias pedagógicas para acomodar las limitaciones de tiempo de estudiantes que trabajan y son padres. Además, se destaca la importancia de potenciar la Feria de la Lectura anual del Ministerio de Educación como un evento central para promover la esta actividad por placer, involucrando activamente a los estudiantes en su planificación y desarrollo. Asimismo, se propone la implementación de programas de reconocimientos y recompensas como una estrategia efectiva para estimular y reconocer este hábito por placer, contribuyendo así a la formación de una cultura positiva en torno a esta práctica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

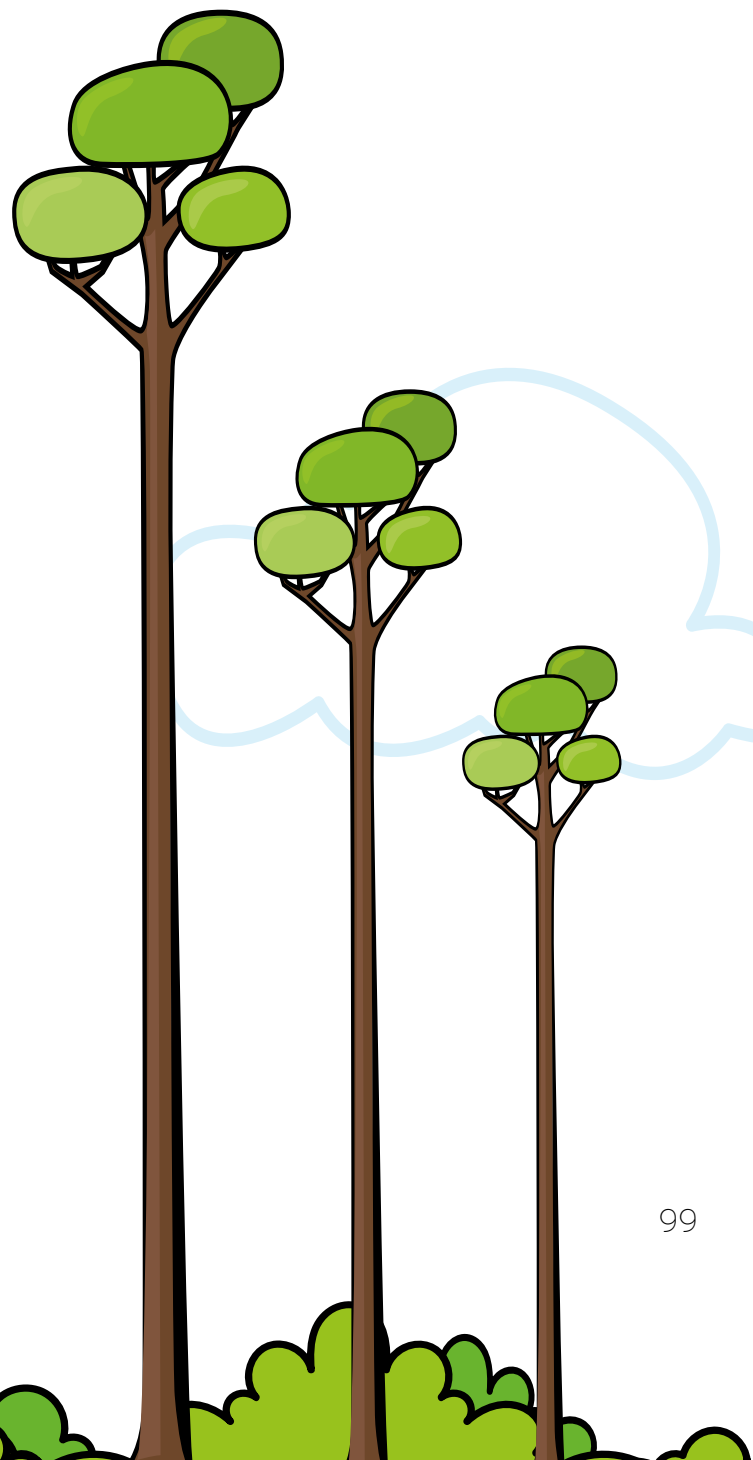
- Arenas, A., Roa, L., Centeno, J. y Téllez, K. (2021). La enseñanza de la lectura y la mediación cognitiva en estudiantes de media académica: estudio de correlación. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 664-689. <https://doi.org/10.15359/REE.25-3.36>
- Chen, L. y Chen, Y. (2021). A study of the use behavior of line today in Taiwan based on the UTAUT2 model. *Revista de Administração de*

*Empresas*, 61(6), 1-20. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020210607>

- Duarte, M. (2005). Promoción de la lectura o formación de lectores. *Diálogos Pedagógicos*, 3(5), 42-55. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/38>
- Elche, M., Sánchez, S. y Yubero, S. (2019). Reading, leisure and academic performance in university students of the socioeducational area. *Educación XX1*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.21548>
- Bravo León, M. (2022). *Moodle como entorno virtual de enseñanza aprendizaje de jóvenes y adultos en pandemia: aproximaciones desde la asignatura proyecto interdisciplinar de la modalidad a distancia virtual impulsado por el Ministerio de Educación de Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2548>
- Gil, I. (2021). La trampa de la alfabetización digital para la transformación social en el siglo XXI: el neoanalfabetismo: el caso de Ecuador durante el gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017). En V. Muñoz y L. Pérez (Eds.), *Transformative education: meanings and policy implications* (pp. 131-146). Global Campaign for Education. <https://campaignforeducation.org/images/downloads/f1/1075/transformative-education-meanings-and-policy-implications.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2010). *Resultados del Censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Jarvio, A. (2021). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-25. <https://doi.org/10.23913/RIDE.V12I23.1058>
- López, L. (2021). *Breve historia de la educación de adultos en Ecuador: anotaciones para una genealogía*. 593 *Digital Publisher*, 6(4), 88-101. [https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/615/740](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/615/740)
- Mata, L., Mackaaij, M. y Calado, M. (2020). Emotional responses to reading in the First Grade. The L.E.R. Cãofiante project. *Psico-USF*, 25(2), 321-330. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250210>
- Mora, P. y Villanueva, J. (2022). La lectura, ¿placer obligado? Caso del Colegio Villa Santa María de la comuna El Bosque, Santiago de Chile. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 41(1), 123-136.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8869410&yinfo=resumen&yidioma=ENG>

- Noguerol, F., Escandell, D. y Pastor, S. (2022). *Augusto Monterroso, centenario (y otras ficciones)*. Reichenberger.
- Portilla, S., Rodríguez, M. y Vera, A. (2019). La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 30, 63-81. <https://doi.org/10.14482/zp.30.372.4>
- Riba, J. (2022). Foucault, el Estado y la lectura inversa. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 22(2), 1-4. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/96185>
- Soto, J., Jaraíz, F., Gutiérrez, J. y Pérez, R. (2021). Análisis de los hábitos de lectura en la Educación Secundaria en Extremadura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-20. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2021.23.E19.3857>
- Taboada, A., Vizcaya, F. y Lutz, S. (2021). La importancia de la teoría de la mente en la comprensión oral y comprensión lectora en estudiantes bilingües emergentes. *Pensamiento Educativo*, 58(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.3>
- Ureta, R. (2022). Práctica gamificadora interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de los docentes de las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez, Ecuador. *Mamakuna*, (18), 68-76. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/610>
- Vázquez, J. y Grande de Prado, M. (2020). Un proyecto de innovación diferente para fomentar la lectura. En E. López, D. Cobos, L. Molina, A. Jaén y A. Martín (Coords.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 537-544). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7758040>



# 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.

# Experiencia de aprendizaje para la estimulación del lenguaje oral en Inicial 2 a través de la literatura infantil

Learning experience for oral language stimulation in pre-primary through children's literature

 **Joseline Guanuchi Morocho\***

guanuchijoseline@gmail.com

 **Evelyn Mora Cabrera\***

evelyn27cabrera@hotmail.com

 **Carmen Sarmiento Calle\***

camisarmiento1596@gmail.com

\*Unidad Educativa Manuela Garaicoa de Calderón, Ecuador

Recibido: 10 de noviembre de 2023

Aceptado: 26 de enero de 2024



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## RESUMEN

La crisis sanitaria mundial por COVID-19 afectó todos los ámbitos de la vida cotidiana. A nivel educativo, por ejemplo, la modalidad de clases cambió de presencial a virtual, lo que generó aislamiento y dificultades de comunicación en los estudiantes, sobre todo los de subnivel Inicial. Con base en lo mencionado, en este artículo se exponen los resultados de la aplicación de una experiencia de aprendizaje aplicada a un grupo de estudiantes de Inicial 2 de la Unidad Educativa Manuela Garaicoa de Calderón, en la que se propone a la literatura infantil como recurso para fomentar competencias lingüísticas. Además, se reconoce la importancia de la participación familiar en dicho proceso. Por último, este trabajo se basó en la metodología cualitativa y aplicación de instrumentos como observación participante, entrevistas y encuestas para extraer información significativa sobre la experiencia pedagógica.

**Palabras claves:** lengua, competencias lingüísticas, familiares, aprendizaje por experiencia, literatura infantil

## ABSTRACT

The global health crisis caused by COVID-19 affected all areas of daily life. At the educational level, for example, the modality of teaching changed from face-to-face to virtual, causing isolation and communication difficulties for students, especially those in the initial sub-level. Based on the above, this article presents the results of the application of a learning experience applied to a group of pre-primary students of the Manuela Garaicoa de Calderón Educational Unit, in which literature is proposed as a resource to promote linguistic competences. It also recognises the importance of family participation in this process. Finally, this work was based on a qualitative methodology and the use of tools such as participant observation, interviews and surveys in order to extract significant information about the pedagogical experience.

**Keywords:** language, linguistic skills, family bond, experiential learning, children's literature

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas preprofesionales del cuarto ciclo de la carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) se realizaron en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón, ubicada en la parroquia Monay, Cuenca. Esta institución posee diferentes niveles: Inicial, Preparatoria, Básica Elemental, Educación General Básica (EGB) Media, EGB Superior, Bachillerato Técnico, Bachillerato Internacional y Bachillerato General Unificado (BGU). En específico, las prácticas preprofesionales se desarrollaron en cuatro semanas consecutivas (48 horas de duración) y se distribuyeron los días lunes, martes y miércoles. Cabe recalcar que se empleó la modalidad virtual, debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19. Asimismo, se trabajó con estudiantes de Inicial 2; subnivel conformado por 24 infantes de 3 a 4 años, de los cuales se conectaban entre 17 a 19 participantes.

Durante las mismas, se observó que algunos discentes no se expresaban de manera clara ante preguntas del profesor durante los encuentros sincrónicos; por lo que se identificó que los familiares son clave en el proceso de formación. Por ejemplo: para aclarar las intervenciones del alumno o retroalimentar las consignas dadas por el pedagogo. Asimismo, se ubicaron problemas de comunicación entre pares y con el docente.

Con base en lo anterior, la investigación inició a partir de la siguiente pregunta guía: ¿qué es el acompañamiento familiar y qué estrategias se pueden aplicar para estimular

el desarrollo del lenguaje oral en infantes del subnivel Inicial 2, dado que presentan dificultades de comunicación?

Para responder la consulta, en este trabajo se exponen los resultados de la implementación de una experiencia de aprendizaje con herramientas digitales desde el acompañamiento familiar para la estimulación del lenguaje oral en Inicial 2 a través de la literatura infantil. Esto también significó trazar un itinerario de acción con base en tres puntos: 1) establecer los fundamentos teóricos para un adecuado acompañamiento familiar y la estimulación del lenguaje oral en infantes del subnivel en cuestión, 2) ofrecer una experiencia de aprendizaje —o propuesta de planificación— por medio de recursos literarios para la estimulación del lenguaje oral a través del acompañamiento familiar y 3) socializar la importancia de la literatura infantil para la estimulación del lenguaje oral en tiempos de pandemia.

## DESARROLLO

Los niveles de concreción curricular para la planificación de la experiencia de aprendizaje del presente artículo responden al Instructivo para Elaborar Planificaciones Curriculares del Sistema Nacional de Educación (Ministerio de Educación [Mineduc], 2019), donde se establecen los lineamientos para el pènsum nacional obligatorio y los mandatos curriculares institucionales de la unidad educativa; mismos que se planifican de acuerdo con el tercer nivel de concreción curricular (ver Tabla 1).



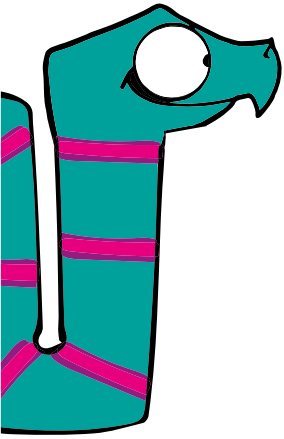


Tabla 1. Concreción curricular

Primer nivel	Segundo nivel		Tercer nivel
Macro Autoridad educativa nacional	Meso Autoridades y docentes de las instituciones educativas		Micro Docentes
Currículo nacional obligatorio	Currículo institucional		Currículo de aula
	Planificación curricular institucional	Planificación curricular anual	Planificaciones de aula Adaptaciones curriculares (individuales y grupales)
Prescriptivo	Flexible		Flexible

Fuente: elaboración propia a partir de Mineduc (2019)

Durante la educación virtual se solicitó el acompañamiento familiar para los niños de Educación Inicial, ya que —por su edad— requerían ayuda de un adulto para los encuentros sincrónicos, ya sea para manipular el dispositivo electrónico o evitar distracciones. A su vez, en los encuentros asincrónicos, los representantes debían proporcionar los materiales solicitados para trabajar. Además, si el discente no culminaba una actividad, la familia debía apoyarlo en el proceso de construcción de la misma y enviar una fotografía o video como evidencia.

El vínculo estudiante-entorno familiar significó, en este sentido, la creación de un espacio seguro, donde los niños se sentían a gusto para demostrar sus habilidades de aprendizaje, desenvolverse de forma autónoma y compartir los conocimientos asimilados (Tamayo y Caramón, 2022).

La participación de los familiares en los encuentros sincrónicos se dio en varios ámbitos: encender o apagar los periféricos de entrada de los equipos de computación, incitar a la participación activa del discente y aclarar la expresión oral al momento de comunicarse con el docente. Todas estas intervenciones se explican por un factor recurrente: las dificultades del estudiante para comunicarse.

A propósito, Alvarado y Becerra (2022) mencionan que “el ser humano es un ser social por naturaleza que se valida del lenguaje oral,

ya que le permite comunicarse verbalmente y lingüísticamente por medio de una conversación que se entabla desde la infancia” (p. 21). Dado que la estimulación del lenguaje surge durante los primeros años de vida del infante debido a la plasticidad cerebral, este puede ser estimulado por su entorno a través de sonidos, imágenes y la exposición constante al habla y lenguaje. Por lo mismo, los familiares deben estimular el lenguaje de manera sostenida —incluso en ambientes domésticos— y no solo durante los encuentros sincrónicos. Incluso, deben emplear distintos recursos lúdicos como la aplicación de canciones, cuentos y lectura de pictogramas. El objetivo de los mismos es que el infante pueda expresarse de manera libre y creativa de acuerdo con las necesidades de su entorno.

A la par, el pedagogo debe implementar —en sus clases— herramientas digitales para atraer la atención de los infantes y compartir experiencias de aprendizaje que sean de interés; sobre todo, porque, como Servín (2021) indica, la enseñanza se ha transformado a consecuencia de la pandemia. De esta forma, las estrategias mejorarán y diversificarán. Por ejemplo, al día de hoy existen plataformas *online*, bibliotecas audiovisuales como YouTube y redes sociales como WhatsApp que mejoran la calidad de aprendizaje de los infantes, puesto que son recursos accesibles y que facilitan la comunicación entre docente y la familia. Sin embargo, los mismos no están presentes en todas las instituciones

educativas por falta del servicio de internet, ordenadores, proyectores u otros recursos.

En otro orden de cosas, en esta investigación se seleccionó, en específico, el acompañamiento familiar para la estimulación del lenguaje como ámbito principal de comprensión y expresión del lenguaje que permita —al niño— desarrollar destrezas para reproducir canciones, cuentos cortos para el aumento de su vocabulario, memoria y pensamiento.

Como se establece en el Currículo de Educación Inicial (Mineduc, 2014), los infantes en Inicial 2 deben desarrollar una expresión adecuada y entendible con su medio, manteniendo una comunicación positiva. Para ello se deben revisar, además, las estrategias propuestas por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo ([Senplades], 2013) en cuanto a “implementar mecanismos que fomenten la corresponsabilidad de la familia y la sociedad en el desarrollo infantil integral” (p. 127).

Todos los mecanismos para tal fin son significativos, ya que generan autonomía, confianza, solidaridad y libertad de expresión dentro del medio social. Estos últimos, a su vez, son requisitos para que los discentes manejen la expresión lingüística de diversas maneras e interactúen con su entorno para solucionar problemas y dudas sencillas de la vida cotidiana.

En esta línea de pensamiento, la literatura —como un producto de la lengua— es también una herramienta efectiva para impulsar competencias de comunicación. De hecho, Archila *et al.* (2020) sostienen que a través de los textos e historias se direcciona a los infantes al conocimiento de nuevas culturas, creencias, creación de mundos imaginarios, fortalecimiento de su proceso cognitivo, creativo y, en definitiva, se llega a un aprendizaje significativo.

De esta manera, la literatura es un andarivel para que el alumnado se introduzca en el mundo de la comprensión de palabras y la expresión oral. Vale mencionar que lo descollante de este arte —empleado como recurso didáctico— es su gran número de tipologías. A saber: canciones, cuentos, trabalenguas, retahílas, novelas, poemas en prosa y verso y demás.

El presente trabajo responde a un enfoque de carácter cualitativo, el cual se caracteriza según los postulados de Velázquez *et al.* (2019):

Los investigadores de corte cualitativo, al realizar una investigación, hacen descripciones muy precisas de situaciones, sucesos, personas, objetos, interacciones y comportamientos observables, incluyendo el sentir de los propios participantes, así como sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como los mencionan los actores involucrados en la investigación. (p. 3797)

Esto quiere decir que la investigación busca alumbrar aspectos no cuantificables del fenómeno percibido en el grupo de estudiantes de la Unidad Educativa Manuela Garaicoa, en tanto sus dificultades de comunicación en un contexto de clases virtuales, el rol de sus representantes para apoyar su proceso formativo y la aplicación de una experiencia de aprendizaje que, con base en la literatura, busca subsanar problemas de tipo lingüísticos.

Para conocer —de mejor manera— el fenómeno mencionado, se emplearon tres técnicas de recolección de información: observación participante, entrevista y encuesta, cada una con su respectivo instrumento.

La observación participante dio “inicio a la construcción de instrumentos que han facilitado la interpretación y comprensión de las situaciones analizadas” (Rekalde *et al.*, 2014, p. 8), ya que durante cuatro semanas consecutivas se realizó la observación de las prácticas pre-profesionales con el fin de observar el progreso de las clases virtuales. Así, se destacaron cinco unidades de análisis como ambientes y metodologías de enseñanza aprendizaje, estrategias pedagógicas, recursos didácticos y evaluación; mismas que construyeron un eje temático sobre el acompañamiento familiar y la estimulación del lenguaje.

La información se recopiló a través de diarios de campo. En ellos se registraron cada una de las actividades realizadas durante los encuentros



sincrónicos, los cuales se estructuraron con base en tres momentos: anticipación, construcción y consolidación. En la anticipación se observó cómo el docente presenta la experiencia de aprendizaje —tanto del encuentro anterior como del actual—, luego continúa con la construcción de aprendizajes mediante una proyección PowerPoint con material audiovisual y textual. Al final, se inició el proceso de consolidación por medio de preguntas sobre lo observado; también se empleó la lectura de pictogramas y otras tareas para realizar de manera asincrónica en compañía de los representantes.

Por su lado, la entrevista contó con una guía de diez preguntas sobre la concepción del docente sobre el lenguaje. Mediante este instrumento se pudo evidenciar que los familiares del estudiantado han colaborado y participado —desde el inicio de las clases virtuales— de manera activa en el proceso de estímulo del lenguaje. También se conoció que cuando se identifican problemas de lenguaje complejos, el profesor remite los casos al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) para que los apoye y de seguimiento.

Por último, la encuesta se aplicó a un grupo de representantes de niños y niñas a partir de un cuestionario de nueve preguntas. Sobre todo, se resaltaron dos interrogantes: ¿quién acompaña al niño durante los encuentros virtuales? y ¿cómo estimulan el lenguaje en el infante? Estas preguntas tuvieron un carácter *ad hoc*, ya que durante los encuentros virtuales se observó a un grupo de infantes cursar sus estudios sin un familiar presente y, por ende, su participación fue pasiva. Naturalmente, este hecho se explica porque muchos representantes trabajan tiempo completo y dejan a sus hijos al cuidado de terceras personas, las mismas que no siempre son guías o apoyo para un desempeño óptimo en los encuentros sincrónicos.

El acompañamiento a un estudiante —en cualquier modalidad de educación— es un factor indispensable para alcanzar un desarrollo integral en la estimulación del lenguaje. Sin embargo, es importante el rol del familiar en un plano asincrónico, dado que los recursos que

se tienen en casa y las tareas enviadas por el docente —todas enfocadas en distintas tipologías literarias— sirven para aumentar el vocabulario, mejorar la expresión y lograr autonomía.

## Resultados

### Análisis de la observación participante

Dentro de la observación participante se analizó la metodología docente durante los días de clase asignados y la relación que mantiene con los infantes y familiares en las reuniones virtuales. Se constató que dentro de los encuentros sincrónicos, el pedagogo busca mecanismos para llegar a cada uno de ellos; lo que construye una participación dinámica, motivante y voluntaria. Además, se observó un acompañamiento activo de los representantes, los cuales apoyan al infante en todo momento. También se evidenció que dos o tres niños estaban sin supervisión; por ende, su motivación fue mínima.

Por consiguiente, los infantes acompañados en todo momento desarrollaron las actividades asincrónicas con mayor desenvolvimiento y comprensión. El empleo de canciones, poemas, cuentos y lectura de pictogramas fue efectivo y estimuló —de manera constante— las competencias lingüísticas. Todo ello se corroboró con lo planteado en el Currículo de Educación Inicial (2014) sobre el uso de la literatura infantil para desarrollar competencias lingüísticas, dado que estas permiten “exteriorizar sus pensamientos, ideas, deseos, emociones, vivencias y sentimientos, mediante símbolos verbales y no verbales y como medio de relación con los otros, empleando las manifestaciones de diversos lenguajes y lenguas” (Mineduc, 2014, p. 32).

### Análisis de la entrevista

La entrevista se aplicó al docente mediante la plataforma Zoom. La sesión tuvo una duración de 35 minutos. Durante este encuentro se registró información sobre cómo el profesional ha evidenciado el acompañamiento de la familia en cada clase sincrónica. Como respuesta se mencionó que los representantes han estado

prestos a las necesidades del infante. Expuso, además, su sistema didáctico que integra canciones, pictogramas y otras tipologías que despiertan el interés del infante y mejoran las competencias lingüísticas.

### Análisis de la encuesta

Este instrumento se aplicó a los representantes. A partir del mismo, se evidenció que la mayoría trabaja tiempo completo, por lo que los infantes no tienen una compañía estable durante los encuentros. En relación con la estimulación del lenguaje, un pequeño grupo contesta que no apoya al infante en este proceso; por ello, se determinó que la ausencia de soporte familiar

genera desmotivación y disminuye las competencias lingüísticas.

### Fases de la experiencia educativa

Ahora, la experiencia educativa se ejecutó en cuatro fases de acción (planificación, acción, observación y reflexión). Este sistema fue menester porque convirtió al recurso en “un proceso organizado de aprendizaje individual y/o siempre que sea posible en grupo, en comunidades críticas, constituido por una espiral de ciclos de investigación acción” (Latorre, 2005, p. 33). De esta forma, se mejoró su aplicación, porque se trazó un esquema de pasos para su ejecución (ver tablas 2 y 3).

**Tabla 2. Fases y tiempo ejecución**

Síntesis de intervención en Inicial 1B de la Unidad Educativa Manuela Garaicoa de Calderón	
Fases	Temporalización
Panificación (elaboración del plan de acción)	Jueves 27 de mayo al viernes 4 de junio de 2021
Acción (ejecución del plan)	Martes 8 de junio de 2021
Observación y reflexión	Martes 8 de junio al 23 de julio de 2021

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3. Detalle de las fases de la experiencia de aprendizaje**

Fases	Actividades	Procedimientos
Planificación	Experiencia de aprendizaje: Ayudo a organizar mi fiesta	Elemento integrador: <i>Esto es una fiesta</i> (canción) Integración progresiva a través de juegos Reproducción de canciones cortas Recursos: computador, internet, video, canción <i>Cucú cantaba la rana</i> y diapositivas Lectura de pictogramas Recursos humanos: docente, alumnos y representantes
2. Acción	Se desarrolló en los 30 minutos establecidos para los encuentros sincrónicos. Desarrollo de las actividades iniciales: anticipación, construcción y consolidación (en conjunto con los familiares del infante).	Canción: <i>Esto es una fiesta</i> Convivencia, comprensión y expresión del lenguaje Integración progresiva a través de juegos Reproducción de canciones cortas Recreación de la canción <i>Cucú cantaba la rana</i> mediante pictogramas Actividades iniciales: anticipación, construcción y consolidación

3. Observación	Se aplicó la recolección de apuntes, diarios de campo, indagación de las fichas pedagógicas y el currículo de Educación Inicial.	Diarios de campo Entrevista Encuesta Registro fotográfico narrativo
4. Reflexión	Análisis de los diarios de campo, la entrevista, encuesta y registro fotográfico narrativo.	A partir de la aplicación de la actividad educativa se observa que los niños y niñas lograron integrarse progresivamente en juegos grupales de reglas sencillas. Se reproducen canciones y poemas cortos en compañía de los representantes, de esta forma se incrementa su vocabulario y capacidad retentiva desde la motivación y apoyo de su entorno familiar.

Fuente: elaboración propia

**Planificación**

Como parte central de las prácticas preprofesionales, se realizó una planificación denominada Ayudó a organizar mi fiesta, la cual se integró al Plan Educativo Aprendemos Juntos en Casa del Ministerio de Educación. En esta se estructuraron destrezas para desarrollar las competencias lingüísticas a través de la convivencia; a la par, se implementaron —de manera progresiva— juegos grupales con reglas sencillas para fortalecer los vínculos familiares y distintas tipologías literarias para la parte comunicacional. Con aquella estrategia se pretendió potenciar las habilidades de comprensión y expresión del lenguaje para reproducir canciones cortas, incrementar su vocabulario y aumentar la capacidad retentiva, tal como se recomienda en el Currículo de Educación Inicial (Mineduc, 2014).

**Acción**

Antes de ejecutar la planificación, se solicitó permiso al docente de aula para implementar el recurso en una clase virtual —empleando la plataforma Zoom— en horario regular de 14:30 a 15:00. Una vez aceptado el requerimiento, se planificó el día para la intervención.

Para el desarrollo de la misma, se diseñó —de primera mano— un itinerario con aspectos a considerar como el saludo, descripción del objetivo didáctico y orientación del tiempo y fecha. Enseguida, se desplegó la fase anticipación con la canción *Cucú cantaba la rana*. Por su lado, la construcción de los nuevos aprendizajes se compuso de un conversatorio a partir de la lectura de pictogramas relacionados a la canción. Para la consolidación de las actividades educativas se solicitó a los discentes escuchar



varias veces el recurso en casa para lograr expresión y ampliar el vocabulario.

### Observación

Esta fase se desarrolló en conjunto con la acción. Para recopilar datos, se aplicó la técnica observación participante para conocer la dinámica de la clase. Todas las evidencias se registraron en un diario de campo, el cual permitió ubicar información clave, actividades lingüísticas en participación con su entorno por medio de la articulación, gestos, pronunciación, imitación de palabras y argumentación de respuestas cortas ante preguntas que se generan en el ambiente de aprendizaje.

Asimismo, se realizó un registro fotográfico a modo de evidencia. Incluso, se solicitó permiso a los representantes de los niños para aplicar la entrevista. Con este instrumento se obtuvieron respuestas significativas sobre el acompañamiento familiar en los encuentros sincrónicos y la estimulación del lenguaje en casa.

### Reflexión

Durante la experiencia de aprendizaje, los infantes acompañados por un familiar demostraron mayor interés ante las actividades educativas, debido a que el apoyo externo no solo se limitó a encender o apagar micrófonos y cámaras, sino creó un espacio de confianza. A partir de ahí, los alumnos se integraron de manera progresiva, activa, mostraron mayor retención de palabras, aumento de vocabulario, reconocimiento y estimulación del lenguaje. Por el contrario, los estudiantes que no tuvieron un familiar de apoyo se mostraron pasivos, con dificultades para comunicarse o seguir consignas.

### Experiencia de aprendizaje: análisis

Con base en los análisis descritos, la experiencia de aprendizaje se construyó como un recurso para subsanar la problemática en torno al aislamiento por la pandemia, disminución de competencias lingüísticas y participación del círculo familiar para la formación estudiantil. En la propuesta se incluyeron pictogramas y

audiolibros —tipologías literarias— para la estimulación del lenguaje del infante.

Asimismo, se trazaron lineamientos para familiares para el empleo de los recursos PowerPoint, Webquest, Storyjumper y otras aplicaciones similares. También, su contenido se estructuró acorde con la edad de los participantes para promover la estimulación del lenguaje oral, expresión, aumento de vocabulario, tareas a realizar y recursos (video, lectura de pictogramas y preguntas de reflexión).

## CONCLUSIONES

A partir del análisis de las prácticas preprofesionales llevadas a cabo en la Unidad Educativa del Milenio Manuela de Garaicoa de Calderón —en modalidad virtual— se obtuvieron las conclusiones que se nominan a continuación. El apoyo del círculo familiar del estudiante es un factor determinante en su proceso de formación —sobre todo en temas de la adquisición de competencias lingüísticas— y que la literatura es una herramienta adecuada para que el discente logre una ampliación del vocabulario, mejore su capacidad expresiva y alcance autonomía.



De hecho, la experiencia de aprendizaje descrita en este artículo, demuestra que el acompañamiento familiar y el estímulo del lenguaje oral en los infantes por medio de la lectura infantil es importante para una formación integral; sobre todo, en un contexto de pandemia donde el aislamiento limitó la socialización y, por ende, las formas de expresión y comunicación.

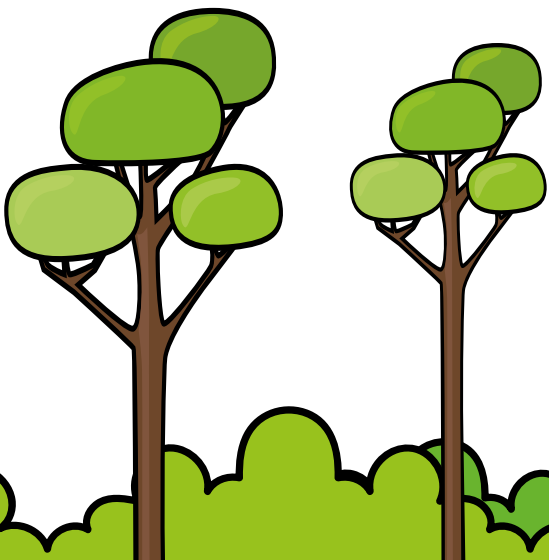
Con base en lo anterior, se considera, entonces, indispensable la estimulación del lenguaje por medio de la literatura para recuperar las competencias disminuidas, dado que los textos recreativos facultan la fluidez en la comunicación oral, aumentan el número de sintagmas y palabras aprendidas, clarifica el sentido de las expresiones y, además, desarrolla la cognición. Sin embargo, la estimulación del lenguaje necesita de un círculo familiar activo para que apoye el proceso y establezca un entorno de confianza para que el discente se desempeñe de manera segura y autónoma.

La experiencia de aprendizaje ofreció un marco didáctico —por medio de recursos literarios— para la estimulación del lenguaje oral a través del acompañamiento familiar. Vale mencionar que lo planteado fue una propuesta específica para el subnivel Inicial 1B; sin embargo, contó con la sistematización y enfoque pedagógico cabal para ser interpolada a otros paralelos.

Para terminar, con este recurso se buscó subsanar problemas de aislamiento debido al confinamiento, en tanto dificultades de comunicación con el docente, pares y el entorno inmediato. Aunque se destaca que el rol familiar también es determinante para lograr este objetivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, F. y Becerra, D. (2022). *Estimulación del lenguaje oral a través de la literatura infantil en niños y niñas de 3 a 4 años de la Unidad Educativa Herlinda Toral* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2436>
- Archila, D., Botache, K. y Gamboa, E. (2020). *La importancia de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento emocional de los estudiantes en edades tempranas* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/50065/La%20importancia%20de%20la%20literatura%20infantil%20en%20el%20desarrollo%20y%20reconocimiento%20emocional%20de%20los%20estudiantes%20en%20edades%20tempranas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón, L. (2011). Lenguaje: algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 161-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804013>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). *Instructivo para elaborar planificaciones curriculares del sistema nacional de educación*. Ministerio de Educación. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Instructivo\\_planificaciones\\_curriculares-FEB2017.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Instructivo_planificaciones_curriculares-FEB2017.pdf)
- Parra, J., Gomariz, M., Hernández, M. y García, M. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91655439005>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. y Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos educación. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de*



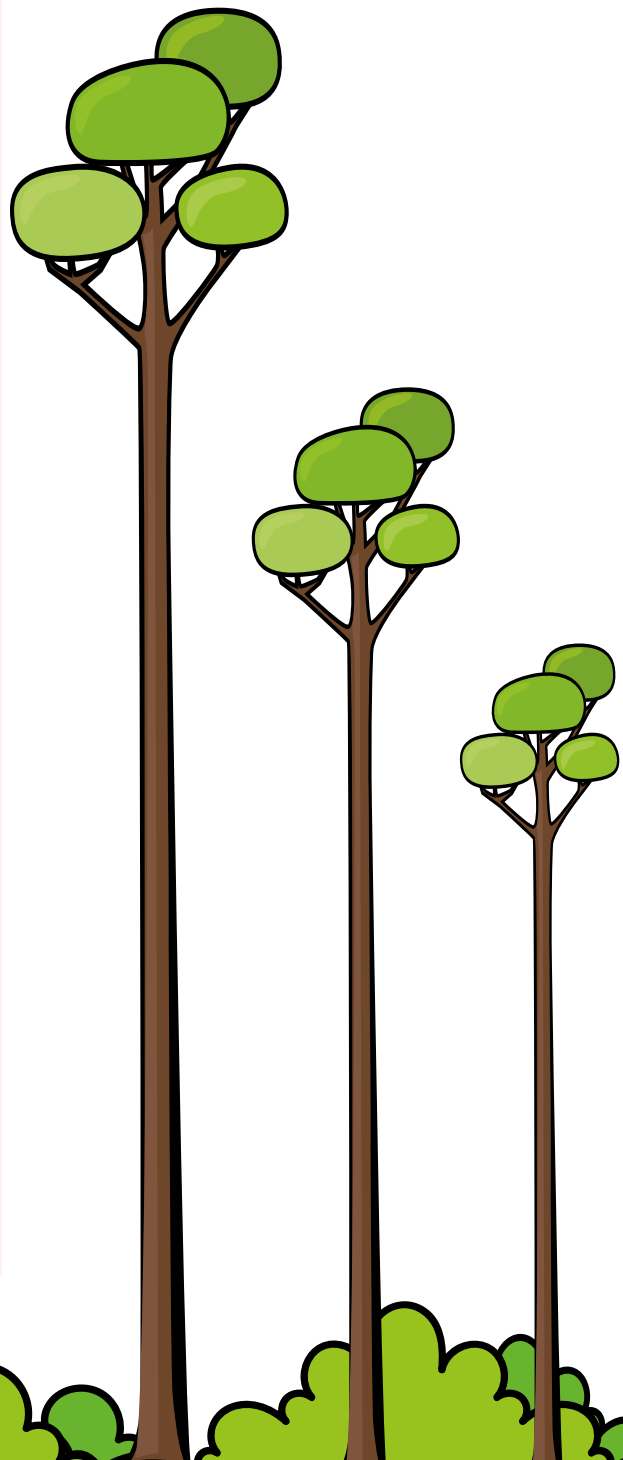
*Negocios*, (82), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [Senplades]. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. <http://ftp.eeq.com.ec/upload/informacionPublica/2013/PLAN-NACIONAL-PARA-EL-BUEN-VIVIR-2013-2017.pdf>

Servín, J. (2022). *Desarrollo de material didáctico para nivel preescolar basado en herramientas digitales* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/3557>

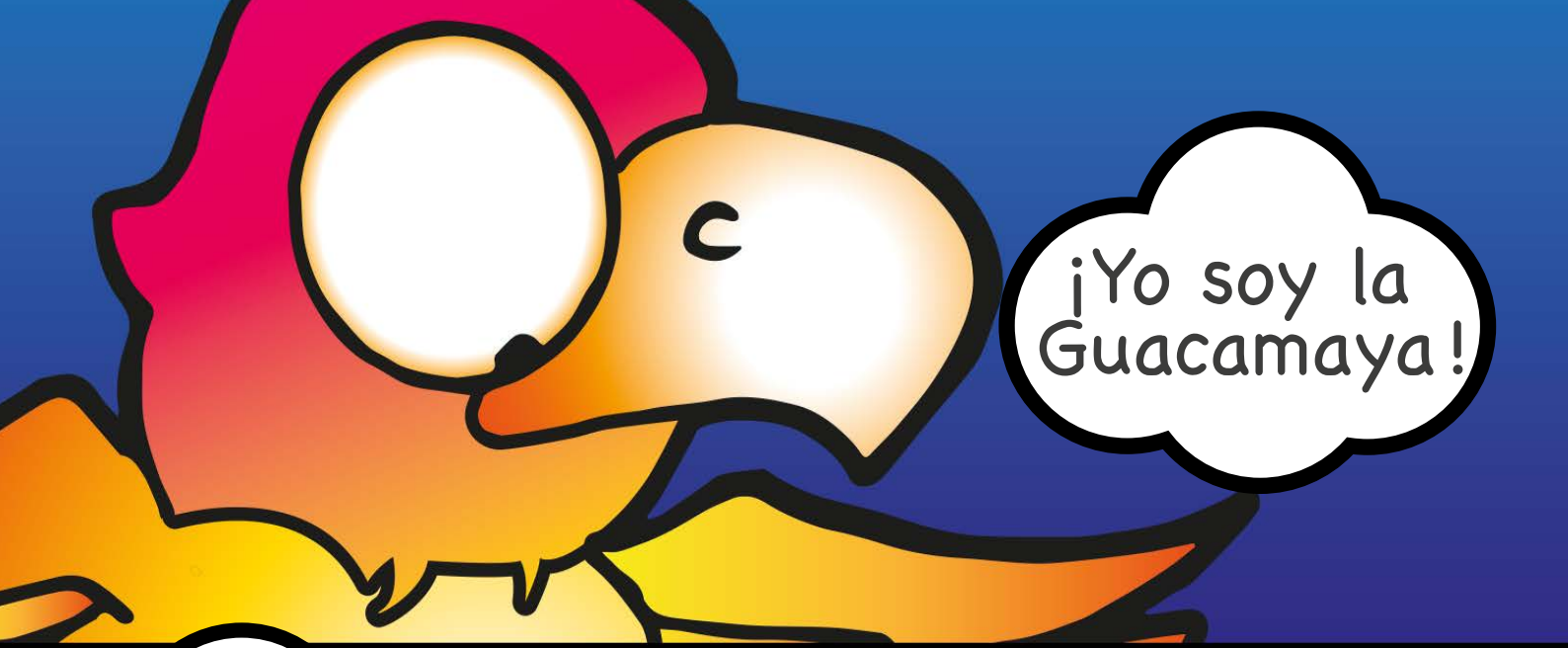
Tamayo, C. y Caramón, M. (2022). Análisis de la correlación entre acompañamiento familiar y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de la IE Sagrado Corazón de Jesús, Turbo, antes y durante la pandemia por COVID-19. *Panorama*, 16(30), 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343969897010/>

Velázquez, D., Pedroza, R. e Incio, F. (2019). Investigación-acción: herramienta metodológica para la praxis docente [Ponencia]. En *Academia Journals* (pp. 3747-3926). <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5ff-88977b7f6f03004ba75bc/1610123750425/Tomo+23+-+Diseminaci%C3%B3n+de+la+investigaci%C3%B3n+en+la+educaci%C3%B3n+superior+-+Celaya+2019.pdf>



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!



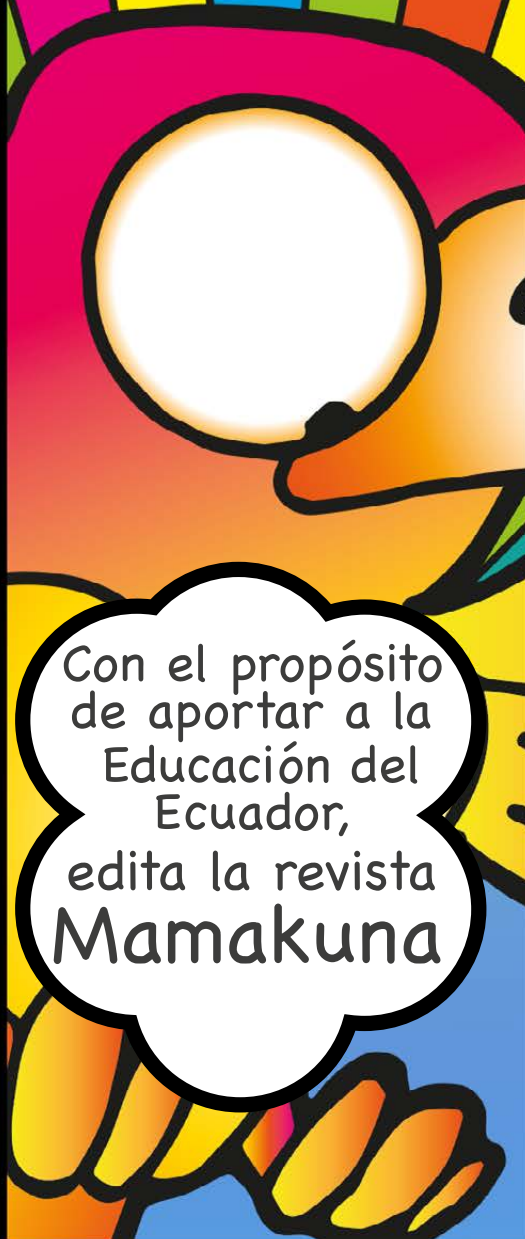
somos personajes de la mitología cañari






La Universidad  
Nacional  
de Educación

**UNAE**




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




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

¿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.

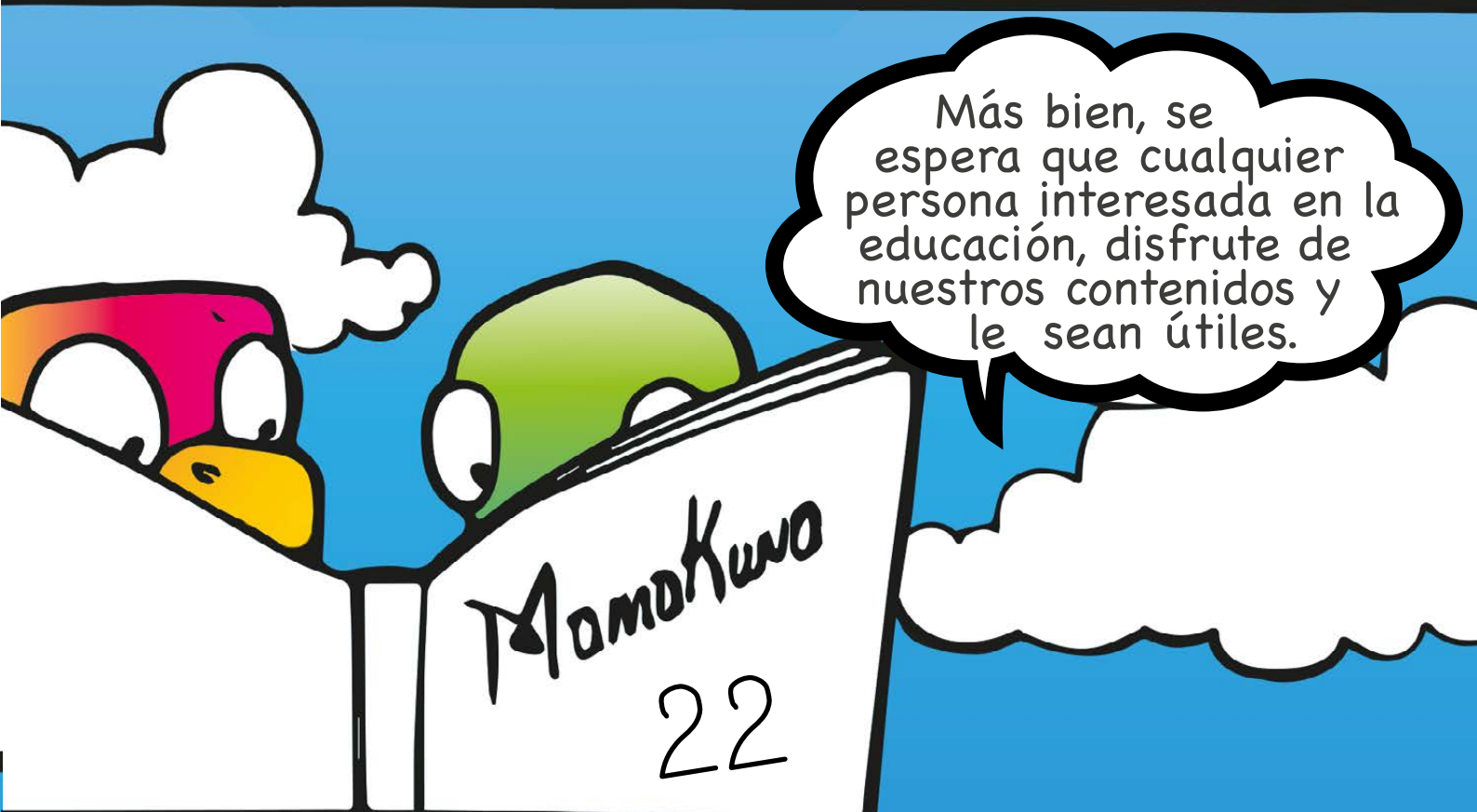
De esta manera, se obtienen experiencias pedagógicas de calidad que puedan ser utilizadas en aula por otros docentes



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



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



# Mamafuena

Revista de divulgación  
de experiencias pedagógicas

¡Eres docente!

¿Deseas compartir tus experiencias

pedagógicas?

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

Descarga las directrices y formatos de entrega

Ver



**EDITORIAL  
UNAE**