

# Mamafuwa

Revista de divulgación de experiencias pedagógicas

**DEL AULA AL MUNDO: PROYECTOS EDUCATIVOS  
PARA UN FUTURO SOSTENIBLE**



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





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

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



# Créditos

**Mamakuna edición N. ° 25**

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

e-ISSN: 2773-7551

Julio-diciembre 2025

## **Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)**

Rebeca Castellanos Gómez

### **Rectora**

Graciela Urías Arbolaez

### **Vicerrectora de Formación**

Virginia Gámez Ceruelo

### **Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado**

## **Consejo de Editores**

### **Editores Jefe**

#### **Pamela Medina Márquez**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

sandra.medina@unae.edu.ec

#### **Priscila Saldaña Gómez**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

diana.saldana@unae.edu.ec

## **Comité de Redacción**

### **Roberto Ponce Cordero**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

roberto.ponce@unae.edu.ec

### **Lorena Revilla**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

lorena.revilla@unae.edu.ec

### **Ada Nelly Rodríguez**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

ada.rodriguez@unae.edu.ec

## **Editor adjunto**

### **Guillermo Morán Cadena**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

guillermo.moran@unae.edu.ec@unae.edu.ec / Director de Publicaciones y Fomento Editorial

## **Consejo Científico**

### **Teresita Evelina Terán**

Designada Vicepresidenta del IASE (International Association for Statistical Education), Argentina

teresitateran@hotmail.com

### **Gisela Torres Martínez**

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

gtorres@uce.edu.ec

### **Omar Abreu Valdivia**

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

oabreu@utn.edu.ec

## **Fernando Carlos Avendaño**

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

fernandoavendano90@gmail.com

## **Miguel Ángel Herrera Pavo**

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

miguel.herrera.p@uasb.edu.ec

## **Paulina Alexandra Arias Arroyo**

Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador

paulina.arias@utc.edu.ec

## **José Manuel Gómez Goitia**

Universidad Indoamérica, Ecuador

josegomez@uti.edu.ec

## **Ximena Monserrath Vélez Calvo**

Universidad del Azuay, Ecuador

xvelez@uazuay.edu.ec

## **Ariruma Kowii**

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

ariruma.kowii@uasb.edu.ec

## **Arlét Rodríguez Orozco**

Universidad Nacional Autónoma de México, México

arlet.orozco@comunidad.unam.mx

## **Evelyn Verónica Almeida García**

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

evalmeida@uce.edu.ec

## **Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial**

Guillermo Morán Cadena

### **Director**

Tatiana León Alberca

### **Especialista de publicaciones**

Anaela Alvarado Espinoza

### **Diseñadora y diagramadora**

Antonio Bermeo Cabrera

### **Ilustrador**

Leonardo López Verdugo

### **Corrector de estilo**

mamakuna@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

# Contenidos

## Wawa

- 7 Transformación de las prácticas docentes en Educación Inicial. Experiencias con la metodología NéoPass@ction**  
Ruth Cecilia Segarra Buestán, María Elizabeth Vallejo Arce, Dayanna Lucy Pacurucu Jaramillo, Jessica Nayeli Flores Vázquez
- 18 Efectos de los juegos didácticos en la comprensión lectora de estudiantes de quinto básico en una escuela municipal de Castro, Chile**  
Fanny Romina Velásquez Barria, Cristian Ferrada Ferrada

## Wambra

- 34 Efectos de intercambios lingüísticos a través de videoconferencias en la comprensibilidad e inteligibilidad del inglés**  
Sophia Cadoux, Hamilton Quezada
- 45 Estrategias lúdicas para la prevención del acoso escolar en adolescentes**  
Noemi Viviana Rodríguez Ortiz, Paul Bladimir Acosta Pérez

## Chaupi

- 62 La educación para la construcción de paz. Estudio de caso frente a la crisis social ecuatoriana**  
Ariel Andrés Rivera Vásquez, Diana Alejandrina González Rivas

## Runa

- 77 WhatsApp como plataforma de aprendizaje en la educación rural en tiempos de pandemia**  
Cristian Salvador Campoverde Cárdenas

## Mishki

- 93 Los Latidos del Tiempo: un programa de turismo educativo en clave historiográfica**  
Carlos Alberto Zavaro Pérez, María Fernanda López Armengol
- 105 Aprendizaje basado en proyectos aplicado al diseño universal de aprendizaje para mejorar la atención e interés de los niños con discapacidad intelectual**  
Jéssica Paola Guamán Panjón, Ismael Muñoz

# 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.

# Transformación de las prácticas docentes en Educación Inicial. Experiencias con la metodología NéoPass@ction

Transforming teaching practices in Early Childhood Education. Experiences with the NéoPass@ction methodology

 **Ruth Cecilia Segarra Buestán**  
ruthsegarrab@gmail.com  
Cento de Educación Inicial María Montessori, Ecuador

 **María Elizabeth Vallejo Arce**  
elizabeth.vallejoarce@gmail.com  
Centro de Educación Inicial Alonso Torres, Ecuador

 **Dayanna Lucy Pacurucu Jaramillo\***  
dayanna17pacurucu@gmail.com  
 **Jessica Nayeli Flores Vázquez\***  
jessicanayec@gmail.com  
\*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

**Recepción:** 4 de marzo de 2025

**Aceptación:** 24 de junio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.1053>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar cómo la implementación de la metodología NéoPass@ction contribuyó a la transformación de las prácticas docentes en el contexto de la Educación Inicial; sobre todo se centra en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y la interacción docente-estudiante. Se explora, además, la aplicación de esta metodología en un centro educativo y se enfoca en las estrategias didácticas innovadoras. A su vez, se destaca la importancia de esta metodología para promover la reflexión sobre la práctica docente al identificar momentos críticos y tiempos típicos a través de la grabación de clases. Posteriormente, se fomenta el análisis y la reflexión individual, grupal y con expertos en educación, seguido de una retroalimentación al docente. Para tener una visión sobre los resultados de esta metodología se realizaron entrevistas a docentes y expertos para recopilar datos sobre la implementación de NéoPass@ction. Se evidenció una mejora significativa en las prácticas pedagógicas de los docentes que participaron en el estudio. Finalmente, se resalta la efectividad de esta metodología para fomentar la reflexión docente y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Inicial.

**Palabras clave:** Néopass@ction, Educación Inicial, innovación educativa, formación del profesorado, práctica educativa

## ABSTRACT

This research aims to analyse how the implementation of the NéoPass@ction methodology has contributed to transforming teaching practices in Early Childhood Education, with a particular focus on teaching-learning dynamics and teacher-student interaction. The study also explores the application of this methodology in an educational centre, focusing on innovative teaching strategies. At the same time, the importance of this methodology in promoting reflection on teaching practice is emphasised by identifying critical moments and typical situations through class recordings. Subsequently, analysis and reflection are encouraged through individual, group and educational expert feedback, which is then provided to the teacher. To gain insight into the results of the methodology, interviews were conducted with teachers and experts to collect data on its implementation. Significant improvements in the pedagogical practices of teachers who participated in the study were evident. Finally, the effectiveness of this methodology in promoting teacher reflection and improving the teaching and learning process in Early Childhood Education is emphasised.

**Key words:** Néopass@ction, Early Childhood Education, educational innovations, teacher training, teaching practice

## INTRODUCCIÓN

La Educación Inicial representa una etapa fundamental en el desarrollo integral de los individuos, ya que sienta las bases para el aprendizaje y su desarrollo. Esta etapa es fundamental no solo por los conocimientos que se adquieren, sino por cómo se lo hace. Además, influye en la formación de habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2020). Así, la relevancia de la Educación Inicial radica en su capacidad para moldear las trayectorias educativas y de vida de los individuos, ya que establece un fundamento sólido que facilita el aprendizaje continuo y el desarrollo personal (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2011). Por lo tanto, es importante asegurar que las prácticas docentes dentro de este nivel educativo sean de calidad y estén en constante evolución para responder a las necesidades emergentes de la sociedad y del estudiantado.

En este contexto, el perfeccionamiento docente emerge como un componente indispensable para mejorar la calidad de la Educación Inicial. La profesionalización continua de los educadores es fundamental para adaptarse a los cambios dinámicos en las teorías educativas y las demandas sociales. Esta permite, asimismo, una enseñanza efectiva que responda a los diversos desafíos en torno a la educación (Moreno *et al.*, 2020). Investigaciones previas han demostrado que los docentes cualificados, que participan en su desarrollo profesional, tienen un impacto significativo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo que destaca la importancia de invertir en la formación y el desarrollo profesional docente (Rodríguez Gómez, 2015; Peñafiel Arévalo, 2023).

Ante este panorama, la incorporación de diversas estrategias para el perfeccionamiento docente es fundamental. Dentro de este espectro, la metodología Néopass@ction se presenta como una herramienta innovadora para la transformación y mejora de la práctica docente. Esta metodología, originada como una respuesta a

la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a los retos contemporáneos, se enfoca en el análisis reflexivo del desempeño docente mediante el uso de videos (Leblanc, 2025). De acuerdo con Picard y Ria (2011), esta metodología permite a los educadores observar, analizar y reflexionar sobre sus prácticas en acción para promover una mejora continua a través de la autoevaluación y el aprendizaje colaborativo. Esto, a su vez, puede promover la utilización de estrategias didácticas innovadoras, derivadas del análisis de los videos, y facilitar la adopción de enfoques de enseñanza más interactivos y centrados en el estudiante con base en las tendencias educativas actuales que abogan por un aprendizaje más participativo.

En esta línea, el propósito de este artículo es analizar cómo la implementación de la metodología Néopass@ction contribuye a la transformación de las prácticas docentes en el contexto de la Educación Inicial. Con este artículo, asimismo, se enfocan las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y la interacción docente-estudiante. Para ello, se explora cómo la metodología Néopass@ction ha sido aplicada en un centro de educación inicial (CEI) de la ciudad de Azogues; sobre todo se centra en las estrategias didácticas innovadoras y las sugerencias específicas que surgieron del análisis de los videos. Mediante la exploración de la experiencia de los docentes con la metodología Néopass@ction, este trabajo ofrece información valiosa para que los educadores, administradores y formuladores de políticas, interesados en la mejora de la calidad educativa en Educación Inicial, valoren la significancia de emplear esta metodología en sus contextos educativos.

## DESARROLLO

### La Educación Inicial en el contexto ecuatoriano

Referirse a Educación Inicial es hablar de las oportunidades que se ofrecen a los niños

para complementar su desarrollo integral. En Ecuador, la Educación Inicial empieza a cobrar fuerza a principios del siglo XX y ha continuado hasta la actualidad respaldada por disposiciones constitucionales y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2008). De acuerdo con el currículo de Educación Inicial, los docentes en las aulas estimulan las diferentes áreas del desarrollo a través de experiencias de aprendizaje, para ello se basan en los hitos del desarrollo que se orientan hacia la formación integral de las personas (Brown, 2014).

Según Coronel *et al.* (2024), el acceso de los niños a Educación Inicial es importante, debido a que las intervenciones realizadas durante los primeros años de vida potencian el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, motrices y emocionales; además, mejoran la salud de los educandos. Por otro lado, se destaca que los entornos en los que se desenvuelven los niños deben ser positivos y estimulantes, pues fortalecen su desarrollo integral y tienen un impacto significativo a lo largo de sus vidas. Por lo tanto, es esencial que los entornos en que se desarrollan sean de calidad, ya que estos pueden facilitar o dificultar las primeras experiencias de vida a las que se enfrentan. Estos entornos les permiten descubrir el mundo a través de los sentidos, la experimentación y el juego: motores del aprendizaje durante estas edades.

El Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc, 2014) establece que la Educación Inicial abarca hasta los cuatro años y es crucial para el desarrollo de la arquitectura cerebral en múltiples dimensiones: física, psicológica, cognitiva y emocional. Durante esta etapa, los niños aprenden principalmente a través del descubrimiento, la exploración y el contacto directo con su entorno (materiales y naturaleza). Su conexión con el mundo externo se facilita mediante el uso de los sentidos, en ambientes diversos diseñados para estimular su curiosidad y aprendizaje, mientras se respetan sus ritmos individuales y se celebra su diversidad cultural y lingüística.

Estas concepciones se encuentran en el Currículo de Educación Inicial (Mineduc, 2014), donde se reconoce a los niños como el foco

central y sujetos activos de aprendizaje. Se entiende que el desarrollo infantil es integral, pues abarca aspectos cognitivos, sociales, psicomotores, físicos y afectivos; todos interrelacionados entre sí y moldeados por el entorno natural y cultural del niño. También se destaca el papel crucial que desempeña la familia en este proceso educativo. Los padres y cuidadores son corresponsables en la formación de los niños, y su influencia y apoyo son esenciales para garantizar un desarrollo óptimo en todas las áreas de la vida del niño.

### Desarrollo profesional docente en la Educación Inicial

El desarrollo profesional del docente de Educación Inicial se ha consolidado como uno de los pilares esenciales para la mejora continua del desarrollo integral de los estudiantes. La Educación Infantil, al ser la base del desarrollo de los niños, demanda que los educadores estén en constante actualización y perfeccionamiento. El Consejo de la Unión Europea (2014) subraya que una Educación Inicial de calidad proporciona beneficios significativos a mediano y largo plazo, y contribuye al desarrollo y formación de los educandos. En este marco, la formación del profesorado en Educación Inicial no solo requiere de docentes comprometidos, sino también altamente competentes.

En un estudio realizado por Moreno *et al.* (2020) se destaca que la cultura profesional de los docentes se basa en las formas de enseñar, las cuales evolucionan a lo largo de su carrera y durante el proceso de formación inicial. Este proceso es continuo y se enriquece con la experiencia y la reflexión sobre la práctica educativa. La formación continua se convierte, por tanto, en un componente fundamental del desarrollo profesional. Vargas *et al.* (2023) afirman que la formación continua “es un proceso de constante reflexión por parte de los maestros acerca de su propia práctica educativa con el objetivo de generar un conocimiento y mejorar su práctica pedagógica” (p. 9). Este enfoque supone la implementación de estrategias de autoformación

y evaluación, y permite a los docentes identificar sus fortalezas y áreas de mejora para perfeccionar sus métodos de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, Arregui *et al.* (2024) sostienen que la formación docente proporciona insumos valiosos para que los educadores actualicen sus conocimientos y se adapten a las demandas contemporáneas. Dado que la educación es un proceso dinámico, los docentes deben estar preparados para enfrentar nuevos desafíos en diversos contextos y adaptar sus prácticas pedagógicas a los cambios tecnológicos y metodológicos. Esto se debe considerar, debido a que la necesidad de cambios e innovaciones en las escuelas es evidente. García (2019) señala que una forma efectiva de lograr estos cambios es mediante la capacitación continua de los docentes que no han tenido oportunidades suficientes para mejorar sus conocimientos y habilidades. El desarrollo profesional docente es clave para formar educadores capaces de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Por su parte, Puche (2024) manifiesta que la formación continua asegura la preparación y capacidad de adaptación de los docentes a los entornos educativos, actualmente, tecnológicos y metodológicos en constante evolución. Con ello se garantiza su idoneidad para enfrentar los desafíos de la enseñanza. En este sentido, Galván *et al.* (2023) resaltan que, en el nivel Inicial, los docentes juegan un papel fundamental al proporcionar no solo conocimientos a sus estudiantes, sino también habilidades para una participación efectiva en los contextos educativos contemporáneos. Para estos fines, es esencial que los docentes renueven sus competencias mediante una actualización constante.

En el contexto actual de formación docente, es necesario desarrollar competencias que respondan a necesidades reales. Es aquí en donde surgen propuestas innovadoras como NéoPass@ction, una herramienta diseñada para la formación de los docentes que se basa en un enfoque de observación, reflexión y análisis de sus propias prácticas mediante videos. Esta herramienta se sustenta en principios teóricos del aprendizaje situado y reflexivo, pues

potencia habilidades de autorreflexión del trabajo docente a partir de situaciones cotidianas y reales de la enseñanza.

Abordándola desde una perspectiva metodológica, NéoPass@ction conduce al desarrollo del aprendizaje colaborativo, el análisis reflexivo y la autoevaluación, lo que permite que los docentes sean conscientes de su desempeño desde una mirada crítica y transformadora que permita mejorar sus prácticas educativas. Lo que complementa a esta metodología es su enfoque ético basado en el respeto y la confidencialidad de las personas involucradas. Esto la convierte en un recurso valioso para promover una formación profesional comprometida, reflexiva y contextualizada.

### **Principios teóricos, metodológicos y éticos de NéoPass@ction: análisis reflexivo, aprendizaje colaborativo y autoevaluación a través de videos**

En la actualidad, el uso de herramientas multimedia se ha vuelto fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. NéoPass@ction se presenta como una metodología que promueve el análisis reflexivo, el aprendizaje colaborativo y la autoevaluación a través de videos. De esta manera enriquece la experiencia dentro del aula.

La pandemia del COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la educación a nivel global y local, como lo indican los estudios realizados en España por García *et al.* (2020). Este impacto se ha traducido en una brecha digital que ha contribuido al aumento de las desigualdades sociales y educativas. Asimismo, Villa y Martín (2020), docentes de la Universidad de La Rioja, señalan que, durante el confinamiento, la implementación de la educación digital generó diversas barreras que afectaron tanto el aprendizaje como la participación, lo que limitó el acceso equitativo y las oportunidades en condiciones de igualdad. Esta situación llama a reflexionar sobre las estrategias de enseñanza en modalidades virtuales e identificar importantes debilidades para convertirlas en desafíos.

A partir de esta realidad, es fundamental ofrecer parámetros que respondan y fortalezcan las necesidades formativas de los docentes, abordándolas a la luz de investigaciones que han demostrado resultados positivos y un impacto directo en el mejoramiento de la práctica educativa. En este sentido, estudios realizados en Francia desde el 2005 evidencian iniciativas significativas en esta línea. Los docentes Luc Ria, Patrick Rayou y Dominique Gelin, del Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM) de Créteil, establecieron un observatorio con el propósito de estudiar y analizar el trabajo que los docentes realizan en sus aulas. Este observatorio buscaba proporcionar a los profesionales en formación un conjunto de videos y análisis cruzados que reflejaran la realidad del trabajo docente. Fruto de esta experiencia, en 2010 se implementó la metodología Néopass@ction, considerada un recurso innovador diseñado para responder a las necesidades de los docentes principiantes y contribuir al fortalecimiento de su desarrollo profesional, sin sustituir las experiencias reales e institucionalizadas de formación (Blondeau *et al.*, 2024).

Neopass@ction se basa en el trabajo y desempeño reales de los docentes principiantes, ya que utiliza un enfoque de desarrollo. Los análisis de los momentos de aplicación de la metodología no buscan imponer reglas, sino permitir que los docentes identifiquen por sí mismos sus necesidades de mejora. En contextos universitarios, este enfoque de videoformación ha demostrado potenciar la reflexión sobre la práctica docente mediante experiencias auténticas y colaborativas (Heurtebize y Ria, 2022).

La metodología consiste en que el docente graba una clase en video breve, luego la evalúa en tres momentos: coevaluación por otro docente, heteroevaluación por expertos en Educación Inicial y autoevaluación por el propio docente. A través de la grabación, coevaluación y reflexión colectiva y personal, los docentes cuestionan la pertinencia y eficacia de sus metodologías. Esto impulsa una mejora continua de sus competencias (Rodríguez *et al.*, 2022).

## Estudios de caso y evidencia empírica sobre la efectividad de Néopass@ction para mejorar las prácticas docentes

En Ecuador, la implementación y difusión de esta metodología es relativamente nueva. Sin embargo, existen algunos estudios sobre el tema que aportan información relevante para comprenderlo. En un estudio cualitativo exploratorio realizado por Sánchez y Rosado (2024), que involucró a siete docentes de Educación Inicial de las ciudades de Azogues y Cuenca, sobre la experiencia de formación en video realizada en la plataforma Zoom, se evidencia que la educación virtual ha comprometido a los docentes a integrarse en entornos tecnológicos para que asuman nuevos retos y compromisos. Estos docentes están revisando enfoques innovadores que les permiten crear nuevas experiencias y formas de enseñar. Con ello están mejorando sus prácticas cotidianas y adaptándose a nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje (Abad y Cochancela, 2021).

Otro estudio realizado por D'Aubeterre (2025) en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe A B C en San Pablo de Tenta, con la participación de cinco docentes *kichwa*, la aplicación de la metodología de videoformación docente Néopass@ction ha arrojado resultados alentadores. A los docentes participantes en este proyecto les ha permitido, entre otras cosas, mejorar sus competencias mediante el análisis y la reflexión sobre su propia práctica, fomentar el trabajo colaborativo y mejorar las estrategias didácticas entre pares. Además, ha contribuido a transformar las prácticas pedagógicas con escuelas cofomadoras y coaprendices. Con ello se proyectan hacia una educación del futuro.

Por otro lado, la metodología NeoPass@ction —utilizada en Francia y adaptada en contextos latinoamericanos según Mendieta *et al.* (2024)— permite a los nuevos profesores emprender un análisis reflexivo y evolutivo de su actividad en las aulas. Para ello, se basa en situaciones reales en donde el docente observa las situaciones típicas durante la clase y busca estrategias para corregirlas.

## Experiencia de la implantación de la metodología Néopass@ction en el CEI Alonso Torres

La implementación de esta metodología en el CEI Alonso Torres se realizó con un grupo de cinco docentes voluntarias, quienes decidieron participar después de recibir la invitación por parte de la coordinadora del proyecto de la UNAE. El establecimiento educativo se encuentra en la ciudad de Azogues y acuden niños de entre tres a cinco años de Educación Inicial.

La selección de las docentes participantes del proyecto fue para experimentar esta nueva metodología, mejorar su desenvolvimiento docente y aceptar sugerencias acerca de los recursos didácticos empleados. Según Morales (citado por Vargas, 2017) los “recursos didácticos son un conjunto de materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que pueden ser tanto físicos como virtuales, asumiendo como condición despertar el interés de los estudiantes” (p. 69). Es por esto que la importancia de los recursos didácticos siempre ha sido un tema primordial en las docentes.

Con el equipo de docentes voluntarias se llevó a cabo una reunión virtual en la que se presentó la metodología y se comprometió al grupo para que cumplan, con responsabilidad, todo el proceso. También se contó con el apoyo de la directora de la institución, quien permitió el desarrollo del proyecto.

La metodología Néopass@ction se aplicó en el establecimiento educativo y en un contexto de pandemia. Por ello, las clases grabadas fueron virtuales y tenían una duración de entre treinta a cuarenta minutos. El medio digital por el que se interactuaba con los estudiantes fue Zoom. En el primer momento se grabaron y enviaron tres clases. En el segundo, los compañeros las analizaron (coevaluación). Incluso, en este proceso participó un experto (heteroevaluación) y la docente analizada (autoevaluación). Las clases fueron estudiadas para retroalimentar y sugerir cambios.

Para finalizar, se consideraron los comentarios, las retroalimentaciones y las observaciones

del experto, de los compañeros y de la docente analizada. Además, se realizó un análisis de todas las recomendaciones y de todos los momentos críticos y típicos. Por último, se reflexionó acerca de cómo se puede mejorar, sobre todo en los momentos críticos de la clase.

Después de este proceso se reanudaron las clases, aunque esta vez se estimaron las recomendaciones y sugerencias. Las prácticas fueron nuevamente grabadas para su análisis y para corroborar el trabajo de mejora. Esto permitió verificar, con las docentes, la transformación de su desempeño en el aula.

Los y las docentes —al participar del proyecto según las vivencias expresadas en el grupo focal de discusión al terminar el proyecto— afirman que fue una experiencia enriquecedora. Asimismo, manifiestan haber sentido apoyo por parte de quienes estaban al frente del proyecto durante todo el proceso de la aplicación de la metodología dentro de la institución educativa. Es importante mencionar que, para los participantes, todas las observaciones realizadas hicieron que, al realizar la autoevaluación, haya más conciencia por parte de los docentes sobre lo que deben mejorar su labor profesional.

## MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación es de carácter interpretativo, ya que con ella se busca comprender y explicar el significado de los fenómenos sociales y culturales desde la perspectiva de los participantes (Miranda y Ortiz, 2020). Además, se enmarca en un enfoque cualitativo que permite comprender a fondo casos específicos. Este, a su vez, privilegia la descripción y la cualificación del fenómeno social desde la perspectiva de los involucrados. Por ello, los datos se recopilaron a través de un grupo focal de docentes, quienes experimentaron la metodología. Con esta técnica —y mediante una entrevista— se extrajo información directa de una docente experta sobre la implementación de Néopass@ction y los efectos percibidos en el aula. Este tipo de diseño, que

combina grupos focales y entrevistas semiestructuradas, es una práctica habitual en investigaciones educativas cualitativas recientes para profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes (López, 2022)

Por otro lado, la investigación fue caracterizada como descriptiva, ya que con ella se pretende analizar y describir cómo Néopass@ction contribuye a la transformación de las prácticas docentes en Educación Inicial. Este tipo de investigación busca comprender las subjetividades de un grupo sobre un fenómeno; para ello se emplean métodos como la fenomenología y la narrativa constructivista (Ramos, 2020). Este enfoque permite comprender en detalle los cambios y mejoras observados en las prácticas educativas.

Los métodos y técnicas empleados en esta investigación para la recopilación de datos se desarrollaron mediante grupos focales con docentes y una entrevista a una docente experta en la metodología. Además, se consideró las experiencias de las autoras de esta investigación, quienes también fueron participes del proyecto. Esto proporcionó información valiosa sobre la implementación de la metodología usada y sus efectos en el aula para reflexionar sobre la práctica pedagógica y promover un desarrollo profesional continuo.

La metodología de videoformación Néopass@ction contribuye de manera significativa a la formación del profesorado, ya que estimula la reflexión sobre su práctica docente. En una primera instancia se identifican los momentos críticos y los tiempos típicos mediante la grabación de la clase (video) por parte del docente. Posteriormente se somete al análisis y reflexión de manera individual, grupal entre compañeros docentes y por parte de expertos en educación. Finalmente se realiza la retroalimentación al docente con base en las observaciones brindadas por los expertos.

Esta metodología permite reflexionar sobre los contextos educativos y en cómo los estudiantes responden a ellos. Esto implica comprender la relación entre las actividades propuestas por los docentes y las realizadas por los estudiantes.

Además, se enfoca en la capacidad del docente para analizar, reflexionar y ajustar estrategias de enseñanza en función de las respuestas de los estudiantes, puesto que es fundamental que los docentes estén familiarizados y tengan acceso a estas metodologías que les brinden oportunidades para enriquecer la formación de niños y les ofrezcan formas de aprender, interactuar, crear y construir su propio conocimiento.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los grupos focales y la entrevista a la experta revelaron la importancia de acompañar a los docentes en las etapas iniciales para ayudarlos a superar el miedo y la incertidumbre al enfrentar un nuevo método de aprendizaje. Estos hallazgos se reforzaron con los resultados de los grupos focales, donde los docentes participantes valoraron las recomendaciones recibidas como oportunidades significativas para mejorar sus prácticas. Para Picard y Ria (2011), la metodología NeoPass@ction permite a los docentes comprender y mejorar el sentido de sus acciones. Los docentes participantes también destacaron la importancia de las críticas constructivas para identificar áreas de mejora y la motivación adicional para perfeccionar sus metodologías de enseñanza. Esta retroalimentación no solo incrementó su motivación individual, sino que también promovió un ambiente de trabajo colaborativo.

Estos hallazgos se alinean con los aportes de D'Aubeterre (2025), quien demostró cómo la metodología NeoPass@ction mejoró las competencias docentes mediante la reflexión sobre la propia práctica y fomentó el trabajo colaborativo. Los resultados expuestos subrayan la necesidad de un apoyo inicial y continuo para los docentes en la adopción de metodologías innovadoras y el valor de herramientas de autoformación como Néopass@ction. Además, los docentes participantes resaltaron la importancia de la retroalimentación constructiva y el trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente: elementos cruciales para la transformación

efectiva de las prácticas pedagógicas en el contexto ecuatoriano.

Los datos recopilados para este estudio provienen de grupos focales de docentes que han experimentado esta metodología en el CEI Alonso Torres. Estos datos son fundamentales para la investigación, ya que proporcionan información directa sobre la implementación y los efectos de la metodología en el aula. Al ser parte del proyecto, se tiene la oportunidad de reflexionar sobre la práctica pedagógica en el aula según los contextos reales; con esto se promueve un desarrollo profesional continuo y una mejora de la calidad educativa donde los más beneficiados son los estudiantes. Los resultados indican la importancia de fomentar el uso de metodología encaminadas al desarrollo profesional docente, especialmente en aquellos que están iniciando con su rol profesional (Barbery y Ordóñez, 2023).

## RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LA DOCENTE EXPERTA Y AL GRUPO FOCAL SOBRE LA METODOLOGÍA NÉOPASS@CTION

### Motivaciones que impulsaron a los docentes a participar en esta metodología

La investigación realizada en el CEI Alonso Torres determina que es importante que los docentes de Inicial participen en los procesos de innovación. Esto incluso lo corroboran los expertos que participaron en la aplicación de la metodología NéoPass@ction. Según los participantes, esta metodología motiva, empodera e incita a nuevas experiencias que potencien la práctica educativa docente.

En el desarrollo de la experiencia, los docentes involucrados manifiestan que es muy acertado contar con el acompañamiento de expertos, ya que la retroalimentación que reciben de ellos les permite aprender, interiorizar su práctica y mejorar. Con esto se pueden ofrecer mejores

oportunidades de aprendizaje y nuevas estrategias para el aula.

### Impacto de la metodología en los docentes

La implementación de la metodología NéoPass@ction tuvo un impacto significativo en el desarrollo profesional de los docentes del centro educativo, pues —al ser acompañados de manera personalizada por los expertos— las orientaciones y recomendaciones ofrecidas fueron valoradas como oportunidades para mejorar. Esto generó motivación para perfeccionar las metodologías de enseñanza. A su vez, los docentes destacaron la importancia de las críticas constructivas para identificar áreas de mejora en su vida profesional, lo que los llevó a implementar estrategias innovadoras para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En paralelo, se evidenció un cambio en las prácticas docentes con la inclusión de material audiovisual, la creación de espacios para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y la implementación de herramientas de apoyo durante las clases. Según Vargas (2017), la implementación de recursos educativos didácticos innovadores en el proceso de enseñanza puede influir significativamente en la calidad de la educación. El cambio en la práctica docente luego de la implementación de NéoPass@ction evidencia el impacto de la misma en los docentes del CEI Alonso Torres.

### Principales retos y oportunidades de la metodología NéoPass@ction

Los docentes y el grupo focal identificaron retos y oportunidades mientras implementaban la metodología NéoPass@ction. Entre los retos se encontraron que fue posible cambiar la educación al utilizar nuevas metodologías de videoformación para promover la autorreflexión docente y el trabajo colaborativo. Con esto se aportó valor al trabajo docente y se demostró que es posible lograr cambios.

En la aplicación de esta metodología también se pudo evidenciar el papel fundamental que

cumple el proceso de evaluación en sus tres tipos auto, co, y hetero evaluación las que han sido utilizadas a lo largo del proceso permitiendo a los docentes realizar procesos de reflexión profundos desde su conocimiento, del punto de vista de su colega como de los expertos lo que le ha permitido identificar sus debilidades en su práctica y afrontarlas con herramientas concretas ofrecidas por el equipo.

Las limitaciones técnicas, como la falta de memoria para grabar, y el miedo al realizar la autoevaluación de los videos grabados. Sin embargo, se destacó la importancia de encontrar soluciones a los desafíos técnicos y la oportunidad de estar en constante aprendizaje para brindar una educación de calidad. Asimismo, se resaltó la necesidad de superar obstáculos técnicos para implementar la metodología de manera efectiva, lo que implicó un proceso de adaptación significativo al cambiar de la modalidad presencial a la virtual debido a la pandemia.

**Tabla 1. Retos, oportunidades e impacto de la metodología NéoPass@ction**

Categoría	Descripción
Motivaciones de los docentes	Interés por innovar y vivir nuevas experiencias pedagógicas, empoderamiento profesional, acompañamiento experto que facilita la reflexión y mejora de la práctica docente.
Impacto profesional	Desarrollo profesional fortalecido mediante una orientación personalizada; inclusión de recursos audiovisuales, estrategias didácticas innovadoras y espacios de reflexión pedagógica e implementación de metodologías centradas en la mejora continua.
Evaluación de la práctica docente	Uso efectivo de la auto, co y heteroevaluación como recursos de análisis profundo de la práctica para identificar debilidades y afrontarlas con herramientas propuestas por los expertos.
Retos enfrentados	Limitaciones técnicas, temor inicial a la autoevaluación y adaptación al cambio de modalidad presencial a virtual.

Oportunidades identificadas	Revalorización del rol docente como agente de cambio, impulso al trabajo colaborativo, constante aprendizaje, mejora de la calidad educativa a través de la reflexión crítica y uso de herramientas concretas.
-----------------------------	--

Fuente: elaboración propia

## CONCLUSIONES

La metodología NéoPass@ction ha demostrado ser una herramienta efectiva para la formación del profesorado en Educación Inicial, ya que fomenta la reflexión sobre la práctica docente. Además, permite identificar momentos críticos en el aula, analizarlos individual y colectivamente y recibir retroalimentación de expertos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes que participaron en la implementación de NéoPass@ction experimentaron un proceso enriquecedor y desafiante, donde la autoevaluación y el aprendizaje continuo fueron aspectos clave para su desarrollo profesional. Asimismo, a pesar de los desafíos técnicos y de tiempo, los docentes mostraron disposición y colaboración para superar estas limitaciones y aprovechar al máximo la metodología. Esto derivó en cambios significativos para sus prácticas pedagógicas.

La retroalimentación recibida a través de NéoPass@ction se valoró como una oportunidad para el crecimiento profesional de los docentes. Esta retroalimentación les permitió no solo corregir debilidades identificadas, sino también implementar estrategias educativas innovadoras y fomentar una mayor participación y compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

La implementación de esta metodología beneficia a los docentes en su crecimiento profesional y mejora directamente la calidad educativa ofrecida a los estudiantes. Al permitir a los docentes compartir experiencias, recibir retroalimentación y explorar nuevas estrategias pedagógicas se crea un entorno de aprendizaje más efectivo y adaptado a las necesidades reales del

aula, lo cual repercute en el rendimiento y desarrollo académico de los estudiantes.

En consecuencia, la implementación de la metodología Néopass@ction en el proceso de formación docente ha sido altamente significativa, ya que permitió a las docentes identificar sus fortalezas y debilidades en la práctica educativa. A través del análisis, la reflexión y la puesta en marcha de acciones de mejora —basadas en la autorreflexión, la evaluación entre pares y el acompañamiento de una experta— se evidenció un proceso formativo profundo y transformador. Esta experiencia permitió concluir que, en el nivel de Educación Inicial, el uso de metodologías innovadoras no solo fortalece el desarrollo profesional docente, sino que también transforma los contextos educativos. Esto cambia de manera sustancial las formas de enseñar y aprender.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. y Cochancela, M. (2021). Una mirada a la práctica preprofesional en Educación Inicial en la modalidad virtual. *Mamakuna*, (16), 39-46. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/458>
- Arregui, V., Rivadeneira, J., Avilés, P. y Medrano, E. (2024). Desarrollo profesional y formación continua en la educación: Estrategias efectivas para potenciar el rendimiento del personal académico. *MQRInvestigar*, 8(1), 5343-5363. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1172/4313>
- Barbery, O. y Ordoñez, J. (2021). Mejora de la praxis del docente de Educación Inicial: Néopass@ction. En O. Barbery y L. Molerio (Eds.), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 43-49). Editorial UNAE. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/Practicas-investigacion-innovacion-y-perspectivas-de-la-educacion>
- Brown, M. (2014). Educación Inicial: ni guardería ni escuela. *Documentos para el aula*, 4, 4-7. [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea\\_011\\_0004.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_011_0004.pdf)
- Blondeau, M., Hanin, V., Lambert, F. y Van Nieuwenhoven, C. (2024). Conception continuée de la plateforme Néopass Stages: le point de vue des formateurs et formatrices et des utilisateurs et utilisatrices. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 21(1), 55-76. <https://www.erudit.org/en/journals/ritpu/2024-v21-n1-ritpu09691/1114665ar/>
- Consejo de la Unión Europea. (2014). *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes*. Consejo de la Unión Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=IT)
- Coronel, P., Boconzaca, M., Ortega, Z. y Molina, M. A. (2024). Estrategias de juego dirigido para el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 1(4), 20-31. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/10>
- D'Aubeterre, L. (2025). Videofromación docente: la experiencia internacional del programa Néopass. Prefacio. En L. D'Aubeterre y L. Ria (Coords.), *Videofromación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 17-23). Editorial UNAE. <https://www.calameo.com/books/0079004449d69e8f3f750>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/lac/media/11061/file/Importancia-Calidad-Educacion-Inicial-ALC.pdf>
- Galván, F., Huaylinos, F. y Huayta, Y. (2023). Desafíos de la formación continua docente: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 19(93), 465-472. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3210>
- García, A. (2019). Desarrollo profesional continuo: la clave para lograr la excelencia docente. *Illari*, 8, 10-13. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1262>
- García, N. Rivero, M. y Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos*, (28), 76-85. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/download/9/17>
- Heurtebize, S. y Ria, L. (2022). Concevoir un Environnement Numérique pour la pédagogie universitaire: le programme NéopassSup. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38, 1-24. 10.4000/ripes.4025
- Leblanc, S. (2025). Videofromación docente: la experiencia internacional del programa Néopass. Prefacio. En L. D'Aubeterre y L. Ria (Coords.), *Videofromación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 17-23).

- Editorial UNAE. <https://www.calameo.com/books/0079004449d69e8f3f750>
- López, A. (2022). *Investigación cualitativa: grupos focales y su aplicación en las ciencias sociales*. *Cuadernos de Sociología*, 2(4), 66-84. <https://doi.org/10.54549/cs.2022.2.4.4539>
- Mendieta, C., Ullauri, J. y Mejía, P. (2024). Néopass@ction: una plataforma para la formación y reflexión de la práctica docente. En C. Crespo y M. Ortiz (Coord.), *Trabajo docente en tiempos de crisis (Coordinación)* (pp. 469-486). Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/29315/31/Ne%cc%81o-pass%40ction.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2014). *Currículo de Educación Inicial 2014*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Ride*, 21(11), 1-18. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf>
- Moreno, O., Pérez, I. y Martínez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista digital universitaria*, 21(5), 1-9. [https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a8\\_Reflexion-de-la-practica-la-profesionalizacion-del-docente.pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a8_Reflexion-de-la-practica-la-profesionalizacion-del-docente.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2011). *¿La asistencia a educación infantil se traduce en mejores resultados en el aprendizaje escolar?* Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1\\_esp\\_revised.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1_esp_revised.pdf)
- Peñafiel, E. (2023). Evaluación docente y desempeño profesional pedagógico: Percepción del profesorado. *Mamakuna*, (20), 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8874512>
- Picard, P. y Ria, L. (2011). Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. En *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. *ENS de Lyon* (pp. 119-130). HAL. <https://core.ac.uk/download/pdf/52312506.pdf>
- Puche, D. (2024). Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico. *Delectus*, 7(1), 12-31. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904832002/html/>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>
- Rodríguez, E., Sánchez, P. y Pérez, R. (2022). Videobased Feedback for Collaborative Reflection Among Mentors, University Tutors and Student Teachers. *Education Sciences*, 13(9), 879-891. <https://doi.org/10.3390/educsci13090879>
- Sánchez, L. y Rosado, G. (2024). Videoformación para docentes de Educación Inicial. Expectativas en pandemia. *Revista Científica*, 9(31), 166-187. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.8.166-187>
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza. *Cuadernos*, 58(1), 68-74. [http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1\\_a11.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf)
- Vargas, J., Rodríguez, M. y Peña, J. (2023). El mejoramiento de la formación continua del docente de educación inicial en lectura y escritura. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (77), 1-13. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e1819.pdf>
- Villa, N. y Martín, A. (2020). Educación inclusiva y digital: desafíos y propuestas a partir del COVID-19. *Virtu@lmente*, 8(2), 7-27. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/2715>

# Efectos de los juegos didácticos en la comprensión lectora de estudiantes de quinto básico en una escuela municipal de Castro, Chile

## Effects of didactic games on reading comprehension in fifth-grade students at a municipal school in Castro, Chile

 **Fanny Romina Velásquez Barria**  
fannyromina.velasquez@alumnos.ulagos.cl  
Universidad de los Lagos, Chile

 **Cristian Ferrada Ferrada**  
cristian.ferrada@ulagos.cl  
Universidad de Los Lagos, Chile  
Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Chile

Recepción: 15 de marzo de 2025

Aceptación: 7 de junio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.1164>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

### RESUMEN

Se analiza la influencia de los juegos didácticos en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto básico en una escuela municipal de Castro, Chiloé. El estudio surgió tras evidenciar bajos resultados para localizar, interpretar, relacionar y reflexionar textos en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce). Para este estudio se empleó un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental y una muestra de cincuenta y cuatro estudiantes, divididos en los grupos experimental (A) y control (B). La intervención consistió en cuatro talleres basados en juegos didácticos. Se aplicaron pre y posttests con la prueba CLIP, validada en Chile, que evalúa tres niveles de comprensión: local, inferencial y global. Los resultados muestran mejoras significativas en el grupo experimental. Se destaca la categoría inferencial que aumentó de 36.35 % a 57 %. La categoría local se mantuvo estable y la global presentó variabilidad. Los estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE) también mostraron avances, especialmente en el nivel inferencial. Se concluye que los juegos didácticos son una herramienta efectiva para fortalecer la comprensión lectora, aunque se requieren estrategias adicionales para mejorar los niveles.

**Palabras clave:** juegos didácticos, comprensión lectora, intervención pedagógica, educación básica, enseñanza lúdica

### ABSTRACT

This study analyzed the influence of didactic games on reading comprehension among fifth-grade students at a municipal school in Castro, Chiloé. The research was motivated by low results in standardized test SIMCE, particularly in skills related to locating, interpreting, connecting, and reflecting on texts. A quantitative approach with a quasi-experimental design was used, with a sample of 54 students divided into an experimental group (A) and a control group (B). The intervention consisted of four workshops based on didactic games. Pre- and post-tests were applied using the CLIP test, validated in Chile, which evaluates three levels of reading comprehension: literal (local), inferential, and global. Results show significant improvements in the experimental group, especially in the Inferential category, which increased from 36.35% to 57%. The local category remained stable, while the global category showed variability. Students in the Programa de Integración Escolar (PIE) also made progress, particularly in inferential comprehension. The findings indicate that didactic games are an effective pedagogical tool to strengthen reading comprehension, although additional strategies are needed to improve local and global levels. The study highlights the value of playful and inclusive methodologies in diverse school contexts.

**Keywords:** didactic games, reading comprehension, pedagogical intervention, basic education, playful teaching

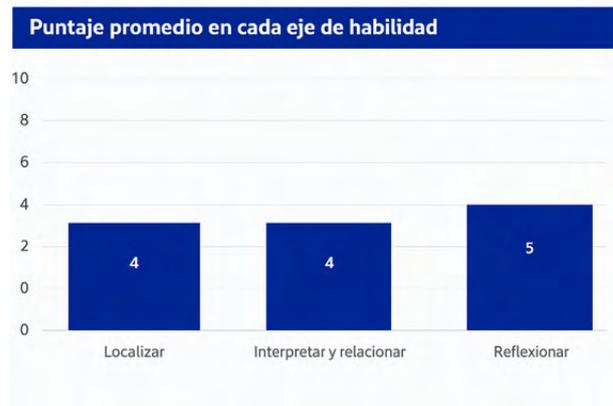
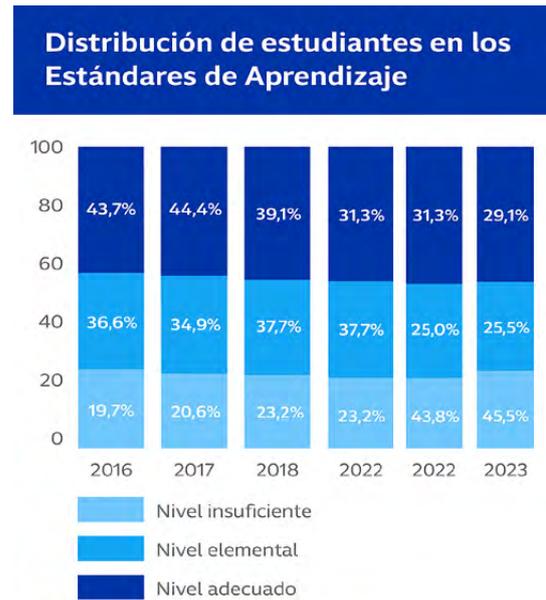


## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo académico y social de los estudiantes, pues es la base para acceder a otros conocimientos y para desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual (Núñez *et al.*, 2019). Desde esta perspectiva, en establecimientos municipales de la comuna de Castro, archipiélago de Chiloé, Chile, se han observado niveles inferiores a los requeridos respecto a esta competencia. Esto se evidenció por medio de los resultados de la prueba Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), una evaluación estandarizada aplicada anualmente en Chile, definida en el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales, y dirigida a todos los estudiantes de los niveles evaluados a nivel nacional.

En este caso, la evaluación se aplicó a un cuarto básico, en donde la edad de los estudiantes varió entre los nueve y diez años. El curso en el cual se desarrolla esta investigación es el quinto básico que rindió esta evaluación. En la prueba de Lenguaje y Comunicación los estudiantes obtuvieron un promedio de 250 puntos, y se ubicaron veinte puntos debajo del promedio nacional. Asimismo, los resultados obtenidos por los estudiantes demostraron deficiencias en los siguientes ejes de habilidad: localizar, interpretar y relacionar y reflexionar:

Figura 1. Distribución de los estudiantes y puntaje



Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2023)

A raíz de esto surge la necesidad de indagar sobre la enseñanza de este contenido en términos de aplicaciones didácticas, sobre todo entregar una propuesta que funcione como punto de partida para la solución de esta problemática. Bajo este enfoque, Solé (2012) define la comprensión lectora como una habilidad que se desarrolla y profundiza continuamente; además, argumenta que va más allá de a decodificación de palabras, puesto que implica comprender, interpretar y transformar la información en conocimiento. Esta definición se relaciona con los parámetros establecidos por Cassany (2003), debido a que el autor segmenta la comprensión



lectora en tres niveles: leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas.

En este sentido, la comprensión de textos cumple un rol fundamental en el aprendizaje, puesto que un buen dominio de la lengua garantiza una mejor educación y es clave para el éxito escolar. De esta manera, los planes y programas del Ministerio de Educación (Mineduc, 2018) exponen en sus bases curriculares que la lectura permite al estudiantado ampliar su conocimiento del mundo, reflexionar sobre distintos tópicos y formar sus opiniones. Asimismo, resalta la importancia de formar lectores competentes que sean capaces de extraer información tanto explícita e implícita y evalúen críticamente la lectura (Núñez *et al.*, 2019). Por otra parte, con base en las teorías de aprendizaje vigentes (Duque y Packer, 2014), el desarrollo del lenguaje es un elemento esencial en los procesos cognitivos superiores del ser humano, ya que domina su entorno mediante este sistema, que organiza y regula el pensamiento.

A partir de los documentos normativos, el Mineduc (2018) afirma que ser un buen lector requiere desarrollar actitudes y comportamientos que fomenten el hábito de la lectura por toda la vida. Por esa razón, la disposición de los estudiantes respecto a la lectura es un elemento crucial a considerar cuando se busca avances en la comprensión de textos. De igual modo, Sellan (2017) indica que la motivación será un factor imprescindible en los procesos de aprendizaje, ya que la ausencia de este elemento significará la falta de interés del estudiantado, y como resultado generarán resistencia al aprendizaje, por causa del bloqueo mental originado por la indiferencia. En resumen, la motivación que el estudiantado posea respecto a un contenido nuevo será determinante en el proceso de aprendizaje.

Ahora, para mantener la motivación en el estudiantado —y generar procesos de aprendizajes vinculados a la comprensión lectora— es necesario utilizar estrategias o métodos didácticos que permitan el desarrollo de esta habilidad. Dicho esto, Picco (2022) define la didáctica como un campo disciplinar enfocado principalmente en el estudio e intervención en la enseñanza

escolar, y se interesa en diseñar e implementar recursos que concreten el derecho a la educación. Esto permite que todos los estudiantes, independiente de su nivel de conocimiento, puedan alcanzar el aprendizaje deseado. Por otra parte, para Guevara (2016), la estrategia didáctica se define como la estructura de una actividad que implica la persecución de un objetivo. En este sentido, el concepto didáctico se entenderá como los recursos, decisiones y estrategias utilizadas por el profesorado para facilitar el proceso de enseñanza en todos los estudiantes, en función del aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2002).

Dicho esto, la presente investigación tiene como objetivo general analizar cómo la implementación de juegos didácticos diseñados para fomentar habilidades de comprensión local, inferencial y global influye en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto básico de un establecimiento municipal de la comuna de Castro, Chiloé. Desde esta perspectiva, diversos autores (Sánchez *et al.*, 2014) han utilizado el juego como medio para desarrollar el aprendizaje en los distintos contextos educativos. En este sentido, Meneses y Monge (2001) definen el juego como una actividad creativa natural, que no requiere de un aprendizaje previo, pues este proviene de la vida misma. De igual manera, Pesántez (2016) define el juego como actividad esencial del ser humano, como ejercicio de aprendizaje, como ensayo y perfeccionamiento de actividades posteriores. En general, es la forma natural de la educación, el camino más corto hacia lo temporalmente inaccesible de la experiencia humana.

En relación con lo anterior, la división de educación general, unidad perteneciente al Mineduc (2020), explica que múltiples teorías educativas han reconocido el juego como un recurso clave para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela, no solo en educación preescolar, sino también de manera transversal a lo largo de la vida (Inostroza, 2017). Además ha favorecido el desarrollo de habilidades socioemocionales como la adaptación, la

empatía, la colaboración y el fortalecimiento de funciones ejecutivas.

Bajo esta perspectiva, resulta necesario comprender si la aplicación de juegos al contenido disciplinar tiene influencia en los procesos de aprendizaje de manera positiva. Esto con la intención de ajustar las prácticas educativas que realizamos en torno a mejorar y encantar a los estudiantes con el aprendizaje.

## OBJETIVOS

Para la presente investigación se buscará desarrollar y cumplir el objetivo general y los específicos que se detallan en los siguientes apartados.

### Objetivo general

Analizar cómo la implementación de juegos didácticos diseñados para fortalecer habilidades de comprensión local, inferencial y global influye en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto básico de un establecimiento municipal de la comuna de Castro.

### Objetivos específicos

- Identificar las diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora del grupo de control, el grupo experimental y la variante PIE (Programa de Integración Educativa) mediante el análisis de los resultados de un pre y postest.
- Describir los aspectos específicos en los que se observaron mejoras en las habilidades de comprensión lectora tras la aplicación de juegos didácticos.
- Comparar las variaciones en los resultados de las habilidades de comprensión lectora de los pre y postest en el grupo experimental y en la variante PIE tras la aplicación de juegos didácticos.

## ANTECEDENTES

En diversos estudios se ha empleado el juego como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje. Por ejemplo, la investigación realizada por Miel *et al.* (2022) utiliza el juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lector. Los participantes fueron estudiantes de quinto grado. En primera instancia, los investigadores generaron un diagnóstico sobre las preferencias que el estudiantado presentaba acerca de distintos textos. Los resultados mostraron que preferían textos del tipo narrativo. Además, se evidenció mejoras en cuanto al nivel literal en textos de diversa índole. De esta forma, se concluyó que este tipo de actividades capta el interés del estudiantado y mejora la concentración o interpretación de interrogantes relacionadas con el texto.

Ahora bien, también se han realizado investigaciones vinculadas con el uso de tecnologías de la información y computación (TIC) como estrategia didáctica en el aprendizaje. En relación con lo anterior, un estudio realizado por Ormazabal *et al.* (2021) utilizó modalidades de juegos interactivos para evaluar tanto la percepción del estudiantado sobre estas estrategias como los resultados de un pre y postest sobre las calificaciones posteriores a la aplicación de estas estrategias. Los resultados evidenciaron una valoración positiva del juego como estrategia didáctica por parte de los estudiantados. Asimismo, las pruebas tomadas mostraron un incremento en las calificaciones tras la aplicación de actividades lúdicas.

De igual modo, un estudio realizado por Sánchez y Martínez (2024) retoma la idea del juego como guía para el aprendizaje. Con este se enfoca la utilización de recursos digitales para llevar a cabo procesos de enseñanza. En este estudio se implementaron propuestas educativas, digitales e interactivas relacionadas con el área de Lengua Castellana y Literatura. Se contemplaron, además, aspectos disciplinares

y procesos socioemocionales. La investigación se llevó a cabo en un tercer nivel de primaria y tuvo como hilo conductor el film *Up*, debido a sus valores. A su vez, se llevaron a cabo seis intervenciones con juegos digitales creados en plataformas como Genially. Los resultados evidenciaron que el uso de tecnologías digitales como recurso didáctico favorece aspectos como la empatía, la expresión de emociones y las habilidades sociales.

En el estudio de Martínez y Ríos (2019) se abordaron los procesos educativos basados en las TIC como la gamificación. Así, en la investigación se realizó una intervención lúdica mediante el desarrollo de un videojuego educativo. Para su estudio, participaron cuarenta alumnos, a los cuales se les evaluó en términos conceptuales de manera previa y posterior a la intervención. Los resultados evidenciaron un mejoramiento en torno a la actitud hacia el curso. Asimismo, hubo un aumento en el desempeño académico de los estudiantes.

## METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo cuantitativo (Cohen y Manion, 2002), y tiene un diseño cuasiexperimental (Merriam y Tisdell, 2015). Esto debido a que los participantes de esta investigación (estudiantes de los quintos A y B) no fueron escogidos aleatoriamente —como en un diseño de experimentación puro—, sino que fueron seleccionados a partir de un proceso de observación. Este diseño permite analizar la influencia de la aplicación de juegos didácticos en la comprensión lectora en estos grupos.

Para el estudio se utilizan tres variables: 1) la comparación entre los resultados del pretest de los quintos A y B, 2) la comparación entre los resultados del pretest y postest en el quinto A y 3) la comparación entre los resultados del pretest y postest en los estudiantes de quinto A que son parte del Programa de Integración Educativa (PIE). Este enfoque permitió evaluar el impacto

de los juegos didácticos en el rendimiento de comprensión lectora de los estudiantes.

En este sentido, el estudio utiliza metodologías de naturaleza evaluativa y exploratoria. Además, adopta métodos mixtos en su diseño y en sus técnicas de recolección y análisis de datos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

## Participantes

Para este estudio, los participantes fueron pre-seleccionados mediante un diseño muestral no probabilístico, específicamente en un muestreo intencionado, ya que se eligieron grupos de estudiantes de quinto año básico de un establecimiento educativo en la comuna de Castro, Chiloé. La muestra estuvo conformada por treinta y cuatro estudiantes del quinto A y veinte del B, con edades promedio entre diez y doce años. Este estudio incluyó estudiantes del PIE, lo cual aportó diversidad en cuanto a necesidades educativas.

Por otro lado, la recolección de datos se realizó en el aula durante el horario regular Jornada Escolar Completa (JEC) del establecimiento y bajo condiciones controladas que garantizaron la coherencia en la aplicación de las evaluaciones. Además, se obtuvieron los permisos necesarios de los padres y/o tutores mediante un circular explicativa sobre la investigación y el propósito de esta. Cabe señalar que la participación de los estudiantes fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de sus respuestas. Así, se respetaron los estándares éticos requeridos para investigaciones en contextos escolares.

## Materiales e instrumentos

El diagnóstico del nivel de comprensión lectora de los estudiantes mediante la prueba de Comprensión Lectora para Intervenir en Primaria (CLIP) está fundamentado en principios teóricos y metodológicos robustos, lo que asegura su validez y pertinencia en contextos escolares. La prueba fue diseñada por un equipo investigador

de la Universidad de Deusto y se basa en el modelo de construcción-integración desarrollado por Walter Kintsch (1998), un marco ampliamente reconocido en el campo de la psicología cognitiva para explicar cómo las personas procesan y comprenden textos. Este modelo postula que la comprensión lectora implica dos niveles principales: 1) la construcción de significados a partir de las palabras y oraciones y 2) la integración de estos significados en una representación coherente a nivel global.

La CLIP incluye tres tipos de preguntas: locales, inferenciales y globales. Sigue, asimismo, la clasificación realizada por Magliano *et al.* (2007). Estas categorías permiten evaluar distintas dimensiones de la comprensión lectora. Las preguntas locales se centran en la identificación de información explícita, las inferenciales en la deducción de información implícita y las globales en la integración y síntesis de ideas generales del texto. Este enfoque integral proporciona una evaluación detallada de las habilidades lectoras de los estudiantes.

La validación de la CLIP por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) refuerza su fiabilidad y adaptación cultural en contextos latinoamericanos, y asegura que las preguntas y los textos utilizados sean pertinentes para las características socioculturales y lingüísticas del estudiantado chileno. Además, la adaptación específica realizada para este estudio, que incluyó un texto con quince preguntas, respeta los principios originales de la prueba mientras se ajusta a las necesidades particulares del grupo evaluado.

La utilización de la CLIP para el diagnóstico de la comprensión lectora de los estudiantes no solo está respaldada por fundamentos teóricos sólidos, sino que también responde a criterios rigurosos de validez, confiabilidad y adaptación contextual. Esto asegura su efectividad en la evaluación de habilidades lectoras en contextos escolares.

## Procedimiento

La investigación se desarrolló en dos fases. En la primera se realizó el diagnóstico correspondiente a ambos cursos, y se diseñaron los talleres para aplicar el en grupo experimental. En la segunda fase se llevaron a cabo dichos talleres, y luego se ejecutó el postest.

Para la primera fase, los estudiantes fueron llevados a sala de computación, ya que la prueba fue estructurada en un formulario de Google, esto con la intención de facilitar la distribución de datos. Para completar el test, los estudiantes disponían de un tiempo de cuarenta y cinco minutos, esto sin considerar el tiempo utilizado para entregar las instrucciones y preparar el espacio para que los estudiantes accedieran al formulario. La prueba constaba de un texto de una página y quince preguntas que se distribuían en las categorías ya mencionadas. Además, contaba con cuatro alternativas para responder. El texto fue entregado en papel, y contenía imágenes creadas con inteligencia artificial. Para categorizar y organizar los datos, la primera casilla solicitaba el nombre del estudiante y luego el curso al que pertenecía.

Luego de que los estudiantes del quinto B respondieran el formulario, se procedió de la misma manera con los estudiantes del A. Posterior a obtener el resultado de las pruebas, se diseñaron los talleres. Estos se ejecutaron en un tiempo de sesenta minutos, y se distribuyeron en cuatro sesiones.

El sustento teórico de estos talleres se basó, en primer lugar, en un objetivo de aprendizaje del currículum y, en segundo lugar, en un enfoque integral y dinámico. Los talleres tienen como columna vertebral el objetivo seis de quinto año básico:

Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

- Extrayendo información explícita e implícita
- Haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos
- Relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos
- Interpretando expresiones en lenguaje figurado
- Comparando información
- Formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
- Fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.

Dicho lo anterior, el primer taller denominado Búsqueda del Tesoro Literario consiste en formar equipos que deben buscar fragmentos de un texto escondidos en distintas partes de la sala. Los alumnos se orientan por pistas proyectadas en la pizarra. Cada fragmento tiene una pregunta local e inferencial en su reverso. Los estudiantes deben responder a medida que encuentran las pistas. Este juego tiene un enfoque competitivo, donde el movimiento se utiliza como una herramienta inclusiva para el aprendizaje activo.

Según Castro (2017), el diseño universal para el aprendizaje (DUA) permite implementar estrategias que incorporen el movimiento como un medio para garantizar la participación de todos los estudiantes para promover un aprendizaje significativo. De igual forma, este taller fomenta el aprendizaje social y colaborativo, pues la interacción grupal facilita la construcción del conocimiento (Corral, 2001). Asimismo, este enfoque se complementa con la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), pues la resolución de pistas y desafíos permite al estudiantado desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Bermúdez (2021), por otro lado, destaca que el ABP mejora tanto el aprendizaje como el rendimiento académico, mientras que Schunk (2012) respalda que

el aprendizaje se vuelve más efectivo cuando los estudiantes resuelven problemas activamente.

El segundo taller, también titulado Búsqueda del Tesoro Literario, adopta un enfoque colaborativo. Después de encontrar los fragmentos y responder preguntas, cada grupo reescribe su fragmento realizando una síntesis del contenido. Una vez que todos completaron sus síntesis, juntan los escritos y construyen un solo texto. Este proceso enfatiza la importancia de la interacción social en el aprendizaje, como plantea Corral (2001), pues promueve el aprendizaje colaborativo y permite que los estudiantes trabajen para un objetivo común.

El tercer taller, titulado Construyendo Inferencias, se ejecuta por medio de la plataforma digital Wordwall, y está diseñado, justamente, para fortalecer el nivel inferencial. Este taller incluye actividades interactivas como juegos de selección múltiple para responder preguntas inferenciales, ejercicios de emparejamiento de imágenes y sopas de letras en donde los estudiantes identifican palabras clave relacionadas con una inferencia presentada. Granda-Asencio *et al.* (2019) resaltan que la incorporación de las TIC en los procesos educativos permite adaptar las actividades en función de los estudios de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantados.

El cuarto taller, titulado Estaciones de Lectura, está diseñado para desarrollar tantas habilidades locales, inferenciales y globales por medio de actividades variadas en distintos puntos de la sala. Los estudiantes, divididos en equipos, se desplazan por estaciones donde realizan tareas como subrayar información local, realizar dibujos que representen lo que expresa un texto o generan tres inferencias a partir de una imagen. Este taller integra el aprendizaje activo y el trabajo en equipo para fortalecer la comprensión lectora desde diferentes perspectivas. Según Anasi (2022), la actividad física y el movimiento en el aula no solo estimulan las inteligencias múltiples, sino que también genera una predisposición positiva hacia el aprendizaje.

## RESULTADOS

En el siguiente apartado se realizará un análisis de los resultados del pretest de los quintos A y B. Asimismo, se analizarán los resultados del postest del quinto A y se mostrará el resultado del grupo PIE del quinto A.

Para esta investigación se consideró como grupo experimental y principal al quinto A. Sin embargo, en el pretest se incluyó al quinto B como grupo de control para contrastar y comparar resultados. A continuación, se presentan los resultados que obtuvo cada curso, y la categoría a la que estos responden. La siguiente tabla contiene preguntas del test implementado, junto a la cantidad de respuestas correctas e incorrectas respondidas. El análisis recolecta datos de tendencia central como la media, la moda y la mediana. Cabe señalar que cada curso tuvo una cantidad de estudiantes distinta, pero los resultados están equilibrados respecto a ello.

**Tabla 1. Evaluación pretest (quintos A y B)**

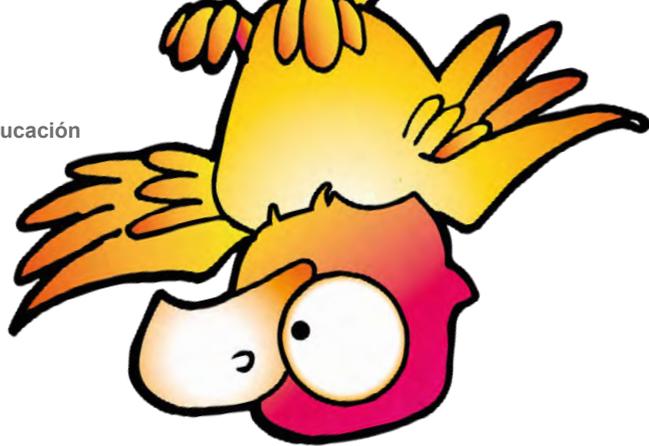
PRE-TEST 5TO A Y 5TO B			
Pregunta	Categoría	5TO A - Porcentaje Correctas	5TO B - Porcentaje Correctas
1.	Local	75	85
2.	Local	43,75	10
3.	Local	63,5	20
6.	Local	37,5	20
7.	Local	25	30
5.	Inferencial	81,25	35
11.	Inferencial	40,625	55
12.	Inferencial	18,75	10
13.	Inferencial	31,25	5
14.	Inferencial	9,375	20
9.	Global	34,375	25
10.	Global	62,5	10
15.	Global	46,875	50
4.	Global	75	35
8.	Global	68,75	40

Fuente: elaboración propia

Para las preguntas del pretest se debe comprender que las preguntas no se encuentran ordenadas según un orden común, sino que están ordenadas en función de la distribución establecida en el test. La tabla presenta los resultados del pretest aplicado a los estudiantes de los quintos A y B, a partir de la clasificación de las preguntas en tres categorías: locales, inferenciales y globales. Además, se presentan los porcentajes de respuestas correctas para cada grupo, y se calculan medidas de tendencia central, incluyendo la media, la mediana y la moda. Estos datos permiten una comparación inicial del desempeño de ambos grupos, y proporciona un panorama de las áreas de fortaleza y aquellas que requieren refuerzo antes de la intervención educativa.

Los resultados reflejan diferencias significativas entre los porcentajes de respuestas correctas de los quintos A y B en varias categorías. En el caso del quinto A, muestra un mejor desempeño en general, ya que tiene una media de 47.5 % de respuestas correctas, alcanza hasta un 81.25 % en la pregunta 5 de la categoría inferencial, así como un 75 % en la pregunta 1 de la categoría local y un 75 % en la pregunta 4 de la categoría global. Por otro lado, el quinto B presenta un desempeño más equilibrado respecto al acierto en categorías, ya que las tres se encuentran en un nivel similar. No obstante, presenta porcentajes más bajos en todas las categorías como en la pregunta 2 de la categoría local con un 10 %, o en la pregunta 13 de la categoría inferencial con tan solo un 5 %.

Cabe señalar que la categoría en la cual ambos cursos se encuentran más deficientes es la inferencial, pues el quinto A tiene un promedio de 36.25 % aciertos y el B un 25 %. Las medidas de tendencia central indican consistencia en la mediana (43.75), y variabilidad en la moda, lo que sugiere que ciertas preguntas impactaron de manera diferente en ambos grupos. Estos resultados destacan la necesidad de ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades específicas de cada grupo y categoría de preguntas.



La Tabla 2 presenta los resultados del postest aplicado al grupo de estudiantes de quinto A, posterior a la implementación de los talleres. Se detalla la cantidad de respuestas correctas e incorrectas por pregunta, así como el porcentaje de aciertos alcanzado en cada una. Esta información permite identificar las áreas que fueron mejoradas y aquellas que se mantuvieron estables:

**Tabla 2. Evaluación postest de los estudiantes de quinto A**

Preguntas	Categoría	Cantidad de correctas	Cantidad de incorrectas	Porcentaje de correctas
1	Locales	16	18	47%
2	Locales	12	22	35%
3	Locales	15	19	44%
6	Locales	25	9	74%
7	Locales	15	19	44%
11	Inferencial	28	6	82%
12	Inferencial	15	19	44%
14	Inferencial	16	18	47%
15	Inferencial	27	6	82%
13	Inferencial	10	24	29%
9	Global	12	22	35%
10	Global	16	18	47%
8	Global	11	23	32%
5	Global	11	23	32%
4	Global	27	6	82%

Fuente: elaboración propia



Los siguientes resultados reflejan diferencias en los niveles de comprensión alcanzados según la prueba implementada. En la categoría local, la pregunta con mayor porcentaje de aciertos fue la 6, con un 74 %, mientras que la más baja fue la pregunta 2, con un 35 %. En la categoría inferencial, las preguntas con mayor porcentaje de aciertos fueron la 11 y 15, ambas con un 82 %, mientras que la pregunta 13 obtuvo el porcentaje más bajo con 29 %. Finalmente, en la categoría global, la pregunta con mayor porcentaje de aciertos fue la 4, con un 82 %, y las preguntas con menor porcentaje fueron la 8 y 5 con un 32 %.

Desde una perspectiva general, el grupo obtuvo una media de 51 % de aciertos, lo cual refleja un desempeño moderado. La mediana de 44 % indica que la mayoría de los estudiantes se desempeñaron en torno a este valor, mientras que la moda de 47 % evidencia que fue el porcentaje más frecuentes respecto a aciertos. Además, la categoría inferencial mostró un incremento sustancial en comparación con el pretest, pues alcanzó un promedio del 57 %. Por otro lado, la categoría local se mantuvo estable con un 49 %, pero la categoría global disminuyó con un promedio de 46 %, lo que sugiere atención en esta área.

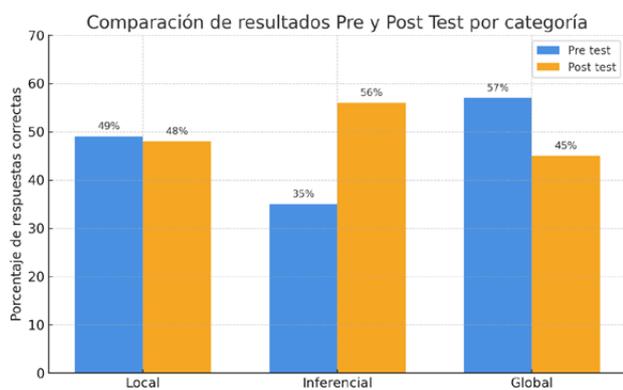
A continuación, se presenta la Figura 1 que resume esta información para visualizar el desempeño específico del estudiantado en las categorías propuestas

La Figura 1 muestra una comparación entre los resultados del pretest y postest de los estudiantes de quinto A y destaca su desempeño en las categorías local, inferencial y global. Se evidencia un aumento significativo en el porcentaje de respuestas correctas en todas las categorías tras las intervenciones educativas, siendo más marcado en la categoría inferencial, donde los estudiantes alcanzaron un nivel considerablemente superior.

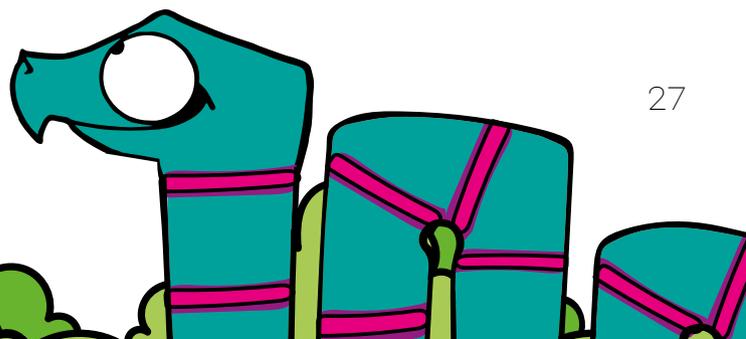
Por otro lado, aunque las categorías local y global también mostraron mejoras, estas fueron menos pronunciadas, lo que indica que persisten desafíos en la identificación de información explícita (local) y en la integración de ideas (global). Estos resultados reflejan la efectividad parcial de las estrategias pedagógicas utilizadas y destacan la importancia de diseñar intervenciones específicas para abordar de manera más focalizada las áreas menos desarrolladas. En conjunto, los datos demuestran que las estrategias aplicadas contribuyeron al fortalecimiento de la comprensión lectora, pero sugieren que hay espacio para un refinamiento adicional en las categorías evaluadas

En relación con el análisis del pretest de los estudiantes PIE, la siguiente tabla presenta los resultados del pretest aplicado al estudiantado PIE del quinto A en la evaluación de comprensión lectora, los cuales están organizados en las categorías local, inferencial y global. Para cada pregunta se detalla la cantidad de respuestas correctas, incorrectas y el porcentaje de aciertos alcanzado. Estos datos permiten identificar el nivel inicial de habilidades de comprensión del estudiantado PIE y servirán como referencia para evaluar el impacto de los talleres implementados en el desarrollo de estas habilidades tras el postest.

**Figura 1. Comparación pre y postest de quinto A**



Fuente: elaboración propia



**Tabla 3. Resultados de la evaluación pretest de los estudiantes PIE del quinto A**

PRE TEST PIE 5TO A				
Preguntas	Categorías	Cantidad de correctas	Cantidad de incorrectas	Porcentaje de correctas
1.	Local	3	4	43%
2.	Local	2	5	29%
3.	Local	2	5	29%
6.	Local	2	5	29%
7.	Local	1	6	14%
15.	Inferencial	2	5	29%
11.	Inferencial	2	5	29%
12.	Inferencial	2	5	29%
13.	Inferencial	3	4	43%
14.	Inferencial	0	7	0%
9.	Global	1	6	14%
10.	Global	3	4	43%
4.	Global	3	4	43%
5.	Global	4	3	57%
8.	Global	2	5	29%

Fuente: elaboración propia

Los resultados del pretest reflejan un desempeño general bajo, con una media de 30 % de aciertos, una mediana de 29 % y una moda de 20 %. Esto indica que la mayoría del estudiantado PIE presentó un nivel similar de desempeño, sin variaciones significativas entre los resultados. En la categoría local, el promedio de aciertos fue de 29 %; aquí se destaca la pregunta 1 con el mayor porcentaje (43 %) y la pregunta 7 con el menor (14 %). En la categoría inferencial, el promedio fue de 26 %; la pregunta 13 fue la mejor evaluada con un 43 %, mientras que la pregunta 14 presentó un 0 % de aciertos, lo que evidenció importantes limitaciones en esta área. En la categoría global, el promedio alcanzó un 37 %; la pregunta 5 obtuvo un 57 % de aciertos, el mejor resultado del pretest respecto a el porcentaje de aciertos. Por otra parte, la pregunta 9 de esta categoría obtuvo un 14 %, la más baja. Estos datos reflejan la necesidad de fortalecer las habilidades de comprensión lectora de manera general.

La siguiente tabla presenta los resultados del postest aplicado al estudiantado PIE del quinto A en la evaluación de comprensión lectora, organizados en las categorías local, inferencial y global. Para cada pregunta se detalla la cantidad de respuestas correctas, incorrectas y el porcentaje de aciertos alcanzado. Al comparar los resultados

del pretest se busca evaluar el impacto de los talleres implementados sobre las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes. Estos datos permitirán ubicar mejoras en las habilidades de identificación de detalles explícitos, realización de inferencias y comprensión global del texto, fundamentales para determinar la efectividad de las intervenciones educativas aplicadas.

**Tabla 4. Evaluación postest de los estudiantes PIE de quinto A**

POST-TEST ESTUDIANTES PIE				
Preguntas	Categoría	Cantidad de correctas	Cantidad de incorrectas	Porcentaje de correctas
1.	Local	1	5	17%
2.	Local	3	3	50%
3.	Local	2	4	33%
6.	Local	3	3	50%
7.	Local	3	3	50%
Preguntas	Categoría	Cantidad de correctas	Cantidad de incorrectas	Porcentaje de correctas
11.	Inferencial	5	1	83%
12.	Inferencial	2	4	33%
14.	Inferencial	3	3	50%
15.	Inferencial	5	1	83%
13.	Inferencial	2	4	33%
Preguntas	Categoría	Cantidad de correctas	Cantidad de incorrectas	Porcentaje de correctas
9.	Global	3	3	50%
10.	Global	2	4	33%
8.	Global	1	5	17%
5.	Global	3	3	50%
4.	Global	3	3	50%

Fuente: elaboración propia

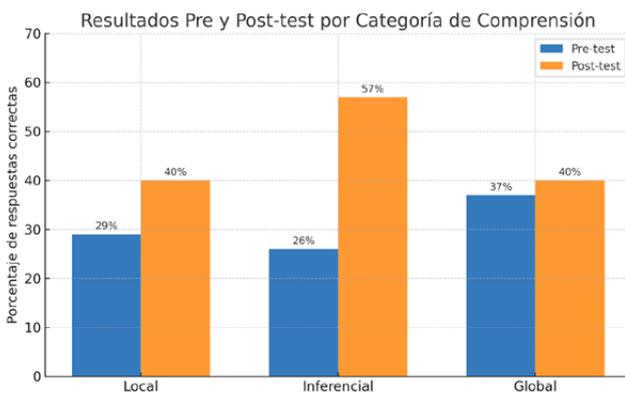
En la categoría local, el promedio de aciertos fue 40 %. Esto demostró una mejora con respecto al pretest realizado. Las preguntas 2, 6 y 7 destacan, pues alcanzaron un 50 % de aciertos, mientras que la pregunta 1 presentó el porcentaje más bajo con un 17 %. Esto sugiere que, aunque hubo avances, todavía existen dificultades respecto a identificar detalles del texto. Por otro lado, en la categoría inferencial el promedio fue del 57 %, lo cual evidencia un avance significativo en la capacidad del estudiantado de generar inferencias. En las preguntas 11 y 15 se lograron 83 % de aciertos, mientras que las preguntas 12 y 13 tuvieron el menor porcentaje de aciertos con un 33 %. A pesar de la variabilidad, los resultados en esa categoría fueron los mejores en comparación con los demás, lo que sugiere que los estudiantes mejoraron su

capacidad para generar conexiones a partir de información implícita del texto.

En la categoría global, el promedio de aciertos fue del 40 %, similar al de la categoría local. Las preguntas 9, 5 y 4 tuvieron un 50 % de aciertos, lo que refleja un nivel moderado en comprensión global. No obstante, la pregunta 8 presentó el 17 % de aciertos, la más baja de esta categoría. De esta manera, los resultados muestran que los estudiantes lograron avances en ciertas áreas, específicamente en la categoría inferencial. Sin embargo, las categorías local y global siguen teniendo una mayor dispersión en los porcentajes de aciertos. Respecto a las medidas de tendencia central, la media del porcentaje de aciertos fue de 46 %, mientras que la mediana y la moda fue de un 50 %.

A continuación, se presenta la Figura 2 que resume el rendimiento establecido antes y después de las intervenciones educativas:

**Figura 2. Comparación pre y postest PIE**



Fuente: elaboración propia

La Figura 2 presenta una comparación entre los resultados del pretest y postest en estudiantes pertenecientes al PIE. En este recurso se destacan los porcentajes de aciertos en las categorías local, inferencial y global. Los datos evidencian un avance significativo tras las intervenciones educativas, especialmente en la categoría inferencial, donde se observa el mayor incremento en el porcentaje de respuestas correctas, ya que supera el 50 % en el postest. Esto indica una

mejora en las habilidades de razonamiento y análisis crítico de los estudiantes.

En las categorías local y global, si bien se registraron mejoras, los incrementos fueron más moderados. Estos resultados sugieren que las intervenciones educativas lograron fortalecer la capacidad de los estudiantes para relacionar conceptos y realizar inferencias, pero es necesario seguir trabajando en habilidades relacionadas con la identificación de información explícita (local) y la integración de ideas (global). Estos hallazgos subrayan la efectividad de las estrategias implementadas, al mismo tiempo que resaltan áreas específicas para continuar desarrollando.

## DISCUSIÓN

Los resultados reflejan un impacto significativo de las intervenciones basadas en juegos didácticos en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto básico. Este impacto se evidencia principalmente en el aumento de los porcentajes de aciertos en las categorías inferencial y global, con mejoras destacadas en el grupo experimental (quinto A) en comparación con el grupo de control (quinto B). Asimismo, se denotan mejoras sustanciales en los porcentajes de aciertos de los estudiantes PIE tras realizar la comparación del pre y postest.

La comparación entre el grupo experimental (quinto A) y el grupo de control (quinto B) revela diferencias sustanciales en el desempeño académico. En este sentido, mientras que el grupo de control mantuvo un rendimiento equilibrado, pero medias bajas, el grupo experimental mejoró notablemente. Esto confirma la efectividad de los juegos didácticos implementados como estrategias didácticas para promover aprendizajes. En primer lugar, los datos reflejan un incremento general en el postest, especialmente en la categoría inferencial, en la cual se registró un aumento promedio del 36.35 % al 57 %. Este resultado da cuenta del impacto positivo que tuvo la implementación de juegos didácticos

para trabajar la comprensión lectora, pues fortaleció la capacidad de los estudiantes para identificar y conectar pistas textuales: una habilidad esencial para construir significados profundos y establecer conexiones lógicas dentro del texto. Esta mejora demuestra que las estrategias utilizadas fueron efectivas para fomentar una lectura activa, y —sobre todo— para el desarrollo de la comprensión lectora. Esto se corrobora con lo señalado por Granda-Asencio *et al.* (2020), pues sostienen que el juego permite a los estudiantes ser creativos, perseguir el aprendizaje a su ritmo y adquirir habilidades desde un ambiente relajado *ad hoc* para el aprendizaje.

Respecto a la categoría local, los porcentajes de aciertos fueron estables, por lo que no hubo un retroceso o una mejora significativa en esta habilidad. A pesar de que la categoría local se enfoca en el nivel más básico de comprensión, ya que deben localizar información explícita del texto, los resultados indican que esta habilidad tiene grados de dificultad menores.

Sin embargo, en cuanto a las preguntas de categoría global, el análisis evidencia mejoras mínimas, pero una alta variabilidad en los porcentajes de aciertos. Este patrón sugiere que los estudiantes aún enfrentan dificultades en torno a las tareas relacionadas con la síntesis de ideas principales y la evaluación crítica y global del contenido. Cabe señalar que estas habilidades exigen un procesamiento cognitivo más complejo, donde los lectores no solo interpretan la información, sino que la reorganizan y valoran su relevancia en función de un propósito específico. En este sentido, los resultados manifiestan la necesidad de abordar estas competencias. Esto podría incluir juegos que integren la jerarquización de información, así como aspectos metacognitivos.

Sobre los resultados de los pres y postest de los estudiantes pertenecientes al PIE, se puede destacar avances significativos en las preguntas inferenciales, pues se alcanzó un promedio de 57 % de aciertos, con hasta un 83 % en las preguntas. Este logro refleja el impacto positivo de los juegos didácticos como herramientas para responder a las necesidades específicas de los

estudiantes con requerimientos educativos especiales. De esta manera, al fomentar la capacidad de establecer conexiones y deducir significados a partir de pistas textuales, estos juegos no solo promovieron un aprendizaje de manera inclusiva, sino que también contribuyeron al desarrollo de competencias cognitivas superiores en este grupo de estudiantes.

No obstante, persisten desafíos respecto a las categorías local y global, que registraron porcentajes de aciertos más bajos. De igual manera, las preguntas globales exigen una comprensión más general. Dicho esto, sería beneficioso incorporar actividades como resúmenes o discusiones que permitan generar síntesis en próximas estrategias didácticas.

Finalmente, los avances logrados en el grupo PIE destacan el potencial de los juegos didácticos como herramienta para promover un aprendizaje inclusivo, desde la motivación. De este modo, al brindar al estudiantado de necesidades educativas especiales la oportunidad de participar en actividades diseñadas para generar un aprendizaje significativo les permite experimentar una metodología más centrada en sus necesidades e intereses. Así, se refuerza lo señalado por Montero (2017), pues sostiene que el papel que pueden llegar a tener los juegos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje marcará una diferencia en la efectividad de la adquisición de contenidos y habilidades del estudiantado.

## CONCLUSIÓN

Por medio de esta investigación se evidenció que los juegos didácticos son una herramienta efectiva para mejorar los procesos de comprensión lectora en estudiantes de quinto básico, especialmente en habilidades inferenciales y globales. No obstante, los desafíos persistentes en la categoría local resaltan la necesidad de intervenciones complementarias que fortalezcan estos aspectos.

Asimismo, se destaca la importancia de enfoques didácticos que motiven y enfaticen la

relevancia de diseñar estrategias diferenciadas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, se reafirma el potencial de los juegos didácticos como un recurso inclusivo que puede beneficiar tanto a estudiantes regulares como aquellos que presentan necesidades educativas especiales, puesto que los diseños de los juegos abordaron el aprendizaje desde un área más lúdica.

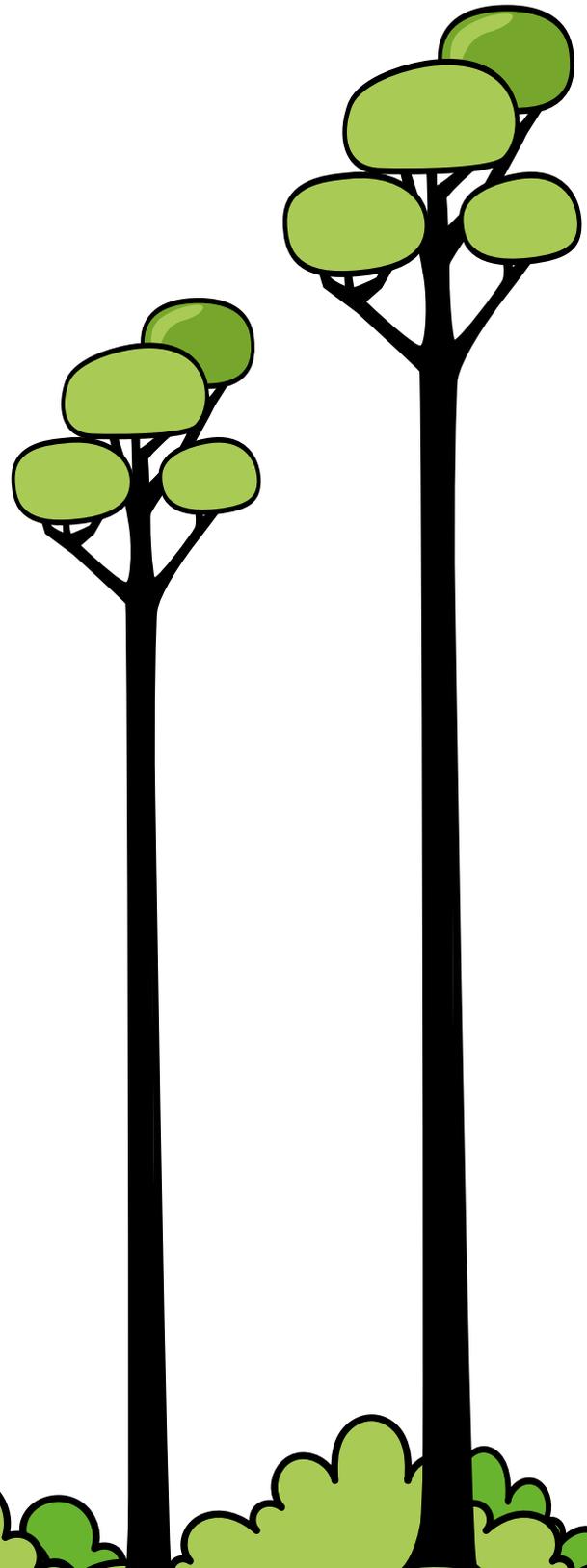
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2023). *Resultados educativos. Prueba Simce*. Agencia de la Calidad de la Educación. <https://www.simce.cl/>
- Anasi, J. (2022). Actividad física y la inteligencia corporal kinestésica: una revisión sistemática. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 21-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8772398>
- Bermúdez, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72-76. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- Duque, M. y Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la psicología. *Psicología*, 9(2), 30-57. <https://bit.ly/2WrgJ1F>
- Granda-Asencio, L., Espinoza Freire, E. y Mayon Espinoza, S. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 104-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/886>
- Inostroza, F. (2017). Estudiantes con déficit atencional enfrentando tareas de comprensión lectora y producción de textos: Un estudio comparativo en alumnado de 4° año de educación primaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 117-136. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.7>
- Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Magliano, J., Millis, K., Ozuru, Y. y McNamara, D. (2007). A Multidimensional Framework to Evaluate Reading Assessment Tools. En *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologie* (pp. 107-136). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203810033-8>
- Martínez, G. y Ríos, J. (2019). Gamificación como estrategia de aprendizaje en la formación de estudiantes de Ingeniería. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 115-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300115>
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2738989>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2023). *Bases curriculares: Primero a sexto básico*. Ministerio de Educación de Chile. [https://www.curriculum-nacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculum-nacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una revisión de la literatura. *Pensamiento matemático*, 7, 75-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000065>
- Núñez, K., Medina-Pérez, J. y González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Pesántez, M. (2016). El juego en los procesos de aprendizaje. *Mamakuna*, (1), 48-55. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/19>
- Picco, S. (2022). Nuevos referentes teóricos y prácticos para pensar la didáctica. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 9(2), 46-55. <https://doi.org/10.29156/inter.9.2.7>

Schunk, D. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1368505>

Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias educativas*, 2, 13-19. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821587003/index.html>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(59), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>



# 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.

# Efectos de intercambios lingüísticos a través de videoconferencias en la comprensibilidad e inteligibilidad del inglés

The effects of language exchange via videoconferencing on English language comprehensibility and intelligibility

 **Sophia Cadoux\***

scadoux@yachaytech.edu.ec

 **Hamilton Quezada\***

hquezada@yachaytech.edu.ec

\*Universidad Yachay Tech, Ecuador

**Recibido:** 28 de marzo de 2025

**Aceptado:** 19 de junio de 2025

**DOI:** <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.1152>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

## RESUMEN

Este artículo analiza el impacto de los intercambios lingüísticos virtuales en la comprensibilidad e inteligibilidad de estudiantes de inglés de nivel B1 en el contexto de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en una universidad en Ecuador. El estudio utiliza un enfoque experimental cuantitativo, que involucra a treinta y cinco estudiantes de inglés de nivel B1 distribuidos en cuatro clases y dos instructores. Los estudiantes del grupo experimental participaron en intercambios lingüísticos en línea a través de videoconferencias durante doce semanas, mientras que el grupo de control fue asignado a una actividad alternativa de expresión oral y comprensión auditiva. Se implementaron pruebas antes y después del experimento para recopilar datos sobre el desempeño de los estudiantes en cuanto a comprensibilidad e inteligibilidad, evaluado por angloparlantes nativos voluntarios. Los resultados revelaron un aumento del 5.5 % en la inteligibilidad del grupo experimental en comparación con un aumento del 3.8 % en el grupo de control, y una ligera ventaja en comprensibilidad del grupo experimental sobre el grupo control. Un hallazgo notable es que la comprensibilidad del grupo experimental no pareció verse tan afectada por las presiones externas como los resultados del grupo de control en esta área.

## ABSTRACT

This paper discusses the impact of videoconferencing language exchanges on the comprehensibility and intelligibility of B1-level English students learning in the context of English as a Foreign Language (EFL) at a university in Ecuador. The study utilizes a quantitative experimental approach, involving 35 B1-level English students across four classes and two instructors. Students of the experimental group experienced online language exchanges via videoconferencing for 12 weeks whereas the control group was assigned an alternative speaking and listening activity. A pre- and post-test were implemented to collect data about students' performance in comprehensibility and intelligibility, as evaluated by volunteer native speakers. The results revealed a 5.5% increase in intelligibility for the experimental group when compared to a 3.8% increase in the control group, and a slight advantage in comprehensibility in the experimental group over the control group. A notable takeaway is that the experimental group's comprehensibility didn't appear to be as affected by external pressures as the control group's results in this area.

**Keywords:** language exchanges, videoconferencing, comprehensibility, intelligibility, English as a Foreign Language



## INTRODUCTION

Since the invention of the web in the 1980s, the use of virtual exchange has been studied in a language learning context. Virtual exchange (VE) involves an interchange of ideas between two people whether through email, messaging app, call, and/or video call. When related to language, VE's focus is on improving students' language abilities and/or intercultural competencies by matching them with someone whose L1 (first language or native language) is the same as their target language, or the language that they are learning, usually referred to as their L2 language. To improve student's speaking abilities, these VEs are often arranged via voice or videocall. This opportunity to practice speaking is especially important in areas where English as a Foreign Language (EFL) students have limited access to native speakers, and therefore, their language classroom is their only source of speaking practice. In these cases, it is important to note that not only do students need additional practice, but the classroom environment does not reflect an authentic interaction in the target language. Therefore, lack of exposure to native speakers limits not only their communicative competence, but also their pragmatic competence, or their ability to do various activities within the cultural bounds of the L2 environment (Kasper, 2001).

Videoconferencing is a well-established means of increasing language learners' communicative competence, with the added benefit of learners being able to express meaning and understand meaning via a variety of different tools: body language, pictures, videos, etc. (Hampel & Stickler, 2012). Xiao (2007) found that "using Internet based desktop videoconferencing to talk with native speakers resulted in a better performance by the participants in the experimental group than those in the control group in terms of fluency, accuracy, and complexity" (p. 4). In addition to these findings, her study also established that students using videoconferencing saw a significant increase in their fluency and a slightly significant increase in their

accuracy. Some research outcomes show that video-based conversation exchanges with native speakers lead to significant gains in comprehensibility, fluency, and lexicogrammar for second language learners (Saito & Akiyama, 2017). Although there are many more studies that determine a significant improvement in all areas of speaking due to videoconferencing language exchange, many rely on official exam speaking rubrics that are subjective, graded by the researchers themselves, leaving room for the establishment of more quantified improvements in communicative competency.

In a notable study, Ko (2012) comes to a more nuanced conclusion about vocabulary retention, a key part of communicative competence: task preparation and individual learning strategies were the largest factors in language acquisition, not increased exposure to L2. In other words, whether students used their L1 or L2 to define words was not what determined their learning; in groups where the task was less effective or the learning strategies were less effective, so was language learning. Although the study wasn't specifically about speaking, its implications for overall proficiency are clear: the way an assignment was structured and how students studied were the determining factors. This demonstrates a slightly different perspective in a sea of positive research about exposure to L1 vs L2. Since skillful task creation and student study strategies were the most important factors in increased proficiency, when researchers desire a more authentic exchange with no tasks, as in this study, according to the above findings, this would leave students' study skills or motivation as important factors when considering the effects of exposure to the target language.

Overall, the use of online language exchanges to practice English with native speakers is an effective tool to address the need for greater improvement in speaking. Although there have been few recent studies on the topic, interestingly enough, another study was published using virtual language exchange in an Ecuadorian EFL environment in 2019. Sevy-Biloon and Chroman (2019) highlighting the need for solutions

regarding English speaking levels in remote Ecuadorian universities, also found videoconferencing to be an excellent option to increase their student's exposure to native speakers. This study's results show that students felt motivated to improve their English after the language exchanges and lost some of their initial language anxiety.

This leads directly into the problem that was encountered in the university where the study was conducted as well as the potential solution, as they are nearly identical to those of the aforementioned study: EFL Ecuadorian university students who live in an area with no native English speakers, while needing to improve their communicative competency. EFL learners in Ecuador have limited opportunities to practice speaking in real-life situations. Most of their learning is restricted to their classrooms with instructors and peers. As a result, their speaking improves the least compared to other skills as it is tied exclusively to class interactions. This is especially problematic in technology and science universities such as the school where the study took place. In the short term, English proficiency can lead to prestigious international scholarships for master's or Ph.D. programs. In the long term, to become successful academics and/or professionals, students will need to be able to present findings in English-medium conferences and communicate with colleagues in English.

Another layer of complexity is the pronunciation of students with limited exposure to English. In some cases, students have enough grammar and vocabulary to express themselves, but due to the intelligibility or comprehensibility of their speaking, they are not understood as well as they are in written form. As pronunciation apps are costly, AI is just developing in this field, and teachers have limited time to provide tutoring, a virtual language exchange via videoconferencing was a compelling option, exposing students to an intercultural experience while improving their pronunciation and general speaking ability.

Many of the considerations when designing the study were drawn from Robert O'Dowd's article "Online Foreign Language Interaction:

Moving Away from Periphery to the Core of Foreign Language Education" (2011). The main argument of the article is that virtual language exchange should be a normal activity at the center of an English language course. By including all level B1.2 students, two classes of which participated in language exchanges, and using a language exchange website The Mixxer, the study sought to demonstrate a model in which the activity would be normalized and fully integrated into the class while not causing excessive work for teachers. This study did not rely on class-to-class matchings but rather a call for participants and random matching of native English volunteers who were learning Spanish with the university's English language students.

O'Dowd (2011) also mentions the need for improvement in terms of the authenticity of language exchanges. As such, the language exchanges did not involve projects or tasks that had to be completed before, during or after the video call; students met with their partners and engaged in natural discourse about the topic of their choosing, as they might with someone they meet on the street or on a Facebook page. Through having a semi-authentic experience in which partners were not chosen through a class-to-class matching, and students were able to converse about whatever they wanted with their partner, the thought was that the authenticity of the experience would make the class language relevant more than a manufactured experience. O'Dowd's advice about the necessary weight of these activities was also followed, and therefore the videoconferencing virtual exchanges were worth 5% of each student's grade. This was a completion grade, so any student who completed all 12 videoconferencing meetings automatically got all 5%.

Having applied a similar framework to a set of volunteer students the semester before, proving themselves to be reliable and motivated, it seemed that an independent task such as this study could be widely applied to all students, especially when students were provided a grade for the assignment. Thus, two research questions were identified:

- Is virtual language exchange via videoconferencing generalizable? In other words, is there a way to assign it to all students every semester in a semi-authentic way that does not involve excessive work for teachers?
- Can unstructured VE videoconferencing significantly improve students' pronunciation (intelligibility and comprehensibility) and speaking level?

This study's main objective was to test our hypotheses that both questions would have an affirmative answer. For this study, there is one independent variable and two dependent variables. The independent variable is students' participation in virtual language exchanges via videoconferencing with volunteer native English speakers. The two dependent variables include intelligibility and comprehensibility as perceived by native English speakers.

### Intelligibility and Comprehensibility

Intelligibility and comprehensibility were chosen to be tested in pre- and post-tests in this study, but what are they and why were they selected? Intelligibility can be defined as our ability to understand individual spoken words, whereas comprehensibility can be defined as our ability to understand the utterance's meaning. In other words, if I pronounce "I cat black" correctly, it is intelligible as you can understand the words, but it may not be comprehensible; am I saying that I am a black cat or I have a black cat? Comprehensibility is a much more complex and holistic measure, as whether we can understand someone is influenced by their fluency, intonation, accent, vocabulary, and even the organization of their ideas. As such, comprehension is a more complete but also more subjective speaking measurement, while intelligibility is objective as the grader can simply count the number of words, they have understood vs. the number of words spoken. Using both an objective and a subjective measurement was appealing to establish reliable quantitative results.

In addition, there is also no doubt that comprehensibility is an extremely important marker of communicative and pragmatic competence. Derwing and Munro (2009) established comprehensibility as a main factor in native speakers' willingness to attempt communication in a workplace setting with L2 speakers. Isaacs and Trofimovich (2012) and Saito et al. (2015; 2016) found that the keys to comprehensibility lie in vocabulary and fluency, both of which naturally increase with proficiency. Or as Thomson (2018) states, "In many cases, these concerns may not require pronunciation-specific pedagogical intervention, since vocabulary and oral fluency can be expected to automatically improve in tandem with increases in proficiency" (p. 12). It would therefore appear to be a logical conclusion that an increase in proficiency through the participation in a videoconferencing VE would also signify an increase in pronunciation skills, reflected in intelligibility and comprehensibility.

Apart from students being "consciously motivated to make an effort to improve their fossilized pronunciation in Spanish" (Lee, 2007, p. 641), though the use of VE via videoconferencing could an improvement in pronunciation be proven in objective quantitative data? And if so, could unstructured virtual language exchange have the added benefit of potentially being used as a pronunciation intervention for EFL students?

### METHODOLOGY

The sample size of this study was thirty-five college students who were taking an intermediate (B1.2) English course. This experimental study included two control groups and two experimental groups. In the experimental group, students were assigned to do virtual language exchanges weekly for twelve weeks. Each student from this group was paired up with a volunteer English native speaker. Students were given instructions to do video conferencing meetings with their language partner for at least one hour per week. For this purpose, the instructors previously

found volunteers in a language exchange platform called The Mixxer. Students were asked to contact their language partner via email during class using a template. On the other hand, the control groups were asked to record themselves for 4-5 minutes every week answering prompts targeted towards the class's content. For example, during the weeks that we were talking about the future and the environment, students answered the questions: What is an environmental issue that you care about? How does the environmental issue affect Ecuador? What should the Ecuadorian government do about this issue? What have other countries done to improve their environment? Could this model apply to Ecuador?

Each student was given weekly partners to listen to their 4 or 5-minute answers and grade them. Two statements were graded on a scale of strongly agree (5) to strongly disagree (0): 1) I can understand the ideas in my classmate's speech, and 2) I can understand my classmate's pronunciation. Although students didn't talk in and listen to English as much per week as their counterparts in the experimental group, this intervention was much more targeted to improving intelligibility and comprehensibility while still requiring listening as well.

Both pre- and post-tests were implemented at the beginning and end of the semester. In the pre-tests and post-tests, students were asked to answer four speaking prompts; three of the prompts were questions to be answered in one pre-planned sentence each, measuring intelligibility. The last question was a one-minute spontaneous speech reply, measuring comprehensibility. The pre- and post-tests had the same format, but the questions to be replied to were different while maintaining the same level of complexity.

To provide validity of the tests, each student was given a pin number so that the grader would not see the name of the student, and the pre- and post-tests were randomized through the usage of pseudonyms: "blueberry" for pre-test and "strawberry" for post-test. Volunteer native English speakers (N=5) who live in Ecuador and

feel positively about their experience living in the country listened to the pre- and post-test in a randomized order so as not to be biased. The native English speaker graders listened to a pre- or post-test, and for the three intelligibility prompts, they transcribed what they heard from a voice recorded audio file. They were allowed to listen to each response two times. This allowed for the measurement of how many of the words the students said vs. the number of words understood by the listener, and by comparing the percentage of correctly spoken words in the pre- and post-test, a percentage increase or decrease in intelligibility could be established. Similarly, for the one-minute comprehensibility question, each native English speaker grader was provided a comprehensibility rubric (Isaacs et al., 2017) to measure how understandable the student was. By comparing pre- and post-test results, a percentage increase or decrease could also be established for comprehensibility. Each student's pre- and post- test were graded by the same volunteer native English speaker so that subjectivity in the grader would not greatly affect results. Each volunteer native English speaker grader was limited to one hour per session of grading to limit the effect of fatigue on the results.

Since, in addition to fatigue, acceptability of a foreign accent or attitudes towards foreign L2 speech might affect intelligibility and comprehensibility scores (Lindemann & Subiterelu, 2013; Szpyra-Kozłowska, 2014), native English graders were all North American citizens living in Ecuador for a period of more than one year. All graders expressed having a positive experience in Ecuador and with Ecuadorians, and all plan on staying in Ecuador for the foreseeable future.

### Limitations

There were several factors that influenced the scope of the study, one of which being the mortality rate. A total of 16.5% of students from the original sample dropped out from school (Table 1) and therefore from the research study. Students with a lack of motivation and/or time stopped attending their virtual language exchanges, and

in turn dropped out of the study as well, despite it being a graded exercise.

**Table 1. Semester I 2024 level 4 student outcomes**

	Students Enrolled	Passed	Failed	Dropped Out
Total number	91	47	29	15
Percentage of total number	100%	51.6%	31.9%	16.5%

**Source:** *First Semester 2024 Level 4 Coordinator Report*

In the pre- and/or post-tests, other students did not record correctly, or they spoke so quietly as to not be understood, making it impossible to include them in our findings. Between these factors, the study went from a pool of 91 students to 35 students between the control and experimental groups. The resulting number of students was 14 in the experimental group, participating in virtual language exchange, and 21 in the control group.

In addition to these challenges, there was also an evident motivational factor in students. As perceived by the instructors, students showed an overall negative attitude towards learning. There were many students who barely completed their most basic course assignments such as doing asynchronous activities. Lack of attendance was a considerable flaw shown in this group of students. A significant number of students even missed class when major assignments were due or on testing days. This lack of interest affected their overall performance. As a result, 31.9% of them ended up failing their English course, on top of the 16.5% who dropped out. In the end, the online language exchanges were affected by this motivational factor as there was a lack of commitment to the activity. In addition, many students were repeating this course as they had failed during the previous semester. This indicated not only a low level of English mastery, but a potential for lower self-esteem. In class, these students are not as participative, and their academic

performance is low. This further limited their participation in the online language sessions.

Finally, another important factor that may have impacted results was stress when doing the post-tests. When students took their post-tests, it was during their finals' week. Not only did they have to pass English, but also other major subjects. Their attention was on far more important aspects of their academic life. In the case of students who were taking the same course again, this sentiment was exponential as there was more at stake for them. The activity of recording their voices for research purposes was perceived as unnecessary because it did not provide them with any benefit.

## RESULTS

According to the data collected, there are advantages to virtual language exchanges in terms of intelligibility and comprehensibility. Table 2 reveals rates of change in intelligibility and comprehensibility for all students in the control group and the experimental group, as well as the mean or average in each category, and the standard deviation in each category. Since each student result in the pre-test was compared to their own result in the post-test, this created a rate of change for intelligibility and comprehensibility for each student. Therefore, an increase or decrease percentage was measured (rate of change) independent of the student's level. Along with the rate of change in each category for each student, the standard deviation was calculated using a pre-determined formula in order to define how much each data set varies. A high standard deviation indicates that the data is highly varied and inconsistent and therefore may not be reliable or replicable. A low standard deviation indicates that there is low variability in the data, and as such, the mean or average is a reliable reflection of the sample.

**Table 2. Rates of change in intelligibility and comprehensibility**

Experimental Group		
Participant Number	Intelligibility: Rate of Change	Comprehensibility: Rate of Change
1	9.8%	20%
2	9.3%	0%
3	-4.7%	20%
4	14.1%	20%
5	-6.4%	0%
6	-1.8%	0%
7	41.9%	0%
8	2.4%	30%
9	8%	10%
10	2%	10%
11	4%	20%
12	0%	10%
13	-6.9%	20%
14	5.8%	20%
Mean	5.5%	13%
Standard Deviation	11.8	9.6

Control Group		
Participant Number	Intelligibility: Rate of Change	Comprehensibility: Rate of Change
1	38%	20%
2	0%	40%
3	-24%	60%
4	2%	20%
5	1%	40%
6	3%	20%
7	8%	20%
8	5%	20%
9	-22%	60%
10	2%	0%
11	1%	0%
12	36%	20%
13	35%	30%
14	6.9%	-40%
15	1.9%	20%
16	0.7%	-40%
17	-3.6%	0%
18	-1.8%	0%
19	-12.5%	-10%
20	5.4%	0%
21	-2.4%	-20%
Mean	3.8%	12.4%
Standard Deviation	15.6	26.4

Source: prepared by authors

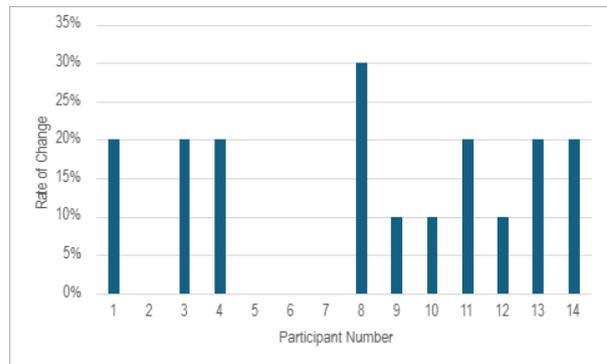
The test for intelligibility, in which students said three sentences in the pre- and then the post-test, produced a very wide set of results. This could have been because of the low number of sentences tested. If a student spoke slowly and carefully in the pre-test but was rushed in the post-test, making one of their sentences less intelligible, this greatly affected their intelligibility score. According to our measure, one student's intelligibility in the control group dropped 24%, while another student's intelligibility in the experimental group went up 41.9%. This was evidenced by the relatively high standard deviations of the intelligibility data when considering the high number of words tested (Table 2). The large amount of data (number of words) should have resulted in little variation in the rate of change when comparing pre-and post-tests as students scored should not change so significantly from the beginning of the semester to the end. On average, the control group's intelligibility increased 3.8% while the experimental group's intelligibility increased 5.5%. This means that virtual language exchange appears to have improved intelligibility. However, intelligibility increases or decreases may depend more on another factor like motivation or errors in research design. For future study, researchers may consider testing more sentences or picking lower-stress times to test for intelligibility.

The scoring of comprehensibility seemed to be more reliable as it was a global grade vs. a word-by-word intelligibility grade, as the comprehensibility rubric (Isaacs et al., 2017) considered factors such as pronunciation, fluency, vocabulary and grammar. On the other hand, as with all tests, the score appeared to be influenced by external factors such as, but not limited to, the student's stress level, mental health, and hours of sleep. The comprehensibility audio was one minute long, allowing the listener to focus on global speaking ability, but that ability may have been influenced by the above factors.

It is worth noting that the rate of change in comprehensibility did also vary, but that can in part be explained by the scoring system being out of five; an increase from a four to a five would

be an increase of 20%. Although the average increase in comprehensibility was very similar between the control group and the experimental group, 12.4% and 13% respectively, there was one notable finding in this area: there were no decreases in comprehensibility among students in the experimental group.

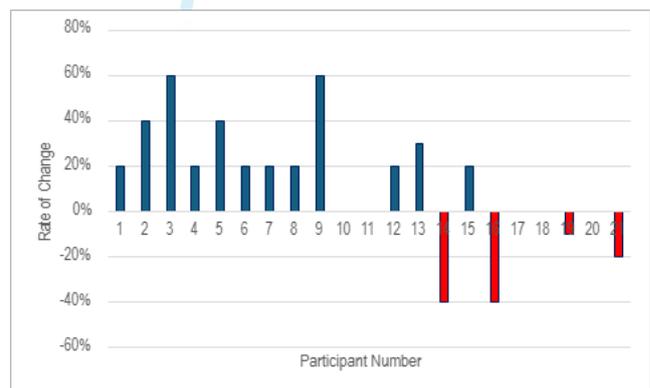
**Figure 1. Experimental group: rate of change in comprehensibility**



*Note. Percentage difference between comprehensibility scores in the pre-test and post-test for the experimental group. When there was no change in the score, or 0% rate of change, no bar was included.*

**Source:** prepared by authors

**Figure 2. Control group: rate of change in comprehensibility**



*Note. Percentage difference between comprehensibility scores in the pre-test and post-test for the control group. Red bars indicate a decrease in comprehensibility. When there was no change in the score, or 0% rate of change, no bar was included.*

**Source:** prepared by authors

In the control group, the percentage increase in comprehensibility varied from 60% to a decrease of -40%. In contrast, in the experimental group, the increase in comprehensibility varied from 0% to 30%. This is evidenced when comparing comprehensibility standard deviation data for the control group vs. the experimental group. The experimental group had little standard deviation considering the grading method was using a scale of 0-5 with possible .5 marks, making the lowest possible increase or decrease .5 or 10%. The experimental group's standard deviation was 9.8, less than 10, which was the lowest possible rate of change, indicating that the data followed a predictable pattern. The standard deviation for the control group's comprehensibility data was 26.4, indicating a very high variation in the rate of change between pre- and post-test scores. This demonstrates that the control group data did not follow a particular pattern and are either not reliable or not replicable in another set of students.

In other words, even though the gains were more modest in some cases, there were also no decreases in comprehensibility in the experimental group. Since the groups were equal in all other aspects, it can be preliminarily concluded that comprehensibility gains through virtual language exchange videoconferencing are more stable and predictable. Gains may not be as influenced by external factors, perhaps due to a decrease in language anxiety through routine practice via language exchange.

## CONCLUSIONS

Based on the results of this study, we can draw several conclusions. Conducting research on this topic is extremely challenging for teacher researchers as online language exchanges are inherently exposed to many external factors that can severely affect their results. This was exacerbated by the fact that the study was meant to expose students to authentic interactions, and therefore there were no tasks and no inherent structure to the language exchange besides

meeting weekly for an hour and speaking half an hour in Spanish and half an hour in English. As with any activity outside of normal class times, the organization was posed a challenge as it was the discretion of the student and their online peers to decide when to do the sessions. This freedom ended up making the scheduling of the sessions more difficult than expected since online peers had other obligations that took priority over the language exchanges, and students would cancel frequently due to other academic needs. This led to a high percentage of mortality of participants, both amongst the students and their partners. Unfortunately, there were also many students who happened to leave the university, and many more who lacked motivation or were experiencing mental health issues. These uncontrollable factors diminished the scope of the research.

After the application of this study, it is evident that virtual exchange via videoconferencing in the semi-authentic nature proposed in this study is not generalizable. It is unclear if including tasks or doing a class-to-class virtual exchange would have yielded different results, but assigning language exchange partners to all students via a language exchange platform only resulted in unmotivated or busy students dropping out. It seems that virtual language exchange should only be assigned to motivated students, or that teachers need to find better ways of motivating their students to complete these types of activities apart from providing grades. Although any strategy works well with motivated students, according to our results, unmotivated students cannot be motivated by the excitement of the activity or grades alone.

In terms of intelligibility, it is possible that online language exchanges improve student skills in this area. The experimental group's mean rate of change scores was 1.7% higher than the control group's mean rate. However, virtual exchange does not necessarily guarantee major improvements. The high standard deviations for these data sets reveal either a faulty testing system, or data that may not be reproducible. Although these types of exchanges apparently provide students with a unique and more

meaningful experience, they may not greatly influence pronunciation of individual words for the better. It seems that the dynamics of interacting with native speakers through video conferencing does not mean the sessions include pronunciation correction but rather more freely practicing students' speaking and therefore addressing other aspects of speech such as intonation and fluency. In more general terms, hearing the correct pronunciation of words may not result in a significant increase in intelligibility. Further research is necessary to determine the test's reliability and whether or not our intelligibility results are reproducible.

Another conclusion is that virtual exchanges via videoconferencing can cause real gains in students' comprehensibility that are less influenced by external factors such as stress and hours of sleep. This positive impact is logical as the video conferencing sessions encourage students to experience language learning through practicing getting a message across so as to be understood. This communicative outcome is therefore the result of that purpose. As our limitations likely had an impact on this result, further study will be necessary to establish a correlation between VE via videoconferencing and an increase in comprehensibility. But the stabilizing effect of videoconferencing VE on comprehensibility is an interesting take away, potentially caused by a loss of language anxiety through consistent practice with a native speaker.

### Areas for Future Research

There are many paths to take based on the results of this study. However, in order to find more compelling results, it will be advisable to address the issues mentioned in the limitations of this study. Therefore, two possible further research can be suggested: how to balance authenticity and feasibility continues to be an area for research. It appears that a more authentic experience is not generalizable, so then what model is?

There is still a lack of research into a potential framework for videoconferencing that could be implemented every semester with every new

group of students. Although in no way authentic, an interesting area of future research is to do it on class-to-class in-class language exchanges. In other words, pairing up an entire class of native English-speaking Spanish learners with a class of native Spanish speaking English learners. This would ensure that the participants of the study complete language exchanges through in-class sessions. Mortality rates can therefore be addressed and, as a result, this framework could provide more compelling results. This strategy does not balance authenticity well but may be better at motivating unmotivated students. To be truly generalizable, the measure of teacher workload could be an important factor to quantify as well.

Another area for research would be the study of how comprehensibility behaves under different stressors. Since our conclusion is that Virtual Exchange via videoconferencing potentially stabilizes comprehensibility, making it less prone to affective factors, this type of study would be necessary to truly confirm our findings.

### PRACTICAL RECOMMENDATIONS

Based on the results of this study, the authors suggest the following recommendations: something clearly useful for researchers is to address the technical issues that took place in the implementation of the study, more specifically in the research instruments to collect data. For example, providing participants with technological tools as well as a proper location such as a quiet room to record their pre- and post-tests can significantly improve the quality of data, therefore resulting in a more polished research methodology.

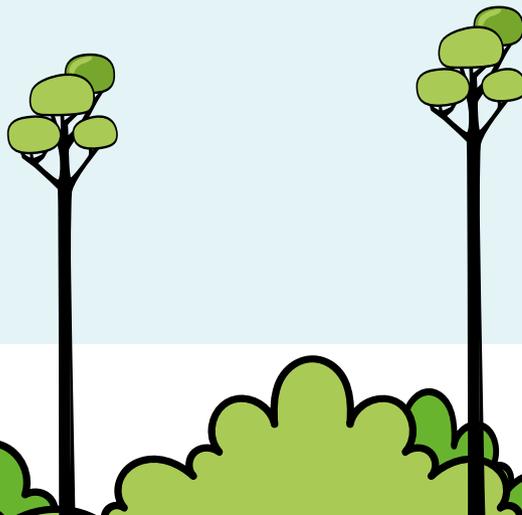
Although the process of pairing up English-speaking Spanish learners with students was completely arbitrary, it would be worth taking into consideration time zone differences. This mismatch can result in postponing or canceling sessions due to misunderstandings among the pairs. It is simply better to include participants who share similar time zones as they are more

likely to have more spare time at non-class or non-work hours.

Choosing either to implement a less structured language exchange with more authenticity for participants or a more organized VE ensuring better research outcomes would be recommended. Each approach has distinct advantages, and it's challenging if not impossible to cover the two spectrums simultaneously or at the same level of intensity. Researchers must consider what is more relevant: validity of results or the authenticity of the experience for participants.

## REFERENCES

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting Accent in its Place: Rethinking Obstacles to Communication. *Language Teaching*, 42(4), 476-490. <https://doi.org/10.1017/S026144480800551X>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The Use of Videoconferencing to Support Multimodal Interaction in an Online Language Classroom. *ReCALL*, 24(2), 116-137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
- Isaacs, T., Trofimovich, P., & Foote, J. A. (2017). Developing a User-oriented Second Language Comprehensibility scale for English-medium Universities. *Language Testing*, 34(4), 1-20. <https://doi.org/10.1177/0265532217703433>
- Kasper, G. (2001). Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. *Applied Linguistics*, 22(4), 502-530. <https://doi.org/10.1093/applin/22.4.502>
- Ko, M. H. (2012). Glossing and Second Language Vocabulary Learning. *TESOL Quarterly*, 46(1), 56-79. <https://doi.org/10.1002/tesq.6>
- Lee, L. (2007). Fostering Second Language Oral Communication Through Constructivist Interaction in Desktop Videoconferencing. *Foreign Language Annals*, 40(3), 635-649. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02882.x>
- Lindemann, S., & Subtirelu, N. (2013). Reliably Biased: The Role of Listener Expectation in the Perception of Second Language Speech. *Language Learning*, 63(3), 567-594. <https://doi.org/10.1111/lang.12014>
- O'Dowd, R. (2011). Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education? *Language Teaching*, 44(3), 368-380. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000194>
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2015). Second Language Speech Production: Investigating Linguistic Correlates of Comprehensibility and Accentedness for Learners at Different Ability Levels. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 847-873. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000502>
- Saito, K., Webb, S., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Lexical Profiles of Comprehensible Second Language Speech: The Role of Appropriateness, Fluency, Variation, Sophistication, Abstractness, and Sense Relations. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 677-701. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000297>
- Saito, K., & Akiyama, Y. (2017). Video-based Interaction, Negotiation for Comprehensibility, and Second Language Speech Learning: A Longitudinal Study. *Language Learning*, 67(1), 43-74. <https://doi.org/10.1111/lang.12184>
- Sevy-Biloon, J., & Chroman, T. (2019). Authentic Use of Technology to Improve EFL Communication and Motivation Through International Language Exchange Video Chat. *Teaching English with Technology*, 19(2), 44-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1215376.pdf>
- Szpyra-Kozłowska, J. (2014). *Pronunciation in EFL Instruction: A Research-based Approach*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092628>
- Thomson, R. I. (2018). Measurement of Accentedness, Intelligibility and Comprehensibility. In O. Kang & A. Ginther (Eds.), *Assessment in Second Language Pronunciation* (pp. 11-29). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170756-2>
- Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2012). Disentangling Accent from Comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 905-916. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000168>
- Xiao, M. (2007). *An empirical study of using internet-based desktop videoconferencing in an EFL setting* [Doctoral dissertation, Ohio University]. Ohio University. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=ohiou1194703859](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ohiou1194703859)



# Estrategias lúdicas para la prevención del acoso escolar en adolescentes

Playful strategies to prevent bullying in adolescents

 **Noemi Viviana Rodríguez Ortiz\***

noemirodriguez@uti.edu.ec

 **Paul Bladimir Acosta Pérez\***

paulacosta@uti.edu.ec

\*Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

Recibido: 15 de abril de 2025

Aceptado: 27 de junio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.1204>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

## RESUMEN

Este estudio analiza la efectividad de estrategias lúdicas para prevenir el acoso escolar en adolescentes, mediante un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental. Se aplicaron el autotest Cisneros de acoso escolar y una encuesta sociodemográfica a 349 estudiantes de dos unidades educativas particulares de Ambato. Los resultados evidencian que las dimensiones de acoso más prevalentes son la coacción y la agresión. A partir de estos hallazgos, se diseñaron campañas de concientización con actividades lúdicas orientadas a mitigar dichas dimensiones. Se concluye que el uso de estrategias lúdicas resulta eficaz para prevenir el acoso escolar, ya que promueve habilidades sociales y fortalece la convivencia entre los adolescentes.

**Palabras clave:** acoso escolar, actividades lúdicas, adolescencia, prevención, educación secundaria

## ABSTRACT

This study analyzes the effectiveness of play-based strategies to prevent school bullying among adolescents, using a quantitative approach and a non-experimental design. The Cisneros School Bullying Self-Test and a sociodemographic survey were administered to 349 students from two private educational institutions in Ambato. The results show that the most prevalent dimensions of bullying are coercion and aggression. Based on these findings, awareness campaigns with play-based activities were designed to mitigate these forms of violence. The study concludes that play-based strategies are effective in preventing school bullying, as they foster social skills and strengthen peer relationships among adolescents.

**Keywords:** school bullying, play activities, adolescence, prevention, secondary education

## INTRODUCCIÓN

El acoso escolar afecta a estudiantes, especialmente en la adolescencia, una etapa importante para el desarrollo personal y social. Este fenómeno se caracteriza por comportamientos agresivos, intencionales y repetitivos (físicos, verbales o sociales), dirigidos hacia un individuo vulnerable. En el ciberespacio también pueden ser agredidos (Ferrel *et al.*, 2015). El acoso escolar afecta el bienestar psicológico y el rendimiento académico de las víctimas. Por ello, la implementación de estrategias efectivas para su prevención es esencial en el entorno educativo (Vera *et al.*, 2017).

Las estrategias lúdicas son instrumentos pedagógicos innovadores que —a través del juego y actividades recreativas— promueven habilidades sociales entre adolescentes (Socías, 2006). La lúdica, entendida como el conjunto de actividades relacionadas con el juego, crea un entorno interactivo y participativo, donde los estudiantes exploran y expresan emociones, resuelven conflictos y construyen relaciones saludables.

La adolescencia es un período evolutivo caracterizado por el descubrimiento de la identidad y el sentido de pertenencia, lo que puede aumentar la susceptibilidad a dinámicas de grupo negativas como el acoso escolar. Se estima que un 6.2 % de los adolescentes ha sufrido acoso en el entorno escolar (Moral y Villalustre, 2018). Por ello, es necesario identificar las causas del problema y las posibles actividades de prevención. Justamente, las estrategias lúdicas ofrecen un enfoque prometedor en este sentido. Medina *et al.* (2024) destacan que la lúdica, como estrategia pedagógica, puede ser efectiva para promover la integración y la resolución pacífica de conflictos.

Estévez *et al.* (2019) indican que es importante adoptar enfoques que incorporen elementos lúdicos. Tales programas reducen las conductas agresivas y fomentan un ambiente escolar positivo. En general, incorporar actividades lúdicas en estos programas potencia su efectividad.

Es importante destacar que las estrategias lúdicas deben ser adaptadas al contexto de cada institución educativa y a la población estudiantil. El entrenamiento y la preparación del profesorado en el manejo de estas herramientas es importante para asegurar su adecuada implementación y potenciar sus efectos. Del mismo modo, la participación de todos los actores educativos es imprescindible para construir un entorno solidario y cohesivo que promueva valores de respeto y armonía. La evidencia científica respalda el uso de estrategias lúdicas como herramientas para mitigar las conductas agresivas. Además, disminuyen el acoso y fomentan una convivencia escolar sana y adecuada.

Por otro lado, el estudio de las estrategias lúdicas favorece un entorno escolar más respetuoso y colaborativo. Además, fomenta habilidades sociales y refuerza la resiliencia. Así, se promueven ambientes educativos seguros. Los principales beneficiarios son estudiantes, docentes y la comunidad educativa, ya que se analiza una problemática prioritaria que afecta el desarrollo integral de los adolescentes. El tema se encuentra vinculado, a su vez, con la salud mental y la psicología.

El presente artículo es una introducción a la problemática de acoso escolar en relación con la aplicación de estrategias lúdicas como forma de prevención. Asimismo, consta de una revisión de la literatura en cuanto a las variables de la temática descrita en el estado del arte. En la metodología se explica el diseño de la investigación, los instrumentos utilizados, la población y los aspectos éticos vinculados. Después se exponen los resultados sobre las dimensiones de acoso escolar. Por último, se discuten los resultados de la investigación y se los contrasta.

## ESTADO DEL ARTE

El acoso escolar es una problemática multifacética que afecta a estudiantes de diversas edades y contextos socioculturales (Cerezo, 2012). Se caracteriza por conductas agresivas,

intencionales y reiteradas dentro de una relación de poder desigual (Voloschin *et al.*, 2016). En este marco, las estrategias lúdicas han demostrado ser eficaces en adolescentes, pues promueven la empatía, la integración social y la resolución pacífica de conflictos (De Oliveira y Machado, 2018).

Las manifestaciones del acoso incluyen agresión física, insultos, exclusión social y cibercoso. Mayorga (2019) señala que esta violencia interfiere en la convivencia escolar y el desarrollo de los estudiantes. Además, su afrontamiento está relacionado con el nivel de inteligencia emocional, un factor clave en el rendimiento académico y la estabilidad psicosocial.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2019), uno de cada cinco estudiantes latinoamericanos ha sido víctima de acoso. Esto demuestra que es urgente intervenir de manera preventiva sobre las conductas visibles y los factores que las sustentan. La Organización Mundial de la Salud (2024) advierte que uno de cada siete adolescentes sufre algún trastorno mental. El suicidio es una de las cinco principales causas de muerte en este grupo. Estas cifras corroboran la necesidad de estrategias eficaces que contribuyan a un entorno escolar seguro y protector.

Las estrategias lúdicas consisten en actividades recreativas con propósitos educativos o terapéuticos para desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas. A la par, fomentan entornos de respeto, inclusión y colaboración. Baquerizo y López (2021) indican que estas estrategias reducen la frecuencia de conductas agresivas y fortalecen la convivencia escolar. El juego permite a los adolescentes explorar emociones, desarrollar empatía y practicar habilidades sociales en un ambiente seguro (Pereira *et al.*, 2002). Incluso, fomenta un aprendizaje activo y participativo que aumenta la motivación y el compromiso.

Estévez *et al.* (2019) concluyeron que los programas de prevención que incorporan elementos lúdicos son más efectivos para reducir la violencia escolar y fortalecer la cohesión grupal. En Colombia, por ejemplo, se documentó

el impacto positivo de las actividades lúdicas en estudiantes de quinto grado para lograr una buena integración social y una resolución pacífica de conflictos. En Ecuador, el Ministerio de Educación (Mineduc, 2019) ha diseñado programas con enfoques lúdicos para prevenir y abordar el acoso escolar.

Estas acciones han promovido la participación de la comunidad educativa en los procesos de intervención. A pesar de la formación docente y los recursos limitados, los programas lúdicos han mostrado resultados alentadores. Un caso destacado es la experiencia en una telesecundaria rural de México, donde el uso de juegos cooperativos mejoró la convivencia escolar. La intervención se estructuró en fases de distensión, cooperación y resolución de conflictos y reflexión grupal. Los estudiantes reportaron mayor integración, mejor comunicación y reducción de la violencia (Callejas, 2016).

En Brasil, Silva *et al.* (2019) indican que el uso de actividades recreativas y deportivas promueve la inclusión y relaciones positivas, incluso en entornos con alta conflictividad escolar. En general, estas experiencias regionales resaltan la flexibilidad y adaptabilidad de las estrategias lúdicas a distintos contextos socioculturales.

Aunque en Ecuador el acoso escolar persiste. El Mineduc (2019) indica que un porcentaje considerable de estudiantes ha sido acosado. Como respuesta, se han implementado programas y políticas orientadas a la prevención, entre ellos la iniciativa Escuelas Seguras, que incluye talleres de desarrollo socioemocional y actividades lúdicas (Bickmore, 2013; Suárez y Tigreiro, 2024). Asimismo, se han desarrollado proyectos piloto que integran dinámicas lúdicas en asignaturas curriculares. Los resultados preliminares muestran una mejora en la interacción estudiantil, reducción de conflictos y fortalecimiento de un clima colaborativo. Estas experiencias validan el enfoque lúdico como un medio eficaz para transformar las dinámicas escolares.

Sin embargo, implementar estas estrategias aún es difícil. La escasa formación específica de los docentes, la limitada disponibilidad de materiales y el débil respaldo institucional

dificultan su sostenibilidad (Estévez *et al.*, 2019). Es indispensable adaptar las actividades al contexto sociocultural de cada comunidad educativa y contar con el compromiso de todos los actores escolares.

Mäkelä y Catalán (2018) destacan que el éxito de estas intervenciones requiere a toda la comunidad educativa: estudiantes, familias, docentes y directivos. Asimismo, Muñoz (2017) recomienda crear redes de colaboración entre escuelas, universidades y oenegés para compartir recursos y buenas prácticas con el objetivo de optimizar su alcance.

Por otro lado, Torres-Toukoumidis *et al.* (2016) destacan el impacto de los juegos cooperativos para mejorar la empatía y la reducción de conductas agresivas entre estudiantes. Este enfoque propone que es determinante el contexto grupal para el desarrollo de habilidades sociales. También ofrecen una mirada crítica sobre el diseño de videojuegos. Argumentan que la narrativa y la mecánica de juego influyen en la percepción y el comportamiento social de los usuarios. Esto es importante para la generación de conciencia sobre temas como el acoso escolar. Además, Chapman (1988) investiga el uso de juegos digitales en la educación socioemocional, y señala que estos facilitan procesos de aprendizaje experiencial y promueven la inclusión.

En síntesis, las estrategias lúdicas constituyen una herramienta pedagógica efectiva para prevenir el acoso escolar en adolescentes. Cuando se implementan adecuadamente y cuentan con respaldo institucional y compromiso colectivo tienen el potencial para generar entornos escolares más seguros, empáticos y saludables. Con el apoyo de políticas públicas y mayor

inversión en educación, estas prácticas pueden contribuir de forma significativa a transformar la convivencia escolar y proteger la salud mental de las futuras generaciones.

## METODOLOGÍA

### Diseño

Se empleó un diseño no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas de manera intencional. Las estrategias lúdicas y el acoso escolar fueron evaluados dentro de su contexto natural. Luego se los analizaron y aplicaron (Ramos, 2021). La modalidad utilizada fue cuantitativa, basada en la aplicación de dos herramientas psicométricas para medir las variables y para comprender la realidad de los estudiantes en dos unidades educativas (UE) particulares de Ambato, Tungurahua, Ecuador. Con esto se identificaron perfiles detallados de los participantes y se contextualizó el problema dentro de un entorno social específico (Pérez, 2002). Finalmente, se utilizó el diseño transversal, ya que los datos se recabaron en un mismo período temporal.

### Instrumentos

Se empleó un encuesta sociodemográfica y el autotest Cisneros de acoso escolar, los cuales se describen a continuación:

- **Encuesta sociodemográfica:** ofrece un perfil detallado de los participantes. Contextualiza el problema en un entorno social específico. Se estructura con preguntas relacionadas con el género, identidad étnica, nivel educativo de los padres, número de hijos en la familia y tipo de hogar (De Oliveira y García, 1987).
- **Autotest Cisneros de acoso escolar:** es un cuestionario que evalúa el acoso escolar. Fue desarrollado en España, en 2005, por los profesores Piñuel y Oñate y está destinado a estudiantes de entre once y diecisiete

años y consta de cincuenta preguntas, cada una con tres opciones de respuesta, así como un índice global de acoso escolar y ocho componentes específicos: desprecio, coacción, agresiones, intimidación y amenaza, bloqueo social y exclusión, hostigamiento verbal, robos y restricción de la comunicación. La prueba proporciona puntuaciones globales y por subescalas para categorizar el grado de acoso escolar. Su propósito es evaluar la presencia de acoso escolar en instituciones educativas. Puede aplicarse de manera individual o colectiva, con un tiempo de ejecución aproximado de treinta minutos. Las preguntas son afirmaciones con tres posibles respuestas: nunca, pocas veces y muchas veces, que se puntúan con 1, 2 y 3, respectivamente. Además, cuenta con subescalas que permiten un análisis detallado de distintas manifestaciones de acoso, incluye el índice global de acoso y una escala de intensidad, la cual se obtiene sumando puntos por cada respuesta *muchas veces* (Rentería y Luna, 2024).

### Población

La población objeto de estudio corresponde a dos UE particulares de Ambato. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de octavo, noveno, décimo, primero, segundo y tercero de Bachillerato General Unificado (BGU). En específico, participaron 102 alumnos de la primera UE y 247 de la segunda. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

### Aspectos éticos

Los principios éticos seguidos en esta investigación concordaron con las normativas vigentes para estudios realizados con humanos. Se socializó y recabó el consentimiento informado de los adolescentes. Con este documento se especificaron los objetivos del estudio y el tema, los posibles riesgos o inconvenientes, los

procedimientos, las medidas para asegurar la confidencialidad, el manejo adecuado de la información y la opción de retirarse de forma voluntaria en cualquier momento. Los participantes firmaron el consentimiento de manera libre y se comprometieron a proporcionar respuestas sinceras y honestas dentro de los horarios y espacios acordados.

### Transcripción y análisis de la información

La información recolectada fue transcrita en un *software*, lo que permitió calcular la frecuencia y el porcentaje de las diferentes dimensiones de acoso y violencia escolar. Además, se tabularon los datos de la encuesta sociodemográfica.

## RESULTADOS. ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR

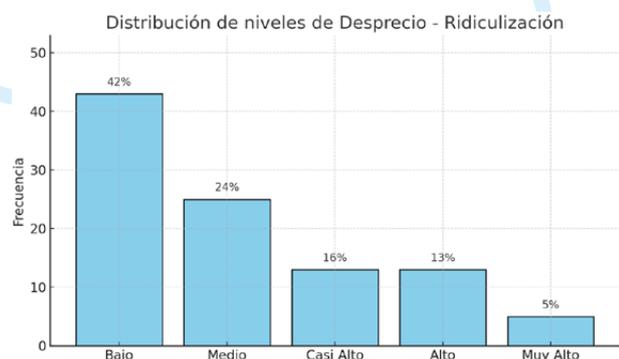
Tabla 1. Desprecio-ridiculización

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	43	42
Medio	25	24
Casi alto	13	16
Alto	13	13
Muy alto	5	5
Total	102	100

Fuente: elaboración propia



**Figura 1. Distribución de los niveles de desprecio-ridiculización en la muestra**



Fuente: elaboración propia

De los estudiantes evaluados en la primera UE, dentro del nivel de desprecio-ridiculización, se obtuvo que el 42 % se encuentra en un nivel bajo, 24 % en medio, 16 % en casi alto, 13 % en alto y un 5 % en muy alto. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se ubica en niveles bajos y medios de desprecio-ridiculización (66 % de la muestra). Esto podría interpretarse como un indicio positivo, ya que sugiere que más de la mitad de los estudiantes no perciben o no ejercen con frecuencia comportamientos de desprecio o ridiculización.

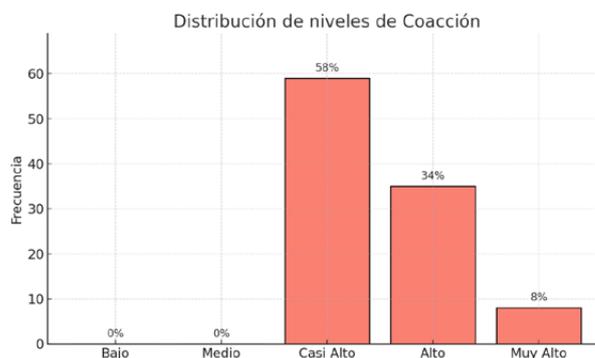
Sin embargo, se observa que un 34 % de los estudiantes presenta niveles desde casi alto hasta muy alto, lo que implica que una tercera parte de la población evaluada está potencialmente expuesta o involucrada en situaciones de violencia simbólica o psicológica. Esto no debería ser ignorado desde una perspectiva preventiva o psicoeducativa.

**Tabla 2. Coacción**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	0	0
Medio	0	0
Casi alto	59	58
Alto	35	34
Muy alto	8	8
Total	102	100

Fuente: elaboración propia

**Figura 2. Distribución de los niveles de coacción en la muestra**



Fuente: elaboración propia

El análisis de los resultados revela niveles elevados de coacción entre los estudiantes. En particular, el nivel casi alto agrupa al 58 % de la muestra. Esto sugiere que más de la mitad de los estudiantes se encuentra en un rango preocupante respecto a esta forma de violencia interpersonal. La suma de los niveles alto y muy alto evidencia que el 42 % adicional presenta conductas de coacción más marcadas, por lo que —en conjunto— el 100 % de los estudiantes evaluados muestra algún grado de coacción significativa, sin ningún caso registrado en los niveles bajo o medio. Este patrón muestra que la coacción es una problemática generalizada dentro del grupo, lo que puede estar afectando la dinámica del aula, la libertad de expresión y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

El hecho de que ningún estudiante se ubique en los niveles más bajos puede interpretarse como un indicador de alerta, ya que no se identifican casos exentos de esta dinámica. La coacción —entendida como presión o imposición hacia otros estudiantes para que actúen en contra de su voluntad— puede derivar en situaciones de intimidación, sometimiento y deterioro del clima escolar.

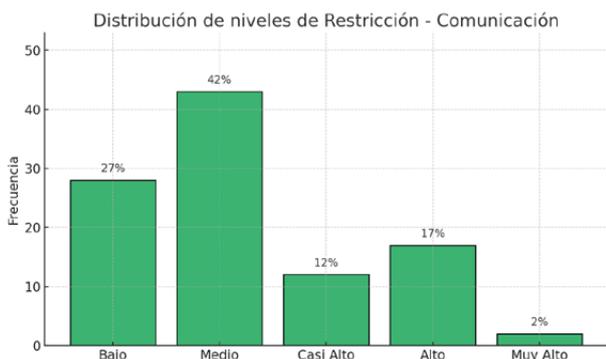
**Tabla 3. Restricción-comunicación**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	28	27
Medio	43	42

Casi alto	12	12
Alto	17	17
Muy alto	2	2
Total	102	100

Fuente: elaboración propia

Figura 3. Distribución de los niveles de restricción-comunicación en la muestra



Fuente: elaboración propia

La mayor proporción de estudiantes se encuentra en el nivel medio (42 %), lo cual representa una parte significativa del grupo que podría experimentar ciertas dificultades en la comunicación, pero sin manifestaciones extremas. El nivel bajo (27 %) indica un grupo que aparentemente no presenta mayores restricciones en su capacidad comunicativa o en el entorno de interacción escolar.

Sin embargo, un 31 % del total de estudiantes se ubica entre los niveles casi alto, alto y muy alto. Esto evidencia la presencia de un número relevante de casos en los que existen obstáculos marcados en la expresión, escucha o intercambio comunicativo, posiblemente asociados con dinámicas de control, invalidación o autoritarismo en el aula o en el entorno inmediato.

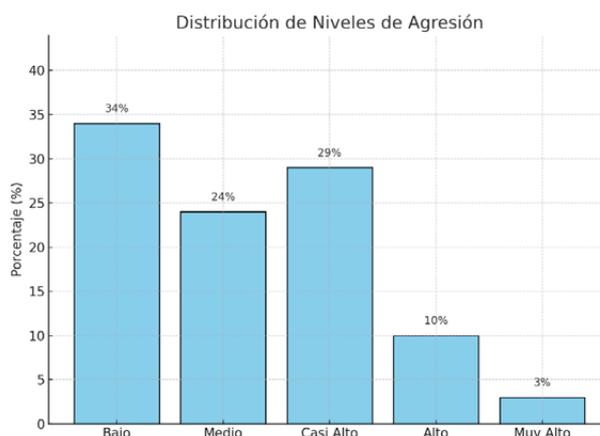
El nivel alto (17 %) indica que hay estudiantes que enfrentan serias limitaciones para comunicarse libremente o participar en conversaciones sin temor a ser silenciados, ridiculizados o interrumpidos.

Tabla 4. Agresión

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	35	34
Medio	24	24
Casi alto	30	29
Alto	10	10
Muy alto	3	3
Total	102	100

Fuente: elaboración propia

Figura 4. Distribución de los niveles de agresión en la muestra



Fuente: elaboración propia

Un análisis de los datos muestra que el 58 % de los estudiantes se encuentra en los niveles bajo o medio, lo cual refleja una convivencia escolar relativamente regulada en cuanto a conductas agresivas. No obstante, el 42 % restante presenta niveles desde casi alto hasta muy alto, lo que representa una proporción significativa de estudiantes que podrían estar involucrados en dinámicas conflictivas, manifestaciones de violencia verbal o física, hostilidad o conductas intimidatorias.

El nivel casi alto (29 %) se destaca, ya que representa una franja importante de estudiantes cuya conducta podría estar cercana a expresiones más explícitas de agresión. La presencia de casos en los niveles alto (10 %) y muy alto (3 %) indica que, si bien son menos frecuentes, existen situaciones con niveles elevados de agresividad que podrían afectar el bienestar del grupo.

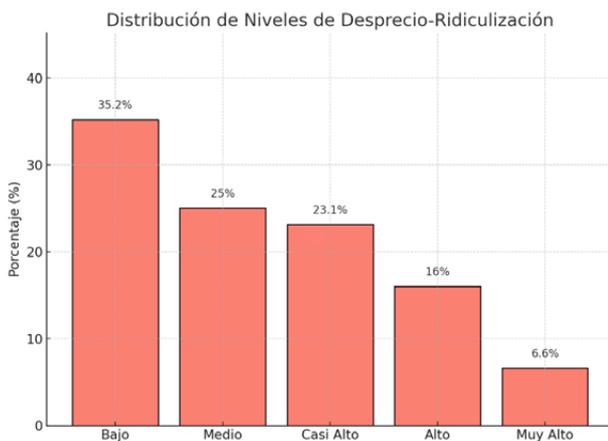
La coexistencia de perfiles bajos y moderados con otros más elevados evidencia una distribución diversa del fenómeno, lo que implica la necesidad de prevención e intervención directa.

**Tabla 5. Desprecio-ridiculización**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	87	35.2
Medio	71	25
Casi alto	48	23.1
Alto	31	16
Muy alto	10	6.6
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

**Figura 5. Distribución de los niveles de desprecio-ridiculización en la muestra**



Fuente: elaboración propia

En la segunda UE se observa una distribución significativa de los niveles de desprecio-ridiculización. La mayor concentración está en el nivel bajo (35.2 %), lo que indica que una parte importante de la población presenta una tendencia moderada hacia comportamientos de respeto y menor disposición a ridiculizar o menospreciar a otros. Sin embargo, los niveles medios y casi altos representan un 48.1 % de los evaluados. Esto sugiere una notable inclinación hacia el desprecio y la ridiculización, lo que podría influir en la dinámica social y el clima escolar.

Un 16.6 % de los estudiantes se encuentra en los niveles alto y muy alto, lo que podría ser

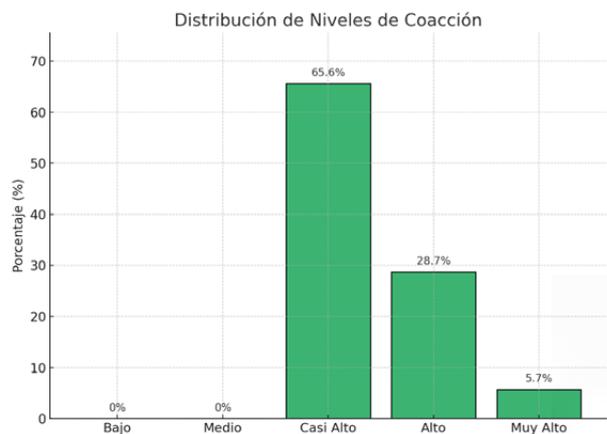
indicativo de posibles conflictos interpersonales o actitudes de agresión verbal que ameritan atención. La presencia de estos niveles altos, aunque en minoría, debe ser abordada para evitar que este tipo de comportamientos afecte el ambiente educativo y la convivencia.

**Tabla 6. Coacción**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	0	0
Medio	0	0
Casi alto	162	65.6
Alto	71	28.7
Muy alto	14	5.7
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

**Figura 6. Distribución de los niveles de coacción en la muestra**



Fuente: elaboración propia

Los resultados de la escala de coacción revelan una predominancia de niveles altos de comportamiento coercitivo. La mayoría de los evaluados (65.6 %) se encuentra en el nivel casi alto de coacción, lo que sugiere una predisposición significativa hacia conductas de presión o control sobre otros en el entorno escolar. Adicionalmente, un 28.7 % de la población se ubica en el nivel alto y un 5.7 % en muy alto. Esto indica que un número considerable de individuos presenta actitudes coercitivas marcadas. Estos niveles de coacción pueden reflejar dificultades

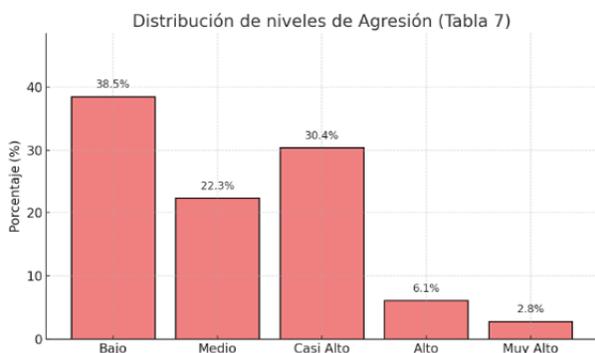
en la comunicación y el respeto de la autonomía entre los estudiantes, así como posibles tendencias de imposición que podrían afectar el clima escolar y el bienestar colectivo.

**Tabla 7. Agresión**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	95	38.5
Medio	55	22.3
Casi alto	75	30.4
Alto	15	6.1
Muy alto	7	2.8
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

**Figura 7. Distribución de los niveles de agresión en la muestra**



Fuente: elaboración propia

Los niveles de agresión reflejan una tendencia equilibrada, con una mayoría de individuos en el nivel bajo (38.5 %) y un porcentaje considerable en el medio (22.3 %). Estos datos sugieren que gran parte de la población escolar presenta actitudes de agresión relativamente controladas, lo cual es favorable para la convivencia. Sin embargo, el 30.4 % de los estudiantes se encuentra en el nivel casi alto, lo que significa una predisposición moderada hacia comportamientos agresivos que podrían manifestarse en situaciones de conflicto. Adicionalmente, aunque en menor porcentaje, un 6.1 % en el nivel alto y un 2.8 % en muy alto reflejan una minoría que exhibe niveles de agresión elevados, lo cual

puede afectar las dinámicas de grupo y generar posibles conflictos.

**Tabla 8. Restricción comunicación**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	70	32.4
Medio	80	28.3
Casi alto	60	24.3
Alto	25	10.1
Muy alto	12	4.9
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

**Figura 8. Distribución de los niveles de restricción comunicación en la muestra**



Fuente: elaboración propia

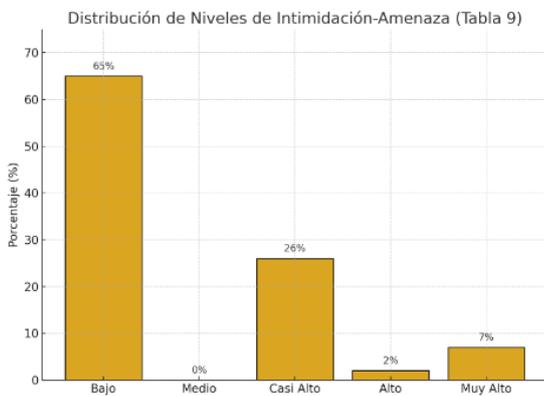
En la escala de restricción comunicación se observa una tendencia mixta. La mayoría de los estudiantes se sitúa en los niveles medio y bajo (32.4 % y 28.3 %), lo que sugiere que muchos tienen una comunicación moderadamente abierta y presentan pocas restricciones para interactuar en el entorno escolar. No obstante, el 24.3 % se ubica en el nivel casi alto, lo que indica que una parte de la población escolar experimenta algunas dificultades para comunicarse y podrían verse limitados en su capacidad para expresar sus ideas y emociones. Además, el 10.1 % en el nivel alto y el 4.9 % en muy alto representan a un grupo minoritario que experimenta barreras significativas en la comunicación, lo cual puede impactar su integración y participación en las actividades escolares.

**Tabla 9. Intimidación amenaza**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	161	65
Medio	65	0
Casi alto	0	26
Alto	4	2
Muy alto	17	7
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

**Figura 9. Distribución de los niveles de intimidación amenaza en la muestra**



Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes (65 %) reporta vivir situaciones de intimidación y amenaza en un nivel bajo, lo que indica una percepción general de seguridad o una baja frecuencia de este tipo de conductas en su entorno escolar. Esta proporción mayoritaria muestra que la experiencia de intimidación no es predominante en el grupo. Sin embargo, el 26 % se encuentra en el nivel casi alto, lo que representa una cuarta parte de la población con experiencias que pueden estar cerca de convertirse en problemáticas si no se gestionan adecuadamente. A esto se suman los casos en los niveles alto (2 %) y muy alto (7 %), que —aunque menos frecuentes— requieren atención inmediata por la intensidad del impacto emocional que pueden provocar.

La coexistencia de estudiantes en niveles bajos con otros en rangos más elevados indica que, aunque la mayoría no percibe altos niveles de intimidación, existen focos específicos donde

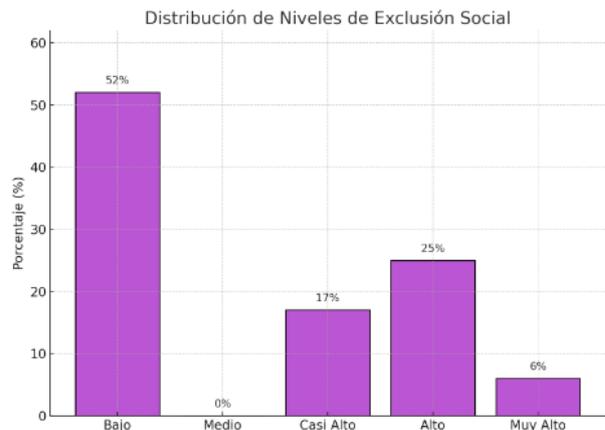
estas dinámicas se manifiestan de manera preocupante. Estos casos podrían estar pasando desapercibidos o no siendo abordados dentro del aula o en la institución.

**Tabla 10. Exclusión social**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	128	52
Medio	0	0
Casi alto	43	17
Alto	62	25
Muy alto	14	6
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

**Figura 10. Distribución de los niveles de exclusión en la muestra**



Fuente: elaboración propia

Más de la mitad de los estudiantes (52 %) reporta experimentar la exclusión social en un nivel bajo, lo que indica que una parte importante del grupo no se siente marginada de forma significativa en el contexto escolar. Esta cifra puede interpretarse como una base favorable para el desarrollo de relaciones inclusivas y un clima de convivencia positivo. No obstante, un 31 % se ubica en los niveles alto (25 %) y muy alto (6 %), lo que refleja una presencia preocupante de dinámicas de exclusión que pueden afectar la autoestima, el sentido de pertenencia y la participación activa en el grupo. A esto se suma el 17 % adicional en el nivel casi alto,

cuya experiencia —aunque no extrema— puede constituir un riesgo de progresión hacia formas más intensas de aislamiento o rechazo social.

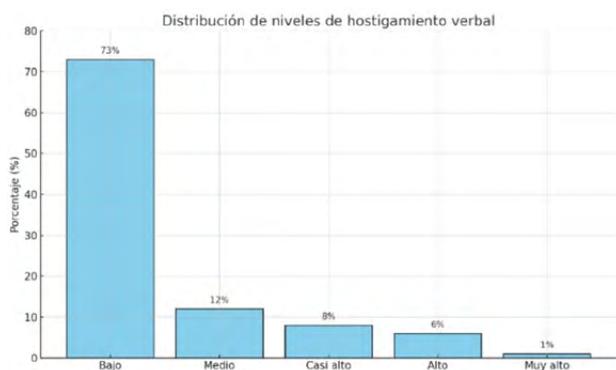
La distribución observada señala la existencia de grupos vulnerables dentro del aula que podrían estar enfrentando barreras en su integración social por motivos personales, grupales o institucionales. Estos estudiantes podrían estar quedando al margen de actividades colectivas, siendo ignorados por sus pares o recibiendo trato diferenciado, lo cual puede generar consecuencias emocionales significativas si no se interviene a tiempo

**Tabla 11. Hostigamiento verbal**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	181	73
Medio	29	12
Casi alto	21	8
Alto	14	6
Muy alto	2	1
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

**Figura 11. Distribución de los niveles de hostigamiento verbal en la muestra**



Fuente: elaboración propia

El 73 % de estudiantes reporta niveles bajos de hostigamiento verbal, lo cual refleja un contexto escolar relativamente favorable en cuanto al respeto en la comunicación entre pares. Un 12 % se encuentra en nivel medio, mientras que el 15 % restante presenta niveles entre casi alto y muy alto. Aunque los casos severos son pocos,

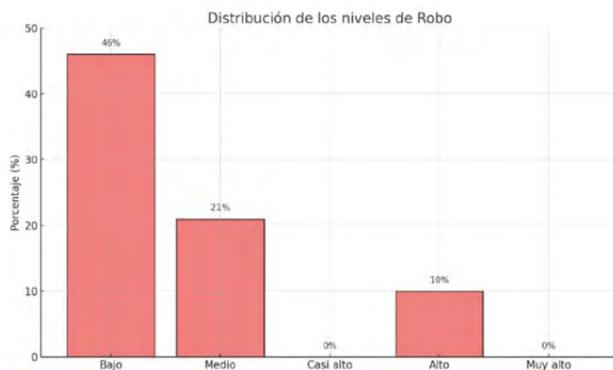
no deben pasarse por alto, ya que incluso niveles moderados de hostigamiento pueden afectar el bienestar emocional. Se requiere atención preventiva para evitar que estas conductas escalen o se normalicen dentro del grupo escolar.

**Tabla 12. Robo**

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	113	46
Medio	53	21
Casi alto	36	0
Alto	24	10
Muy alto	21	0
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

**Figura 12. Distribución de los niveles de robo en la muestra**



Fuente: elaboración propia

Casi la mitad de los estudiantes (46 %) percibe el robo en un nivel bajo, lo que indica que, para este grupo, las situaciones de pérdida o sustracción no son frecuentes. Sin embargo, un 21 % se ubica en nivel medio y un 33% en niveles altos (25%) y muy altos (8 %). Esto refleja que un tercio de los estudiantes considera que este tipo de conductas es recurrente o preocupante dentro del entorno escolar. Esta percepción puede generar desconfianza, temor o tensión entre los compañeros. La presencia de estos niveles elevados hace necesario implementar acciones de prevención, concienciación sobre la propiedad ajena y protocolos institucionales claros que refuercen la

seguridad y la responsabilidad compartida en el espacio educativo.

Después de compilar los resultados, se diseñaron las campañas de concientización sobre el acoso escolar enfocadas en mitigar cada una de las dimensiones que evalúa el reactivo. A continuación se describen las estrategias lúdicas utilizadas con los adolescentes.

### **Desenmascarando el acoso: formas y efectos**

Invita a los estudiantes a analizar situaciones reales de acoso que incluyen desprecio, ridiculización, coacción, intimidación, amenazas y hostigamiento verbal. Divididos en grupos, los adolescentes exploran los sentimientos de las víctimas y los observadores mediante dramatizaciones que simulan interacciones respetuosas. Esta experiencia culmina con una reflexión grupal sobre las emociones y cómo intervenir de manera adecuada para fortalecer la empatía y la comprensión mutua.

### **Telaraña de la inclusión**

Se construye una red simbólica, con lana, para que cada participante destaque algo positivo sobre sí mismo y sobre los demás. Esto refuerza la autoestima y el sentido de pertenencia.

### **Laberinto de la empatía**

Los estudiantes enfrentan retos que simulan situaciones de exclusión y acoso. Esta estrategia promueve la colaboración y la resolución conjunta de problemas. Estas actividades, además de sensibilizar sobre las consecuencias del acoso, ayudan a los adolescentes a desarrollar habilidades para afrontar y prevenir estas situaciones.

### **Árbol del respeto**

Fomenta la convivencia positiva y el buen trato entre los estudiantes a través de mensajes constructivos. En esta dinámica se presenta un dibujo

de un árbol en un papelote grande, que simboliza el crecimiento y la unión. Cada estudiante escribe en hojas pequeñas un compromiso o un mensaje positivo relacionado con el respeto y la empatía. Estas hojas se colocan en el árbol para formar un mural colectivo que refleje los valores del grupo. Este árbol se exhibe en un lugar visible de la institución.

### **Mensajes sorpresa**

Fortalece la autoestima y el aprecio entre compañeros. Cada estudiante escribe su nombre en una tarjeta u hoja pequeña, la que se coloca en un recipiente. Luego, de manera aleatoria, cada uno selecciona un nombre que no sea el suyo y escribe un mensaje positivo dirigido a esa persona de forma anónima. Al finalizar, los mensajes se reparten, y cada estudiante los lee en voz alta sin revelar la autoría. Este ejercicio refuerza las conexiones interpersonales.

### **El mapa de la amistad**

Es una actividad creativa que destaca las cualidades y fortalezas de cada integrante del grupo. En una hoja grande de papel se escribe “nuestro grupo” y se distribuyen los nombres de los estudiantes. Cada participante pasa al papel y escribe al lado de cada nombre un comentario positivo o una característica admirable de esa persona. Al finalizar, el mapa se convierte en un reflejo visual del aprecio colectivo. Así, se fortalecen la cohesión grupal.

### **¿Qué harías tú?<sup>1</sup>**

Con esta estrategia se busca sensibilizar a los estudiantes sobre la coacción, la restricción de comunicación y el hostigamiento verbal. A través del *role-playing*, los participantes asumen roles de víctima, acosador y testigos. Luego reflexionan sobre las emociones involucradas y

<sup>1</sup> Las estrategias subsiguientes se emplearon con la segunda UE.

aprenden habilidades para intervenir de manera efectiva y crear ambientes sanos.

### Escenas del respeto

Con esta dinámica teatral se reflexiona sobre el impacto del acoso. Los estudiantes trabajan en grupos para representar situaciones comunes como exclusión, burlas o rumores. A través de estas dramatizaciones, exploran las emociones de las víctimas, los motivos de los acosadores y el papel de los testigos. Esta actividad se enriquece con discusiones grupales, donde los participantes analizan posibles intervenciones y reflexionan sobre las lecciones aprendidas (Caballo *et al.*, 2011).

### Mira más allá

Los estudiantes interactúan en parejas formadas por compañeros que no se conocen bien o con quienes tienen poco contacto. Durante el ejercicio, comparten detalles sobre gustos, aficiones y desafíos. Posteriormente, cada participante presenta a su compañero al grupo y destaca las cualidades que más les sorprendieron o aspectos en común. Esta actividad ayuda a romper prejuicios y fortalece los lazos entre estudiantes. También recalca cómo conocer mejor a los demás puede contribuir a eliminar barreras y reducir el acoso escolar.

### La ruleta del amor y la gigantografía de la amistad

Es una estrategia dinámica y colaborativa que fomenta la empatía y el reconocimiento mutuo. Los estudiantes se dividen en grupos y participan en una competencia en la que giran una ruleta con preguntas sobre el respeto, la convivencia y las cualidades personales. A medida que responden, ganan dulces como incentivos. Además, cada participante escribe mensajes positivos sobre las cualidades de sus compañeros y los coloca en una gigantografía. Este ejercicio permite resaltar fortalezas individuales,

fortalecer la colaboración grupal y generar un ambiente de aprecio y aceptación entre todos.

### El teatro de la empatía

En esta dinámica, los estudiantes trabajan en pequeños grupos y reciben tarjetas que describen escenarios comunes de acoso escolar (exclusión social, insultos o burlas). A partir de estos escenarios, los participantes crean representaciones teatrales breves que luego exponen al resto de la clase. La actividad permite que los estudiantes se pongan en el lugar de las víctimas y los testigos, fomenta la discusión grupal sobre las emociones generadas por el acoso y busca posibles soluciones a estos actos de violencia.

### La voz del silencio

Trata que los participantes experimenten las dificultades de la falta de comunicación al representar situaciones donde uno de ellos no puede expresar sus emociones. Con esta estrategia se busca sensibilizarlos sobre el valor de la libertad de expresión.

### Cuidemos lo de todos

Es una estrategia que profundiza la importancia de la comunicación y el respeto hacia las pertenencias ajenas.

## DISCUSIÓN

Con esta investigación se examinó el uso de estrategias lúdicas como mecanismo para prevenir el acoso escolar en adolescentes en dos UE particulares de Ambato. Para ello se emplearon dos instrumentos psicométricos que facilitaron la evaluación de las dimensiones relacionadas con el acoso y la violencia escolar, además de proporcionar un perfil detallado de los participantes. Este enfoque permitió contextualizar la problemática dentro de un entorno social particular. Los

resultados se contrastan con hallazgos previos y revelan una coherencia con las tendencias identificadas en investigaciones recientes.

En Latinoamérica, las cifras reportadas por la Unicef (2019) resaltan la prevalencia del acoso escolar: uno de cada cinco estudiantes ha sido víctima de esta problemática. Por ello, es necesario diseñar e implementar intervenciones que aborden las conductas agresivas y ataquen las causas subyacentes.

Las estrategias lúdicas han demostrado su efectividad en la promoción de habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Baquerizo y López, 2021). Estas estrategias facilitan la resolución de conflictos y promueven la empatía entre los estudiantes. Según Pereira *et al.* (2002), el empleo de actividades lúdicas proporciona un espacio seguro en el que los adolescentes pueden expresar sus emociones y practicar comportamientos prosociales, lo que incrementa su motivación y compromiso.

Estévez *et al.* (2019) sostienen que las intervenciones que incluyen componentes lúdicos reducen las conductas agresivas y mejoran la cohesión entre los miembros del grupo. Esto converge con este estudio, en donde se evidencia el alto nivel del impacto generado por la utilización de las estrategias lúdicas. En el contexto ecuatoriano, estas iniciativas se han integrado en programas como Escuelas Seguras, que incluyen talleres socioemocionales y actividades recreativas (Suárez y Tigrero, 2024). Estas iniciativas han tenido un efecto positivo dentro de la comunidad educativa, pues han disminuido la violencia.

La evidencia también resalta ejemplos exitosos en otros países de la región. En México, por ejemplo, Callejas (2016) informa que la implementación de juegos cooperativos en una telesecundaria rural mejoró la convivencia escolar. De manera similar, en Brasil, Silva *et al.* (2019) descubrieron que el uso de deportes y actividades recreativas facilitó la inclusión y la interacción positiva en entornos con altos niveles de violencia escolar. Estos resultados apoyan

la idea de que las dinámicas lúdicas son una herramienta eficaz y adaptable a diversos contextos culturales.

Sin embargo, a pesar de estos avances, persisten retos en la implementación de estrategias lúdicas, como la falta de capacitación docente, la escasez de recursos y el insuficiente apoyo institucional (Estévez *et al.*, 2019). Además, la adaptación de las estrategias al contexto específico de cada comunidad educativa es crucial para asegurar su efectividad. Mäkelä y Catalán (2018) enfatizan que la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es fundamental para el éxito de estas iniciativas.

El análisis también resalta que las estrategias lúdicas no deben ser vistas como intervenciones aisladas, sino como parte de un enfoque que combina políticas públicas, formación docente y colaboración interinstitucional. Muñoz (2017) sugiere la creación de redes de cooperación entre escuelas y organizaciones no gubernamentales para optimizar recursos y compartir buenas prácticas.

Finalmente, las estrategias lúdicas representan una vía para transformar la dinámica escolar y prevenir el acoso. Como Vásquez y Constain (2022) argumentan, cuando se implementan de manera adecuada y se combinan con el respaldo de políticas públicas, estas estrategias promueven ambientes escolares seguros.

### Limitaciones y futuros estudios

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el uso exclusivo de instrumentos psicométricos, cuya aplicación puede estar influenciada por el estado emocional de los estudiantes al momento de responder, así como por el temor a posibles represalias en caso de haber estado involucrados en situaciones de acoso. Esto podría haber afectado la veracidad o precisión de algunas respuestas. Además, al tratarse de un diseño no experimental y transversal, no es posible establecer relaciones causales ni observar cambios a lo largo del tiempo.

## CONCLUSIONES

Se sugiere que investigaciones futuras analicen las limitaciones expuestas mediante la incorporación de métodos mixtos, como entrevistas en profundidad y grupos focales, que complementen los datos cuantitativos y permitan captar matices, percepciones y experiencias subjetivas de los participantes. De igual modo, la implementación de diseños longitudinales con evaluaciones pre y posintervención contribuiría a medir con mayor rigor y detalle el impacto real de las estrategias lúdicas en la prevención del acoso escolar.

Desde una perspectiva aplicada, estos hallazgos indican que es necesario que las políticas educativas consideren enfoques integrales que incluyan herramientas de evaluación más diversas como intervenciones continuas y ajustadas con las dinámicas escolares específicas. La promoción de ambientes seguros y de confianza, donde los estudiantes puedan expresarse sin temor, debe ser clave para el diseño e implementación de programas preventivos.

Así, las futuras investigaciones aportarían evidencia más robusta sobre la efectividad de dichas estrategias y también guiarían a los tomadores de decisiones en la formulación de políticas educativas más sensibles y efectivas para la erradicación del acoso escolar. En este sentido, se propone evaluar longitudinalmente el impacto de programas de prevención del acoso, implementar protocolos de detección temprana en el aula e incorporar la formación docente en competencias socioemocionales como parte del currículo institucional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquerizo, C. y López, T. (2021). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación básica y nivel medio en pro de la solución de problemas institucionales y del entorno educativo. *Tsafiqui*, 12(17), 76-85. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.965>
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿las medidas contra el bullying obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695250>
- Caballo, V., Calderero, M., Carrillo, G., Salazar, I. e Irurtia, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19(3), 611-626. [https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/07.Caballo\\_2\\_19-3oa.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/07.Caballo_2_19-3oa.pdf)
- Callejas, A. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco. *RA XIMHAI*, 12(3), 415-431. [10.35197/rx.12.02.2016.29.lo](https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.29.lo)
- Cerezo, F. (2012). Psique: bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3973451.pdf>
- Chapman, M. (1988). Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo. *Human Development*, 31, 92-106.
- De Oliveira, O. y García, B. (1987). Encuestas, ¿hasta dónde? *Revista mexicana de sociología*, 49(1), 335-351. <https://doi.org/10.2307/3540437>
- De Oliveira, L. y Machado, I. (2018). Bullying escolar na perspectiva dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(1), 321-340. <https://www.redalyc.org/journal/4518/451858897018/451858897018.pdf>
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://doi.org/10.14349/rfp.2019.v51.n3.8>
- Ferrel, F., Cuan, A., Londoño, Z. y Ferrel, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta,

- Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.65>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (4 de septiembre de 2019). *Encuesta de UNICEF: Más de un tercio de los jóvenes en 30 países denuncian ser víctimas de acoso en línea*. Unicef.org. <https://www.unicef.org/eca/press-releases/unicef-poll-more-third-young-people-30-countries-report-being-victim-online-bullying>
- Mäkelä, T. y Catalán, B. (2018). Programa de convivencia y antiacoso escolar KiVa: Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, (2), 234-258. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60415>
- Mayorga, M. (2019). Relación entre la creatividad, la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Veritas & Research*, 1(1), 13-21. [http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path\[\]=3](http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path[]=3)
- Medina, G., Faúndez, C., Pérez, F., Rosales, J. y Mondaca, J. (2024). Estrategias para prevenir la violencia escolar. *Convergencia educativa*, 15, 108-125. <https://doi.org/10.29035/rce.15.108>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). *Guía informativa de estrategias para la prevención y el abordaje del acoso escolar*. Ministerio de Educación.
- Moral, M. y Villalustre, L. (2018). Análisis de serious games anti-bullying: recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1345-1364. <https://doi.org/10.5209/RCED.55419>
- Muñoz, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela abierta*, 20(1), 35-46. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/12>
- Organización Mundial de la Salud. (10 de octubre de 2024). *La salud mental de los adolescentes*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pereira, O., Neto, C., Smith, P. y Angulo, C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Culture and Education*, 14(3), 297-311. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1174/11356400260366115>
- Pérez, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista española de salud pública*, 76, 373-380. [https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/resp/v76n5/editorial.pdf](https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/resp/v76n5/editorial.pdf)
- Ramos, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciaAmérica*, 10(1), 1-7. <https://ciencia-america.edu.ec/index.php/uti/article/view/356/699>
- Rentería, M. y Luna, J. (2024). *Propiedades psicométricas del autotest Cisneros de acoso escolar en estudiantes de secundaria de Lima sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/1160>
- Silva, A., Oliveira, R. y Campos, F. (2019). La eficacia de los programas lúdicos en la prevención del acoso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 24(88), 1-15.
- Socías, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Panorama social*, 3, 27-41. <https://www.funcas.es/WP-CONTENT/UPLOADS/2020/12/003ART03.PDF>
- Suárez, J. y Tigrero, J. (2024). Estrategias de vinculación universitaria para contribuir a una cultura de paz en la Zona 8 de Guayaquil. En *V Congreso Internacional de Educación UNAE* (pp. 364-373). Editorial UNAE.
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. y Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2), 37-49. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259149309003.pdf>
- Vásquez, E. y Constain, V. (2022). Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes. *Revista Unimar*, 40(1), 54-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8776289>
- Vera, C., Vélez, C. y García, H. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA*, 9(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333152921004.pdf>
- Voloschin, C., Becerra, G. y Simkin, H. (2016). Bullying escolar, dominancia y autoestima. Una mirada desde la psicología social. *Revista de ciencias sociales*, 92, 62-67. <https://www.academica.org/hugo.simkin/16.abstract>

# 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.

# La educación para la construcción de paz. Estudio de caso frente a la crisis social ecuatoriana

## Education for peacebuilding: A case study on the ecuadorian social crisis

 **Ariel Andrés Rivera Vásquez\***

arielriveragvasquez21@gmail.com

 **Diana Alejandrina González Rivas\***

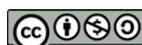
dianaalegon@gmail.com

\*Ministerio de Educación, Ecuador

**Recibido:** 10 de diciembre de 2024

**Aceptado:** 19 de marzo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.1037>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

### RESUMEN

En la actualidad, Ecuador atraviesa una crisis social, la cual está marcada por actos de violencia. Esto genera preocupación e intranquilidad en sus pobladores y afecta directamente al sistema educativo. Además, demanda crear sociedades pacíficas desde la educación. Por tales motivos, en este trabajo se analizan algunas opciones que permitan formar ciudadanos que contribuyan a la convivencia pacífica. El estudio se llevó a cabo en una institución educativa del cantón Biblián en Cañar, con la participación de 127 representantes legales y quince docentes. El enfoque de investigación es cualitativo, de tipo estudio de caso, con el uso de instrumentos de recolección de datos como entrevistas y encuestas. Los resultados mostraron que es importante establecer y dar seguimiento a programas de concientización sobre la paz por parte del Estado, así como la importancia del hogar y la escuela para fomentar valores humanos y practicarlos desde el ejemplo. Por último, se resalta el empleo del diálogo para la resolución pacífica de problemas.

**Palabras clave:** educación para la paz, Estado, participación comunitaria, resolución de conflictos, violencia

### ABSTRACT

Ecuador is currently experiencing a social crisis marked by violence. This is causing concern and unease among the population and is having a direct impact on the education system. It also demands the creation of peaceful societies through education. For this reason, this paper proposes analysing options for educating citizens to promote peaceful coexistence. The study was conducted in an educational institution in the Biblián canton in Cañar, involving 127 legal representatives and 15 teachers. The qualitative case study approach involved using data collection instruments such as interviews and surveys. The results emphasised the importance of the State establishing and following up on peace awareness programmes, as well as the importance of the home and school in promoting human values and practising them by example. Finally, the importance of using dialogue to peacefully resolve problems is emphasised.

**Keywords:** peace education, State, community participation, conflict resolution, violence

## INTRODUCCIÓN

La educación, según la Declaración de Derechos Universales (DUDH), es un principio fundamental para el pleno ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo integral de las personas (artículo 26, DUDH). El acceso libre y garantizado a los procesos educativos es una prioridad; por tanto, los diferentes Estados son los gestores encargados de plasmar este principio. La Constitución política del Ecuador (2008), artículo 26, determina que el Estado es responsable de la educación gratuita y debe garantizar la inclusión, igualdad e inversión económica requerida. Además, en el artículo 27 se establece que la educación deberá fomentar la convivencia armónica dentro de la sociedad ecuatoriana.

Sin embargo, según el Banco Mundial (2021) y la Organización de las Naciones Unidas (2023), el Estado ecuatoriano se ha convertido en uno de los países con mayores índices de inseguridad y violencia en la última década. Los atentados y actos violentos se han propagado dentro de la sociedad ecuatoriana. Por tales motivos, es meritorio cuestionar el rol y la postura que ha tomado el sector educativo en cuanto al modelo de ciudadano que se aspira formar en los años venideros.

La educación, según Pherali (2019), podría atenuar la violencia o, por el contrario, expandir y profundizar el problema. Shohel (2022) y Smith (2011) defienden la educación como el umbral en el que se cimentan sociedades armoniosas y pacíficas; y Jürges *et al.* (2020) califican los conflictos como catástrofes que deben evitarse por el significativo estancamiento que ocasionan a las sociedades. Todo esto afecta especialmente aquellos estratos de mayor pobreza y vulnerabilidad.

Estas circunstancias acreditan el desarrollo de esta investigación, cuyo foco de análisis es el proceso de construcción de espacios de convivencia armónica generados y fomentados desde las esferas educativas. Por ende, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿los procesos educativos aportan en la formación

de individuos capaces de convivir pacíficamente en la sociedad?

Para responder esta interrogante se pretende analizar el rol del sistema educativo escolar desde diferentes actores y procesos frente a la reciente crisis social ecuatoriana. El sitio de desarrollo de la investigación es el cantón Biblián de la provincia del Cañar. Aquí se trabaja en un centro educativo de Educación General Básica con la participación de 127 representantes legales y 15 docentes.

El justificativo de la investigación se explica mediante tres razones. Primero, la claridad sobre el impacto que tienen las acciones estatales en cuanto a la formación del estudiantado. Estos datos posibilitan conocer las fortalezas, así como las falencias que pueden suscitarse en los procesos formativos de los estudiantes. La segunda es la visibilización de las opiniones generadas por los propios agentes educativos que palpan esta realidad, lo que podría traer consigo recomendaciones contextualizadas.

El tercer argumento se sustenta en la importancia de proponer acciones significativas en la conformación de futuras sociedades de paz. Esto se ejecuta mediante propuestas de alcance significativo que favorezcan la formación de individuos capaces de actuar con responsabilidad y respeto para fomentar, de esta manera, la construcción de sociedades pacíficas.

## MARCO TEÓRICO

### Educación y conflictos sociales

Los procesos educativos generalmente permiten a las personas desarrollarse de forma integral, lo cual se ve reflejado en el progreso colectivo de la sociedad (Assefa *et al.*, 2023). Las escuelas son lugares en donde los estudiantes aprenden, transforman y crean realidades (Ramírez, 2022). El alcance que ha tenido la educación en los últimos años ha permitido solidificar y cohesionar diferentes grupos humanos en medio de

relaciones igualitarias y el acceso a derechos básicos (Mendoza *et al.*, 2023).

Las sociedades equitativas y pacíficas se construyen, en parte, por un sistema educativo eficiente. Sin embargo, para Matsumoto (2012), la educación podría profundizar y exacerbar conflictos sociales. Esto debido a un modelo educativo que promueve división e intolerancia, donde proliferan actos violentos dentro de los salones de clase y donde, asimismo, falta consciencia sobre dichos problemas. En síntesis, se normaliza la violencia en el sistema educativo y esto desemboca en futuros conflictos sociales.

Para Muthanna *et al.* (2022), la educación es un amplificador del modelo social prevalente. Puede fortalecer ideologías basadas en el odio y el clasismo y puede eliminar gradualmente, del inconsciente colectivo, estos prejuicios, con lo cual puede formar personas pacíficas y tolerantes. No obstante, se requieren acciones concretas y planificadas a largo plazo.

El conflicto es inherente a las relaciones sociales, como resultado de pensamientos contrarios y divergencia de ideas que son, en algunos casos, motivos para iniciar actos violentos (Mouly, 2022). El conflicto social ocurre justo en el momento en el que un grupo organizado expresa su inconformidad, en algunas ocasiones, de manera violenta (Calderón, 2011).

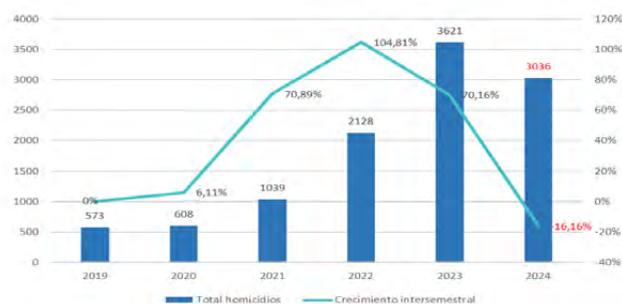
En esta lógica deben analizarse procesos históricos que han caracterizado a la región de América del Sur. Para Calderón (2012), el conflicto social, en esta región, ha sido el resultado de la exclusión sistemática y la desigualdad profunda entre personas del mismo entorno social. También está la falta de acceso a derechos básicos como salud, educación, seguridad social y condiciones mínimas de calidad de vida (Mouly, 2022).

En el continente, la educación —sobre todo en sus inicios— se caracterizó por ser un sistema perpetuador del poder y la influencia hegemónica de ciertos grupos dominantes mientras grupos vulnerables como las mujeres, los indígenas o sectores con altos índices de pobreza eran marginados (Gómez, 2015). El sistema educativo ecuatoriano no ha estado exento de tales

condiciones, aunque ha sufrido una transformación palpable con el paso del tiempo, y estos grupos sociales históricamente marginados han ganado espacios de participación y reconocimiento (Tur, 2016).

Sin embargo, la violencia en Ecuador se ha incrementado hasta niveles críticos, tal como se presenta en la Figura 1. Según Zambrano y Bernardo (2025), la ola de inseguridad se ha alimentado de la desigualdad profunda que existe en la sociedad ecuatoriana, sumado a esto la pobreza y falta de empleo. Este elevado índice de violencia ha permitido la conformación de bandas delincuenciales en el territorio ecuatoriano.

**Figura 1. Crecimiento porcentual de homicidios 2019-2024**



**Fuente:** Observatorio de Crimen Organizado (2024, p. 15)

Con esta gráfica ejemplifica cómo el país está sumido en una crisis social profunda, cuyas condiciones económicas, tasas de desempleo y múltiples circunstancias negativas han dado paso al crecimiento de la delincuencia y la inseguridad.

### La cultura de paz y educación

Para Jiménez (2020), una cultura de paz integra valores, acciones y comportamientos orientados al respeto de la dignidad humana y al reconocimiento de los derechos de cada individuo. Además, rechaza toda forma de violencia. Esta se fundamenta en principios como la libertad, la tolerancia y la solidaridad. En este marco, los pueblos, con su inherente diversidad cultural, pueden coexistir sin prejuicios ni relaciones jerárquicas.

Si bien la educación no constituye la causa directa de los conflictos, su distorsión —junto con la falta de acceso a condiciones de vida dignas— puede contribuir al surgimiento de tensiones sociales (Matsumoto, 2012). A pesar de las carencias estructurales en el ámbito económico y laboral, la educación tiene el potencial de promover una cultura de paz, siempre que se oriente a la transformación de actitudes mediante la vivencia de valores humanos universales (Jiménez, 2020). Para ello, se requiere la implementación de programas, estrategias, políticas públicas y marcos normativos que impulsen esta visión desde el sistema educativo.

### **Currículo, paz y conflicto social**

El currículo oficial delimita los procesos formativos y otorga versatilidad a la planificación educativa. De esta manera, se establece la democracia, la paz y la convivencia armónica dentro de sus componentes (Valencia *et al.*, 2024). Asimismo, representa las pautas máximas que dirigen la formación escolar y delimita aprendizajes, destrezas, competencias y valores humanos (Centeno y Grebe, 2021).

El objetivo del currículo oficial en Ecuador es la conformación de individuos justos, solidarios e innovadores con competencias socioemocionales, matemáticas, comunicacionales y tecnológicas. Permite a cada centro educativo flexibilizar sus lineamientos acomodándolos como mejor convengan al contexto y circunstancias (Ministerio de Educación, 2021).

Conforme con la teoría curricular, existe la dimensión formal, informal y oculta (Centeno y Grebe, 2021). La dimensión formal abarca los estatutos oficiales. En lo informal está la planificación y ejecución de dichos estatutos. Lo oculto representa las creencias e ideologías que se enseñan inconscientemente (López y Trelles, 2021). El currículo oculto abarca aquellas creencias y pensamientos socialmente aceptados que pueden ser aprovechados de manera positiva en los salones de clase. Si estas enseñanzas están cargadas de valores humanos pueden

provocar cambios en la conducta de los estudiantes, cuyos efectos trascenderían los límites de las aulas y ello se acentuará en la convivencia diaria (Britez, 2021).

### **El rol docente frente a los conflictos sociales**

El docente materializa los lineamientos curriculares, por lo tanto, cobra relevancia desde este ámbito. El profesor analiza la realidad y aplica sobre esta el programa curricular; con ello genera espacios que aportan a la resolución pacífica de conflictos (Moreno *et al.*, 2021). Esta es una tarea comprometida, pues implica la conformación de entes capaces de resolver problemas conscientemente (Teitelbaum, 2022).

Por ende, han de generarse las condiciones y aprendizajes que despierten esta consciencia en el estudiantado. Para Swart *et al.* (2023) y Danniels y Pyle (2023), se requieren mecanismos de participación y diálogo dentro de los salones de clase, pues debe ser allí donde inicien los procesos de intercambio de ideas, posturas y diferencias hasta alcanzar acuerdos desde el entendimiento y la empatía.

No obstante, existen ciertas barreras como las creencias propias, actitudes y convicciones inconscientes que generalmente reflejan el pensamiento de la mayoría en una sociedad (Goldberg e Iruka, 2023). Al ser inconscientes, son transmitidas sin ningún filtro o análisis previo por parte del docente. Además, no solo el currículo oculto presupone un aspecto a considerar, sino también la parte gubernamental y su grado de influencia sobre el desempeño docente (Skårås, 2021).

### **El Estado, procesos educativos y conflicto social**

El Estado, mediante sus organismos, provee las condiciones necesarias que garantizan la educación de sus ciudadanos. Los programas implementados desde la esfera estatal permiten aumentar la literacidad en los estratos más

vulnerables, y esto incrementa la mejora de las condiciones vida (Lowe *et al.*, 2021). Esto también genera mayor equidad, libertad y garantías de derechos que son motivos suficientes, según Matsumoto (2012), para evitar conflictos en las sociedades.

Según Skårås (2021), las acciones gubernamentales influyen en el accionar docente, así como en la presentación de contenidos, objetivos e ideales educativos. Históricamente han existido grupos marginados que no han percibido los derechos de educación debido a la irresponsabilidad gubernamental (Biermann, 2022). Estos grupos pueden ser aquellos sectores que inicien conflictos y revueltas sociales bajo el argumento de abandono y olvido (Matsumoto, 2012).

La educación en la región ha sido utilizada como una herramienta para obtener votos y seguidores (Azar, 2022). Por esto, algunos partidos políticos han realizado inversiones considerables en sectores que representan un porcentaje significativo para la mantención de su estabilidad en el poder. No obstante, los estudiantes deben escolarizarse y no ser objeto de manipulación política (Rodwell, 2022). Entonces, con base en breve análisis, Ecuador históricamente ha sido:

Uno de los países con desarrollo humano medio y un nivel de conflictividad superior al de países con similar desarrollo humano. Al igual que a nivel agregado en la región, Ecuador mantiene la tendencia al registrar una mayor cantidad de conflictos por reproducción social y, en particular, conflictos ampliados. (Calderón, 2011, p. 363)

La idea de crear condiciones que garanticen sociedades pacíficas ocurre mediante la educación de las personas. Ello se logra desde un enfoque de valores y conocimientos científicos y con el apoyo de gobiernos democráticos, abiertos al diálogo e innovadores (Hevia, 2022).

## MATERIALES Y MÉTODOS

### Tipo de estudio

El estudio del campo educativo y sus complejas relaciones sociales requiere un análisis instrumentado de sus componentes (Mora, 2020). Por ello, el estudio del sistema educativo y la conformación de individuos que fomenten la convivencia pacífica necesita un enfoque de tipo cualitativo para abordar la realidad según las vivencias, opiniones y experiencias de quienes viven en estas condiciones.

Los principales rasgos de este enfoque son la contextualización, la flexibilidad y la comprensión interpretativa de lo que desarrolla en el lugar de estudio (Aguiar, 2021). El conocimiento obtenido es situado y contextual, por lo que un acercamiento epistemológico cualitativo encaja, dado que se investiga dentro una comunidad educativa.

En cuanto al tipo de investigación, su diseño es el estudio de caso el cual analiza realidades particulares; por ejemplo, una institución educativa, de donde se extrae información que ha de servir como fundamento para investigaciones similares (Jiménez, 2012). Para Canta y Quesada (2021), el estudio de caso explora realidades particulares y las interpreta desde las vivencias de quienes las transitan.

La investigación se desarrolló en un centro educativo del cantón Biblián, el cual oferta Educación General Básica en los subniveles Preparatoria, Elemental y Media. Se trabajó en este centro debido a sus características socio-culturales y educativas que reflejan la actual situación de intranquilidad y preocupación de la comunidad educativa en Ecuador. Además, se tomó en cuenta la disponibilidad de acceso y la colaboración de los miembros que la integran; por tales razones, se pudo trabajar con la mayor parte de representantes legales (127) así como la mayor parte de educadores y directivos (15) durante un mes.

## Participantes

Los participantes fueron 127 representantes legales de los diferentes subniveles educativos que conforman la institución (desde primero hasta séptimo grado): 85 son mujeres y los 42 restantes, varones. Además, participaron 15 docentes, de los cuales 12 son mujeres y 3 varones. Estos profesores, en su mayoría (9), son docentes tutores de aula, mientras 2 imparten clases de cultura física e inglés; los 3 restantes son directivos del establecimiento. Con base en el principio de confidencialidad y anonimato, se mantiene en secreto la identidad de los participantes y el nombre del establecimiento educativo.

## Análisis e instrumentos

Los instrumentos de trabajo fueron la entrevista y la encuesta. En el caso de la entrevista, es semiestructurada debido a su versatilidad que permite extraer e interpretar las percepciones que comparten los entrevistados (Villareal y Cid, 2022). En cuanto a la encuesta, esta puede ser presencial o en línea y ha de estar desarrollada en un cuestionario (Cisneros, 2022). Conforme con las recomendaciones de Feria *et al.* (2020), se aconseja que sea presencial, aunque también es válido el uso del cuestionario *online* cuando la distancia u otras circunstancias no permiten el encuentro presencial.

Por lo tanto, la decisión de emplear ambos instrumentos recae primordialmente en la factibilidad de emplear la entrevista para aquellos agentes que están dentro de la institución. En este caso, los 15 docentes de la institución respondieron a una entrevista de 12 preguntas para recopilar su percepción sobre la situación actual del país, el rol del currículo, el rol del Estado y el rol docente frente a la crisis social del Ecuador, así como sugerencias para afrontar el problema.

Por otra parte, el cuestionario está dirigido para quienes, por diversas circunstancias, pueden hacerlo únicamente en línea mediante

Google Forms. Esta encuesta fue enviada a los representantes legales, de los cuales se obtuvieron 127 respuestas. Para ellos, de manera similar, se les consultó sobre la situación del país, el rol de los docentes, el rol de la familia y el rol del Estado ante el problema social del país, así como sugerencias para afrontar el problema.

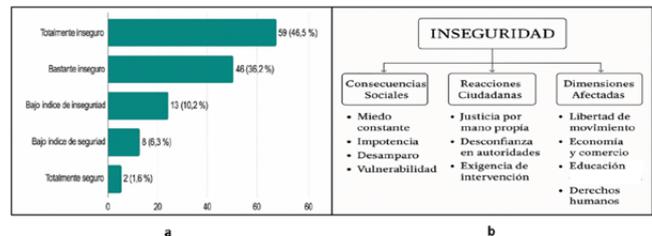
En cuanto al análisis, se plantea el estudio de cuatro dimensiones: la influencia del Estado, el currículo oculto visto a través de lo que se enseña en las escuelas, el rol docente y propuestas para la conformación de una cultura de paz. Para dicho fin, se empleó un *software* de análisis cualitativo (Atlas ti) en su versión de prueba gratuita. Con este *software* se condensaron todas las opiniones y se ejecutó su triangulación dentro de las dimensiones de análisis. También se aplicó el método de análisis de contenido.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Resultados

En cuanto a la primera dimensión de análisis relacionada con la situación actual del país, se presenta la Figura 2 (lado a) que refleja la encuesta hecha a los padres de familia sobre la inseguridad del país. En la parte b se resume las opiniones de las entrevistas hechas a los docentes en torno al tema.

Figura 2. Percepción sobre inseguridad



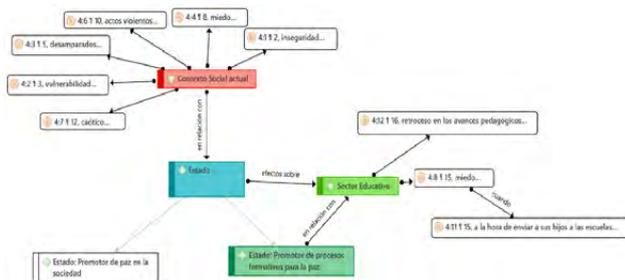
Fuente: elaboración propia

La mayor parte de padres encuestados (82,5 %) expresa que la situación actual del

país está marcada por una inseguridad creciente. De acuerdo con las respuestas de los docentes, se reafirma esta situación y se habla de consecuencias sociales como el miedo generalizado, la impotencia ante estos hechos violentos; se habla de desamparo y vulnerabilidad entre los habitantes. Esta ola delinencial ha limitado la libertad para movilizarse, las extorsiones han condicionado el crecimiento económico y se han violentado derechos humanos. Todo esto también ha conmocionado al sector educativo, pues se han suspendido algunas jornadas de clase debido a los múltiples atentados que han afectado a la población ecuatoriana.

Esta realidad pone de manifiesto el complejo escenario social en el que viven los ecuatorianos. La inseguridad ha instaurado el miedo y la preocupación, y esto hace que la ciudadanía sienta que al salir de sus hogares expone su integridad. La incertidumbre frente a los actos violentos que atentan contra el bienestar de las personas, en este caso la comunidad educativa, implica el análisis del rol que cumple el Estado como uno de los garantes de la convivencia pacífica. En la Figura 3 se muestra un mapa semántico que refleja el estado de la educación en medio de la crisis social a partir de la información recolectada por todos los participantes.

**Figura 3. Educación en medio de la crisis social**



**Fuente:** elaboración propia

En la Figura 3 se muestra al organismo estatal como gestor fundamental de la convivencia pacífica en el territorio; cuya influencia abarca al contexto educativo en diversas formas y mecanismos que contribuyen en la construcción de sociedades armónicas. Los docentes

piensan que el Estado ha tratado de contrarrestar los actos de inseguridad. Esto se refleja en los siguientes testimonios: “Se han tomado medidas que en su momento parecen acertadas, pero el tiempo pasa y la crisis continúa”, “Aunque las acciones son buenas, aún falta ver resultados”, “Está bien lo que está haciendo el Estado para mantener el orden y seguridad” y “No he visto ningún accionar que detenga por completo la inseguridad”.

Estas opiniones revelan la dificultad para detener completamente los conflictos internos que ocurren. Se habla de acciones que están teniendo resultados favorables; sin embargo, la desaparición de la violencia requiere de un período más extenso. Además, estos actos no se encuentran deslindados de sistema de educación, al menos no de este centro educativo, y se hace alusión a problemas que han tenido que ser afrontados por parte de los estudiantes y sus docentes.

Los docentes hablan sobre los problemas sufridos en esta crisis, a través de las siguientes expresiones: “Miedo de enviar a sus hijos a las escuelas por temor a atentados”, “Retroceso en los avances pedagógicos ya que no todas las familias tienen un acceso adecuado al internet”, “Han tenido que seguir aprendiendo en medio de caos y las consecuencias se evidencian en los niveles de aprendizaje” y “Estas situaciones de conflicto han obligado a los estudiantes a recibir clases virtuales, lo cual no ayuda al aprendizaje. Es un retroceso”.

Estos problemas han afectado su estado emocional, a la educación presencial y la pérdida de conocimiento. En el plano emocional, tanto docentes como estudiantes soportan el constante temor de sufrir atentados. El temor impide al estudiantado su desarrollo pleno de competencias y aprendizajes. Entonces, los docentes tratan de mitigar, en cierta medida, la pérdida de los aprendizajes.

Estos problemas han obligado a suspender la asistencia a los planteles educativos y se ha optado por la educación virtual. No obstante, esta última requiere el acceso a aparatos de comunicación (computadoras o celulares) y a redes de

conexión en óptimas condiciones. Las realidades económicas de estos hogares, en algunos casos, no permiten costear estas herramientas, por lo que algunos estudiantes se ven imposibilitados de continuar con su educación virtual. Los educadores conocen que parte de sus estudiantes no poseen estas herramientas y se ven obligados a frenar el avance de la enseñanza para evitar el aumento de brechas de aprendizaje.

En suma, la intranquilidad y la falta de recursos tecnológicos son razones suficientes para que los educadores consideren que los procesos formativos están afectados debido a la influencia del contexto que limita el accionar pedagógico. La pérdida de conocimiento es palpable debido al tiempo perdido y la carga laboral docente, lo cual dificulta la recuperación de las destrezas asignadas en la virtualidad.

Con base en estos efectos, se estudia a la convivencia pacífica conforme los lineamientos y disposiciones generados desde el Estado, así como las acciones que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este acometido se observa la influencia que mantiene el Estado en relación con los procesos educativos y la iniciativa de proyectos que fomenten la cultura de paz.

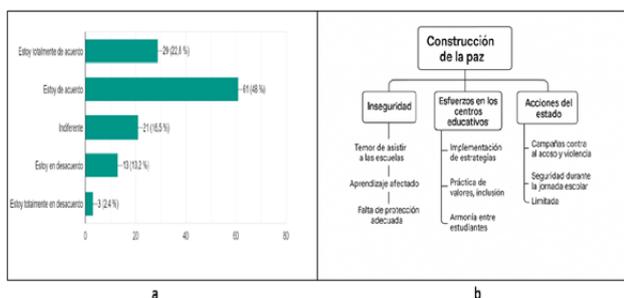
educativas. No obstante, desde la perspectiva de los docentes (Figura 4, lado b) se genera un discurso diferente al de los padres de familia.

Según las expresiones de los educadores: “No [hay apoyo] en un 100 % ya que es por momentos y luego se descuidan”, “El Estado ha tenido una despreocupación con relación a campañas de no *bullying* y no violencia”, “Se ha trabajado en ese sentido, pero falta mucho por hacer por las nuevas generaciones venideras” y “Están dando lineamientos, incluso en la nueva norma hay aquella convivencia de armonía y paz. Pero lamentablemente todo aquello tiene que procesar el docente y también tiene otras actividades, el factor tiempo es determinante”.

Las opiniones de los educadores demuestran algunas de las acciones gubernamentales aplicadas mediante el Ministerio de Educación, pero la importancia que se le ha dado a estas acciones requiere mayores esfuerzos. Se habla del descuido que se ha tenido, incluso se ha propuesto la dimensión de paz y armonía en la constitución de proyectos internos curriculares de la institución. No obstante, esto recae en los propios docentes, sumado a las cargas horarias y los procesos educativos que tienen que cumplir de forma obligatoria.

En este punto, es necesario ratificar la importancia que tiene el Estado a través del Ministerio de Educación para dar seguimiento, implementar más proyectos y campañas que fomenten la paz en la institución. Los planes y estrategias ideadas han de ser corresponsabilidad tanto del educador, el Estado, las familias y las distintas leyes promulgadas para que dichos planes tengan el impacto esperado. Por ende, el docente es responsable de edificar la cultura de paz en sus estudiantes. Esta idea se resume en la Figura 5:

**Figura 4. Estado como promotor de paz**

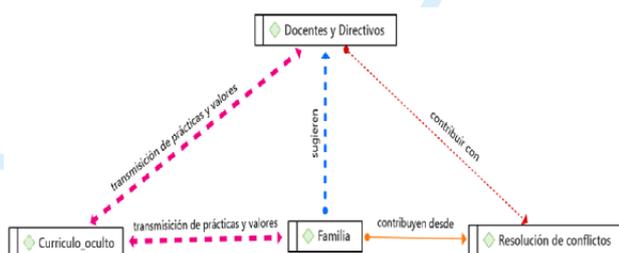


Fuente: elaboración propia

La Figura 4 (lado a) resume las opiniones de los padres de familia sobre la presencia del Estado como facilitador de la cultura de paz en los procesos educativos. La mayor parte de ellos confirman que el Estado contribuye a cimentar la enseñanza de la paz desde las instituciones



**Figura 5. Rol docente desde el currículo oculto**



Fuente: elaboración propia

Se consultó a los educadores sobre la influencia que poseen sobre sus estudiantes y lo determinante que esto podría ser para moldear futuros ciudadanos capaces de convivir pacíficamente. Las respuestas fueron las siguientes: “Completamente, ya que los niños pasan con nosotros y nos imitan”, “Para el estudiante, el docente es una figura cercana y parte de su vida”, “El actuar del maestro cultiva muchos valores en los estudiantes dentro del salón de clase” y “Mucho, ya que los pequeños copian del maestro”.

La influencia del docente es determinante, pues se convierte en un arquetipo que los estudiantes modelan en su vivir. Esto —visto desde la perspectiva del currículo oculto— refleja los procesos de enseñanza inconscientes, y cómo la figura del educador se vuelve un modelo a seguir. El rol de la familia es otro aspecto clave que se debe considerar dentro de los modelos que dan forma a las actitudes de los estudiantes, pues tal como sugiere un docente entrevistado:

No solamente del docente, la raíz del proceso de conducta de los estudiantes viene de la familia. Entonces, si hay una buena estructura familiar y también si es que hay un docente que promueve o fortalece esos valores que vienen del hogar, se podría estar hablando de una búsqueda de paz y armonía.

La convergencia de familia y escuela se reafirma bajo estos argumentos. En medio de estos dos espacios, por los que transita el estudiante, son asimilados aprendizajes socialmente

compartidos que pertenecen a lo que se estableció como el currículo oculto. Dentro de esto se les consultó a los participantes sobre lo que se debería enseñar y fortalecer en cuanto a valores humanos. En la Figura 6 se presenta una nube de palabras que resume aquellos valores que se mencionaron con mayor frecuencia por parte de los 142 participantes:

**Figura 6. Valores sociales**



Fuente: elaboración propia

El valor que más se promulga entre los entrevistados es el respeto, según uno de los padres de familia: “Respeto a la sociedad y al prójimo y respeto al cuerpo de uno mismo”. Por otro lado, un docente mencionó: “Respeto a la diversidad”. Se encuentran también la responsabilidad, la honestidad, la equidad, la empatía, la ética, la constancia, la justicia, el compañerismo, la confraternidad, entre otros. En esta institución se promulgan valores que son sustanciales en la conformación de una cultura de paz; además, la familia se suma a este hecho. No obstante, tópicos como la pobreza, la desigualdad, la falta de empleo y las bandas delincuenciales están minando estos valores socialmente compartidos, lo que pone en riesgo la estabilidad social y la seguridad de las personas.

Los participantes también proponen maneras de trabajar la convivencia armónica y pacífica desde las aulas a partir de la resolución de conflictos. Los docentes plantean los siguientes aspectos: “Capacitando a los estudiantes en el manejo de emociones”, “Generar un buen ambiente y contar con una buena disciplina en

el aula, establecer normas básicas de comportamiento y fomentar el diálogo”, “Platicar y resolver los inconvenientes que se susciten dentro de un aula”, “Dialogando, orientar psicológicamente y practicar valores”, “Escuchar a las partes involucradas, llamando a la reflexión y cambio de comportamiento que conlleve a una convivencia armónica entre compañeros” y “Emplear el código de convivencia donde están algunos compromisos y acuerdos”.

Los representantes proponen contribuir desde los hogares con acciones que fomenten la cultura de convivencia pacífica: “Conversando con ellos en casa”, “Dando buenos ejemplos desde la casa y enseñando a respetar a las personas”, “Conversando sobre la realidad del país”, “Fomentando los valores dentro la familia y la sociedad” y “Siendo más responsables como padres”. En síntesis, todas estas propuestas se reflejan en la Tabla 1.

**Tabla 1. Propuestas para una cultura de paz**

Categoría	Acción sugerida
Educación emocional	Talleres, juegos de roles, charlas
Comunicación y diálogo	Técnicas de escucha activa, círculos de diálogo
Mediación	Capacitación docente en mediación, protocolos escolares
Participación	Asambleas, comités de convivencia, proyectos colaborativos
Vinculación con familias	Escuelas para padres, reuniones conjuntas
Normativa clara	Reglamentos participativos, acuerdos de aula

**Fuente:** elaboración propia

Las formas de afrontar la problemática se articulan desde el diálogo, el ejemplo, la práctica continua de valores humanos apoyados en procesos de difusión como campañas, charlas, capacitaciones y ayuda de profesionales especializados en psicología. La realidad que se vive en la actualidad demanda de acciones que se

mantengan con el transcurrir del tiempo, y que los procesos de formación permitan edificar seres humanos capaces de promulgar paz.

## Discusiones

La información provista por el Banco Mundial (2021) y la Organización de las Naciones Unidas (2023) sobre el incremento acelerado de la inseguridad y violencia en el país refirma lo que la mayoría de los participantes expresa sobre el miedo y la intranquilidad con la que conviven al estar expuestos a estos actos violentos. El temor se profundiza aún más cuando se trata del bienestar integral de los estudiantes.

Se habla de las acciones estatales para garantizar la plena convivencia pacífica y armónica, por lo tanto, esto reafirma las ideas de Lowe *et al.* (2021), quienes proponen al organismo estatal como medio para mejorar las condiciones vitales de los ciudadanos. Según los docentes, las acciones del Estado para controlar la violencia todavía no han tenido el efecto esperado; sin embargo, reflejan el intento por disminuir dichos índices delictivos. Entre las formas de detener la violencia se habla de la implementación de estrategias desde el sector educativo. Para los padres de familia, el Estado ha creado programas para desarrollar la convivencia pacífica; no obstante, los docentes hacen un llamado de atención para que se preste más importancia a estos procesos.

Mouly (2022) habla de los perjuicios que pueden ocasionar los conflictos, y —en este caso— se reafirma este hecho con el retraso que sufren los estudiantes en su aprendizaje. Esto claramente concuerda con lo planteado por Jürges *et al.* (2020), quienes sugieren evitar conflictos sociales por sus efectos negativos de largo plazo.

Hevia (2022) y Jiménez (2020) remarcan la importancia de educar y transmitir valores sociales y morales. Esto lo comparten tanto los padres de familia como los profesores al sugerir la enseñanza de valores conforme su ejemplificación; lo que los convierte en modelos a seguir. Entonces, la idea de currículo oculto —propuesta por López

y Trelles (2021)— deviene en el rescate y fortalecimiento de valores dentro del contexto en el que se desarrolla esta institución. Además, esto ratifica las ideas de Brítez (2021), en donde los procesos de diálogo y práctica de valores podrían servir para afectar positivamente la conducta de los estudiantes.

Para Teitelbaum (2022), el docente debe propiciar las circunstancias ideales para que el estudiante sea capaz de resolver conflictos de manera pacífica. Aunque este postulado es correcto, se centra únicamente en el rol del educador, y en este trabajo se habla del rol de la familia. Las familias son determinantes a la hora de cimentar buenas prácticas sociales, y aún más esta idea se defiende no solo por los docentes sino por los mismos padres de familia.

Swart *et al.* (2023) y Danniels y Pyle (2023) proponen una forma de instaurar en los estudiantes la capacidad de resolver conflictos: a través del diálogo y la implicación. Esto se confirma por los participantes, para quienes dialogar y generar charlas o conferencias podrían ser estrategias efectivas para aportar a la construcción de paz. Todo esto con atención psicológica efectiva, capacitación a los docentes y talleres con toda la comunidad educativa.

## CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar el rol del sistema educativo para contribuir a la construcción de sociedades pacíficas frente a la reciente crisis social ecuatoriana. Con esta directriz, se consideraron las vivencias de varios docentes y padres de familia de una institución educativa del cantón Biblián. Es posible hablar, entonces, de las contribuciones hechas por el Estado, el desempeño profesional docente y el rol de la familia para alcanzar la convivencia armónica en la sociedad ecuatoriana. Por lo tanto, se puede aseverar el cumplimiento de este objetivo y, a su vez, presentar las siguientes conclusiones.

El contexto actual en el que viven los ciudadanos ecuatorianos es un escenario caótico donde la delincuencia y la inseguridad se han extendido de forma progresiva. Los participantes de este estudio expresan abiertamente su preocupación, sus miedos e incertidumbres. La educación — como un espacio donde los estudiantes pueden formar un criterio sólido del respeto de derechos bajo la convivencia pacífica— se hace necesario mientras se profundizan los actos violentos.

En tanto, el Estado contribuye con la construcción de paz y armonía a través de acciones que contrarrestan estos actos violentos. A pesar de ello, el problema aún se encuentra latente. Dentro de la educación se habla de la importancia de programas destinados a la convivencia pacífica como iniciativa del Estado o lineamientos sugeridos por este ente como lo es el código de convivencia que contiene las acciones de resolución de conflictos dentro de la institución. La corresponsabilidad mutua de las acciones estatales y la labor de los educadores requiere un mayor seguimiento y una continuidad de lo planteado. Esto debe ejecutarse sin recargar toda la responsabilidad en la figura del docente. La idea es dotar de personal y programas específicos y especializados en el tema para la enseñanza de la convivencia pacífica.

En cuanto a las enseñanzas y valores que se aceptan y practican socialmente en esta institución, resalta el respeto como valor clave que debe fortalecerse en los hogares y en las aulas de clase. La familia asume su propia responsabilidad sobre la formación de sus hijos. Los docentes también reconocen que su accionar repercute e influye en la conducta del estudiante. Las sugerencias tanto de los docentes como los padres de familia apuntan a una mayor educación emocional mediante talleres, juego de roles en las aulas de clase y charlas informativas. Se realza la importancia del diálogo como un medio para abordar conflictos en los salones de clase y enseñar la resolución de problemas. Para ello se requiere del uso de técnicas de escucha activa y procesos como círculos de diálogo.

El docente debe promulgar la mediación de conflictos en sus estudiantes, por ello ha de estar

capacitado para dicha tarea y, además, deberá conocer los protocolos escolares establecidos en el código de convivencia. La participación de toda la comunidad educativa en asambleas, comités y proyectos colaborativos serían una propuesta positiva para la conformación de una cultura de paz en las instituciones educativas. La última recomendación es el establecimiento de normas claras y precisas de convivencia dentro de la institución.

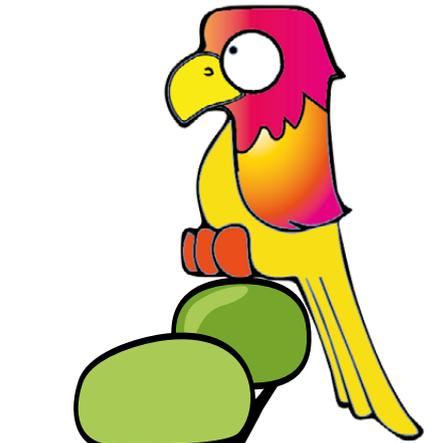
En cuanto a las limitaciones, se podría incrementar la participación de la comunidad educativa a partir de la escucha de las opiniones de los estudiantes. También se podrían extender estas entrevistas y encuestas a más personas que formen parte de la comunidad educativa en otros lugares y contextos educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, J. (2021). Metodología de la investigación cualitativa. Reflexiones epistémicas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10(3), 57-71. <https://shorturl.at/eTHmS>
- Assefa, Y., Shouket, A. y Bekalu, T. (2023). The impact of armed violence on educational institutions, students' educational attainment and the role of actors in governance of the education process. *Cogent Education*, 10(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2189503>
- Azar, P. (2022). Politics as a determinant of primary school provision: The case of Uruguay. *Cliométrica*, 16(2), 333-367. <https://doi.org/10.1007/s11698-021-00228-3>
- Banco Mundial. (2021). *Homicidios intencionales (por cada 100 000 habitantes)-Ecuador*. Banco Mundial. <https://t.ly/YZdvy>
- Biermann, J. (2022). Review of translating Human Rights in education: the influence of article 24 UN CRPD in Nigeria and Germany. *Journal of International Students*, 13(3), 5-5. <https://shorturl.at/GxIPn>
- Brítez, G. (2021). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13859-13870. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1361](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361)
- Calderón, F. (2011). *Los conflictos sociales en América Latina*. Editorial Plural.
- Calderón, F. (2012). Diez tesis sobre el conflicto social en América Latina. *Revista de la CEPAL*, (107), 7-30. <https://www.un-ilibrary.org/content/journals/16820908/2012/107/1>
- Canta, J. y Quesada, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775-786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Centeno, A. y Grebe, M. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las ciencias de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 10(38), 89-95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>
- Cisneros, A., Guevara, A., Urdánigo, J. y Garcés, J. (2022). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apoyan a la investigación científica en tiempo de pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383508>
- Constitución Política de Ecuador [Const.]. Artículo 26 (20 de octubre del 2008). [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Danniels, E. y Pyle, A. (2023). Teacher perspectives and approaches toward promoting inclusion in play-based learning for children with developmental disabilities. *Journal of Early Childhood Research*, 21(3), 288-302. <https://doi.org/10.1177/1476718X221149376>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391>
- Goldberg, M. J. e Iruka, I. U. (2023). The role of teacher-child relationship quality in black and Latino boys' positive development. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 301-315. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01300-3>
- Gómez, A. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(1), 17-62. [https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2011-2020/r\\_texto/t\\_2015\\_1\\_02.pdf](https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2011-2020/r_texto/t_2015_1_02.pdf)
- Hevia, F. (2022). Gobierno Abierto y educación en América Latina y el Caribe. *Estudios Sociológicos*, 40(118), 85-121. <http://dx.doi.org/10.24201/es.2022v40n118.2112>

- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. [http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S222640002012000100009&lng=en&tling=es](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S222640002012000100009&lng=en&tling=es)
- Jürges Hendrik, L., Sameh, H. y Schwarz, A. (2022). Cohort at risk: long-term consequences of conflict for child school achievement. *Journal of Population Economics*, 35(1), 1-43. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00148-020-00790-6>
- Koul, R. y Bansal, G. (2023). Science teacher beliefs in conflict-affected zones of Jammu and Kashmir. *Cultural Studies of Science Education*, 18(2), 423-446. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10181-4>
- López, M. y Trelles, G. (2021). Influencia del currículo oculto en la adquisición de valores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Illari*, (9), 40-47. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/628>
- Lowe, K., Skrebneva, I., Burgess, C., Harrison, N. y Vass, G. (2021) Towards an Australian model of culturally nourishing schooling. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 467-481. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1764111>
- Mendoza, J., Uría, M. y Colca, H. (2023). Influencia de la educación en la sociedad del conocimiento en la educación superior universitaria. *Delectus*, 6(2), 65-76. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904299001/>
- Ministerio de Educación. (2021). *Currículo priorizado en énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*. Ministerio de Educación. <https://t.ly/2Xhzmz>
- Matsumoto, M. (2012). *Education and the risk of violent conflict in low-income and weak states, with Special Reference to schooling: the case of Sierra Leone* [Tesis doctoral, University of Oxford]. Oxford University Research Archive. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:781a36db-f270-456f-b43c-218d85d9cdf7>
- Mora, M. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), 201-211. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2415-09592020000100201](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592020000100201)
- Moreno, W., Acevedo, P. y Pérez, E. (2021). Del conflicto social y sus expresiones en la práctica de formación del profesorado de educación física. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, (23), 178-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8246362>
- Mouly, C. (2022). *Estudios de paz y conflictos Teoría y práctica*. Peter Lang International Academic Publishers. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/56655>
- Muthanna, A., Almahfali, M. y Haider, A. (2022). The interaction of war impacts on education: experiences of school teachers and leaders. *Education Sciences*, 12(10), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci12100719>
- Observatorio de Crimen Organizado. (2024). *Boletín Semestral de Homicidios Intencionales en Ecuador*. Observatorio de Crimen Organizado. <https://shorturl.at/r4ZfB>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *52 personas perdieron la vida por homicidio cada hora en el mundo durante 2021, según un nuevo informe de UNODC*. Organización de las Naciones Unidas. <https://n9.cl/x3vu2>
- Pherali, T. (2019). Education and conflict: Emergence, growth and diversification of the field. *Education and Conflict Review*, (2), 7-14. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081478/>
- Ramírez, S. (2022). Educación y conflicto armado. Gran reto para escuelas de Tumaco Colombia. *Mérito. Revista de Educación*, 4(10), 25-45. <https://doi.org/10.33996/merito.v4i10.839>
- Rodwell, G. (2022). *Educational policy and the political right, the burning fuse beneath Schooling in the US, UK and Australia*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003185956>
- Shohel, M. (2022). Education in emergencies: challenges of providing education for Rohingya children living in refugee camps in Bangladesh. *Education Inquiry*, 13(1), 104-126. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1823121>
- Skårås, M. (2021). Teaching and learning the most recent history in divided societies emerging from conflict: A review of the literature through the lens of social justice. *Journal of Peace Education*, 18(3), 282-308. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1965971>
- Smith, A. (2009). *The hidden crises: armed conflict and education*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191338>
- Swart, F., Burk, W., Van Efferen, E., Van der Stege, H. y Scholte, R. (2023). The teachers' role in behavioral problems of pupils with EBD in Special Education: teacher-child relationships versus structure. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(4), 260-271. <https://doi.org/10.1177/10634266221119169>

- Teitelbaum, K. (2022). Curriculum, conflict, and critical race theory. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 47-53. <https://doi.org/10.1177/00317217221079979>
- Tur, G. (2016). Evolución histórica educativa en Ecuador “La educación, un cambio visible. *Illari*, (1), 36-42. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/212/171>
- Valencia, V., Miranda, P., Watson, G. y Garcés, M. (2024). Enseñanza del golpe de Estado: memoria, controversialidad y planificación de la enseñanza a cincuenta años de su conmemoración. *Revista Sophia Austral*, 29(13), 1-18. <https://shorturl.at/oFQ03>
- Villareal, J. y Cid, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(1), 52-60. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v7i1.556>
- Zambrano, H. y Bernardo, J. (2025). Violencia social y cultura de paz: un análisis de la realidad ecuatoriana y sus implicaciones. *Maestro y Sociedad*, 22(1), 193-204. <https://shorturl.at/PSswW>



# 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.

# WhatsApp como plataforma de aprendizaje en la educación rural en tiempos de pandemia

## WhatsApp as a learning platform in rural education during the pandemic

 **Cristian Salvador Campoverde Cárdenas**  
campoverde.cristian2009@gmail.com  
Ministerio de Educación, Ecuador

**Recibido:** 7 de junio de 2025

**Aceptado:** 30 de junio de 2025

**DOI:** <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.1229>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

### RESUMEN

Durante la emergencia sanitaria del 2020, la educación enfrentó un cambio obligatorio hacia modalidades virtuales. En la parroquia de El Valle, Cuenca, Ecuador, este proceso fue obstaculizado debido a que el 63.7 % de estudiantes carecía de un computador y el 50 % no tenía internet fijo. Dado que el 85.16 % utilizaba WhatsApp con planes de datos, se empleó esta aplicación como herramienta educativa. Este estudio evaluó el impacto de WhatsApp como plataforma de aprendizaje entre los docentes de la Escuela de Educación Básica Manuel Guerrero mediante un enfoque mixto de investigación-acción y el empleo de encuestas cuantitativas y entrevistas cualitativas para medir la satisfacción, el impacto emocional y la aplicación de la herramienta. Los resultados indicaron que el 85 % de los docentes aplicó la metodología con éxito y logró los objetivos de aprendizaje. Incluso el 90 % reportó mayor participación estudiantil. Se recomienda, por último, su uso en contextos rurales con limitaciones tecnológicas.

*Palabras clave:* aprendizaje móvil, educación a distancia, impacto educativo, educación rural, tecnología educativa

### ABSTRACT

During the 2020 health emergency, education faced a mandatory shift towards virtual modalities. In the parish of El Valle, Cuenca, Ecuador, this process was hindered because 63,7% of students lacked computers and 50% did not have fixed internet access. However, since 85,6% used WhatsApp with data plans, this application was chosen as an educational tool. This study evaluated the impact of WhatsApp as a learning platform among teachers at Manuel Guerrero School using a mixed-methods action research approach, combining quantitative surveys and qualitative interviews to assess satisfaction, emotional impact and tool appreciation. The results indicated that 85% of teachers successfully applied the methodology, achieving learning objectives, and 90% noted increasing participation from typically non-participative students, recommending its continued use in rural contexts with technological limitations.

*Keywords:* mobile learning, distance education, educational impact, rural education, educational technology

## INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 presentó desafíos complejos para los sistemas estatales, sobre todo a los educativos, ya que los obligó a migrar hacia diferentes modalidades de aprendizaje virtual. En un contexto rural, como el de este estudio, los desafíos se multiplicaron por la falta de acceso a recursos tecnológicos de las familias de los estudiantes. La Escuela de Educación Básica (EEB) Manuel Guerrero enfrentó dificultades significativas para implementar soluciones de aprendizaje virtual, debido a que el 63.7 % de estudiantes carecía de computadoras y el 50 % no tenían acceso a internet fijo.

Para responder a estos desafíos se consideraron distintas plataformas sincrónicas como Zoom o Teams, pero debido a que las familias no tenían ni el conocimiento de uso ni el acceso a estas se optó por WhatsApp. Esta fue estimada como una alternativa viable para continuar con el proceso educativo. Para Suárez (2018), el aprendizaje móvil (*m-learning*) puede ser efectivo con recursos limitados, dado que permite a los estudiantes acceder a materiales educativos a través de dispositivos móviles (Figuroa, 2014).

Esta investigación evalúa el impacto de WhatsApp como una plataforma de enseñanza-aprendizaje en un contexto donde los estudiantes no podían asistir a la escuela. Este método innovador se estructuró mediante el modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación, evaluación), que organiza el proceso educativo en fases claras: creación de aulas virtuales, gestión de permisos, entrega de microcontenidos, interacción estudiantil y evaluación.

Este proceso contribuye al campo de la tecnología e innovación educativa, ya que proporciona evidencia empírica sobre la efectividad del uso de una aplicación de mensajería en línea en el campo educativo en un contexto rural. A diferencia de otros estudios (Barhouni, 2015; Peñuelas *et al.*, 2020), este evalúa la aplicación de un diseño riguroso y ofrece la posibilidad de

replicar este modelo probado en entornos de baja conectividad.

La metodología empleada en este estudio se basó en un enfoque mixto con un diseño de investigación-acción, escogido por su naturaleza en la que se abordan problemas prácticos para mejorar la experiencia educativa a través de un proceso interactivo de planificación, acción, observación y reflexión. En este se realizó una consulta de diagnóstico inicial y una consulta de impacto final para medir la satisfacción e impacto en la percepción de los docentes. Asimismo se realizaron capacitaciones a docentes y se aplicó un acompañamiento continuo para mejorar su aplicación en las clases virtuales. Para ello, se recopilaron datos cuantitativos —al inicio y fin— y cualitativos con entrevistas y observaciones para medir la efectividad de la herramienta.

Los resultados muestran que 85 % de los docentes aplica con éxito la metodología WhatsApp *learning* y logra los objetivos planteados para cada clase, el 75 % reportó que los estudiantes estuvieron cómodos en las clases y el 90 % indicó mayor participación de estudiantes no participativos. Esto sugirió el potencial de este método como una herramienta efectiva y accesible para la educación rural en contextos en crisis (Barhouni, 2015), que puede contribuir a mejorar la interacción, comunicación y motivación entre estudiantes y docentes en contextos adversos (Hernández y Mendoza, 2020).

## MARCO TEÓRICO

La educación en contextos rurales siempre ha presentado desafíos significativos, debido a limitaciones tecnológicas y la brecha digital. Esto se ahonda más en contextos conflictivos como el confinamiento. Hargittai (2002) menciona que la brecha digital es un fenómeno multidimensional que abarca desigualdades en el acceso a infraestructura tecnológica, habilidades digitales y resultados educativos. Al respecto, Van Dijk (2012) menciona que no solo

refleja disparidades tecnológicas, sino perpetúa desigualdades sociales y económicas, especialmente en áreas rurales donde la infraestructura a internet es limitada.

En el ámbito educativo, el aprendizaje móvil surge como una solución viable para superar estas barreras, pues permite el acceso a contenidos educacionales a través de plataformas como WhatsApp (Suárez, 2018; Figueroa, 2014). Sin embargo, la efectividad del aprendizaje móvil requiere un diseño pedagógico estructurado, como el modelo ADDIE, que garantice una implementación sistemática y adaptada a las necesidades del contexto (Branch, 2009).

En algunos estudios recientes se ha profundizado la complejidad de la brecha digital en contextos postpandemia. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2021) sostiene que la brecha digital en entornos rurales se relaciona con la falta de acceso a dispositivos o internet y la carencia de habilidades digitales entre estudiantes y docentes, lo que limita la adopción efectiva de tecnologías educativas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021) informa que, a nivel global, hay 706 millones de estudiantes (43 %) que carecen de acceso a internet en el hogar, con disparidades que se ahondan en áreas rurales de países en desarrollo, donde solo el 35 % de los hogares rurales tiene conexión a internet frente al 85 % de los hogares urbanos. En Ecuador, Guapulema *et al.* (2021) ha analizado que la brecha digital, la falta de formación docente y el acceso limitado a dispositivos en zonas rurales dificultan la transición a entornos virtuales, incluso cuando se utilizan herramientas de baja demanda tecnológica como WhatsApp. Estos estudios enfatizan la necesidad de enfoques metodológicos que combinen el acceso tecnológico con la capacitación docente y estrategias pedagógicas adaptadas para superar la brecha digital.

### Educación en emergencias

La pandemia por el COVID-19 generó una crisis global sin precedentes, lo que obligó a cerrar de

forma masiva las escuelas e implementar modalidades virtuales para garantizar la continuidad del aprendizaje (Unesco, 2020). Sin embargo, esta transición evidenció profundas desigualdades, especialmente en zonas rurales, donde la brecha digital es una limitante para acceder a tecnologías y conectividad adecuada (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2020).

Según un estudio del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, el Banco Interamericano de Desarrollo y Microsoft (2020), en América Latina el acceso a internet o conectividad en zonas rurales (36.8 %) es menor que en las urbanas (71 %). Esto dificulta el uso de plataformas educativas convencionales. Para el caso de este estudio que se dio en la parroquia El Valle, zona rural al este de Cuenca, Ecuador, debido a la situación de falta de tecnología y conectividad se buscó alternativas tecnológicas accesibles para continuar con el proceso educativo.

Ante estas limitaciones, la Unesco (2021) realizó varias recomendaciones para apoyar a los estudiantes. Una de ellas fue mantener contacto permanente entre docentes, estudiantes y familias para sostener la cohesión social, el aprendizaje y adaptar las estrategias pedagógicas a las condiciones de cada contexto. Monsalve (2021), al respecto, manifiesta que, en época de confinamiento, la educación mediada por tecnología enfrentó retos adicionales como la baja alfabetización de los padres y estudiantes, dificultades para comprender materiales y la sobrecarga de responsabilidades familiares que afectaron el acompañamiento al aprendizaje. Se debe añadir que los retos también fueron para los docentes que todavía se negaban a usar la tecnología para mediar el aprendizaje. Además, en muchos casos existió no solo una baja o nula alfabetización en cuanto a tecnología de los representantes de los estudiantes, sino que muchos eran analfabetos, lo que complicó el acompañamiento educativo.

Los estudios pospandemia de Peñuelas *et al.* (2020) y Rodríguez (2021) han mostrado que, a pesar de las dificultades, WhatsApp se

convirtió en un recurso esencial para la educación remota, ya que facilitaba la comunicación entre docentes, estudiantes y familias. Incluso permitía la entrega y evaluación de actividades en contextos de escasa conectividad.

Finalmente, esta transición forzosa a la educación virtual mostró las brechas digitales y también las desigualdades socioeconómicas en contextos rurales. Vale aclarar que estas vienen ligadas a la posibilidad muy alta de que la mayoría de estudiantes no tengan una educación de calidad y que incluso no puedan ni acceder al sistema educativo.

### Aprendizaje móvil (*m-learning*)

Figuroa (2014) señala que el aprendizaje móvil (*m-learning*) es una metodología de enseñanza derivada del *e-learning*, con la particularidad de que acepta cualquier tipo de dispositivo móvil (portátil, tableta, teléfono inteligente, lector de libros electrónicos y hasta reproductores mp3). Este modelo se adapta al tipo BYOD (*bring your own device*) que se traduciría en traer tu propio dispositivo electrónico para sacar el mejor provecho al aprendizaje. Desafortunadamente, esto es lo deseable en la educación pública, pues, como se ha analizado, es un proceso imposible en el contexto rural debido a la carencia de recursos de la mayoría de participantes.

Santiago *et al.* (2015) sostienen que el aprendizaje móvil está orientado a optimizar el aprendizaje, algo similar a lo hecho por el *u-learning* (*ubiquitous learning*) que es un tipo de aprendizaje basado en la tecnología y se realiza en cualquier momento y lugar. Para este estudio, justamente, se escogió la aplicación WhatsApp, debido a que graba las actividades académicas para su consulta posterior —en cualquier contexto— incluso sin internet.

### Características del aprendizaje móvil

Traxler, en 2007, destacaba que esta metodología no es solo una extensión del *e-learning*, sino un nuevo paradigma que se caracteriza por ser personal, informal, situado y sensible al contexto.

El autor menciona algunas características clave como 1) la movilidad, que permite aprender en espacios diversos incluyendo el aire libre; 2) la proximidad, que refleja la habitualidad del uso del dispositivo; 3) la aplicabilidad, que facilita la instalación de aplicaciones educativas y 3) la facilidad de uso y la versatilidad para adaptarse a distintos contenidos y contextos.

Por su lado, Sharples *et al.* (2014) menciona que el aprendizaje móvil promueve la equidad educativa, ya que aprovecha tecnologías disponibles en contextos de recursos limitados. Así, facilita el acceso a la educación en contextos rurales sin acceso generalizado a tecnologías útiles para la enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, se sostiene que —en zonas rurales con acceso limitado a internet— el aprendizaje móvil ha sido fundamental para superar las barreras de conectividad y acceso a la educación. Este ha permitido que los estudiantes, desde cualquier lugar en el que se encuentren, continúen sus estudios mediante dispositivos móviles y aplicaciones como WhatsApp (Monsalve, 2021; Peñuelas *et al.*, 2020).

### WhatsApp learning

WhatsApp es, según Barhoumi (2015), una herramienta de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, que permite intercambiar videos, audios, fotos y mensajes escritos mediante internet. Actualmente tiene más de tres mil millones de usuarios en el mundo. Por su parte, Roa (2021) define a *WhatsApp learning* como el método de enseñanza-aprendizaje que facilita la comunicación instantánea, el intercambio de materiales multimedia y la interacción sincrónica y asincrónica entre estudiantes y docentes. Además, es útil en contextos con limitaciones tecnológicas o de conectividad.

Al mismo tiempo, Turkle (2017) resalta la presencia real y consciente en el ámbito educativo, la cual cobra relevancia en entornos no presenciales como con el uso de WhatsApp, donde se plantea la necesidad de fomentar la interacción humana y emocional para mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Davidivitch y Yavich (2016) sostiene que la comunicación a través de WhatsApp permite crear comunidades de aprendizaje con sentido de pertenencia y apoyo mutuo: aspectos esenciales para el éxito educativo en la ruralidad.

### Ventajas y desventajas técnicas de WhatsApp

Como todo método, proceso o alternativa usando o no tecnología, se pueden mencionar una serie de ventajas y desventajas técnicas, que deben ser tomadas en cuenta al momento de escoger una herramienta. Suárez (2018) menciona las ventajas técnicas del uso de WhatsApp:

- Fácil de usar
- Bajo costo
- Comunicación individual o grupal
- Envío de diversos formatos (texto, audio, video, enlaces)
- Retroalimentación rápida
- Privacidad del usuario
- Uso en cualquier momento y lugar

En cuanto a las desventajas técnicas, Suárez (2018) menciona las siguientes:

- Requiere teléfonos inteligentes y acceso a internet
- Pantalla pequeña para leer o ver videos
- Dificultad para escribir rápido
- Falta de símbolos matemáticos
- Reticencia docente para usar un teléfono personal

### Ventajas y desventajas académicas de WhatsApp

Suárez (2018), al respecto de WhatsApp como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje menciona algunas ventajas:

- Crea comunidad y sentido de pertenencia
- Fomenta la cohesión grupal
- Facilita compartir aspectos culturales

- Promueve la cooperación entre estudiantes
- Mejora la relación docente-alumno
- Personaliza el aprendizaje
- Motiva al alumnado
- Aumenta la participación, incluso de tímidos
- Amplía la creatividad estudiantil
- Promueve la lectura de textos científicos
- Acceso a materiales en varios formatos
- Permite grabar clases breves
- Facilita la expresión de ideas
- Permite la evaluación diagnóstica
- Desarrolla la comunicación escrita
- Promueve el apoyo académico entre pares
- Sirve como plataforma de anuncios educativos
- Recuerda aspectos organizativos
- Ofrece corrección rápida de dudas
- Permite el aprendizaje en cualquier momento
- Corrige errores rápidamente
- Fomenta las consultas frecuentes
- Genera confianza con un proceso de retroalimentación rápida
- Mejora el rendimiento académico

Con respecto a las desventajas académicas o pedagógicas, Suárez (2018) menciona las siguientes:

- Distracciones por uso inapropiado
- Los mensajes irrelevantes causan distracción
- Uso imprudente por algunos usuarios
- Responder mensajes puede ser estresante
- Malentendidos por falta de comunicación directa
- Dificultad para conciliar con la vida personal
- La distracción reduce el tiempo de estudio
- Participaciones de baja calidad (textos simples)
- Riesgo de copiar y repetir ideas
- Reticencia docente por impacto en el lenguaje
- Trabajo extra para docentes fuera de horario
- Dudas sobre su utilidad pedagógica

En este estudio —a partir de los trabajos de Suárez (2018) y Peñuelas *et al.* (2020)— se han identificado las siguientes ventajas: 1)

facilidad de uso, ya que es una herramienta de uso común; 2) bajo costo, considerando el uso de datos inclusive dentro de un plan; 3) flexibilidad temporal, pues todo queda almacenado en el chat para un uso asincrónico; 4) promoción de la participación de estudiantes, inclusive aquellos tímidos participarán al estar en un entorno virtual y 5) facilidad para compartir materiales en diversos formatos. Por contra, de acuerdo con el Ministerio de Educación (Mineduc, 2022), se identificaron las siguientes desventajas: 1) distracciones, 2) limitaciones para compartir símbolos matemáticos y 3) dificultad para manejar la carga comunicativa fuera del horario escolar.

Para Cervantes y Alvites-Huamaní (2021), usar WhatsApp en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere habilidades pedagógicas. Para esto, la formación de docentes es indispensable para maximizar el potencial educativo y mitigar las limitaciones. En general, la implementación exitosa de WhatsApp *learning* depende de la capacidad y capacitación de los docentes para diseñar actividades que puedan aprovechar las características de la plataforma y mantener los objetivos establecidos en su planificación original, que debe estar basada en el contexto del grupo.

## METODOLOGÍA

### Método

La investigación se basó en un caso de investigación-acción. El enfoque fue mixto para medir datos estadísticos al inicio y fin del proceso y para analizar la aceptación e impacto del docente frente a este proceso de enseñanza. Para realizar este análisis, se realizó una consulta de diagnóstico inicial y una consulta de impacto final con el objetivo de medir el nivel de aceptación al inicio del proceso y el nivel de impacto al final de este. Durante este tiempo se realizaron sesiones de capacitación y retroalimentación para pulir las formas para alcanzar la aplicación adecuada de este método.

### Planteamiento del problema

La EEB Manuel Guerrero optó por la educación virtual obligatoria debido a la pandemia. El Mineduc sugirió usar las herramientas oficiales de Office365, como Microsoft Teams, para desarrollar las clases. Pero ante el desconocimiento de los usuarios, se emplearon plataformas como Zoom o Meets.

Para este trabajo —y para decidir qué aplicación emplear—, se realizó una encuesta básica de los tipos de conectividad que tenían los estudiantes. Esta se ejecutó con base en el criterio de que el 92 % de estudiantes encuestados tenía acceso a WhatsApp:

**Tabla 1. Resultados de las encuestas sobre el uso de tecnología al iniciar el proceso**

Preguntas	Sí	No
¿Tengo computadora?	291	512
¿Tengo internet fijo?	400	403
En su celular puede instalar cualquier tipo de aplicación	377	426
Uso WhatsApp con plan de datos	115	688
Uso WhatsApp con recargas	341	462

Fuente: elaboración propia

### Análisis de datos

Los datos cuantitativos de las encuestas, presentados en las tablas 3 a 12, se analizaron mediante frecuencias y porcentajes para identificar patrones de acceso tecnológico, competencia docente y percepción de la metodología. Entre los datos están las limitaciones tecnológicas y de conectividad entre la población estudiantil como el acceso a computadoras, acceso a WhatsApp, uso de planes de datos y uso con recargas de datos. En cuanto al acceso a computadoras, solo el 36 % contaba con una computadora. Esto limitaba el uso de las plataformas para una conectividad sincrónica.

Los datos cualitativos de entrevistas grupales y observaciones se analizaron mediante codificación temática, una por cada sesión de trabajo

con los docentes, con el fin de identificar patrones en las experiencias docentes sobre motivación y desafíos técnicos. Esto para documentar y evaluar la implementación. En la triangulación de datos se integraron ambos datos. Además, se compararon los porcentajes de respuestas con las percepciones cualitativas.

## Decisión estratégica

Con base en este análisis, y a partir de los datos recopilados, se decidió utilizar WhatsApp como plataforma principal de enseñanza-aprendizaje por las siguientes razones:

- **Universalidad:** la mayoría de estudiantes tenían acceso a WhatsApp, lo que la convirtió en la herramienta más inclusiva y alcanzable para la mayoría.
- **Usabilidad:** al ser WhatsApp una herramienta altamente conocida y utilizada tanto por estudiantes, padres y docentes facilitaba su adopción rápida. Además, reducía la curva de aprendizaje para su uso educativo.
- **Adaptabilidad:** permitir el uso de comunicación tanto síncrona como asíncrona resultó esencial en un contexto de conectividad intermitente. Los estudiantes pudieron tener acceso a materiales y participar en las actividades, aunque no estuvieran conectados.
- **Bajo costo:** los estudiantes ya tenían un teléfono inteligente e internet (aunque, en algunos casos, de baja calidad).
- **Comunicación multiformato:** a través de esta aplicación fue posible compartir videos, audios, fotos, documentos y enlaces.

## Proceso de la propuesta

### Creación

Se creó un proceso metodológico para usar WhatsApp como plataforma de aprendizaje sincrónica en la EEB Manuel Guerrero. El proceso planteado a la Junta Académica de la institución se dividió en dos partes. La primera fue la construcción de las aulas virtuales y la segunda,

el proceso metodológico de aprendizaje. Esta metodología de *w-learning* se estructuró con base en el modelo ADDIE, un marco de diseño instruccional que organiza el proceso educativo en cinco fases claras, alineadas con las siguientes etapas operativas.

### Creación de aulas virtuales

Se crean las aulas virtuales a partir del siguiente esquema:

- Creación de los grupos de trabajo, uno por cada materia.
- Ingresar a los estudiantes a los grupos.
- Otorgar permisos a los participantes. Solo los docentes podrán modificar los datos personales de los estudiantes. Asimismo, solo ellos tendrán la facultad de permitir el envío de mensajes o archivos. De esta forma, se evitarán los mensajes no educativos.

### Proceso metodológico

El primer paso es presentar el tema. Para ello se realiza el siguiente proceso:

1. Despertar el interés de los estudiantes con un vídeo.
2. Compartir una foto del tema y explicarla. Puede acompañarse con audio.
3. Se puede enviar una aplicación del tema o un juego. Esto es opcional.
4. Aplicar una actividad corta para que el estudiante comprenda el tema.
5. Finalmente, permitir que los estudiantes asimilen el tema.

El segundo paso es habilitar el grupo de WhatsApp para permitir a los estudiantes consultar sobre el tema. El proceso es el siguiente:

6. Cambiar los ajustes del grupo para que todos puedan enviar la información.
7. Responder las preguntas de los estudiantes con un vídeo realizado por el docente.

8. Si es necesario, se enviará otro vídeo para que los estudiantes puedan reforzar. (De preferencia hecho por el docente).
9. Este proceso tendrá una fase de retroalimentación para que todos consulten.

El tercer paso es la consolidación. El proceso es el siguiente:

10. El docente enviará la tarea en ese instante de la tutoría.
11. El docente cambiará la configuración del grupo de WhatsApp para que los estudiantes no puedan enviar mensajes.
12. Los estudiantes resolverán la actividad en el tiempo determinado por el docente. Luego, enviarán la evidencia al grupo o a chats privados.
13. El docente retroalimentará las veces necesarias y en el tiempo planificado.

El cuarto paso es el envío de las tareas. El proceso es el siguiente:

14. Enviar la tarea en formato PDF.
15. Indicar las páginas e instrucciones detalladas.
16. Se pueden enviar mapas mentales, exposiciones o similares.
17. Las tareas se recibirán en chats privados para proteger la privacidad de los estudiantes.

### Aplicación de la metodología WhatsApp learning

Para aplicar la metodología, la carga horaria por la emergencia sanitaria y por las horas asignadas se redujo. Por esto, se creó un horario de clases de dos horas reloj diarias en el caso de inicial a séptimo y de tres diarias de octavo a décimo año.

Para aplicar la metodología y el proceso descrito, se sugirió enviar lecturas, imágenes, audios y vídeos descargados sobre un tema para trabajar las diferentes inteligencias de los estudiantes. Se indicó también que cada recurso debía tener

un título y emoticones, los cuales harían que el material enviado fuera más amigable.

### Proceso de enseñanza

El proceso de enseñanza se llevó de manera adecuada. Los inconvenientes los tuvimos con los docentes que, en primer lugar, no tenían competencias tecnológicas. En segundo lugar, el problema más importante se dio con los docentes que no aplicaron el proceso metodológico de manera correcta. Debido a esto, el proceso pedagógico se afectó, ya que eventualmente las familias se quedaban sin recursos económicos y sus ingresos no alcanzaban para pagar los planes de datos, lo que inhabilitaba la interacción síncrona. No obstante, los estudiantes que carecían de acceso continuo a internet, o que lo perdían al conectarse a redes inalámbricas o depender de recargas, podían descargar todo el contenido una vez restablecida la conexión. Esto les permitía revisar lo abordado en las clases síncronas y cumplir con sus tareas.

### Acompañamiento

La autoridad académica acompañó a los docentes y recomendó mejorar ciertos procesos inadecuados. Esta persona se encontraba en todos los grupos de WhatsApp de todas las materias, de tal manera que podía acceder a la información generada por cada profesor y estudiante. En ocasiones, el inspector general o el director de talento humano institucional se encontraban en los grupos para verificar la puntualidad del docente.

### Evaluación final

La evaluación final se realizó con la recepción de un portafolio con la información de los trabajos realizados durante la emergencia sanitaria. Esta estrategia fue la empleada por todo el sistema educativo ecuatoriano. Los portafolios fueron recibidos de manera digital. Así, se evitó el contacto físico y se aprovechó el uso de la tecnología.

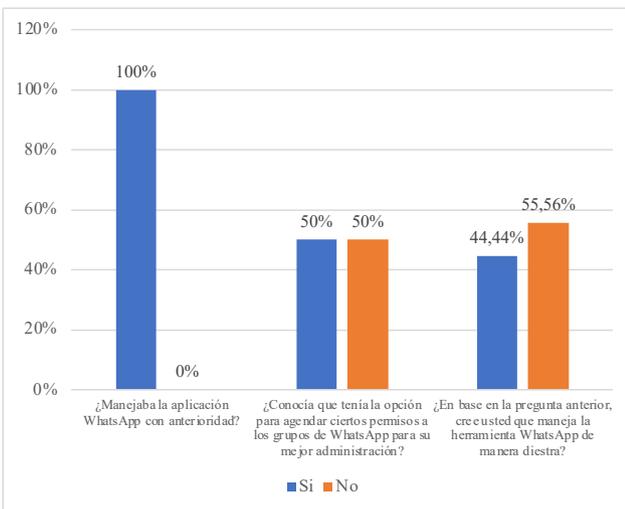
## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Resultados

Para evaluar la viabilidad de WhatsApp *learning*, se encuestó a 803 estudiantes de la EEB Manuel Guerrero sobre su acceso a la tecnología durante el confinamiento. Los resultados presentados en la Tabla 1 muestran que el 63.7 % no tenía computador, el 53 % no poseía teléfonos inteligentes con la capacidad para instalar aplicaciones diversas y el 50 % no tenía internet fijo.

Sin embargo, el 85.6 % tenía acceso a WhatsApp con plan de datos y el 57 % lo usaba con recargas. Esto justificó la selección de WhatsApp como plataforma de enseñanza por su alta accesibilidad:

Figura 1. Conocimiento básico de WhatsApp



Nota. Encuesta realizada a docentes al inicio del proceso.

Fuente: elaboración propia

El 100 % de docentes mencionó haber usado WhatsApp. Sin embargo, solo el 44.44 % se sintió competente en el manejo de la herramienta para fines educativos. Además, el 50 % desconocía funciones esenciales como la asignación de permisos en los grupos de WhatsApp, lo que

evidenció una brecha formativa que obstaculizaba la creación de aulas virtuales efectivas.

Tabla 2. Cómo se ven los docentes frente al proceso pedagógico WhatsApp *learning*

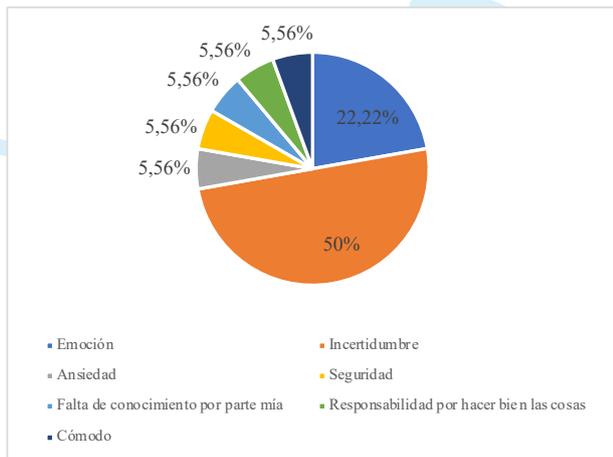
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
¿Cree usted que se puede dar una tutoría o clase por WhatsApp de manera "normal"?	5.55 %	61.11 %	11.11 %	22.22 %	0
¿Cree usted que se puede aplicar un proceso pedagógico adecuado en una tutoría por WhatsApp?	0	72.22 %	16.66 %	11.11 %	0
¿Se cree capacitado tecnológicamente como para llevar una tutoría por WhatsApp sin ningún inconveniente?	11.11 %	66.66 %	11.11 %	11.11 %	0

Nota. Encuesta realizada a docentes al inicio del proceso.

Fuente: elaboración propia

Se evaluó la confianza de los docentes en la metodología. Al inicio existió una resistencia del 22 %, mientras que el 78 % se mostró positivo. Esta pregunta también muestra una confianza condicionada por parte de los docentes, ya que, aunque el 72 % cree en la viabilidad pedagógica de la metodología, solo el 61 % se siente preparado técnicamente para ejecutar el proceso de forma correcta:

**Figura 2. ¿Qué siente al empezar este proceso?**

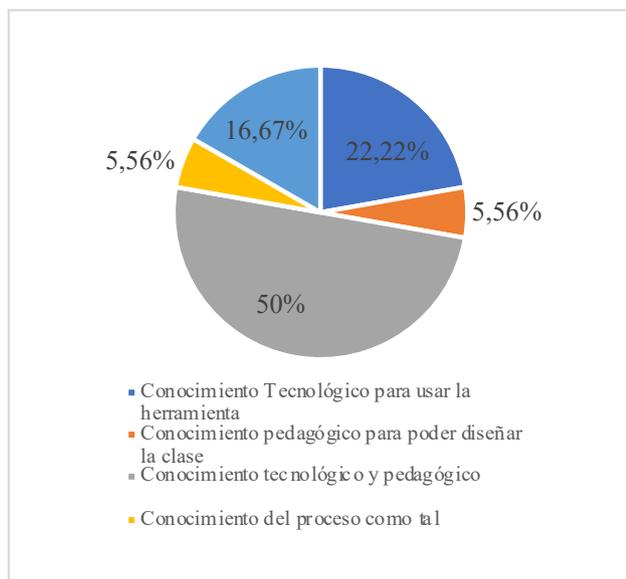


*Nota. Encuesta realizada a docentes al inicio del proceso.*

**Fuente:** elaboración propia

El 50 % de docentes encuestados empezó el proceso con incertidumbre debido al desconocimiento técnico del uso de la herramienta. Además, el 22.22 % manifiesta haber sentido emoción e indica expectativa por el éxito del proceso:

**Figura 3. ¿De qué cree que depende que este proceso se lleve de manera adecuada?**



*Nota. Encuesta realizada a docentes al inicio del proceso.*

**Fuente:** elaboración propia

El 50% manifestó que se necesita de un holismo, ya que el éxito de la implementación del proceso requiere integrar conocimiento tecnológico y pedagógico, no solo saber usar la herramienta. Además, a pesar de que la motivación sea clave en contextos adversos como el estudiado, solo el 16.7 % valora este aspecto.

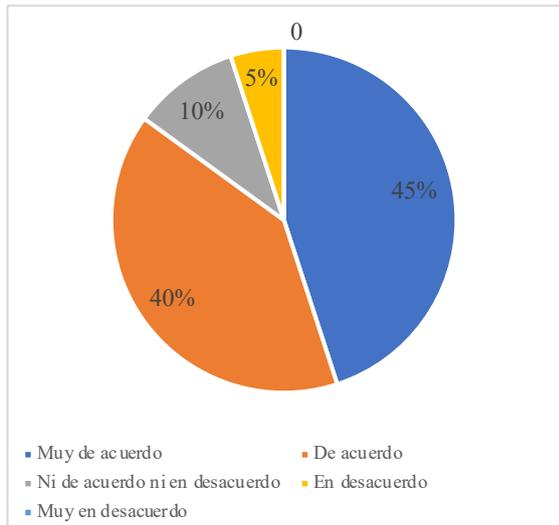
Durante el proceso de ejecución de WhatsApp *learning* en la unidad educativa se capacitó, de forma inicial, sobre el proceso de tutorías: la creación de las aulas virtuales (grupos de WhatsApp), la configuración de los permisos en los grupos para que puedan manejar de forma correcta y se indicó sobre el proceso metodológico de la clase. Además, se realizó una serie de sesiones de trabajo con cada uno de los subniveles de la institución (Inicial, Preparatoria, Elemental, Media y Superior). Cada subnivel tuvo un promedio de seis profesores.

En cada reunión se discutió sobre el impacto de la metodología. También se enfatizó y capacitó en cada parte del proceso. En la primera sesión se trabajó con la parte tecnológica. En la segunda se abordó el proceso necesario para respetar la estructura de otorgar y quitar los permisos de escritura en los grupos de WhatsApp. En la tercera, se dialogó sobre el obligatorio envío de actividades en texto, imágenes, audios y vídeos para desarrollar las inteligencias múltiples. En la cuarta, se capacitó sobre la necesidad de enviar videos propios y no descargados de internet para que haya un alcance más personalizado.

En la última sesión de trabajo se discutió sobre cómo les pareció la metodología, el alcance que tuvo en cada uno de los grupos, si fue apropiada de acuerdo con el contexto y si fue efectiva. Además, se conversó sobre las limitaciones detectadas de la metodología con base en el cuestionario de impacto final.

Con este instrumento se midió la percepción de los docentes hacia la aplicación de la estructura creada para las clases, al alcance de los objetivos, la percepción de los estudiantes frente a esta clase según los docentes, la participación de los estudiantes en general y de aquellos que no lo hacían comúnmente. Esta información se especifica en las tablas 8 a 12.

**Figura 4. Percepción de la aplicación completa de la estructura de la clase por WhatsApp**

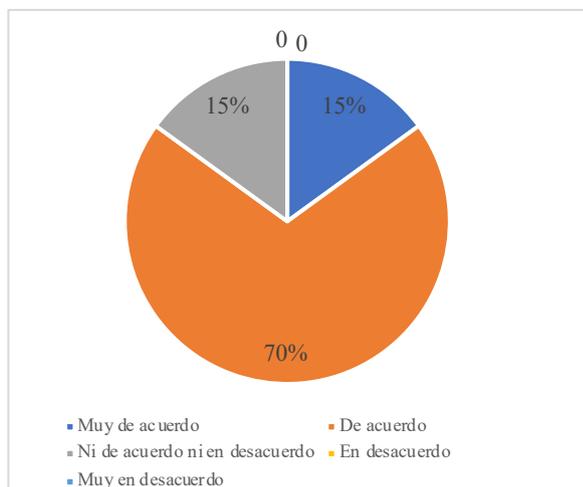


Nota. Encuesta realizada a docentes al final del proceso.

Fuente: elaboración propia

El proceso se dio con una alta adherencia a su consecución y responsabilidad a que todo se dé de la mejor manera. Así, el 85 % aplicó la estructura planificada, lo que validó la capacitación que fue focalizada a cada grupo de docentes por subnivel. Ese 5 % en desacuerdo corresponde a aquellos que requirieron algún tipo de adaptación a la metodología implementada.

**Figura 5. Alcance de los objetivos de cada clase**

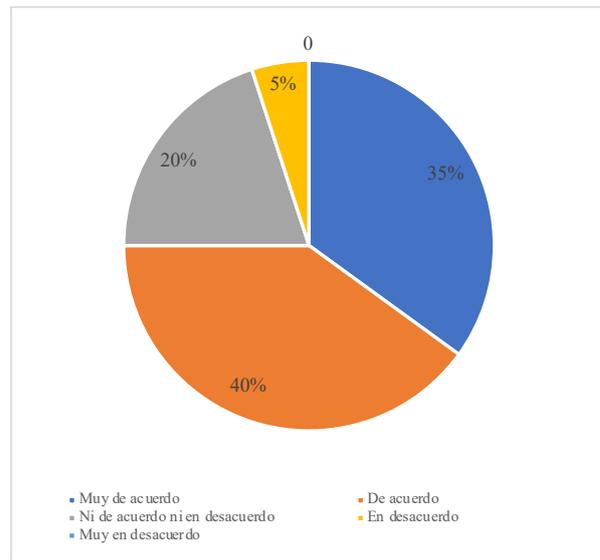


Nota. Encuesta realizada a docentes al final del proceso.

Fuente: elaboración propia

Se demostró la efectividad del proceso metodológico implementado, ya que el 85 % de docentes indicó haber alcanzado los objetivos planificados con los recursos limitados que tenían. El 15 % se mostró neutral por las limitaciones para la evaluación de actividades prácticas.

**Figura 6. Percepción de los estudiantes en cada clase**

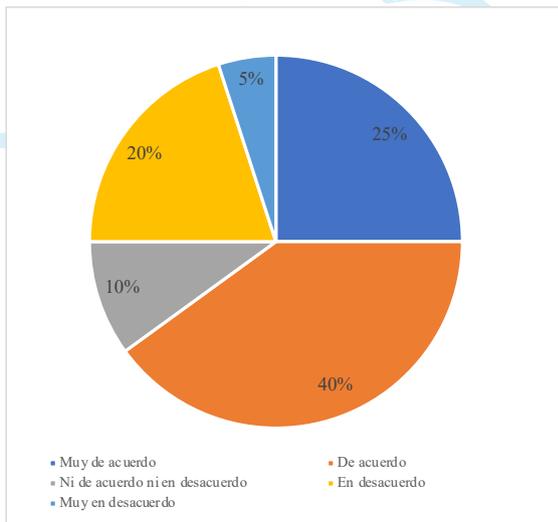


Nota. Encuesta realizada a docentes al final del proceso.

Fuente: elaboración propia

Luego de realizar la consulta en cada uno de sus grados, los docentes —a través de una generalización— contestaron su percepción acerca de cómo los estudiantes percibían las clases por WhatsApp. Así, el 75 % indicó que los estudiantes estaban cómodos durante el tiempo que recibieron las tutorías, debido, sobre todo, a los recursos visuales presentados. El 5 % manifestó incomodidad por no disponer de una conexión adecuada a las conexiones virtuales.

**Figura 7. Participación de los estudiantes en clases por WhatsApp**

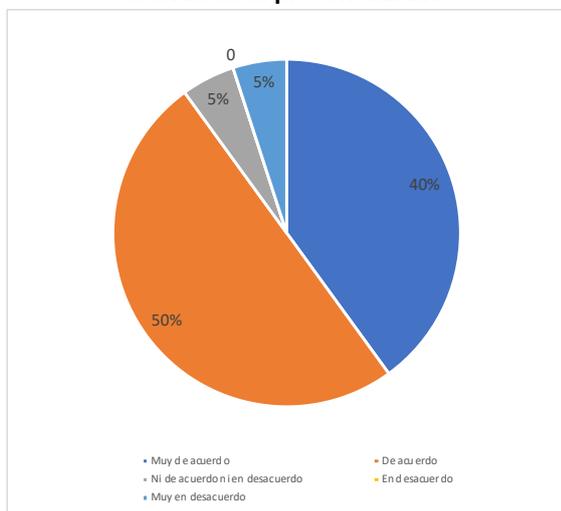


Nota. Encuesta realizada a docentes al final del proceso.

Fuente: elaboración propia

El 65 % de los docentes consultados indicó que se incrementó la participación de los estudiantes con respecto a las clases presenciales. De esta forma, se sobrepasó uno de los propósitos de esta modalidad: abarcar a la mayor cantidad de estudiantes en condiciones de inaccesibilidad y lograr mayor participación que en la presencialidad:

**Figura 8. Participación de estudiantes que no lo hacían en la presencialidad**



Nota. Encuesta realizada a docentes al final del proceso.

Fuente: elaboración propia

Además, se consultó por aquellos estudiantes tímidos o no participativos en la presencialidad, y se logró obtener un hallazgo transformador: el 90 % de docentes concordó que aquellos que no participaban en la presencialidad lo hacían por WhatsApp. Esto se puede explicar por la reducción de la ansiedad social que se dio en entornos digitales.

### Discusión

La incertidumbre inicial del 50 % de los docentes, reflejada en la Figura 2, contrastó con el 72.2 % que, según la Tabla 2, consideraba viable esta metodología usando WhatsApp. De esta forma, los docentes se encontraban, si bien preocupados por el tiempo en el que estuvieron en confinamiento, expectantes para que la metodología sea efectiva.

Los resultados en cuanto a las limitaciones tecnológicas mostraban que el 42.4 % de estudiantes se conectaba por recargas de datos según la Tabla 1. Esto no permitía interacciones síncronas por la calidad. Esto llevó a optar por un diseño asíncrono a través de la metodología en WhatsApp *learning*, que mitigó los riesgos de conexión y uso de datos. Este enfoque coincide con lo planteado por Suárez (2018), quien destaca la flexibilidad de herramientas como WhatsApp en contextos de conectividad limitada, pero contrasta con el estudio de Gómez y Valdivia (2020) realizado en zonas urbanas donde el ancho de banda no fue una limitante.

Además, los resultados confirmaron que, en contextos rurales con limitaciones tecnológicas, el uso de herramientas más simples con una rigurosidad pedagógica bien planteada es más efectiva que el uso de herramientas sofisticadas. Barhoumi (2015) señala que herramientas de bajos requisitos técnicos democratizan el acceso. Este estudio lo corrobora, ya que WhatsApp permitió a los estudiantes de la Escuela Manuel Guerrero acceder a educación mediada por tecnología en un contexto adverso. Este hallazgo respalda la teoría del *mobile learning* de Figueroa (2014) y Sharples *et al.* (2014), la cual subraya la capacidad de las tecnologías

móviles para superar barreras de acceso en entornos rurales.

El modelo aporta un matiz crítico: para que WhatsApp *learning* sea efectivo es necesario una estructura pedagógica rigurosa. Esto se hizo al usar el método ADDIE en la estructuración del método, y se marcó una diferencia clave frente a enfoques menos formales mencionados en la literatura. Esto se evidencia en el 85 % de docentes que aplicó la metodología sugerida (Figura 4) y alcanzó los objetivos de clase (Figura 5). Además, se sostiene que el éxito de la metodología no depende de un uso espontáneo y esto se valida por el incremento en la competencia docente del 44.4 % al 85 % tras las sesiones de capacitación y retroalimentación ofrecidas.

Las sesiones de capacitación y retroalimentación focalizadas por subniveles fueron fundamentales para superar la brecha inicial por desconocimiento de uso de la aplicación, incluyendo la gestión de permisos para controlar interacciones síncronas y asíncronas, la diversidad de materiales para atender las inteligencias múltiples y el uso de videos creados por los propios docentes. Esto se asocia con el 75 % de comodidad estudiantil reportada en la Figura 6. La efectividad de estas capacitaciones se alinea con el enfoque de investigación-acción descrito en la metodología, que promueve la mejora continua mediante la reflexión y adaptación. Además, este resultado destaca la importancia de la capacitación docente como factor clave, aspecto poco explorado en estudios previos como el de Peñuelas *et al.* (2020).

Asimismo, se refuerza la presencia real y consciente (Turkle, 2017), donde la interacción consciente se plasma en la estructura y personalización de audios y vídeos, hecho que se vuelve esencial en entornos no presenciales. Este tipo de mensajes fomentaron una integración emocional que ayudó a incrementar la participación de estudiantes no participativos.

Dentro de las desventajas mencionadas en la aplicación de WhatsApp —como plataforma de aprendizaje— están las distracciones por uso inapropiado, mensajes irrelevantes que distraen, uso imprudente, entre otras. Para

contrarrestar estas desventajas se creó un sistema para agregar y quitar permisos de escritura a los grupos de trabajo y eliminar mensajes innecesarios.

Finalmente, el 65 % de los docentes percibió un incremento en la participación respecto a la modalidad presencial (Figura 7), aunque se reconocieron dificultades para evaluar competencias complejas en entornos no presenciales, situación planteada también por Hwang (2014). Además, el 90 % de docentes mencionan que los estudiantes que no participaban en clase lo hicieron en las clases virtuales por WhatsApp (Figura 8), lo que sugiere una reducción de ansiedad social en entornos digitales. Este hallazgo coincide con Davidivitch y Yavich (2016), quienes sostienen que las comunidades de aprendizaje virtuales fomentan la participación y el sentido de pertenencia. También se difiere de Monsalve (2021) que reportó baja participación en contextos rurales debido a la escasa alfabetización digital. En este estudio, la familiaridad con WhatsApp mitigó esta barrera.

## CONCLUSIONES

Este estudio ha evidenciado que WhatsApp *learning* es una estrategia pedagógica viable y valiosa para garantizar la continuidad educativa en contextos rurales y en contextos de emergencia sanitaria como la pandemia (Hoffman-Martins *et al.*, 2023). La metodología creada —estructurada en cuatro fases— funciona, ya que se complementa con una gestión efectiva de permisos en los grupos de WhatsApp y con un protocolo efectivo, replicable y escalable.

A partir del marco conceptual, este estudio aporta evidencia empírica de que las tecnologías móviles pueden democratizar la educación, siempre que estén combinadas con estrategias pedagógicas bien definidas con un enfoque especial en las capacitaciones docentes que pueden incluir capacitaciones modulares, mentoría entre pares y certificación *m-learning*. Las capacitaciones con programas de módulos cortos enfocados

en las fases de ADDIE aplicadas a WhatsApp *learning* (creación de aulas virtuales, diseño de microcontenidos, gestión de permisos, retroalimentación estudiantil y mentoría entre pares) se puede dar por parte de colegas que ya probaron el método. Así, se puede fomentar el intercambio de buenas prácticas. Incluso se puede recurrir a las instituciones especializadas en *m-learning* para certificar a los docentes.

Aunque la metodología demostró ser efectiva para alcanzar objetivos de aprendizaje básicos y fomentar la participación, su capacidad para desarrollar competencias más complejas sigue siendo un área que requiere un estudio y dedicación más profunda. Dentro de las limitaciones está la especificidad de la muestra del estudio, lo que restringe su generalización a otros contextos. Además, variables no controladas, como el apoyo en casa, pudieron influir en los resultados. Esto sugiere que el estudio se podría replicar en otros entornos para verificar su aplicabilidad. Para el futuro se invita a explorar el impacto a largo plazo de WhatsApp *learning* en el rendimiento académico o la motivación estudiantil, así como su aplicabilidad en otros contextos como la educación superior o áreas urbanas con limitaciones tecnológicas.

Finalmente, WhatsApp *learning* probó ser una respuesta práctica a los restos educativos en confinamiento y se perfila como una herramienta con potencial transformador para la ruralidad. Para esto, se sugieren algunas políticas públicas para que esta metodología —creada con base en el método ADDIE— pueda ser implementada en contextos educativos de baja conectividad. Estas políticas deben estar enfocadas en subsidios para datos móviles, de forma que los gobiernos autónomos descentralizados en colaboración con empresas de telecomunicaciones puedan implementar programas de subsidios para planes de datos. Además, se debe invertir en infraestructura tecnológica (crear puntos de acceso comunitario con internet gratuito en bibliotecas o centros comunitarios rurales). Por último, se debe integrar esta metodología en los planes educativos nacionales para formalizar su aplicación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barhoumi, C. (2015). The effectiveness of WhatsApp mobile learning activities guided by activity theory on students' knowledge management. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221-238. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105764.pdf>
- Branch, R. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- Cervantes, C. y Alvites-Huamaní, C. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut'ay*, 8(2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2294>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2021). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Davidivitch, N. y Yavich, R. (2016). WhatsApp messaging: achievements and success in academia. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 255-261. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n4p255>
- Figuroa, C. (2014). *Mobile Learning: Dispositivos móviles como recurso educativo*. Fundación Telefónica.
- Gómez, G. y Valdivia, M. (2020). *Percepción sobre actividades de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de zona urbana y rural durante la pandemia en Perú* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fa88c775-c009-4157-94e2-0ed-35dc81f46/content>
- Guapulema, K., Alvarado, P., Proaño, M. y Peñaloza, K. (2024). La brecha digital en la educación ecuatoriana. Desafíos postpandemia. *LATAM*, 5(5), 4038-4051. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2907>
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Hernández, S. y Mendoza, L. (2020). El WhatsApp como instrumento de enseñanza-aprendizaje en el sector rural: Estudio de caso en la Institución Educativa San Francisco de Asís, Nariño. *Ciencia Latina*, 9(3), 213-228. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4033>

- Hoffman-Martins, S., Carmo, N., Andrade, R. y Ribeiro, L. (2023). Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 39-54. <https://doi.org/10.35362/rie9115562>
- Hwang, G. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments. A context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0004-5>
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, Banco Interamericano de Desarrollo y Microsoft. (2020). *Conectividad rural en América Latina y el Caribe: Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2022). *Informe de gestión: Educación en emergencia y continuidad pedagógica durante la pandemia*. Ministerio de Educación.
- Monsalve, J. (2021). Educación rural en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 41-58. <https://rieoei.org/RIE/articulo/view/4587>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2020). *Bridging the rural digital divide*. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *COVID-19 learning disruption to recovery: A snapshot of UNESCO's work in education in 2020*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Peñuelas, M., Fernández, M. y García, E. (2020). WhatsApp como herramienta de apoyo en la educación rural durante la pandemia por COVID-19. *Educación y Futuro*, (43), 115-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53566324007>
- Rodríguez, M. (2021). Estrategias de educación remota en zonas rurales: El caso de WhatsApp en la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 89-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27067074006>
- Santiago, R., Trinaldo, S., Kamijo, M. y Fernández, Á. (2015). Mobile learning: nuevas realidades en el aula. *RIED*, 20(2), 341-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6080917>
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B. y Whitelock, D. (2014). *Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3*. The Open University.
- Suárez, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 5, 100-111. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/335131>
- Traxler, J. (2007). Defining, discussing and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having writ... *IRRODL*, 8(2), 1-12. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/882>
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación*. Ático de los Libros.
- Roa, Y. (2021). *Cómo usar Whatsapp Learning para desarrollar tu marca personal*. Ylseroa. <https://ylseroa.wordpress.com/2021/12/19/como-usar-whatsapp-learning-para-desarrollar-tu-marca-personal/>
- Van Dijk, J. (2012). *The evolution of the digital divide: The digital divide turns to inequality of skills and usage*. En *Digital Enlightenment Yearbook 2012* (pp. 57-75). IOS Press.

# 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.

# Los Latidos del Tiempo: un programa de turismo educativo en clave historiográfica

Los Latidos del Tiempo: an educational tourism program framed within a historiographical perspective

 **Carlos Alberto Zavaro Pérez**  
czavaro@fcnym.unlp.edu.ar  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

 **María Fernanda López Armengol**  
mlopezarmengol@gmail.com  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

**Recibido:** 15 de diciembre de 2024

**Aceptado:** 1 de junio de 2025

**DOI:** <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.1126>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

## RESUMEN

Los Latidos del Tiempo es una experiencia pedagógica inaugurada en 2003 y destinada a colegios de enseñanza primaria y secundaria radicados en la ciudad de La Plata (Argentina) en el marco de un programa de turismo científico avalado por el entonces Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata y que involucró otras instituciones como el Observatorio Astronómico de La Plata, el Museo de Ciencias Naturales y el Jardín Zoológico y Botánico de La Plata. A veinte años de esta iniciativa, se analiza el eje conceptual que vertebra y estructura el proyecto y se mencionan algunas estrategias metodológicas y didácticas que permitieron abordar la diversidad de los temas. Al mismo tiempo, se analiza el impacto de la experiencia tanto para docentes y estudiantes de los colegios visitantes como para la formación pedagógica y disciplinar de estudiantes y graduados universitarios en relación con la comunicación y popularización de la ciencia.

**Palabras clave:** educación científica, turismo educativo, comunicación científica, didáctica, museo

## ABSTRACT

Los Latidos del Tiempo is an educational experience inaugurated in 2003, aimed at primary and secondary schools located in the city of La Plata (Argentina), within the framework of a scientific tourism program endorsed by the then Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, and involving other institutions such as the Observatorio Astronómico de La Plata, the Museo de Ciencias Naturales, and the Jardín Zoológico y Botánico de La Plata. Twenty years after the initiative began, the conceptual axis that guides and structures the project is examined, as are the various methodological and didactic strategies that have enabled a diversity of topics to be addressed. At the same time, the impact of the experience on both teachers and students from the visiting schools, as well as on the pedagogical and disciplinary training of university students and graduates in relation to science communication and popularisation is analysed.

**Keywords:** science education, educational tourism, science communication, didactics, museum

## INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores desafíos de la educación radica en trascender las lógicas impregnadas en la perspectiva transferencista del conocimiento, que suele reflejarse en la preeminencia de un modelo de aprendizaje memorístico capaz de inspirar al estudiantado a repetir los contenidos enseñados con el propósito de satisfacer las expectativas de sus docentes, sabiendo que habitualmente encuentran en la repetición de esos saberes transmitidos acríticamente un indicador del éxito del aprendizaje. En las antípodas, un paradigma constructivista apela a problematizar la realidad —o el recorte que de ella ha logrado sintetizar la ciencia— y, en consecuencia, promover un aprendizaje situado y reflexivo de las teorías legitimadas por la comunidad científica, de modo que les resulten relevantes a las o los estudiantes en su formación cultural y profesional.

El reto radica, entonces, en interpelar a estudiantes y docentes, y presentar esos saberes como provisorios y sujetos a una revisión crítica permanente por parte de la comunidad académica. Con esto se busca reforzar la idea de la provisionalidad del conocimiento científico desde el punto de vista epistemológico, y de promover —por otra parte y desde la perspectiva pedagógico-didáctica— la reflexión en torno a ellos a partir de la implementación de estrategias didácticas creativas que contribuyan a promover su resignificación y, en consecuencia, una apropiación consciente y reflexiva.

Estas expectativas —cuando se trata de proyectos en los cuales intervienen las universidades, en diálogo con el sistema de enseñanza preuniversitario— sostienen un doble objetivo. Por una parte, lograr un vínculo sustentable y sostenible con la comunidad educativa de esos colegios con los que se articula para revisar y actualizar las currículas con saberes provenientes del campo de la investigación. Y, por otra, contribuir fehacientemente a la formación de las y los estudiantes universitarios, quienes en ese vínculo, encuentran también una posibilidad de transponer esos saberes y

de resignificarlos en una práctica que, a su vez, resulte profesionalizante.

En ese contexto, una de las iniciativas más novedosas —por la manera en que se abordaron algunos de los temas más trascendentales que nucleaban aportes de ciencias tan disímiles como la física, química, astronomía, biología y la antropología, por mencionar algunas, en torno a temáticas tan complejas, trascendentales y llamativas como es el origen del universo, el de nuestro planeta y de la diversidad de especies que en él conviven— ha sido la propuesta de la visita educativa titulada Los Latidos del Tiempo. La experiencia, que ocupa las letras que siguen con el objetivo de revisarlas, analizarlas en perspectiva histórica y socializarlas, entiende a la ciencia como una construcción colectiva e interdisciplinar de saberes que posibilitan un diálogo entre construcciones conceptuales escindidas o, al menos, provenientes de recortes diferentes de la realidad y que convergen en una lectura integrada que posibilita, así mismo, su problematización. En este sentido, el enfoque interdisciplinar de la propuesta se constituye en eje que vertebra el sentido de la propuesta de educación y popularización del conocimiento, en relación con la formación de sujetos críticos.

A veinte años del inicio de ese proceso de trabajo interdisciplinario que derivó en el diseño y la ejecución de la propuesta y en la consolidación del equipo de trabajo, se menciona el andamiaje teórico en que fueron imbricándose los temas disciplinares, los acuerdos pedagógicos que conformaron el marco epistemológico y algunas de las estrategias metodológicas que lo complementaron. De esta forma, se enfatizaron algunos de los materiales didácticos utilizados como vehículo para la comprensión de esos contenidos.

El análisis se centra en la relevancia de este tipo de experiencias tanto para la formación de las y los futuros graduados como para el conjunto de la comunidad. Así, se revaloriza, de igual manera, la centralidad que tiene la comunicación de la ciencia como parte del rol que cumplen las universidades en la construcción de una cultura científica que también impacta en la sociedad.

## DESARROLLO

### Un poco de historia

En 2003, El Paseo del Bosque —el mayor parque del casco urbano de La Plata, Argentina— estrena nuevas autoridades municipales interesadas en potenciar el valor turístico y educativo del predio en medio de un debate de la sociedad por la legitimidad de los espacios públicos y, en particular, por el rol que desempeñan los zoológicos. Las nuevas autoridades asumen el compromiso de su remodelación edilicia y de insertar a la institución en programas nacionales e internacionales de conservación y educación ambiental. Por ello firman un convenio con La Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

De la articulación entre ambas instituciones surge el programa de turismo educativo que se tituló Los Latidos del Tiempo y que involucró al Observatorio Astronómico de la Plata, al Museo de La Plata y al Jardín Zoológico y Botánico de la ciudad. Estas instituciones tienen sede en el bosque platense, uno de los paseos emblemáticos de la ciudad.

Esa articulación trascendió las reuniones formales entre referentes institucionales. Más bien, se conformó un equipo que incluyó a graduadas, graduados y estudiantes de diferentes carreras de la facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la facultad de Ciencias Naturales y Museo, ambas de la UNLP, y del área educativa del Jardín Zoológico y Botánico municipal. Una vez conformado el equipo, se definió la lógica de la visita educativa, la secuencia de los temas a desarrollar durante el recorrido por cada una de las instituciones en atención a su pertinencia disciplinar e infraestructura, a la formulación de las actividades, al diseño y producción de los materiales que podrían utilizarse como mediación de la didáctica y, finalmente, a fortalecer la identidad del colectivo, el que se consolidó en el transcurso del proceso de construcción colectiva e implementación de la propuesta.

### De la propuesta educativa

Destinada en particular a escuelas primarias y secundarias radicadas en la ciudad y en el conurbano bonaerense (Argentina), la propuesta se inscribió como parte de las actividades de divulgación y de popularización de las ciencias que constituye una de las tantas funciones que representan la vida académica (Calvo, 2002) de quienes cursan estudios universitarios. La originalidad de la propuesta —tanto por el modo en que se fueron entramado los contenidos disciplinares y teorías en las que convergen diferentes lecturas del mundo como por la metodología de trabajo y su impacto en la comunidad educativa— fue declarada de interés legislativo por parte de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, de interés educativo por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Res. 6166/03. Expte.5801-3.247.715/03) y de interés cultural y educativo por el Concejo Deliberante de la Municipalidad de La Plata (Decreto n.º 111).

### Los latidos como metáfora

El sonido de un segundero recorriendo la circunferencia de un reloj que acumula minutos durante veinticuatro horas constituye una metáfora adecuada para ajustar, a un formato comprensible, el tiempo que ha transcurrido desde el *big bang* hasta la actualidad (Figura 1). Así, es posible comprender la cronología de eventos y de fenómenos que han marcado la historia del universo, de nuestro planeta y, por supuesto, de la vida, con énfasis en el rol de la humanidad en la gestión de los bienes comunes a los que el sistema socioeconómico en que estamos inmersos denomina como recursos naturales (Ivars, 2013).

En la concepción de la propuesta educativa, los hitos se suceden, tomando como punto de partida el segundo cero que inaugura la expansión del universo, y, en esa sucesión, se van

adicionando diferentes eventos de tal manera que es posible establecer una correlación entre el tiempo histórico en que han acontecido cada uno de ellos con las fracciones de segundos que

corresponderían a la totalidad de la línea temporal de un día hipotético. La alegoría permite allanar aspectos como la inconmensurabilidad del tiempo geológico a una escala comprensible.

Figura 1. Hitos contemplados en la visita educativa bajo la metáfora de un reloj



Fuente: elaboración propia

## La estructura de la visita educativa

El mundo que conocemos y la vida tienen una historia compartida: vida y tierra evolucionan juntas (Croizat, 1964; Morrone, 2000). He ahí el supuesto teórico que enmarca el formato. En la narrativa construida, que hilvana cada uno de los hitos que conforman la historia, se describen las características de cada uno de esos eventos, y se profundiza en la capacidad explicativa del corpus teórico metodológico que sostiene su interpretación, en las causas que los originaron y, por supuesto, en sus consecuencias. Así, el sonido de Los Latidos del Tiempo permite construir la trama de todo lo acontecido.

El recorrido —previsto para tres horas de duración aproximadamente— se iniciaba en el Observatorio Astronómico, donde se visitaban diferentes instalaciones: los pasillos del subsuelo, la biblioteca, los jardines, el museo de astronomía y el edificio del telescopio. Después, el contingente se trasladaba a través del bosque platense al Museo de La Plata donde se recorrerían las salas de biodiversidad, de paleontología y de zoología de invertebrados y vertebrados. Se detenía en el diorama que muestra la relación entre los seres humanos y la megafauna durante el Holoceno. Finalmente, el contingente se trasladaba hasta la sede del Jardín Zoológico y Botánico, y atravesaba el emblemático Paseo Benoit. La última hora se recorría por los senderos de ese predio, se visitaban sus recintos y se observaban los paisajes recreados y, por supuesto, su flora y fauna.

## El entramado de los conceptos

El hilo temático que ordena la secuencia de conceptos a abordar comienza con la narrativa sobre el origen del universo, y con esta se discute el momento en que, como resultado de esa expansión, se crea el espacio y el tiempo. Se mencionan las reacciones nucleares que originaron los primeros átomos y se desmitifica la idea, erróneamente interpretada, sobre el famoso estallido que nunca ocurrió (Elizalde, 2021). El relato continúa discutiendo el origen de las galaxias y

sus configuraciones, aunque se centra en la Vía Láctea y en algunas de las estrellas que la conforman, en particular en el Sol como centro de nuestro sistema planetario. En ese contexto, se abordaba la formación de las moléculas inorgánicas como resultado de la actividad nuclear.

Bajar al subsuelo en el Observatorio Astronómico, que constituye la sede de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la UNLP, fue llamativo para las y los visitantes, porque el acceso a ese espacio usualmente le está vedado al público. En sus pasillos, una sucesión de gigantografías que tapizaban sus paredes —diseñadas para este propósito— nos permitió reconstruir la temporalidad de esos hitos de manera cronológica, aunque matizado por el sonido —a modo de latido— de los pasos de las y los chicos, en un espacio en el que normalmente suele reinar el silencio y una oscuridad que tan solo es interrumpida por la tenue iluminación de las imágenes. También la visita a la biblioteca, uno de los lugares emblemáticos del edificio, permitió exponer libros y trabajos académicos con ilustraciones de varias galaxias (Figura 2, sección a). Esto ayudó a reflexionar sobre la importancia de las fuentes originales en la consolidación del conocimiento científico.

La narrativa se retomaba, posteriormente, para abordar la conformación del sistema solar y mencionar a los planetas, las características geomorfológicas y las relaciones existentes entre ellos respecto de sus tamaños, las distancias entre sí y al sol. Para ello se trabajó a partir de un juego con esferas que permitió abordar el concepto *escala* con base en una suerte de progresión desde referencias tan generales como la inconmensurabilidad del universo hasta otras más tangibles como nuestro planeta. Se profundizó, entonces, en el proceso y las etapas que dan cuenta de la formación de la Tierra (Pabón, 2001) a modo de ejemplo.

Al abordar las teorías sobre el origen de nuestro planeta se trabajaron eventos como la lluvia de meteoritos acaecida por efecto de la gravedad —utilizando material de colección (Figura 2, sección b)—, el enfriamiento posterior de la lava y, en consecuencia, la formación de los

diferentes tipos de rocas que le dieron forma. Se incluyeron las causas explicativas de la heterogeneidad en relación con su estructura y composición mineral. También se analizó la formación de la atmósfera primitiva (Pla García y Menor Salván, 2017), de los mares como consecuencia de la condensación y, por supuesto, del origen de la vida (Llorente, 2010) con énfasis en categorías metaconceptuales como causa-efecto.

De las instalaciones visitadas en el Observatorio, la que despertó la mayor curiosidad y expectación en las y los visitantes fue invariablemente la sede del telescopio (Figura 2, sección c), ya sea por la posibilidad de acceder a un área tan singular como por las dimensiones del aparato. La apertura de la cúpula donde está instalado y la comprensión del modo en que se utiliza ese tipo de tecnologías para observar y registrar —en el cielo— los fenómenos del pasado —que por efecto de la velocidad de la luz y las distancias es capaz de contarnos con *delay* fenómenos que acontecieron hace millones de años— se convertía, indefectiblemente, en una experiencia de aprendizaje no solo sobre esos contenidos, sino también la ciencia misma y, en particular, sobre la astronomía y los modos de producir conocimientos en la disciplina.

Del Observatorio, la visita continuaba en el Museo de Ciencias Naturales, uno de los más importantes de Sudamérica que es parte de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. El tránsito de una institución a la otra, en el corazón del bosque platense, estuvo pensado como una instancia para hablar sobre el paradigma cartesiano respecto de la fragmentalidad del conocimiento y la necesidad de articulación entre diversas disciplinas cuando se trata de temas tan complejos que no pueden ser explicados del todo por una u otra.

**Figura 2. Los Latidos del Tiempo: actividades y recursos**



**Nota.** Descripción del recurso: a) textos académicos sobre galaxias en la biblioteca del Observatorio; b) fragmento de meteorito original; c) sede del telescopio platense; d) diorama sobre la evolución en la sala del Museo de La Plata; e) réplica de dinosaurio de tamaño original; f) diorama y material de exhibición de la megafauna cuaternaria, tamaño original; g) circuito de recorrido del predio del zoológico; h) aviario; i) recorrido inmersivo en recinto del Jardín Zoológico y Botánico de La Plata.

**Fuente:** elaboración propia

El origen de la vida es uno de los temas que requieren de miradas interdisciplinarias y que ha estado indefectiblemente ligado a los procesos de formación de nuestro planeta. En el Museo se retomaron aquellas discusiones inconclusas del Observatorio. Se profundizó sobre el origen de la molécula de ADN, en su capacidad de autopropagarse —por una parte— y mutar para originar la diversidad de seres vivos. El enfoque sobre el rol que desempeñaron las primeras células procariontas en el enriquecimiento de la atmósfera con oxígeno delineó el escenario para la aparición de las células eucariotas como resultado del proceso de simbiogénesis (Margulis, 2021) y, en consecuencia, de la diversificación posterior de las líneas filéticas que, en términos interpretativos, permiten reconocer y clasificar a la biodiversidad bajo varias categorías taxonómicas. Esto



fue el eje del recorrido por las salas del museo donde fue posible mostrar diferentes grupos y profundizar en sus rasgos y relaciones desde el punto de vista evolutivo, así como las evidencias que aporta la estratigrafía en la delimitación con base en esa biodiversidad fosilizada de las eras y períodos geológicos como muestra de esa historia compartida.

El tema, en la generalidad de las visitas, fue convocante. Ello constituyó otro de los grandes aciertos que permitió trabajar la idea de que nuestro presente es producto de la evolución de la biota y de los ecosistemas que la conforman (Figura 2, sección d). El enfoque no solo fue didáctico, sino también dialéctico en términos filosóficos, pues permitió abordar algunas de las teorías paradigmáticas que han contribuido al auge de las ciencias naturales.

De esta manera, se revisaron algunas de las tendencias en relación con las teorías sobre la evolución y sus mecanismos y sobre el rol que la comprensión de este proceso ha desempeñado en el desarrollo de la biología como disciplina (Gould y Leal, 2004). Así, se enfatizó la llamada explosión del Cámbrico (Rangel Galván, 2021), en la aparición y la diversificación de las plantas vasculares (Valencia Ávalos, 2004) y de los insectos —por citar algunos grupos—, en la diversificación de los grandes reptiles en especial de los dinosaurios que dominaron la tierra durante la era Mesozoica y su ulterior extinción (Canudo, 2010) —por el interés que despertó en las y los chicos— así como en los eventos de radiación adaptativa de los mamíferos (Crompton y Jenkins, 1979), incluyendo a la megafauna y su extinción.

La evolución de los mamíferos, la diversificación de los monos antropomorfos y los homínidos fueron temas analizados críticamente. Por esta razón, nos detuvimos en la evolución de linajes homínidos que poblaron el continente africano y que coexistieron en tiempo y espacio (Sour Tovar y Quiroz Barroso, 2010), y que posibilitó que colonizaran, desde ahí, los diferentes confines del mundo, especialmente Eurasia y América.

El tema se abordó desde los puntos de vista biológico y cultural. Se enfatizó la relativización de la idea de evolución en términos culturales. En ese debate fue posible enunciar teorías que rescatan el impacto que tuvo —tanto la elaboración de herramientas en el dominio y el desarrollo de la tecnología como la domesticación del fuego— de las diferentes especies de plantas y animales que formaban el entorno que esos grupos habitaban y, sobre todo, del paisaje, cuya domesticación —incluyendo la agricultura y la vida en sociedad— influyeron notoriamente en el proceso de humanización que conllevó y explica la diversificación cultural (Carrithers, 1995).

Asimismo, se puso en discusión las representaciones que las diversas comunidades han forjado en relación con el ambiente y cómo fueron modelándose tradiciones que, incluso, involucran cosmogonías sui géneris en torno a todo cuanto les circundaba. La manera en que bajo esas configuraciones simbólicas ha sido entendido el uso de los bienes comunes fue otro de los temas centrales que, desde la perspectiva de la racionalidad ambiental (Leff, 2022), permitió abordar los vínculos que fueron estableciendo con la naturaleza las primeras comunidades organizadas, así como los procesos que contribuyeron al cambio cultural y a la apropiación de ese entorno. En este momento del recorrido y de la trama conceptual se trabajó el concepto *recurso natural* desde diferentes perspectivas.

De hecho, estos temas fueron desarrollados con profundidad en el Jardín Zoológico y Botánico de La Plata, la última de las instituciones que conformaron la propuesta de visita. Se recorrió el paseo siguiendo el sendero peatonal sugerido, que permitía internarnos en algunas de las regiones biogeográficas de la Argentina gracias a las remodelaciones realizadas en el predio donde se recrearon paisajes como las selvas y las yungas, el chaco, los pastizales pampeanos y la puna, entre otros. Se aprovechó la cobertura vegetal existente (Figura 2, sección g) como el diseño y la ubicación espacial de los recintos —en algunos casos inmersivos (Figura 2, secciones h e i)— que permitió ubicar a las especies de animales de la colección de

exhibición según la región biogeográfica de la Argentina de la que proceden.

El concepto *biodiversidad* fue analizado, entonces, en diferentes escalas: la ecosistémica (a partir de la observación de la fisonomía de los biomas y la discusión de las interacciones entre los factores bióticos y abióticos que los componen), la poblacional y la genética. Este análisis permitió trabajar el concepto de variedad y de variabilidad y su impacto en la evolución de la vida y en la disponibilidad de los recursos naturales. Profundizar en la importancia de la biota en los ecosistemas naturales y en algunas problemáticas que han desencadenado no solo el detrimento de sus comunidades y poblaciones sino también el deterioro ambiental en el más amplio sentido constituyó el nexo conceptual que permitió problematizar algunos aspectos relacionados con los procesos de cambio cultural asociados con la conformación de los sistemas socioeconómicos en sentido histórico.

Ese enfoque no fue casual. Focalizar el debate en las causas económicas del deterioro y la crisis ambiental ayudó a reflexionar la responsabilidad del modelo capitalista y extractivista imperante en nuestra sociedad que, disfrazado de desarrollismo, ha convertido al ambiente en una canasta de recursos (Gudynas, 2010). Además, ha constituido, paradójicamente, la principal causa de saqueo de los países del llamado tercer mundo, que ha acentuado a lo largo de los últimos siglos la desigualdad geopolítica y social aparejada.

En ese contexto, algunos imprevistos surgidos durante el recorrido por el predio e incluso la intromisión accidental de cuidadores o del personal de biología o veterinaria en los recintos fueron incorporados coyunturalmente a la visita. Esto permitió reflexionar sobre el papel que los especialistas desempeñan en el diseño y en la ejecución de estrategias de conservación de la biodiversidad, tanto en relación con el cuidado de las poblaciones existentes en cautiverio y de las técnicas reproducción *ex situ* como en los modos de articulación entre esas colecciones con las reservas naturales y áreas destinadas a la conservación *in situ*. Ello enfatizó el

análisis sobre los modos en que nuestra sociedad entiende y problematiza el rol que desempeñan instituciones como los jardines zoológicos, los botánicos y bioparques como apuesta al futuro (Zavaro Pérez, 2022a).

## Formas y consensos

Abordar cada uno de los temas requirió acuerdos, tanto en relación al recorte disciplinar como a la necesidad de encontrar un lenguaje en común que permitiese desplegar una narrativa coherente donde lo interdisciplinar emergiera de forma natural y convergiera en una síntesis semántica que imbricase saberes, metodologías y tradiciones. La intención fue priorizar un enfoque con cierta densidad teórica para abordar los contenidos desde la perspectiva de la complejidad a fin de desterrar el reduccionismo epistemológico, pero sin apelar a tecnicismos y sin caer en simplificaciones, aunque entretejiendo las tramas causales que vinculan esos hitos. Además, se buscó destacar, en cada momento, el papel que ha desempeñado la ciencia en la formulación de las hipótesis sobre el mundo conocido, pero sin descuidar la reflexión sobre los contextos históricos desde donde esas hipótesis y teorías han sido formuladas.

El abordaje de la secuencia temática se concibió bajo una lógica constructivista (Porlán, 2002) que consolidó los conocimientos legitimados y trató de desterrar apreciaciones erróneas, pero partiendo de los saberes previos y las prefiguraciones de las y los visitantes. Esta decisión fue central ya que algunas de estas temáticas, si bien son de interés y de conocimiento general de la comunidad por formar parte de guiones de películas e historietas, en ocasiones están arraigadas en el imaginario y en el saber popular bajo presupuestos erróneos. Esto supuso abordar los temas de manera diáfana, comprensible y coloquial de modo que resultaran amigables a la diversidad de públicos y edades a las que estaba dirigida la propuesta. Con esto se apostó a la circulación de la palabra y a la resignificación de los aprendizajes sobre la base de dos premisas: la de fomentar el interés y la curiosidad de las

y los visitantes a partir de interrogantes (Lucero *et al.*, 2009) que fueran capaces de interpelarlos, por una parte, para desplegar su capacidad de asombro y, por otra, la de explorar sus conocimientos para fomentar la participación de todas y todos.

Si bien el formato en el que se planteó la propuesta podría asemejarse a una suerte de visita guiada —lejos de concebirse a la manera tradicional con un discurso unidireccional bajo la centralidad de un único guía que expusiera los contenidos— en cada tramo del recorrido el protagonismo recayó en una o un educador diferente de esa institución. Incluso, participaron especialistas en la temática o estudiantes avanzados de una carrera afín.

No obstante, el abordaje de los conceptos se realizó de forma dialógica (Aubert *et al.*, 2009) e interdisciplinar. Se recorrió a la mayéutica como estrategia didáctica de modo que las y los educadores intervinieran permanentemente y dialogaran entre sí a partir de preguntas, acotaciones o profundización de diferentes aspectos. Con ello, a su vez, se aportó dinamismo a cada una de las actividades. En esa dinámica, el ritmo tradicional de la visita era interrumpido —de manera recurrente— con propuestas lúdicas que descontracturaron la experiencia y focalizaron los temas más llamativos o complejos —según el caso— para trabajarlos de forma exploratoria con materiales didácticos atractivos. Estos fueron diseñados *ad hoc* y bajo la premisa de que también les permite a las y los estudiantes universitarios, durante el proceso de elaboración, transponer aquellos saberes que fueron construyendo a lo largo de su formación (Zavaro Pérez, 2022b).

En ese contexto es importante resaltar la manera en que fueron utilizadas las colecciones biológicas disponibles en las salas de exhibición tanto del museo como del predio del zoológico. Además, es necesario enfatizar la alternancia lograda entre la observación de esas colecciones y un trabajo desarrollado bajo la modalidad de taller que se realizó en determinados espacios de esas salas donde se discutían —manipulando incluso material biológico y arqueológico— algunos de los temas.

Las réplicas de dinosaurios a escala real (Figura 2, sección e), los dioramas en 3D de la megafauna sudamericana (Figura 2, sección f) y la posibilidad de manipular herramientas originales utilizadas por los grupos de cazadores recolectores locales constituyeron algunos de los recursos más atractivos. Además, a cada visitante se le proporcionó un folleto con el diseño de un reloj que les permitía seguir la secuencia cronológica de los principales hitos que conformaban la narrativa de la visita, ajustada a la metáfora del tiempo.

### La articulación con las escuelas

La manera en que fue diseñada la propuesta no solo respondió a los intereses del equipo ni a la condicionalidad impuesta por la cronicidad y la historicidad de la sucesión de hitos y contenidos conceptuales considerados como relevantes o a la manera (metodología) en que las diferentes disciplinas fueron produciendo teorías sobre esos hitos. Por el contrario, también estuvo centrada en cuidar de las singularidades de los grupos etarios a los que estuvo dirigida y a la formulación explícita de la currícula escolar. La negociación del recorte de los contenidos conceptuales, de los tiempos en los que estos se deberían abordar en cada institución y las formas de articulación entre el currículo explícito y el conocimiento experiencial de las y los visitantes fueron otros elementos clave en la construcción del proyecto.

En el caso de los contingentes escolares, se priorizó un diálogo fluido con el personal docente a cargo de los grupos y con el estudiantado para recuperar los saberes trabajados en clase y retomar sus imaginarios. Así, se deconstruyeron algunos conceptos y se resignificaron otros. Esta singularidad permitió adecuar los materiales gráficos en función del grado de profundización con el que esos contenidos fueron abordados (Figura 3). De la discusión de algunos temas se diseñaron, además, materiales complementarios que les permitieron posteriormente a las y los docentes continuar trabajándolos en el aula, e incluso —en ciertos casos— abordarlos con anterioridad a la visita de manera que esta

podiera aprovecharse aún más y el intercambio resultara más fluido.

A su vez, el vínculo con las y los docentes de Enseñanza Media (Educación General Básica [EGB]) nos permitió generar una interfase de conocimientos que pusieron en diálogo saberes de diferente naturaleza que —a pesar de las tensiones implícitas que pudieran aparecer en el vínculo entre la academia y otros estamentos de la comunidad educativa— siempre implica una revalorización de los diferentes tipos de saberes (Cano *et al.*, 2015) y una reinterpretación de lo aprendido en relación con su pertinencia. Para las y los estudiantes universitarios y los graduados, esta fue una experiencia novedosa que les permitió visitar sus trayectorias académicas y revalorizar la impronta de la universidad como institución en relación con su inserción en la

sociedad y, en particular, con la popularización de ciencias (Gil y Vilches, 2001; Cañal, 2004), y de un conocimiento que históricamente ha permanecido encriptado en las bibliotecas.

Las diferentes experiencias con los contingentes de visitantes, sus impresiones y opiniones respecto del proyecto y, sobre todo, la receptividad de nuestro colectivo ante esas opiniones nos permitió reformularlo constantemente, ajustándolo sobre la base de la praxis reflexiva (Perrenoud, 20004), del análisis de las encrucijadas y de las problemáticas que se presentaron a lo largo de los años y de una sistematización de las experiencias (Jara, 2012). Esto, de manera sostenida, permitió identificar —en ella— fortalezas y debilidades, lo que contribuyó a repensar críticamente la propuesta y preservar el eje conceptual que daba estructura al proyecto.

Figura 3. Contenidos, estrategias metodológicas y materiales en el abordaje de los temas en cada una de las instituciones

	Temas conceptuales	Estrategias didácticas / Materiales
Observatorio Astronómico	<ul style="list-style-type: none"> <li>El big-bang: origen del tiempo y del espacio.</li> <li>Enfriamiento del universo / radiación de fondo.</li> <li>Las galaxias: origen, formas y agrupaciones.</li> <li>La Vía Láctea y su ubicación respecto al sol.</li> <li>Las estrellas como componentes de las galaxias: el Sol.</li> <li>Formación de los sistemas planetarios a partir de las nebulosas.</li> <li>El Sistema Solar: su importancia para la vida en la Tierra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gigantografías.</li> <li>Experimentos.</li> <li>Fotografías de galaxias.</li> <li>Bibliografía académica.</li> <li>Videos y recursos multimedia.</li> <li>Dinámica lúdica (modelo escalado).</li> <li>Fragmento de meteorito.</li> </ul>
Museo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Origen y estructura del planeta Tierra.</li> <li>Hipótesis autóctonas y alóctonas sobre el origen de la vida.</li> <li>Origen de las células procariotas y eucariotas.</li> <li>Origen de las primeras plantas y animales.</li> <li>Evolución y diversificación de las algas, hongos, plantas, animales radiados y bilaterales.</li> <li>Principales extinciones.</li> <li>Primeros homínidos: cambios anatómicos y socio-culturales.</li> <li>Coexistencia de distintas especies de homínidos.</li> <li>Poblamiento americano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diorama de la sala de exhibición.</li> <li>Maqueta de célula.</li> <li>Colecciones de las salas de exhibición.</li> <li>Ejemplares taxidermizados.</li> <li>Diorama y colecciones de la megafauna cuaternaria.</li> <li>Metodología de taller.</li> <li>Réplicas de material lítico.</li> <li>Material gráfico.</li> </ul>
Jardín Zoológico y Botánico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptaciones de los seres vivos al medio.</li> <li>Diversidad de ambientes de la Argentina.</li> <li>Recurso y nicho ecológico.</li> <li>La humanidad como parte de la naturaleza.</li> <li>Deterioro ambiental. Causas y consecuencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorrido por el predio.</li> <li>Visita a diferentes recintos.</li> <li>Mención de proyectos de conservación del zoológico.</li> </ul>

## CONCLUSIONES

A veinte años del inicio del programa Los Latidos del Tiempo —y en consonancia con el objetivo de este artículo: revisar la propuesta educativa— es posible asegurar que este ha representado una novedad en relación con un modelo de trabajo interinstitucional e interdisciplinar. Además, representó un espacio de construcción colectiva de conocimientos donde primaron los acuerdos pedagógicos y didácticos desde donde fue posible establecer un diálogo entre saberes disciplinares tan diversos en torno a un mismo hecho: la historia del universo.

La lógica en la selección de los hitos que marcaron esa historia y la definición con base en los recortes teóricos y los modos en los que esos conocimientos fueron puestos en tensión con diversas estrategias didácticas permitieron lograr una propuesta educativa y de divulgación de ciencias que no solo contribuyó a complementar la currícula escolar de las instituciones de enseñanza preuniversitarias, sino también a fomentar el vínculo entre las y los docentes de esos colegios, sus alumnos y el estudiantado universitario.

La experiencia, a su vez, contribuyó a la formación pedagógica y disciplinar de las y los futuros egresados en relación con los procesos de comunicación de la ciencia. Esto constituyó un desafío —que mereció ser socializado—, ya que se concibió que la narrativa de este tipo de experiencias constituye un aporte y una posibilidad de repensar formatos similares, especialmente en una época en la que poner en diálogo disciplinas, saberes y sectores diversos de la comunidad constituye en sí mismo un valor y un compromiso de las universidades con la sociedad y con la formación situada de sus egresados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Calvo, M. (2002). ¿Popularización de las ciencias o alfabetización científica? *Ciencias*, 66, 100-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8811167>
- Cano, A., Martinis, P. y Paleso, A. (2015). Diálogo de saberes entre la universidad y la enseñanza media. En V. García Goyos, M. Pérez Sánchez y G. Rak Marcos (Comps.), *La Enseñanza Media. Memoria que es vida abierta* (pp. 137-155). CSEAM.
- Canudo, J. (2010). Qué nos enseña la extinción de los dinosaurios sobre la historia de la vida y de la Tierra. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 18(1), 74-84. <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/200086/267545>
- Cañal, P. (2004) Scientific literacy: A need or an ideal? *Culture and Education*, 16(3), 245-257. <https://doi.org/10.1174/1135640042360951>
- Carrithers, M. (1995). *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* Editorial Alianza.
- Crozat, L. (1964). *Space, time, form: The biological synthesis*. S. e.
- Crompton, A. y Jenkins, F. (1979). Origin of mammals. En J. Lillegraven, Z. Kielan-Jaworowska y W. Clemens (Eds.), *Mesozoic Mammals: The First Two thirds of Mammalian History* (pp. 59-73). Indiana University Press.
- Elizalde, E. (2021). Acerca del big bang y el origen del universo. *Revista Española de Física*, 35(1), 1-4. <http://revistadefisica.es/index.php/ref/article/view/2714>
- Gil, D. y Vilches, A. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI: obstáculos y propuestas de actuación. *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 27-37. <https://idus.us.es/handle/11441/60304>
- Gould, S. y Leal, A. (2004). *La estructura de la teoría de la evolución*. Tusquets.
- Gudynas, E. (2010). Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina. En E. Montenegro (Ed.), *Cultura y naturaleza* (pp. 267-292). Jardín Botánico J. C. Mutis.
- Ivars, J. (2013). ¿Recursos naturales o bienes comunes naturales? Algunas reflexiones. *Papeles de trabajo Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 26, 88-97. <http://www.scielo.org.ar/scielo>

php?pid=S1852-45082013000200005&script=sci\_arttext

Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/393>

Leff, E. (2022). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.

Llorente, C. (2010). Planeta vivo: El origen y la evolución temprana de la vida en la Tierra. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 18(1), 25-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311462>

Lucero, A., Salerno, N., Voglino, D., Andolfo, M., Trotta, H., Roma, M. y Dieguez, D. (2009). *Los Latidos del Tiempo: un viaje imaginario desde el origen del universo hasta nuestros días*. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 28 al 30 de octubre de 2009, Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev563>

Margulis, L. (2021). *El origen de la célula*. Reverté.

Morrone, J. (2000). Entre el escarnio y el encomio: León Croizat y la panbiogeografía. *Interciencia*, 25(1), 41-47. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33904307.pdf>

Pabón, J. (2001). El universo, el sistema solar y el planeta Tierra. *Revista El Medioambiente en Colombia*, 1-12. [https://repository.agrosavia.co/bitstream/handle/20.500.12324/18772/43829\\_55588.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.agrosavia.co/bitstream/handle/20.500.12324/18772/43829_55588.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Pla García, J. y Menor Salván, C. (2017). La composición química de la atmósfera primitiva del planeta Tierra. *Anales de Química de la RSEQ*, 113(1), 16-26. <https://analesdequimica.es/index.php/AnalesQuimica/article/view/940>

Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela*. Díada S. L.

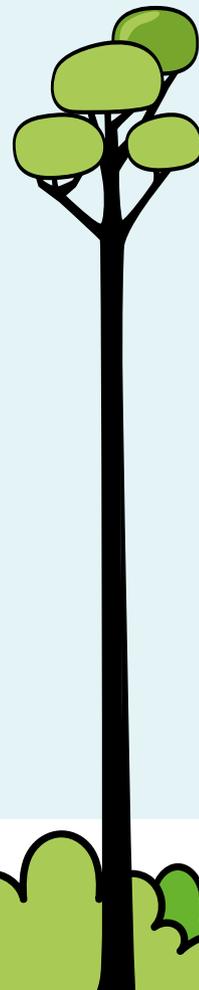
Rangel Galván, M. (2021). La explosión del Cámbrico: un evento único de diversificación de phyla. *Elementos*, 121, 23-28. <https://elementos.buap.mx/directus/storage/uploads/00000005792.pdf>

Sour Tovar, F. y Quiroz Barroso, S. (2010). Registro fósil y evolución de homínidos. *Ciencias*, 97, 58-97. <http://revistas.unam.mx/index.php/cns/article/view/18025>

Valencia Ávalos, S., Jiménez Ramírez, J. y Flores Franco, G. (2004). La colonización del medio terrestre por las plantas. *Ciencias*, 73, 14-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8810888>

Zavaro Pérez, C. (2022a). Naturaleza ex situ: arcas de la biodiversidad. *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, (31), 42-58. <https://doi.org/10.17141/letrasverdes.31.2022.4870>

Zavaro Pérez, C. (2022b). El rol de los materiales didácticos como mediación de la construcción de saberes. *Trayectorias Universitarias*, 8(14), 1-11. <https://doi.org/10.24215/24690090e099>



# Aprendizaje basado en proyectos aplicado al diseño universal de aprendizaje para mejorar la atención e interés de los niños con discapacidad intelectual

Project-based learning applied to universal learning design to improve the attention and interest of children with intellectual disabilities

 **Jéssica Paola Guamán Panjón\***

guamanpanjonj@gmail.com

 **Ismael Muñoz\***

ismaelmunoz561@gmail.com

\*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

**Recibido:** 10 de diciembre de 2024

**Aceptado:** 24 de marzo de 2025

**DOI:** <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.982>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

## RESUMEN

El aprendizaje basado en proyectos es una herramienta cuya tendencia actual es alta y está direccionada a la obtención de una meta; en este caso, el producto final. No obstante, la planificación de este proyecto posee, como pilar fundamental, los principios del diseño universal de aprendizaje. En tal sentido, el presente estudio tuvo como objetivo desarrollar la estrategia del aprendizaje basado en proyectos aplicado al diseño universal de aprendizaje para el mejoramiento de la atención e interés de niños con discapacidad intelectual leve, cuyas edades están entre los siete y once años en la Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y Apoyo a la Inclusión (UDIPSAI). Esta investigación es de tipo cualitativa, se empleó la observación participante y lista de cotejo para la recolección de la información. Se concluye que la estrategia propuesta fortalece la concentración y motivación de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que ofrece diversas maneras de representar la información, la motivación por aprender y expresar su conocimiento.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en proyectos, diseño universal de aprendizaje, discapacidad intelectual, motivación, interés

## ABSTRACT

Project-based learning is a popular tool for achieving a goal, in this case the final product. However, the planning of this project is based on the principles of universal learning design. The objective of this study was to develop a project-based learning strategy based on universal learning design to improve the attention and interest of children with mild intellectual disabilities aged seven to eleven at the Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y Apoyo a la Inclusión (UDIPSAI). This qualitative study used participant observation and a checklist to collect information. The study concludes that the proposed strategy strengthens the concentration and motivation of students with mild intellectual disabilities in teaching and learning processes by offering different ways to represent information and providing motivation to learn and express knowledge.

**Keywords:** project-based learning, universal design for learning, intellectual disabilities, motivation, interest

## INTRODUCCIÓN

El enfoque inclusivo en la educación ha llegado a tomar importancia después de un largo camino de cambios durante muchos años. Tanto organizaciones internacionales como nacionales han desarrollado políticas públicas que promueven la educación para cualquier persona sin importar su edad, sexo, género, situación socioeconómica, condición, entre otros (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990). Todo ello para que todas las personas puedan ser admitidas en centros educativos de carácter ordinario. Es así como, finalmente, se respeta el derecho a la educación, el cual garantiza que las personas con discapacidad puedan participar de la enseñanza y aprendizaje, y —de esta forma— rompan las barreras impuestas por la sociedad.

Así, se propicia que las personas con discapacidad gocen de este derecho, sobre todo con los niños con discapacidad intelectual, pues representan un gran grupo que, según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades del Ecuador (2025), fluctúa entre 113 447 individuos. En consecuencia, se interpela —desde la educación— cómo trabajar dentro del aula con los estudiantes y se determina que es indispensable una variación respecto a los pensamientos, las actitudes y las acciones relacionadas con una clase formal.

Por otra parte, Quilez (2016) señala que las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades en las áreas correspondientes a la atención y el interés por los contenidos desarrollados tanto dentro como fuera del aula. De ahí surge la siguiente interrogante: ¿cómo mejorar la atención e interés de los niños con discapacidad intelectual en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Por esta razón, con la presente investigación se busca enfrentar las necesidades educativas de apoyo específico (NEAE) para ofrecer una solución mediante el empleo del aprendizaje basado en proyectos y el diseño universal de aprendizaje (DUA) como estrategia didáctica.

En la actualidad existen muchas estrategias didácticas que se han venido desarrollando y deben formar parte de la carpeta del docente, ya que son útiles para planificar sesiones y diversificar propuestas educativas. Según Ochoa (2017), dentro de estas se encuentran “el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el método de casos, las simulaciones dramatizadas a través de las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo, el aprendizaje colaborativo en el aula” (p. 20).

De acuerdo con Ochoa (2017), estos métodos de enseñanza-aprendizaje deben ser esenciales para un docente inclusivo, ya que son generadores de conocimiento significativo útil para la vida. Además, deben ser evaluados por el docente para solucionar las necesidades de sus estudiantes. Por último, deben ser adaptados en conjunto con los principios del DUA y contextualizados a las habilidades e intereses de la realidad de su grupo de clase.

Esto implica que el docente esté dispuesto a adaptar su enfoque pedagógico para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Esto supone, asimismo, una planificación cuidadosa que considere las formas en que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden acceder al currículo y participar en el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, el docente debe estar preparado para utilizar una variedad de estrategias didácticas, así como para colaborar con otros profesionales y representantes de los estudiantes para garantizar el éxito del aula inclusiva.

Por estos motivos, con el presente trabajo se aborda la educación inclusiva a partir de la integración del ABP con los principios del DUA para trabajar la discapacidad intelectual en el ámbito educativo formal. Además, se busca un apoyo adicional que fomente la participación del estudiante mediante la estimación de su ritmo de aprendizaje. En paralelo, se procura estructurar un ambiente inclusivo donde se reconozca la diversidad de las habilidades como fortalezas de los estudiantes. Esta combinación plantea la transformación de la planificación docente y

cómo se concibe la enseñanza en múltiples contextos. Todo lo anterior distingue a esta investigación de otros estudios.

## Aprendizaje basado en proyectos

Esta es una estrategia orientada a la búsqueda de soluciones y se aplica al proceso educativo para promover la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Arboleda (2021) plantea que “en el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema o reto seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje” (p. 6). Por lo tanto, con esta estrategia se despierta el interés del estudiante, puesto que se plantea un reto con el objetivo de resolverlo. Esto, incluso, demanda a los niños a ser creativos para que demuestren su conocimiento a la hora de trabajar. En adición, las actividades de este tipo promueven el trabajo en grupo, ya que —al tener un objetivo en común— los integrantes interactúan de forma colaborativa.

Del mismo modo, el ABP —al ser una estrategia activa e innovadora— brinda múltiples beneficios a los estudiantes e impulsa un mayor desenvolvimiento. Cuando se desarrolla un proyecto, los alumnos reconocen sus gustos, sus intereses, se hacen preguntas, toman decisiones individuales y grupales, se organizan, muestran sus hallazgos, proponen soluciones, entre otros (García y Basilotta, 2017). En general, este proceso es enriquecedor, ya que las interrelaciones personales también se consideran fuentes de aprendizaje. Es más, el ABP potencia habilidades y consolida competencias en los estudiantes con discapacidad intelectual, porque los problemas que se formulan se relacionan con el contexto. Esto da sentido al proceso educativo, responde a una necesidad real y prepara al estudiante para la vida (Alulima *et al.*, 2023).

El papel del docente es fundamental en todos los procesos educativos, pues es el primer contacto entre la información y los estudiantes. Por este motivo, su participación en un modelo inclusivo con estrategias activas es interactivo y

comunicativo. Maldonado (2018) también considera que este modelo le da al docente un papel de creador o guía que proporciona motivación para aprender, investigar, conocer, descubrir información y demás. Con ello consigue que el estudiante se sienta cómodo con lo que aprende y se alegre de sus logros.

A su vez, según Arboleda (2021), esta estrategia posee una estructuración propia que consta de las siguientes fases:

- **Plantear el reto:** siendo este un problema real, debe plantearse como una pregunta retadora y abierta que permita imaginar diferentes soluciones.
- **Conformar equipos:** se recomiendan grupos de tres o cuatro personas para que puedan resolver sus diferencias por votación.
- **Asignar a cada estudiante un rol de forma cooperativa o trabajo grupal de forma colaborativa:** se pueden tener los puestos de líder, investigador, analista, ejecutor o coordinador. Estos roles pueden cambiar por cada proyecto para que el estudiante asuma diferentes responsabilidades. En otras ocasiones, el docente puede implementar el trabajo colaborativo para que los resultados se consigan de manera grupal.
- **Acompañar el proceso de creación del producto:** constituye la planificación, investigación, elaboración y el análisis de resultados como trabajo autónomo del estudiante. El docente da pautas y actúa como facilitador sin intervenir en el proceso.
- **Presentación y votación:** cada grupo muestra cómo su proyecto resuelve el reto. Los estudiantes deben escoger su proyecto de forma grupal.
- **Debate de conclusiones:** toda la clase conversa por qué ese producto es el mejor y cómo se puede solucionar el reto. Se revisan características relevantes de otros proyectos que mejoren la solución última.

El ABP se constituye como una estrategia retadora que busca el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con la creatividad,

la comunicación eficaz, la socialización, la toma de decisiones y el aprender en conjunto. Además, se considera al ABP como un trabajo cuya meta se logra siempre que exista la coordinación adecuada entre los estudiantes y orden en cada una de sus etapas para obtener un buen producto. Por último, el trabajo será presentado ante toda la clase para cerrar el proyecto propuesto por el docente.

### **Diseño universal de aprendizaje como herramienta para el desarrollo de la discapacidad intelectual**

Por otra parte, en respuesta a un modelo inclusivo —que logre un desarrollo óptimo para las personas con discapacidad intelectual— surge el DUA como estrategia que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este proceso toma en cuenta las características de cada uno de los miembros que forman una clase, es decir: los ritmos de aprendizaje para generar una planificación que posibilite que todos los niños aprendan juntos:

El [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. (Pastor, 2019, p. 55)

Del mismo modo, el DUA facilita los procesos de presentación de información, pues esta se puede mostrar en diversos formatos (visual, auditivo, digital, etc.); evaluaciones variadas (oral, escrita, por proyectos, etc.) que permiten al estudiante expresar su conocimiento de diversas maneras y diversas formas de motivación que genera mayor implicación por parte de los alumnos en las actividades propuestas. Pastor (2019) afirma que el DUA “facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y

proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes” (p. 55).

Por tal motivo, es indispensable considerar los principios del DUA como una estrategia óptima para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje de las personas con discapacidad. Sobre todo en concordancia con el tema de la discapacidad intelectual que se caracteriza por la dificultad que presenta la persona para comprender, entender y recordar cosas nuevas. Esto repercute en su aprendizaje y obstaculiza su normal desarrollo incluso en las actividades cotidianas. Por lo tanto, esta condición es un factor clave a considerar al momento de organizar las actividades por medio del DUA, debido a que este, de acuerdo con Flores (2024), “plantea la posibilidad de flexibilizar la pedagogía, y la forma en que los estudiantes alcanzan un objetivo de clase” (p. 27). Para esto, el docente debe estar informado y capacitado con las diferentes metodologías que promueven la inclusión de los estudiantes.

En este sentido, la trascendencia del DUA —durante un proceso inclusivo para las personas con discapacidad intelectual— radica en que tiene la capacidad para mejorar la educación. Por lo tanto, este recurso debe ser examinado como una necesidad cuya aplicación promueve oportunidades equitativas de aprendizaje. Además, elimina las prácticas educativas que generan falta de motivación; centradas en el uso de recursos tradicionales como el libro, la pizarra y evaluaciones basadas en la escritura. Asimismo, el DUA incluye las herramientas tecnológicas como apoyos educativos de gran alcance (López y Mendoza, 2021).

De este modo, al tener claro los factores que pueden tornarse tradicionales en el aula de clase, surgen diferentes métodos inclusivos que van de la mano con los principios del DUA. Los mismos son diversos, activos, innovadores, interesantes y, sobre todo, efectivos para promover —de manera significativa y positiva— el aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual. Con ello, finalmente, se logra que estos niños interactúen con los demás compañeros y con la comunidad educativa en general.

Así pues, con este trabajo se determina la importancia de implementar el DUA como estrategia que ayude a lograr una educación inclusiva, principalmente la discapacidad intelectual. Vale mencionar que gracias a este enfoque las personas con esta condición pueden aprender sin distinción, en equidad de condiciones con las demás personas de la sociedad y en un mismo contexto educativo. Ante esto, se considerará la discapacidad intelectual como el trastorno del neurodesarrollo que provoca un funcionamiento intelectual menor al promedio, que repercute directamente en la capacidad de realizar actividades cotidianas.

### Implicaciones pedagógicas de la discapacidad intelectual leve en el aula

Del mismo modo, en este estudio se toma como referente la discapacidad intelectual leve, la cual presenta repercusiones en el dominio conceptual. Estas se ven reflejadas —a nivel escolar— en dificultades en el proceso lectoescritor y en el de matemáticas. Por ello, se requiere el empleo constante de apoyos educativos en estas áreas (Quilez, 2016). Cobeñas *et al.* (2021) sostienen que ignorar el ritmo de aprendizaje de estos estudiantes y mantener actividades y recursos convencionales afectan significativamente su aprendizaje; por lo tanto, su proceso educativo requiere de una atención mayor en comparación con el de sus demás compañeros.

De ahí que se resalta la flexibilización curricular y el empleo de recursos variados para atender las diversas necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes. Por ello se debe procurar un enfoque innovador que sirva de apoyo para los docentes al momento de impartir sus clases. “Ante cualquier alumno con discapacidad intelectual que tengamos en la clase, es necesario tener interés en conocer su problema y las implicaciones que puede tener en su forma de aprender, en sus dificultades para desarrollar ciertas capacidades” (Bassedas, 2010, p. 16).

Sacoto (2020) sostiene que para que las personas con discapacidad intelectual logren un óptimo desarrollo se debe romper cualquier

tipo de barrera en el aprendizaje y participación que esté limitando los avances y el compromiso de todos. Por esto los docentes deben adoptar métodos y estrategias de enseñanza centrados en el niño, en sus capacidades, habilidades, motivaciones y demás para brindar una formación de calidad, continua, adecuada e inclusiva.

Los estudiantes con discapacidad intelectual presentan NEAE. Por lo tanto, requieren de un sistema educativo preparado para brindarles una educación inclusiva significativa. Además, es indispensable el apoyo de la familia que actúa como agente motivador, ya que brinda seguridad, estima y mantiene una comunicación eficaz con el docente para aplicar estrategias didácticas en efectividad del aprendizaje (Calvo *et al.*, 2016).

Además, Quilez (2016) sostiene que la atención puede ser perceptiva y procesual. La primera se encarga del proceso de recepción y selección de estímulos, de analizar características de los objetos (tamaño, forma, color, etc.) al inicio del procesamiento de la información. Este es un proceso automático que se relaciona con otros simples que las personas con discapacidad intelectual leve los desarrollan de manera satisfactoria. La segunda se relaciona con situaciones más complejas como los procesos ejecutivos, lo que repercute en sus habilidades mentales y adaptativas; razón por la cual estas personas requieren de apoyos educativos.

Por otra parte, el interés en los niños con discapacidad intelectual leve se sustenta en el respeto de sus ritmos y estilos de aprendizaje. Además, desde el aspecto microcurricular se deben plantear actividades que ofrezcan estímulos adecuados, por lo tanto, oportunidades educativas equitativas. Del mismo modo, el ambiente de clase parte por ser inclusivo y respetuoso. Esto promueve un apoyo constante y fomenta la autoestima y la confianza del estudiante. En paralelo, con base en sus necesidades, se establecen metas claras para reforzar el logro de manera positiva. “El proceso de construcción de patrones motivacionales se lleva a cabo a partir de la actividad del sujeto en su contexto social, donde interioriza motivos y patrones en su intercambio con los otros” (Pandelo, 2020, p. 28).

Como mencionan Sacoto (2020), Calvo (2016) y Bassedas (2010) para lograr un óptimo desarrollo del estudiante con discapacidad intelectual es fundamental que se involucren todos los miembros de la comunidad educativa, para de esta manera fortalecer los valores, responsabilidades y autonomía. De modo que, los métodos y estrategias planteadas sean pensadas de forma colaborativa, para que cada uno pueda aportar desde su experiencia en relación con la cercanía hacia el estudiante.

En definitiva, crear estrategias que faciliten el aprendizaje de los niños requiere de un docente capacitado. Este tiene que captar la atención de los estudiantes, mantenerlos motivados por aprender y conocer cada día. Por lo tanto, esta estrategia no se basa en ofrecer a los estudiantes información cualquiera, sino aquella que sea de importancia para el desarrollo de su vida tanto en el presente como en el futuro. Finalmente, el proceso educativo se completa con el apoyo externo, familiar o comunitario, puesto que actúa como guía fuera de las instituciones educativas y refuerza lo aprendido en el aula. En general, este es un factor indispensable para el progreso de los niños.

## DESARROLLO

El ABP planificado, de acuerdo con el DUA, para trabajar con niños con discapacidad intelectual leve es una estrategia poco desarrollada y mucho menos llevada a la experiencia, por lo que existen pocas investigaciones relacionadas en torno a esta temática. Razón por la cual se ha determinado esta investigación como cualitativa, pues se plantea el ABP como estrategia inclusiva capaz de mejorar la atención e interés de los niños respecto a los contenidos educativos. Este enfoque muestra como cualidad la búsqueda de información a través de la descripción de las cualidades de una situación. En este sentido, es importante la profundidad de los datos en lugar de la exactitud, pues esta última

permite entender la complejidad del fenómeno de estudio (Padlog, 2009).

La técnica empleada fue la observación participante, debido a que —durante las sesiones, además de la observación— existió la participación directa como guías del proyecto. Este fue aplicado a dos estudiantes que asisten a la Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y Apoyo a la Inclusión (UDIPSAI), quienes tienen discapacidad intelectual leve. Los rangos de edades van entre 8 a 11 años. No obstante, su nivel educativo —según los informes psicopedagógicos— corresponde a Básica Elemental.

A su vez, los criterios de participación fueron la información proporcionada por el centro, el consentimiento informado por parte de los representantes, que tengan discapacidad intelectual leve y se encuentren en un nivel educativo similar. El instrumento para la recolección de información fue una lista de cotejo aplicada a los estudiantes, los cuales responden a la siguiente categoría de análisis:

Tabla 1. Operacionalización de las categorías

Categoría	Subcategoría	Indicadores
DUA como estrategia inclusiva para la discapacidad intelectual	ABP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las instrucciones son claras y de fácil comprensión</li> <li>• El ABP promueve la creatividad</li> <li>• El ABP promueve la interacción en grupo</li> <li>• El ABP estimula los sentidos a través de la manipulación de material</li> <li>• El ABP despierta el interés de los niños por aprender</li> <li>• El ABP capta la atención de los estudiantes</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

En los siguientes apartados se detallan los resultados y la interpretación de estos. Vale destacar que se los segmentó para manejarlos con al detenimiento necesario y para ubicar sus especificidades.

### DUA como estrategia inclusiva para la discapacidad intelectual

La práctica educativa presenta varias opciones de estrategias para ser trabajadas con base en la condición de los estudiantes (discapacidad intelectual leve) y la teoría bibliográfica en cuanto a los métodos que posibilitan el desarrollo de la atención, interés y la creatividad. El ABP fue la estrategia más concreta para ser aplicada. Por este motivo, los resultados de la investigación surgen a través de una planificación con DUA y ABP. Esta fue realizada en dos sesiones de trabajo. Además, cuenta con los tres momentos de una clase: anticipación, desarrollo, cierre.

Cada actividad está direccionada para lograr los objetivos planteados con el objetivo de dar respuesta a los indicadores de la lista de cotejo.

El tema para desarrollar en la planificación se consideró de acuerdo con el nivel académico que ambos niños cursan. El área para trabajar fue matemáticas con la temática específica de la multiplicación (tabla del dos). El proyecto tiene la finalidad de que cada estudiante logre participar con ideas, se involucre en el tema y trabaje en equipo con creatividad. De la misma manera, en cada momento de la clase se plantearon dinámicas, videos, material concreto, entre otros; todo esto con el objeto de alcanzar el proyecto final.

En conjunto, este feto se proyectó como una situación de la realidad. Es decir: se buscó que sea llamativo y retador para los niños. Por ello se planteó la consigna: si somos los dueños de una tienda y llegan personas a comprar ¿cómo sabemos cuánto deben pagar? A partir de esta frase se generó la siguiente planificación:

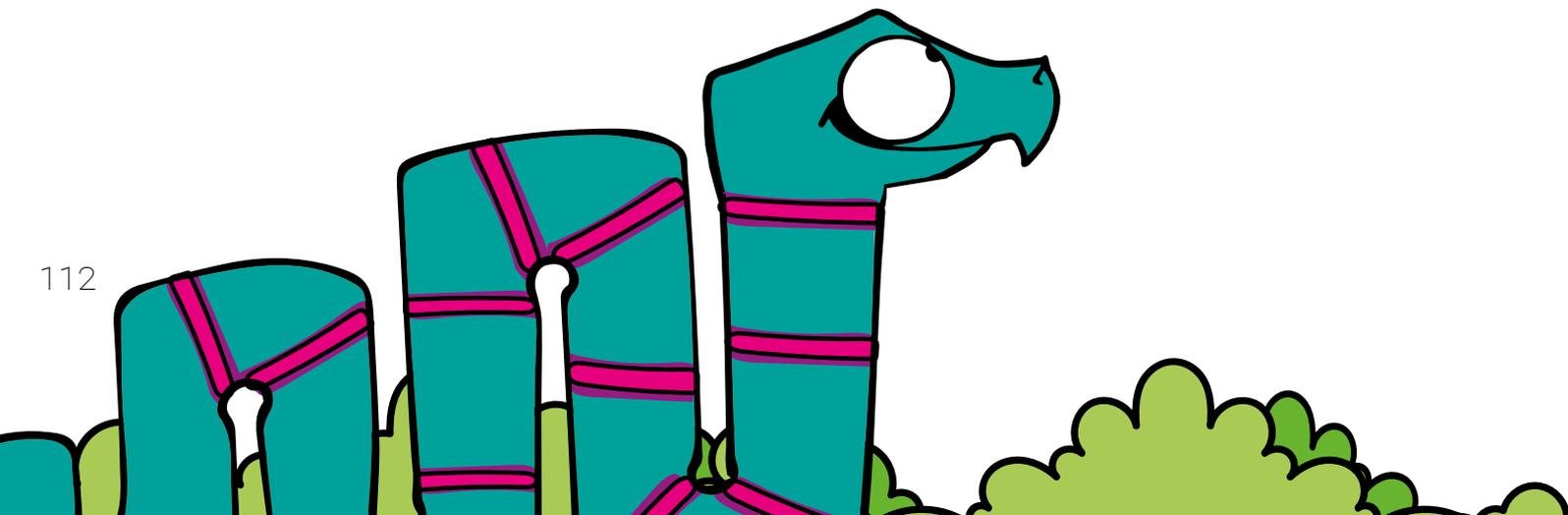
Tabla 2. Planificación

Proyecto	Creando números para la vida real
Tiempo de duración	1 semana 2 clases Hora clase (60 minutos) Tiempo total del proyecto: 120 minutos
Sesión 1. Anticipación	Empezamos con un juego: La telaraña de las sumas Este juego consiste en repasar sumas sencillas. Los estudiantes formarán un círculo y se pasarán una bolita de hilo. Cada vez que digan una suma tendrán que dársela a un compañero, el cual tendrá que responder el resultado y volver a la lanzar la pelotita con otra suma sencilla. Antes de plantear el reto se determina los conocimientos previos. Se mostrará un ejemplo de multiplicación (tabla del dos) para identificar las partes de la multiplicación (multiplicando, multiplicador, producto) de diferentes maneras:

	<p>1. En una lámina (cartulina) interactiva, los estudiantes deberán colocar la tira con el nombre que crean correcto.</p> <p>2. Se mostrará un video interactivo para recordar y verificar si colocaron de forma correcta la tira con el nombre.</p> <p>3. Los estudiantes deben elaborar ejemplos en la lámina interactiva de diferentes multiplicaciones de la tabla del dos.</p> <p>Plantear el reto (realidad)</p> <p>Se plantea a los estudiantes lo que queremos resolver, un reto llamativo y retador (se emplea Canva). Por ejemplo:</p> <p>1. Si somos los dueños de una tienda de juguetes y llegan personas a comprar: ¿cómo sabemos cuánto deben de pagar?</p> <p>Para esto debemos comprender los precios de cada juguete (tabla del dos)</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Se mostrará un video con una canción de la tabla del dos.</p> <p>Se explicará la tabla del dos con ejercicios diferentes en la tablita de los números (material didáctico).</p> <p>Los estudiantes deberán resolver una lámina con ejercicios de la tabla del dos con ayuda del material didáctico.</p> <p>Los estudiantes tendrán que jugar el avioncito del dos. Esta actividad consiste en saltar por las cartulinas que forman un avión que contienen ejercicios para resolver de la tabla del dos. El estudiante deberá responder el producto de la multiplicación donde caiga. Por ejemplo: <math>2 \times 4</math>.</p> <p>Finalmente, se repasa —a modo de juego— la tienda en donde los estudiantes deben pensar qué les puede facilitar para poder sacar resultados cuando tengan que vender los juguetes.</p> <p>En conjunto, pensamos la idea para el proyecto final teniendo en cuenta los gustos y habilidad para la elaboración.</p>
<b>Sesión 2. Desarrollo</b>	<p>Se hará una demostración de cómo debe funcionar su proyecto final y, al mismo tiempo, se deben dar ejemplos para repasar la tabla del dos.</p> <p>Se elabora el proyecto “Creando números para la vida” (el material dependerá de lo acordado en la sesión uno)</p> <p>1. El docente actúa como guía en el proceso</p> <p>2. Resolver la pregunta reto. Si somos los dueños de una tienda de juguetes y llegan personas a comprar: ¿cómo sabemos cuánto deben de pagar?</p>
<b>Cierre</b>	<p>Los estudiantes presentan su proyecto. Deberán simular el juego de la tiendita y utilizar el material creado según sus gustos.</p>

*Nota. Esta tabla muestra las actividades desarrolladas con los estudiantes en cada sesión de ABP.*

**Fuente:** elaboración propia



Al momento de la elaboración de la planificación, cada actividad estuvo descrita de una manera comprensible. Por lo tanto, los estudiantes —al recibir instrucciones claras y sencillas mediante sesiones lúdicas— lograron participar en todas las acciones planteadas. Si bien las indicaciones tuvieron que ser reiteradas para no perder su atención es evidente la importancia de ser claros y usar palabras simples a la hora de explicar la clase.

La planificación en cada etapa tomó en cuenta los principios del DUA, ya que para aprender mejor es necesario que se involucren las tres redes cerebrales (de reconocimiento, estratégicas y afectivas) para implicarse emocionalmente, recibir la información y expresarla (Espada *et al.*, 2019). A propósito, Ferrer-Escartín (2022) sostiene que “estas redes neuronales representan tres grandes bloques del cerebro implicados en funciones diferenciadas que, a su vez, se relacionan entre sí con los diferentes sistemas y las diferentes estructuras corticales y subcorticales” (p. 13). Por lo tanto, los estudiantes tuvieron la posibilidad de realizar las actividades según su criterio. Con ello, a su vez, demostraron su creatividad a la hora de manipular los objetos, el uso que le dan a cada uno y proponer nombres llamativos para el proyecto.

También fue notoria la manera de desenvolverse en los juegos, ya que cada estudiante actuó de forma distinta luego de interpretar la información. Además, cada planificación tuvo un objetivo. De esta forma, se constató cómo los estudiantes con discapacidad intelectual leve abordan cada tarea de manera personal, según sus gustos, habilidades y destrezas. Por ello fue importante conocer el contexto de los niños. Por ejemplo: la niña propuso desarrollar el proyecto final con temática de alimentos, mientras que el niño deseó que fueran juguetes como carros y muñecos.

**Figura 1. Materiales educativos utilizados en el proyecto final**



**Fuente:** elaboración propia

Por otra parte, el estudio reflejó que los niños con discapacidad intelectual leve no se relacionan de manera inmediata con otros niños. Si bien pueden compartir el mismo espacio de aprendizaje, son indispensables varias sesiones para generar una relación de confianza y trabajo en equipo. En los primeros encuentros, los niños —al no conocerse— mantuvieron un contacto mínimo. Además, el trabajo no implicaba interacción. Sin embargo, en la segunda sesión —al verse en la necesidad de esforzarse en conjunto— pudieron socializar más y trabajar en grupo para lograr los resultados del proyecto. Los estudiantes comprendieron que dependían de su compañero para desenvolverse en el proyecto.

Del mismo modo, el ABP aplicado con DUA —gracias a su variedad de actividades— fue diseñado para que los estudiantes, a través de la estrategia, se vean en la obligación de relacionarse para continuar con la actividad. Después de la aplicación de esta estrategia, se observó

mayor participación de los estudiantes, puesto que al inicio esta rondaba el 70 % y en el transcurso de las actividades se logró captar la atención hasta en un 90 %. Aquí se resalta el caso de un niño que prefería mantenerse alejado. No obstante, al notar que las tareas propuestas se basaban en juegos y se le ofrecía la posibilidad de elegir las temáticas, se aproximó solo e intervino en las sesiones.

En lo que respecta a la estimulación de los sentidos mediante la manipulación de material multisensorial con la estrategia del ABP, se observó que este tipo de recurso es de mucho apoyo, ya que logra captar la atención del niño y su interés. En este estudio se identificó que los niños gustan de este material, porque lo asocian con algo novedoso o un juego. En consecuencia, el aprendizaje sucede de manera natural, ya que se guía por su curiosidad y motivación propia.

**Figura 2. Tablita de los números (material multisensorial)**



Fuente: elaboración propia

Durante las sesiones, los estudiantes mostraron interés particular por el material didáctico. En varias ocasiones, los niños se distraían con otras situaciones, pero gracias al material que fundamenta el ABP su interés volvía. Por ello, preguntaban para qué sirve cada material y cómo funciona. Aquí los principios del DUA fueron fundamentales, porque los niños se

interesaban constantemente por el proyecto al tener múltiples formas de representar la información con recursos como dinámicas, videos, material, entre otros.

Por esta razón es fundamental —al momento de trabajar con discapacidad intelectual— que el docente conozca cuáles son las principales dificultades del estudiante, sus fortalezas, cuál es la forma en la que aprende y de qué manera se puede despertar su interés. Todo esto para elaborar estrategias específicas que tengan un impacto en el estudiante.

Finalmente, se señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene varios métodos para lograr los objetivos planteados. Sin embargo, al momento de trabajar con la discapacidad intelectual la atención de los niños no se mostrará en todos los momentos. Carrillo (2012) plantea que, en algunos casos, cuando las personas con discapacidad intelectual no puedan mantener por sí misma las competencias para desarrollar su autonomía o atención, se necesitará distintos apoyos que ayuden a desarrollar su competencia personal. De ahí que, al enseñar, se deben planificar varios espacios de pausa activa con juegos, actividades dinámicas y material concreto que ayuden al estudiante a relajarse por un tiempo determinado. Luego se debe volver a captar su atención. El tiempo también es un factor importante, ya que los estudiantes se cansan rápido. Por esto se debe ser preciso con la información y la duración de las actividades.

## CONCLUSIONES

Las metodologías educativas, como el ABP, se vuelven innovadoras una vez que son fundamentadas y planificadas con los principios del DUA. Estas, de hecho, aportan de manera significativa al cambio de la educación hacia la equidad de oportunidades, debido a que consideran tanto las características como los ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes. Ahora bien, en lo que respecta al trabajo con personas con discapacidad intelectual leve, estas metodologías

propician la utilización de recursos que posibilitan una mejora grande en su proceso educativo, puesto que representar la información de múltiples maneras le permite al niño, niña o adolescente apropiarse de los contenidos de la forma que le sea más conveniente según sus gustos y necesidades.

Del mismo modo, las actividades dinámicas relacionadas con la lúdica captan la atención de los estudiantes cada vez que ellos optan por realizar otra actividad y, por tanto, desenfocan su atención. En este sentido, las actividades a modo de juego ayudan a despertar curiosidad y así volver al tema, además de propiciar un ambiente participativo y ameno. Este tipo de espacio modifica no solo el conocimiento, sino también la creatividad, el sentir y la autonomía del niño. Así, se demuestra que la implementación de esta estrategia potencia el desarrollo íntegro de todos los niños, pues si bien se muestran actividades pensadas en la discapacidad intelectual leve estas son tan diversas que pueden ser aplicadas en otros contextos para ofrecer una diversificación de las planificaciones de clase.

En cuanto al desarrollo de habilidades y destrezas, el ABP aplicado con DUA —al fomentar el trabajo grupal— coacciona la interacción del niño con sus compañeros, así como también el aprender juntos. Lo que se convierte en un beneficio mutuo en el que todos aprenden de todos. Asimismo, con este trabajo se evita y reduce la discriminación hacia las personas con discapacidad, debido a que se demuestra la posibilidad de trabajar con una sola planificación para todos los niños.

En definitiva, hay que desmitificar el trabajo extra que se le impone a un docente cuando en su grupo de estudiantes hay niños con discapacidad. Para ello se deben eliminar las actitudes negativas, las cuales resultan ser las barreras más fuertes impuestas por la sociedad. Más bien, se debe reflexionar sobre la verdadera vocación que se tiene como docentes y la capacidad que existe para poder educar con equidad y generar experiencias llenas de gozo en los estudiantes. Además, se debe reconsiderar cuál es la verdadera finalidad educativa, impartir conocimientos

u ofrecerle herramientas para la vida al estudiante y cómo se puede lograr esto.

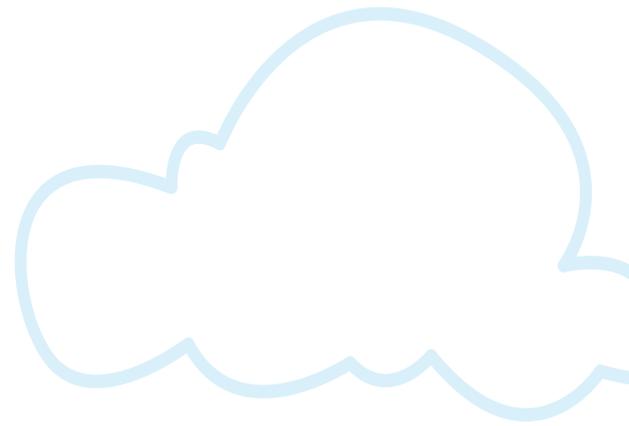
Por lo tanto, se sugiere planificar las actividades considerando el uso de tecnología y apoyos visuales, así como también de herramientas interactivas que despierten el interés de los estudiantes como pictogramas, videos, cuentos digitales, entre otros. Asimismo, es recomendable utilizar el ABP como estrategia educativa promotora del trabajo en pares y el autoaprendizaje, debido a que posibilita que el estudiante comprenda que el camino hacia una meta implica cumplir su rol y trabajar en equipo. Sumado a esto, el ABP combinado con el DUA —al ofrecer múltiples maneras de representación, acción y expresión y evaluación— favorece la atención a la diversidad dentro del aula y fomenta el acceso a la educación y la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad.

Para finalizar, se destaca que además del aporte metodológico que ofrece esta investigación, se encuentra la contribución de su enfoque inclusivo, el cual orienta la práctica educativa hacia un proceso transformador que promueve una educación para todos. Asimismo, constituye una base sólida para repensar la normativa vigente que rige el sistema educativo, dado que, aunque está formalmente enunciada y escrita, en la práctica persisten las ideologías tradicionales que ralentizan la consolidación de una educación inclusiva. Por lo tanto, resulta urgente analizar la legislación educativa con énfasis en aspectos claves como la atención a las necesidades y las características del estudiantado, el acompañamiento pedagógico en las aulas y la formación docente continua. Todo ello dará una respuesta efectiva a la diversidad y garantizará una mejora significativa en la calidad de la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alulima, L., Mena, L. y Guevara, E. (2023). El aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación Superior. *Maestro y Sociedad*, 20(1), 25-33. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5831>

- Arboleda, X. (2021). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la asignatura de matemática en octavo grado, de una unidad Educativa Rural, del Cantón Jipijapa, aplicando la metodología del ABP (aprendizaje basado en proyecto)* [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande]. Repositorio de la Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/3323>
- Bassedas, E. (2010). *Alumnado con discapacidad intelectual y retraso en el desarrollo*. GRAÓ.
- Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carrillo, M. (2012). *Inteligencia, conducta adaptativa y calidad de vida. Interacciones explicativas de la discapacidad intelectual y la intervención optimizadora* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio de la Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/117780>
- Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. Edulp. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4590/pm.4590.pdf>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades del Ecuador. (2025). *Tipos de discapacidad*. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades del Ecuador. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Espada, R., Gallego, M. y González-Montesino, 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>
- Ferrer-Escartín, E. (2022). La variabilidad neuronal y el diseño universal para el aprendizaje (DUA). *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 9-16. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/download/38611/37924>
- Flores, M. (2024). *Manual de diseño universal para el aprendizaje (DUA) para docentes de básica elemental de la Unidad Educativa Miguel Moreno de la Cuidad de Cuenca, 2023* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/27365/1/UPS-CT011322.pdf>
- López, T. y Mendoza, F. (2021). El enfoque inclusivo del diseño universal del aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. *Foro educacional*, 38, 99-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8512493>
- Ochoa, M. (2017). Los métodos de enseñanza-aprendizaje de los docentes de educación general básica (EGB): un acercamiento desde la experiencia desde las prácticas preprofesionales. *Illari*, (4), 18-22. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/256>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1990). *Declaración mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990>
- Padlog, M. (2009). La potencia del enfoque cualitativo para el estudio de la percepción de riesgo. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18(3), 413-421. <https://sapieniatechnological.aitec.edu.ec/index.php/rst/article/view/1/2>
- Pandelo, M. (2020). *La motivación por aprender en estudiantes con retraso mental leve. Estudio a través del Habla Privada* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina]. Repositorio de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16836>
- Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico. *Participación educativa*, 55-66. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e-7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Quilez, E. (2016). Estudio de la atención en personas con discapacidad intelectual leve. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 55-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6941135.pdf>
- Sacoto, E. (2020). *Estrategias de preparación a los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela Oriente Ecuatoriano* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1611>



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.

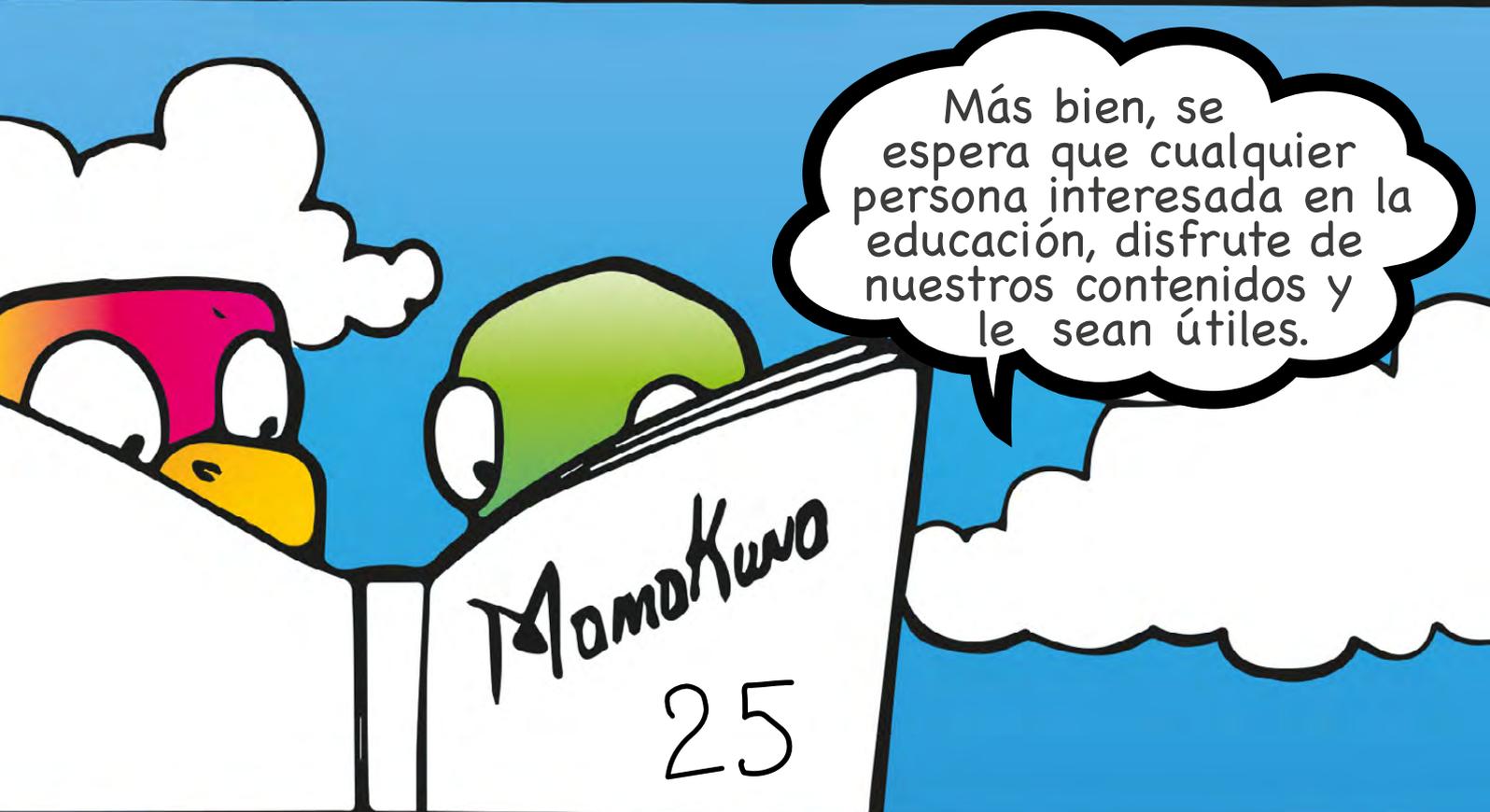
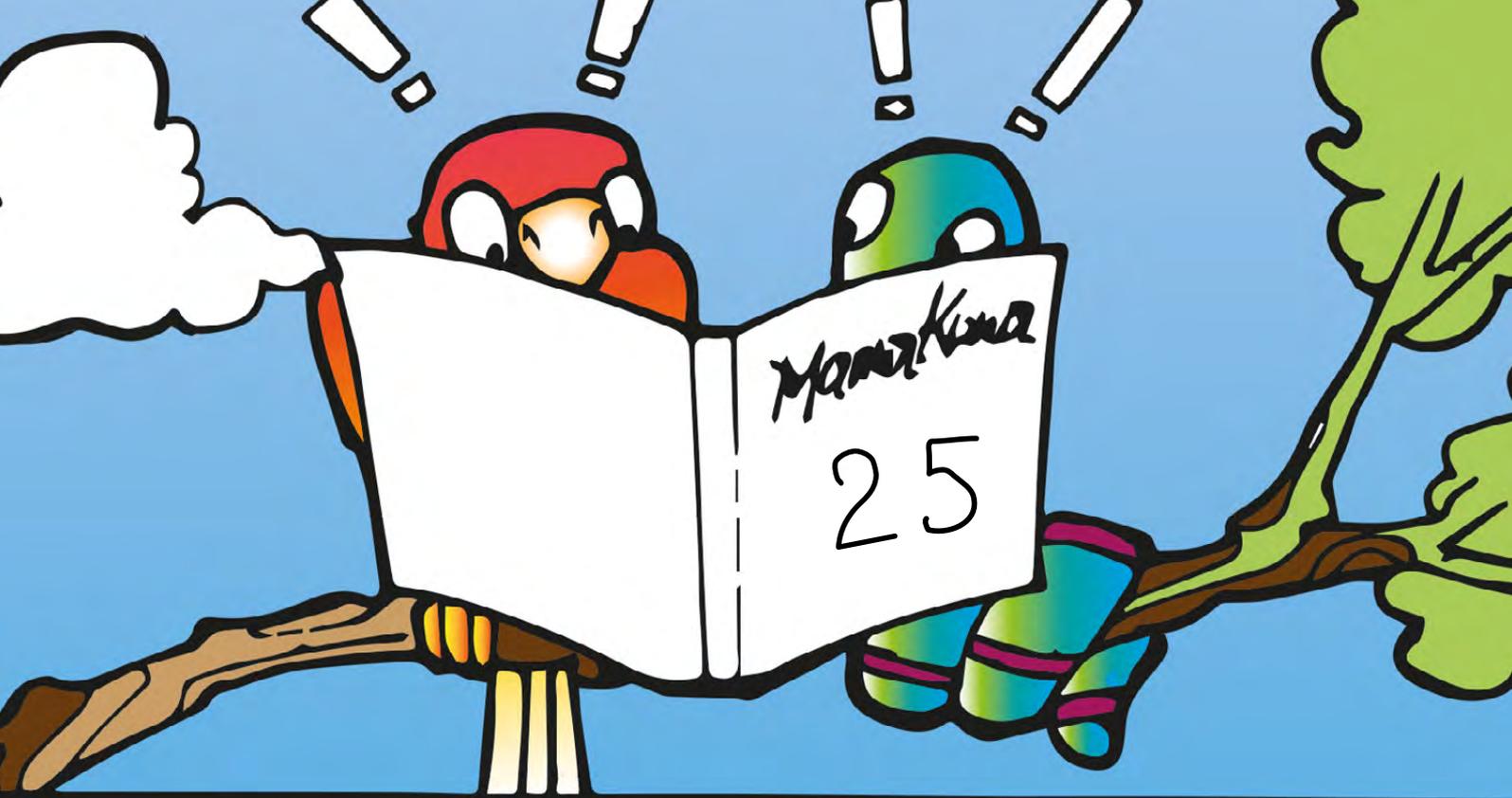
De esta manera, se obtienen experiencias pedagógicas de calidad que puedan ser utilizadas en aula por otros docentes



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



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



# Mamafuwa

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

