

ISSN digital: 2550-6854

RUNAE

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Edición No. 12
Enero-junio 2025



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Créditos

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez

Rectora

Graciela Urías Arbolaez

Vicerrectora de Formación

Alexander Mansutti Rodríguez

Vicerrector de Investigación, Innovación y Posgrado

Consejo de Editores

Editor Jefe

Diego Cajas Quishpe

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

diego.cajas@unae.edu.ec

Editor responsable

Mahly Martínez Jiménez

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

mahly.martinez@unae.edu.ec/ Responsable científico

Editor adjunto

Guillermo Morán Cadena

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

guillermo.moran@unae.edu.ec / Difusión científica

Director de Publicaciones y Fomento Editorial

Consejo Científico

Eduardo Emilio Fabara

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Edu-

cativa (ASEFIE) Ecuadoreduardo_fabara2001@yahoo.com

Javier Murillo Torecilla

Universidad Autónoma de Madrid, España

javier.murillo@uam.es

Santiago Cueto

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Perú.scueto@grade.org.pe

Leonardo Carvajal

Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela

carvajalsantana@gmail.com

Josefina Bárcenas López

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología, UNAM, México

josefina.barcenas@icat.unam.mx

Linoel de Jesus Leal Ordoñez

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

linoel.leal@ufms.br

Marisa Fazio

Universidad Nacional del Cuyo, Argentina

marisafazioasesorapedagogica@gmail.com

Verónica Chicaiza

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

ve.chicaiza@uta.edu.ec

Comité de redacción

Miguel Orozco

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

miguel.orozco@unae.edu.ec

Charly Valarezo Encalada

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

charly.valarezo@unaeedu.onmicrosoft.com

Mireya Arias Palomeque

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

mireya.arias@unae.edu.ec

Roberto Ponce Cordero

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

roberto.ponce@unae.edu.ec

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Especialista de publicaciones

Tatiana León Alberca

Diseñadora y diagramadora

Anaela Alvarado Espinoza

Ilustrador

Antonio Bermeo Cabrera

Corrector de estilo

Leonardo López Verdugo

Edición No. 12

Enero-junio, 2025

ISSN digital: 2550-6854

Universidad Nacional de Educación del Ecuador-UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

editorial@unae.edu.ec

runae@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

Copyright. Revista RUNAE 2022, Universidad Nacional de Educación.

Se permite la reproducción total o parcial de esta revista citando la fuente.

Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Política Editorial

1. Enfoque y alcance

La Revista RUNAE es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal de la revista es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma español, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

La revista RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

2. Gestión Editorial

La Revista Runae no establece ningún costo o APC's por procesos de recepción, evaluación o publicación de artículos científicos, sin excepciones.

2.1 Proceso de evaluación por pares

Los manuscritos originales recibidos son filtrados mediante dos etapas de revisión de calidad de la revista: el primero consiste en una evaluación mediante el formulario de análisis de pertinencia realizado por los miembros del Comité de Redacción de la revista; este dictamen puede recomendar la aceptación directa del manuscrito o solicitar cambios que serán enviados a los autores para su contingente.

Una vez superado el primer filtro de revisión, el artículo continúa con la etapa de evaluación bajo el método "doble par ciego" externo ([ver formulario](#)), manteniéndose el anonimato tanto del autor como de los evaluadores. Las recomendaciones de los revisores pueden ser:

- Publicable sin modificaciones.
- Publicable con modificaciones menores.
- Publicable con modificaciones mayores.
- No publicable.

Por tratarse de una publicación arbitrada, el Editor Jefe de la revista en conjunto con el Editor Responsable, consideran los dictámenes de pares y generan un dictamen final para la publicación del artículo. La recepción de un documento no implica compromiso de publicación y su dictamen final NO ES APELABLE.

Si el artículo supera la segunda etapa y posee el visto bueno del Editor Jefe y el Editor Responsable, entrará en lista de espera para su corrección ortotipográfica, diagramación y publicación.

Los manuscritos se publican en las diferentes ediciones de la revista, según su orden de aprobación para la publicación. Se mantiene un tiempo estimado de 4 meses entre la recepción del artículo y la obtención de su dictamen final.

2.2. Casos de controversia

De existir situaciones no consideradas en el proceso editorial general de la publicación o casos de controversia, serán tratados en Consejo Editorial extraordinario para obtener una resolución y concretar la manera de proceder con todos los miembros implicados. Las decisiones tomadas en Consejo, es total responsabilidad de la Revista Runae y de quien se encuentre bajo el cargo de Editor Responsable de la publicación.

El dictamen de los evaluadores no es apelable, el detalle de todas las etapas del proceso editorial de la Revista Runae se encuentran disponibles [aquí](#).

2.3 Frecuencia de publicación

La Revista Runae publica 2 números cada año, de forma semestral, en enero y julio.

3. Política de acceso abierto

La Revista Runae es una publicación de acceso abierto que promueve la reutilización y el auto-archivo de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. Posee una Licencia Creative Commons 4.0 de [Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual](#), permitiendo a los usuarios acceder, compartir y utilizar el contenido de manera gratuita y sin restricciones legales, en concordancia con la definición de acceso abierto de la [Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto](#) (BOAI).

Somos parte del listado de organizaciones, revistas e instituciones firmantes de la [Declaración de San Francisco Sobre La Evaluación De La Investigación](#) (DORA por sus siglas en inglés)

3.1 Derechos de autor

El número máximo de autores y autoras admitidos por artículos es cuatro (4).

Las obras que se publican en la Revista Runae están sujetas a los siguientes términos:

La Universidad Nacional de Educación, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:

- a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial y URL).
- b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
- c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en PDF y el equipo editorial trabaja para incluir el formato ePub, XML JATS y HTML.

3.2 Derecho de los lectores

Los contenidos de la Revista Runae se presentan en acceso abierto y los lectores tienen derecho de acceder a ellos de forma gratuita desde el momento de su publicación. Nuestra revista no solicita ningún cargo económico al lector.

3.3 Publicación almacenada por terceros

La Revista Runae vela por la seguridad de sus documentos, por lo que sus artículos se almacenan en bases confiables de metadatos, tras su publicación.

4. Código de Ética

Runae se adhiere a las normas de código de conductas del Committee on Publication Ethics (COPE), disponibles [aquí](#).

5. Política antiplagio

Todos los manuscritos recibidos por la Revista Runae, son inspeccionados de forma disciplinada en base a una política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para cumplir este cometido se utiliza el sistema Turnitin, que analiza los textos completos en búsqueda de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, con el propósito de que los trabajos sean inéditos y contribuyan a cumplir con los estándares de calidad editorial de producción científica.

6. Identificación de autoría

Esta revista recomienda el uso del identificador digital persistente de ORCID[®] como sistema de normalización de autorías.

7. Archivar

RUNAE utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras, a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración.


Análisis de prácticas docentes en los portafolios temáticos en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales

Analysis of teaching practices in thematic portfolios in relation to the development of socioemotional skills


 Karla Irene Martínez Méndez

kmartinezmendez@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, México

 Ana Edith De la Torre Cárdenas*

atorre@beceneslp.edu.mx

 Arodí Monserrat Díaz Rocha*

mtraarodi@gmail.com

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México

Recepción: 25 de abril de 2024

Aprobación: 6 de agosto de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.12.1010>

4

RESUMEN

El presente es un estudio de tipo cualitativo. La obtención de datos se realizó a través de nueve documentos recepcionales del programa (portafolios temáticos) de la maestría en Educación Primaria y Preescolar de las docentes de tres generaciones. El objetivo principal del estudio fue conocer las prácticas de las docentes que permiten el progreso de habilidades socioemocionales en sus estudiantes y que se reflejan en su documento de titulación. Los resultados muestran que las docentes identifican en la familia el espacio que genera dificultades para el desarrollo socioemocional de sus alumnos; además, se aprecia una relación cercana entre las experiencias de las docentes y el interés por el tema, quienes han reflexionado acerca de su propia práctica y reconocen el desarrollo socioemocional como parte fundamental del proceso educativo, abordándolo en el aula a partir del fomento de habilidades o competencias como el autoconocimiento, identificación de sus emociones, empatía o autorregulación.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, práctica docente, empatía, autoconcepto, autorregulación

ABSTRACT

This is a qualitative study. The data were collected from nine graduation documents (thematic portfolios) of the Master's Degree in Primary and Pre-primary Education of teachers from three generations. The main aim of the study was to learn about the teachers' practices that enable the progress of their students' socio-emotional skills and that are reflected in their final documents. The results show that teachers identify the family as a space that generates difficulties for the socio-emotional development of their students; moreover, there is a close relationship between the experiences of teachers and their interest in the subject, who have reflected on their own practice and recognise socio-emotional development as a fundamental part of the educational process, addressing it in the classroom through the promotion of skills or competences such as self-awareness, identification of their emotions, empathy and self-regulation.

Keywords: socialemotional skills, teaching practice, empathy, self-concept, self-regulation

INTRODUCCIÓN

En la literatura se reconoce que el desarrollo socioemocional es relevante para el buen desempeño académico de los niños. Además, el docente es —sin duda— un actor con un papel destacado en el fomento de habilidades socioemocionales. Cómo promover en los niños habilidades socioemocionales —empatía, autorregulación, autoconocimiento, autoestima, etc.— ha sido una tarea de creciente interés por parte de los maestros.

Justamente, esta investigación recupera del repositorio institucional de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (Becene) nueve documentos recepcionales de los programas de maestría en Educación Primaria y Preescolar de tres generaciones 2018-2020, 2019-2021 y 2020-2022, identificados como portafolios temáticos, y los analiza para conocer las prácticas de las docentes de los programas de maestría que permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes y que se reflejan en su documento de titulación. Con ello se pretende responder ¿cómo promueven el desarrollo socioemocional de sus alumnos las estudiantes de los programas de maestría a partir de las intervenciones que integran su portafolio temático?

La atención a la dimensión socioemocional de los alumnos se constituye, entonces, en uno de los principales retos educativos, con lo que se busca alcanzar una educación integral que permita a los alumnos desarrollar conocimientos y habilidades que les sirvan para resolver situaciones cotidianas. Es posible observar cómo esto se destacaba en los planes y programas de estudio para la educación básica:

Los tiempos actuales demandan enfocar la educación desde una visión humanista, que se coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos. Ello implica considerar una serie de valores para orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017 p. 517)

Se recomienda que las intervenciones refuercen los comportamientos sociales positivos (Peñalva *et al.*, 2020) de manera que los profesores, además de atender al desarrollo de habilidades en áreas como español, matemáticas y ciencias, ahora deberán

orientarse a la consideración del estado emocional de sus estudiantes. Para ello promoverán el diálogo acerca de los estados emocionales y el desarrollo de estrategias que les permitan conducirse de manera más efectiva; es decir: autorregulada, autónoma y segura.

A continuación, se exponen algunos estudios que muestran hallazgos interesantes en torno a habilidades socioemocionales en los niños.

Para la empatía, Garaigordobil y García (2006) realizaron un estudio para conocer la presencia de diferencias vinculadas con la empatía y analizaron las relaciones entre esta, la conducta social, la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social, el autoconcepto, la inteligencia, la capacidad de analizar emociones y la creatividad. En dicho estudio participaron 139 niños de diez a doce años. Los resultados mostraron diferencias de género en empatía con puntuaciones significativamente superiores en las mujeres; resultado que coincide con los estudios de Lasota *et al.* (2020), Gutiérrez-Ruiz *et al.* (2020) y Gómez y Durán (2020).

Respecto al autoconcepto, Aranda y Chávez (2017) llevaron a cabo un estudio para valorar la influencia de ser hijo único y el impacto que puede tener dicha condición sobre su autoconcepto y habilidades. Además, el análisis se contrastó con infantes que tienen hermanos y el lugar que ocupan. Los resultados demostraron que las habilidades sociales no marcaron diferencias significativas entre los niños que son hijos únicos y los que tienen hermanos, sin importar que si son hermanos mayores, de en medio o menores. Con relación al autoconcepto, se identificó una correlación entre la definición del autoconcepto de los hermanos mayores y el de los menores (Chávez *et al.*, 2017). De igual forma, se observó que cada una de las áreas —social, emocional, rendimiento y autopercepción— tiene un mejor desempeño en aquellos que funcionan como los hermanos mayores (Aranda y Chávez, 2017).

Siguiendo con el tema del autoconcepto, se enlista un estudio descriptivo, *ex post facto*, transversal, con un muestreo intencional realizado por Chávez *et al.* (2017) en el que colaboraron 217 niños de ambos sexos y de entre nueve y trece años, todos escolarizados. En este se observó que, al comparar la muestra por sexo, los varones tuvieron puntajes por debajo de las mujeres respecto al autoconcepto físico. Estos resultados contrastaron con los encontrados por Cadena-Duarte y Cardozo (2021) en jóvenes universitarios y por Reynoso *et al.*

(2018) en una muestra de 567 alumnos (279 hombres y 288 mujeres) con edades entre los 14 y 20 años y en el que las mujeres obtuvieron puntuaciones más bajas; lo que resalta la importancia de seguir investigando la relación del género en diversos temas como el maltrato escolar, el desempeño académico, la resiliencia y otros, valorando también la importancia de la intervención del docente (Chávez *et al.*, 2017).

Otra de las habilidades socioemocionales que se identifican como importantes al interior del aula es la autorregulación. Esta, de acuerdo con Goleman (1995), consiste en manejarse correctamente en la dimensión, siendo capaz de cuidarse, dominarse y organizarse de manera adecuada en la vida. Para autores como Montesdeoca y Farfán (2023) se trata de la habilidad de regular y controlar las emociones de manera consciente, adaptativa y equilibrada, sin dejarse llevar por impulsos o reacciones abruptas. Ya desde la primera infancia los niños pueden llegar a manejar, aunque en niveles iniciales, sus emociones, sus conductas y movimientos corporales al enfrentarse a situaciones difíciles que les generan estrés (Quintero *et al.*, 2022; Mujica-Stach, 2023).

Ray (2017), en concomitancia, presentó una intervención en la que se enfocó en promover la autorregulación en niños de 3.º de preescolar que tenían problemas de conducta en el salón de clases. Con apoyo de la maestra de grupo logró identificar a cinco niños que no se podían controlar a lo largo

de las actividades de clase. Gracias al programa desarrollado se logró que la autorregulación no se limitara a lo conductual ni al control externo, sino que se alcanzara la esfera cognoscitiva y afectiva iniciando un proceso de autorregulación en el que los pequeños interiorizaran las reglas de convivencia, su significado y su valor, de modo que la conducta sería gobernada desde dentro y no sostenida por agentes externos al sujeto. El autor afirmó, en el estudio, que el niño se da cuenta de su propia capacidad para controlar su conducta al recibir la aprobación de sus compañeros y sus maestras; esto le permite reflexionar si su comportamiento es adecuado o inadecuado y regular conductas que no podía manejar. Todo ello le ayuda a darse cuenta de su propia competencia para regular su conducta.

El logro de la autorregulación y el andamiaje de este es un avance significativo en el desarrollo del niño, ya que esto le brinda herramientas cognoscitivas, afectivas y conductuales que le permiten ser más flexible y adaptarse mejor a los diversos contextos sociales en los que participa.

En lo referente a las herramientas de medición de habilidades emocionales que han sido aplicadas con éxito en diversos países como Estados Unidos, Canadá, Australia, España y México, Márquez Cervantes y Gaeta González (2017) señalan las siguientes en concordancia con otros autores como Fernández Berrocal y Cabello (2021):

Tabla 1. Herramientas de medición de habilidades emocionales

| Herramienta de medición | Año | Autores | Descripción |
|--|------|--|--|
| Trait meta-mood scale (TMMS) | 1995 | Salovey, P.; Mayer, J. D.; Goldman, S. L.; Turvey, C. y Palfai, T. P. | La escala original es una escala de rasgo que evalúa el metacognoscimiento de los estados emocionales a través de cuarenta y ocho ítems. Específicamente, mide las habilidades para ser conscientes de nuestras propias emociones y nuestra capacidad para regularlas. |
| Trait meta-mood scale-24 (TMMS-24) Versión española: la escala rasgo de metacognoscimientos sobre estados emocionales (TMMS-24) | 1998 | Fernández Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-McNally, C.; Ramos, N. S. y Ravira, M. | Esta escala es la versión reducida y adaptada a la población española de la TMMS. Contiene tres subescalas con ocho ítems; cada una de ellas contiene: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional. |
| Multifactor emotional intelligence scale (MEIS) | 1999 | Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. | El MEIS fue el primer test diseñado específicamente para medir la inteligencia emocional como una habilidad. Posteriormente, se refinó y mejoró para dar lugar al MSCEIT, que se utiliza con mayor frecuencia en la actualidad. Ambos se basan en un modelo de inteligencia emocional que comprende cuatro habilidades: a) percibir emociones, b) entender emociones, c) manejar emociones y d) utilizar las emociones para la facilitación del pensamiento. |

| | | | |
|--------------------------------------|------|---|--|
| Emotional intelligence test (MSCEIT) | 2002 | Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. | El test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) es una prueba basada en habilidades diseñada para medir las cuatro ramas del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey. El MSCEIT se basó en la primera medida de habilidades específicamente diseñada para evaluar la inteligencia emocional, conocida como la escala multifactorial de inteligencia emocional (MEIS). El MSCEIT consta de 141 ítems y toma entre treinta y cuarenta y cinco minutos para completarse. Proporciona quince puntuaciones principales: una puntuación total de IE, dos puntuaciones de área, cuatro puntuaciones de rama y ocho puntuaciones de tareas. Además de estas quince puntuaciones, hay tres suplementarias. |
|--------------------------------------|------|---|--|

Fuente: elaboración propia con base en Márquez Cervantes y Gaeta González (2017)

La educación socioemocional se ha incluido recientemente en el ámbito formativo en México durante la primera década del siglo XXI, a pesar de que los estudios de inteligencia emocional tienen su auge a finales del siglo XX. Sin embargo, de manera formal queda estipulado su ejercicio y aplicación hasta los últimos años; por ejemplo: en la reforma del modelo educativo de 2017, en la cual se integró como parte del currículo nacional en todos los niveles de educación básica.

Su fundamentación está vinculada a lo establecido en el marco legal de la educación en México, apegado a los principios del artículo 3.º de la Constitución Mexicana (2020), la cual señala:

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es así como —respetando estas normas jurídicas, dentro de los aprendizajes clave— la fundamentación enuncia:

La Educación Socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje. (SEP, 2017, p. 518)

Con la intención de atender a las necesidades del mundo actual, en función de la alta incidencia de desescolarización y deserción educativa, se ha intencionado —desde la SEP— una propuesta que busca asegurar el derecho a la educación desde los 0 a los 23 años para todas y todos los mexicanos. Bajo dicho planteamiento surge la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que tiene por propósito la formación integral de niños, niñas y jóvenes mexicanos, garantizando un aprendizaje de excelencia fundado en los principios de inclusión, pluriculturalidad, colaboración y equidad.

La NEM se caracteriza por una mirada integral del contexto y la comunidad; y, con base en ello, atiende los problemas sociales actuales, sobre todo los de las comunidades vulnerables. Entre las problemáticas que atiende se encuentran las relacionadas al desarrollo socioemocional en las niñas, niños y jóvenes. De esta forma, la NEM busca garantizar el bienestar y la prosperidad incluyente.

En este marco, la NEM se fundamenta en varios principios —de los cuales se destaca el respeto a la dignidad humana—, pues remite al trabajo que los maestros deben ejecutar para promover el desarrollo socioemocional de sus alumnos y alumnas, tal como se refleja en las producciones que se recuperaron de los portafolios temáticos.

El principio de respeto a la dignidad humana —en el que se fundamenta la NEM— contribuye al desarrollo integral del individuo, ya que procura que cada uno ejerza plena y responsablemente sus capacidades. Además, toma como base los derechos humanos y considera la igualdad de derecho, trato y oportunidades de todos los individuos. Coloca en el centro a la persona, vista de manera integral, poseedora de una personalidad en construcción y cambio permanente. Estima también el contexto y las relaciones interpersonales como elementos clave para la comprensión de los sujetos y las orientaciones educativas que tomen los profesores en sus aulas. Es decir —de alguna manera—, insta a los profesores a incluir en sus prácticas una visión integral de los estudiantes sin desestimar el desarrollo socioemocional de los mismos:

A través de la NEM se redefine el sistema educativo con el objetivo de cumplir con lo dispuesto en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que estipula que la educación “será integral, educará para la vida, con el objetivo de desarrollar en las personas las capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”, y, además, “se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. (SEP, 2017, p. 4)

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente es un estudio cualitativo, que se apega a un método de investigación diseñado para valorar, ponderar e interpretar información que ha sido obtenida a través de entrevistas, diálogos, registros, memorias y otros recursos con el propósito de indagar su significado profundo (Martínez Miguélez, 2006).

El método elegido es el análisis de contenido, el cual —según Bardin (1991)— se refiere al conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que llevan a la obtención de indicadores (cuantitativos o

no) por procedimientos que han sido sistematizados y cuyos objetivos de descripción del contenido de los mensajes permiten la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de los mensajes. Para la puesta en marcha de dicha técnica se consideraron tres momentos: preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación (Bardin, 1991).

En el tratamiento documental se advierte un conjunto de operaciones realizadas por el documentalista para transformar las informaciones contenidas en el documento (Ramos y Fernández, 2022).

La obtención de los datos se realizó a través de la selección de documentos recepcionales de los programas de maestría en Educación Primaria y Preescolar, integrando al estudio los portafolios temáticos de docentes de tres generaciones 2018-2020, 2019-2021 y 2020-2022.

Según el documento elaborado por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP, 2016), titulado *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático*, este se constituye como:

Una herramienta básica de trabajo para los estudiantes de la maestría cuyo sentido formativo deriva de un complejo proceso de análisis individual y en equipo, mismo que se fortalece con las aportaciones de los lectores externos. Los diversos análisis de la práctica se sustentan en las evidencias (artefactos) que constituyen testimonios de su ejercicio profesional. (p. 11)

Procedimiento

Se revisó el repositorio de la página de la BECENESLP para realizar un análisis preliminar y conocer la cantidad de portafolios que atienden el tema del desarrollo socioemocional de las tres generaciones mencionadas; dando un total de treinta y seis portafolios temáticos, de los cuales se seleccionaron nueve; así como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Portafolios temáticos seleccionados

| Nombre | Título | Programa | Generación | Habilidades socioemocionales que refieren dentro del objeto de estudio |
|--------------------|---|----------|------------|---|
| Janet | Educación socioemocional: el autoconocimiento en niños de edad preescolar | MEPRE | 2018-2020 | Autoconocimiento Autorregulación Autoestima |
| Jessica | Empatía y colaboración: habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia | MEPRE | 2018-2020 | Autoconocimiento Autorregulación Autoestima |
| Elizabeth | Estrategias de autorregulación para favorecer la inteligencia emocional en las alumnas de 3.º de primaria | MEPRI | 2018-2020 | Autorregulación |
| Ana Carina | La autorregulación emocional a través de la cooperación | MEPRE | 2018-2020 | Autorregulación |
| Carmen | El fortalecimiento de la convivencia y la educación inclusiva en preescolar | MEPRE | 2018-2020 | Autoconocimiento Autorregulación Autoestima Empatía |
| Mayra Alejandra | El camino hacia el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de preescolar | MEPRE | 2018-2020 | Autoconocimiento Autorregulación Autoestima Empatía |
| Rosario | Educando las emociones desde el preescolar | MEPRE | 2017-2019 | Autoconocimiento Autorregulación Perseverancia |
| Citlali | Desarrollo de las habilidades socioemocionales en la infancia temprana | MEPRE | 2017-2019 | Autoconocimiento Autorregulación Autoestima Empatía |
| Mayra | El desarrollo de las habilidades socioemocionales En preescolar | MEPRE | 2016-2018 | Autoconocimiento Autorregulación Autoestima Empatía Autonomía |

Fuente: elaboración propia con base en los portafolios temáticos seleccionados recuperados del repositorio institucional de la Becene

A partir de esta selección se lograron agrupar los datos incluidos en los apartados de contexto temático, ruta metodológica y análisis de la práctica. Las categorías construidas a partir de este análisis son las siguientes: a) actores participantes y su implicación en la problemática y en el desarrollo socioemocional,

b) actividades de aprendizaje para el desarrollo socioemocional, c) generación de conocimiento en relación con el desarrollo socioemocional y d) tipo de evaluación que se empleó para valorar los resultados de las actividades y la retroalimentación que reciben para su propia práctica docente.

Figura 1. Categorías de análisis de contenido.



Fuente: elaboración propia a partir de las categorías construidas

Como parte de las consideraciones éticas del trabajo, se omiten los datos sensibles de las docentes que elaboraron los portafolios, y se les solicitó su consentimiento para incluir sus documentos en el presente estudio.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Actores participantes y su implicación en la problemática y en el desarrollo socioemocional

Los resultados muestran que las docentes identifican a la familia como el espacio que genera dificultades para el desarrollo socioemocional adecuado en sus alumnos. Tal es el ejemplo que a continuación se presenta:

Una de las preguntas que planteé fue: ¿cómo es el carácter de su hijo(a)? Algunas de sus respuestas fueron las siguientes: “Mi niño es muy berrinchudo cuando no hacemos lo que él dice”, “Es muy tímida no habla con alguien que no conozca”, “Está muy apapachado, maestra; es el más chiquito y sus hermanas lo consienten mucho”, “Es amoroso, pero muy

gritón e impulsivo, llora cuando algo no le gusta”. (Mayra, preescolar)

Es notorio que los padres de familia manifiestan casi en su totalidad que dentro de casa los niños no cuentan con límites, ya que en el hogar no tenían normas y reglas. Esto logra verse reflejado dentro del aula, ya que en ocasiones los alumnos suelen hacer rabietas por cosas que les molestan; por ejemplo: si no obtienen lo que desean, algunos de ellos responden a través del llanto, gritos, golpes a los padres, docentes y, en ocasiones, a sí mismos; lo cual es un área de oportunidad en su autorregulación. (Mayra, preescolar)

Es indiscutible el papel que posee la familia en los niños en relación con su desarrollo socioemocional. Incluso esta puede ser considerada el círculo primordial de la socialización, ya que proporciona las herramientas básicas de acercamiento a la sociedad, la cultura y las normas sociales que le permiten al niño el contacto social básico para desarrollarse e integrarse a la sociedad (López *et al.*, 2021).

Los padres y demás familiares brindan un espacio psicológico estable que permite el desarrollo

emocional necesario para vincularse afectivamente con el mismo y con los otros que le rodean. Esta participación permitirá o limitará al niño y a la niña a desarrollar habilidades socioemocionales eficaces.

En este sentido, Cabrera (2009) señala que la investigación enfocada en la participación de los padres de familia en la vida escolar revela que una implicación activa lleva al desarrollo de una mayor autoestima en los niños, así como una mejora en el rendimiento escolar y relaciones entre padres e hijos más estables. Todo ello posibilita actitudes más positivas de los padres con respecto a la escuela.

La maestra Citlali identificó la sobreprotección como un factor que dificulta el desarrollo socioemocional sano en sus alumnos y propicia conflictos al interior del aula. Es común que los padres sobreprotejan a sus hijos para aliviar la carga de los pequeños, lo que reduce la promoción de su independencia; la cual es un factor primordial para la adquisición de responsabilidad y de habilidades de convivencia social (González *et al.*, 2013 en Villavicencio *et al.*, 2018). Esto motivó a la docente a atender el tema del desarrollo socioemocional en su documento de portafolio:

Al momento de llevar a cabo las entrevistas con madres y padres de familia, comentan, en su gran mayoría, concebir a los alumnos del primer grado no como niños listos para asistir al jardín de niños, sino como “niños chiquitos” a los cuales se les debe dar todo aquello que pidan para que no lloren, dejarlos hacer en casa lo que ellos quieran por tratarse de los miembros de la familia más pequeños. Este aspecto es de gran influencia, porque al llegar al preescolar se comportan como en casa, si no pasa lo que ellos quieren, al momento muestran emociones como el enojo y se muestran agresivos. (Citlali, preescolar)

Otro de los motivos que llevaron a elegir intervenir sobre el tema del desarrollo emocional corresponde a actitudes negativas como comportarse de manera agresiva con sus compañeros:

Otro aspecto que podría influir es el papel que tienen, en la comunidad, los hombres, ya que estos representan la cabeza de la familia y quienes trabajan y llevan dinero a casa. Esta situación ha llevado a los padres de familia a querer que sus hijos reproduzcan tales acciones y actitudes y en

ocasiones comentan a los niños que, en la escuela, por ser hombres, no tienen que dejarse de nadie y mucho menos de las niñas. (Citlali, preescolar)

Además, la docente identifica que las madres de familia propician actitudes egoístas que muestran la falta de empatía con sus compañeros:

Por su parte las madres de familia hacen comentarios como “no prestes tus colores porque se te pierden” o “no compartas materiales porque son tuyos”. Estos comentarios de los padres de familia predisponen a que el niño actúe desde muy pequeño con base en actitudes negativas y que para nada propician el favorecimiento de las relaciones positivas entre sí. (Citlali, preescolar)

Actividades de aprendizaje para el desarrollo socioemocional

A partir de la lectura de los portafolios es posible apreciar una relación cercana entre las experiencias narradas por las maestras y el interés por el tema del desarrollo socioemocional. Se puede observar también que la selección de estrategias y el diseño de actividades están influidos por estas. Aquí se rescatan algunas de las expresiones de los profesores con relación a lo mencionado:

En el año 2018, frente a dificultades —en mi expresar: inseguridades, baja autoestima, y la persistencia de depresión, al llorar sin identificar el porqué— acudí a terapia psicológica de la cual adquirí herramientas como la adquisición de competencias socioemocionales, como autococonocimiento y autoestima, necesarias para desenvolverme, dejar de ser codependiente, quitar la carga emocional de culpa. (Carmen, preescolar)

Otra de las condiciones que influyeron en el descubrimiento de mi identidad docente y que tienen que ver con mi temática de habilidades socioemocionales fue la profesión de mi papá (militar). De ahí la educación tan rígida que nos brindó, su autoritarismo, las grandes experiencias que vivió con sus maestros, las enseñanzas que le dejaron cada uno de ellos y que las expresaba mostrando un semblante de alegría. (Reyna, preescolar)

Recuerdo que los maestros de otros salones les decían a sus alumnos que yo no era buena influencia para ellos, aunque por mis compañeros nunca fui rechazada por los maestros si me sentía así, aunque nunca demostré darle tanta importancia a eso. En esta etapa de mi formación académica el rechazo por parte de los adultos fue muy marcado. En ocasiones no quería participar en las actividades y, cuando lo hacía, recuerdo que era de forma efusiva que daba pie al descontrol y a la falta de autorregulación; ahora que lo veo y trato de explicarlo. Las etiquetas negativas pueden llegar a tener un efecto en la construcción de la identidad de un sujeto, en este caso una niña pequeña. (Ana Carina, preescolar)

En estas narrativas se aprecia cómo las experiencias en relación con la falta de habilidades socioemocionales representaron un elemento importante en su proceso formativo; lo que ahora, en su función docente, se constituye como una necesidad de sus alumnos. De igual manera, se puede ver cómo la selección de las estrategias y el diseño de las actividades tienen relación con las experiencias individuales y familiares que se encuentran en uno de los apartados del portafolio.

12

Así, se aprecia que lo que motivó sus intervenciones se vincula con las experiencias, reflejándose en su quehacer docente a través del desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus alumnos. Todo ello debe darse a partir del reconocimiento de las áreas de oportunidad que ellas reconocen en su persona y que se refleja en la búsqueda de ambientes armónicos y propicios para la estimulación de estas competencias; además, que favorezca no solo su aprendizaje ni solamente su desarrollo integral, sino que les permita relacionarse mejor con los otros y lograr una mejor convivencia. Esto se aprecia en las narrativas de las profesoras:

[...] dejar algo bueno en cada uno de los niños y niñas que estén bajo mi responsabilidad, saber ser empática y verme reflejada en cada uno de ellos, pues no quiero trabajar rechazando o etiquetando negativamente a alguien o haciéndole creer que no es capaz de realizar grandes cosas, porque la realidad es que pueden, solo requieren el apoyo adecuado para focalizar toda esa energía que tienen por el simple hecho de ser niños a actividades que sean de su interés, que tengan un propósito pedagógico y que apoyen a su

formación de habilidades, actitudes y conocimientos para desarrollar competencias aptas para la vida en sociedad. (Ana Carina, preescolar)

Fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos para que puedan relacionarse con otros de su edad y que respondan de manera pacífica a situaciones de conflicto a través de distintas experiencias donde prevalezca el diálogo y la convivencia. (Reyna, preescolar)

Respecto al diseño de las actividades, se encontró que este responde a un enfoque flexible (Delgado *et al.*, 2023) de tipo socioconstructivista, el cual —de acuerdo con lo descrito por Gutiérrez *et al.* (2011)— resalta que la clave para el aprendizaje no está en los contenidos que se seleccionan o en los procesos en sí mismos, sino en instaurar relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo contenido y los elementos presentes en la estructura cognitiva del estudiante. Por lo que, para la planificación y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, habría que considerar el estado inicial del estudiante en todos los aspectos; esto con el propósito de establecer las diferencias entre lo que es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que puede hacer y aprender con ayuda de otros, ya sea por observación, guía, trabajo colaborativo o construcción conjunta.

Dicho enfoque se aprecia con claridad en la construcción de los portafolios temáticos. Los profesores realizan un diagnóstico de las necesidades de sus estudiantes para tomar elementos para el diseño y organización de sus intervenciones. Después, evalúan al final de cada intervención para establecer una relación sustantiva entre la actividad previa y la siguiente. Esto permite fortalecer cada diseño e intervención focalizada a la problemática.

Sobre el diseño y organización de las actividades, se puede observar que los profesores han estructurado sus intervenciones a partir de habilidades o competencias que permiten el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. A partir del diagnóstico y la revisión teórica definen las habilidades o competencias que deben ser desarrolladas necesariamente en sus alumnos, y atienden a estas en sus intervenciones. De las habilidades trabajadas en las intervenciones se destacan aquellas que hacen referencia al autoconocimiento, a la identificación de las emociones, la autorregulación, la empatía, entre otras.

También se aprecia que los profesores lograron identificar aquellas habilidades más significativas en la etapa de desarrollo de sus alumnos, logrando focalizar sus intervenciones a competencias específicas para el preescolar y primaria.

Las profesoras de preescolar se enfocaron en las competencias más básicas, sobre las cuales se podrán desarrollar las competencias posteriores como el autoconocimiento y la empatía. Trabajaron, de inicio, con el reconocimiento de las emociones para después dar lugar a la interpretación de las emociones de los otros, buscando desarrollar en ellos la empatía. Las actividades diseñadas promueven la interacción con compañeros, el diálogo y la construcción colectiva de saberes y se articulan a los contenidos curriculares presentes en el plan y programa de la secretaría de educación. En la mayoría de los casos se aprecia una transversalidad con las asignaturas de lengua y matemáticas.

Para el nivel de primaria, aunque inicialmente también se trabajaba el reconocimiento de emociones, solo se diseñaba una o dos actividades vinculadas a esta competencia. Por ello, se enfocaron en trabajar la autorregulación y la empatía para dirigirlo a la convivencia.

Generación de conocimiento en relación con el desarrollo socioemocional

Las experiencias de intervención han llevado a las profesoras a reflexionar acerca de su propia práctica y de las situaciones de clase; considerando al desarrollo socioemocional parte fundamental del proceso educativo. Comprendieron, por otro lado, que la forma más adecuada para abordarlo en el aula es a partir del fomento de habilidades o competencias como el autoconocimiento, identificación de sus emociones, empatía o autorregulación. Por esta razón, estas competencias deberán trabajarse desde actividades que promuevan el diálogo con sus pares, así como el trabajo colaborativo. Para ello emplearon estrategias lúdicas. Esto se aprecia en las siguientes narrativas:

Como docente [...] deseo que mediante el proceso de enseñanza los menores comiencen a desarrollar habilidades socioemocionales, debido a que con ellas tendrá la inteligencia emocional de afrontar las situaciones que se le presenten, reconociendo sus habilidades e identificando de cuáles valerse en el momento, teniendo seguridad

en sí mismo, con autonomía y siendo capaz de regular sus impulsos; además de ser capaz de desenvolverse socialmente de modo eficaz. (Carmen, preescolar)

De igual forma, a través de la confrontación de mis ideas fue un aspecto muy valioso para la construcción de este conocimiento pedagógico, ya que al escuchar a mi equipo de cotutoría y tutora, la indagación y búsqueda de información, así como mis esquemas como profesora y estudiante de la maestría, evolucionaron. Logré reestructurar mis concepciones a partir de sus aportaciones, ideas y retroalimentación y me hicieron saber los aspectos de mi práctica que estaban débiles y que no me daba cuenta, así como mis aciertos y lo que debería de permanecer en mi actuar. (Reyna, preescolar)

La autorregulación es una de las áreas de oportunidad en los alumnos e implica un reto emocional y cognitivo, de tal manera que pongan en práctica las técnicas aprendidas. Todo esto es importante para mi tema de investigación, porque doy a conocer las actividades que resultan relevantes para el aprendizaje de las habilidades socioemocionales. (Reyna, preescolar)

Al realizar esta actividad pude reflexionar sobre la importancia de considerar los diversos aspectos que permiten el desarrollo de una buena práctica como la coherencia entre la actividad y el aprendizaje esperado seleccionado, la función del material didáctico, la relación e interacción de los alumnos entre ellos y el docente, la participación de los alumnos, la motivación para que los niños participen, involucrar a los alumnos menos participativos y sobre todo la importancia del trabajo de cotutoría para identificar aquello que muchas veces dejamos pasar. (Elizabeth, primaria)

Un pilar indispensable dentro de mis intervenciones es la concientización y sensibilización emocional de la diversidad del alumnado que existe dentro de la institución escolar, lo cual me permite visualizarme como una docente que presta atención a cada una de las características de sus alumnos. (Mayra, preescolar)

Las opiniones de las docentes resaltan la importancia crucial del desarrollo de habilidades

socioemocionales en los estudiantes, comenzando desde una edad temprana. Estas habilidades no solo fomentan la inteligencia emocional necesaria para enfrentar diversas situaciones, sino que también promueven la autoconfianza, la autonomía y la capacidad de autorregulación. Este enfoque integral en la educación socioemocional permite a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva y manejar sus impulsos, lo cual es fundamental para su éxito a largo plazo dentro y fuera del entorno escolar.

Además, las reflexiones de Reyna y Elizabeth subrayan la importancia del proceso colaborativo y la retroalimentación en la mejora de las prácticas pedagógicas. Reyna menciona cómo la confrontación de ideas con sus colegas y tutores le permitió reestructurar sus concepciones pedagógicas y reconocer áreas de oportunidad en su práctica. Elizabeth enfatiza la necesidad de considerar diversos aspectos para desarrollar una buena práctica educativa como la coherencia entre actividades y objetivos de aprendizaje, la función del material didáctico y la interacción entre alumnos y docentes. Mayra, por su lado, añade que la sensibilización emocional hacia la diversidad del alumnado es un pilar indispensable, dado que cubre las características individuales de cada estudiante. En conjunto, estas perspectivas destacan la importancia de un enfoque reflexivo, colaborativo y adaptativo en la enseñanza por parte del docente para promover el desarrollo socioemocional y mejorar la calidad educativa.

Esta premisa se encuentra en las posturas de Reina y Oliva (2015) para quienes resulta fundamental que el docente llegue a constituirse en un modelo de afrontamiento emocional —demostrando habilidades empáticas— y para la resolución reflexiva de los conflictos interpersonales; siendo así una fuente de aprendizaje para sus alumnos.

CONCLUSIONES

El desarrollo socioemocional de los niños es un proceso fundamental en su crecimiento integral, el cual está influenciado por la interacción con sus padres y docentes. A lo largo de este trabajo se ha explorado cómo la mirada y actitudes de los padres hacia sus hijos pueden moldear su autoconcepto y habilidades socioemocionales, así como el papel esencial que desempeñan los docentes en este aspecto mediante el diseño de clases que favorezcan dicho desarrollo.

De esta manera, se reconoce que el papel de los padres en el desarrollo socioemocional de sus hijos es

insustituible. La calidad de la relación padre-hijo —caracterizada por el afecto, la comunicación abierta y el apoyo emocional— impacta en el autoconcepto del niño y en su capacidad para regular sus emociones y relacionarse con los demás. Los padres deben ser conscientes del poder de su mirada y actitudes hacia sus hijos, ya que estas influyen en la construcción de su identidad y en su bienestar emocional.

Por su parte, los docentes desempeñan también un rol fundamental en el desarrollo socioemocional de los alumnos, no solo a través de la transmisión de conocimientos académicos, sino mediante la creación de un entorno seguro y estimulante donde puedan desarrollar sus habilidades sociales y emocionales. El diseño de clases inclusivas —que fomenten la colaboración, empatía y resolución de conflictos— es esencial para cultivar un ambiente propicio para el crecimiento integral de los alumnos.

En este marco, para promover el desarrollo socioemocional en sus aulas, las docentes que cursan las maestrías en la Becene han implementado diversas estrategias pedagógicas. Entre estas se incluyen actividades de aprendizaje cooperativo, juegos de roles para practicar habilidades sociales, círculos de discusión para expresar emociones y opiniones y prácticas diversas que promueven la autorregulación emocional. Todo ello para que los docentes modelen comportamientos socioemocionales positivos y brinden retroalimentación constructiva que tribute al crecimiento personal de los estudiantes.

Es por ello que resulta necesario que los docentes reconozcan sus recursos socioemocionales y realicen una reflexión continua sobre su práctica pedagógica, lo que se promueve desde la metodología del portafolio temático. Dichos aspectos son clave para el desarrollo socioemocional de los alumnos. Al cultivar su propia inteligencia emocional y habilidades interpersonales, los docentes pueden convertirse en modelos a seguir para sus alumnos y crear un ambiente en el que se valore la empatía, la colaboración y el respeto mutuo.

En resumen, los padres y docentes desempeñan roles complementarios —pero cruciales— en el desarrollo socioemocional de los niños. Al reconocer la importancia de su influencia y adoptar prácticas que fomenten el crecimiento integral de los estudiantes, se puede contribuir a la formación de individuos emocionalmente inteligentes y capaces de enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia y bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, C. y Chávez, L. (2017). Autoconcepto y habilidades sociales en niños como hijos únicos y niños con hermanos. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3(5), 38-44. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/64>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Basurto, S., Moreira, J., Velásquez, A. y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>
- Bazán, J. (2017). Autorregulación en preescolares con problemas de conducta. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 14(10), 1-10 <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2458.pdf>
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado San Luis Potosí [BECENESLP]. (2016). *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático*. S.e. https://drive.google.com/file/d/150kgkIfzz9Vd4c_ZUD6Z7nJ-iaHmrbG4/view
- Berrocal, F., González, R. y Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-9. <https://n9.cl/vv14>
- Cadena-Duarte, L. y Cardozo, L. (2021). Percepción del autoconcepto físico en estudiantes universitarios en tiempos de confinamiento por COVID-19. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 48-61. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/443591/310211>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2020). Artículo 3.º (México).
- Chávez, A., Correa, F., Klein, A., Macías, L., Cardoso, K. y Acosta, I. (2017). Sintomatología depresiva, ideación suicida y autoconcepto en una muestra de niños mexicanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 501-514. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n3/1794-4724-apl-35-03-00501.pdf>
- Chávez, N., Cuapio, V., Gil, C. y Pérez, P. (2017). Factores asociados al autoconcepto y al alto rendimiento académico: estudio de caso con niños. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3(5), 16-23 <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/58/178>
- Delgado, A., Ángeles, J. y Sánchez, A. (2023). Flexibilidad académica en la educación en diseño. En A. Delgado, J. Ángeles y A. Sánchez (Coords.), *Transformaciones y retos* (pp. 137-188). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. <https://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/9725>
- Del Torto, D. (15 de abril de 2019). *La construcción de la subjetividad en el espacio escolar*. S.e.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Duckworth, A., Spinrad, T. y Valiente, C. (2014). Conscientiousness: Origins in childhood? *Developmental psychology*, 50(5), 13-31. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3610789/>
- Fernández Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La Inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1(1), 31-46. <https://riieb.iberomx.com/index.php/riieb/article/view/5>
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718203.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, A. y Durán, N. (2020). Motivaciones prosociales, empatía y diferencias de género en adolescentes víctimas del conflicto armado e infractores de la ley. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (18), 69-90. <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/12771>
- Gutiérrez, M., Buriticá, O. y Rodríguez, Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica Pereira. <https://n9.cl/88dux>
- Gutiérrez-Ruiz, N., Carboneros, M., Deliautaite, K., Vegara-Ferri, J. y López-Gullón, J. (2020). Evaluación de la competencia autopercibida


- del maestro de educación física en centros educativos de la región de Murcia. *Trances: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 12, 792-814. https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_435c8175a819432d8cff1b730cbb7283.pdf
- Lasota, A., Tomaszek, K. y Bosacki, S. (2020). Empatía, resiliencia y gratitud: ¿hay diferencias de género? *Anales de Psicología*, 36(3), 521-532. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/391541>
- López, M., Armenta, C., Gómez, M. y Puerto, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53-70. <https://riieb.iberro.mx/index.php/riieb/article/view/14>
- Márquez Cervantes, M. y Gaeta González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/232941>
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Montesdeoca, J. y Farfán, O. (2023). Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños del área de inicial. *MQRInvestigar*, 7(3), 3609-3634. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/636>
- Mujica-Stach, A. (2023). Primera infancia en América Latina: manejo de las emociones e interacciones de collided en pospandemia. *ReHuSo*, 8(2), 89-105. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5843>
- Nagaoka, J., Farrington, C., Ehrlich, S., Johnson, D., Dickson, S., Heath, R. y Mayo, A. (2014). *A framework for developing young adult success in the 21st century*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Pacheco, N. y Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2887>
- Peñalva, A., Vega, M. y López, J. (2020). Habilidades sociales en alumnado de 8 a 12 años: perfil diferencial en función del sexo. *Sociedad Española de Pedagogía*, 72(1), 103-116. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/71503>
- Quintero, J., Álvarez, P. y Restrepo, S. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. *Habilidades en preescolares. Journal of Neuroeducation*, 2(2), 163-166. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/37387>
- Ray, J. (2017). *Autorregulación en preescolares con problemas de conducta*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México.
- Reina, M. y Oliva, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359. <https://n9.cl/5360s>
- Reynoso O., Caldera J., De la Torre, V., Martínez, A. y Macías, G. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato: un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 100-119. <https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/207/256>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. <https://n9.cl/7h2s6k>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://n9.cl/ejdud>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (s. f.). *Práctica y colaboración ciudadana. Ámbito de la formación socioemocional. Progresiones de aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2023/docs/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Socioemocionales%20PCC.pdf
- Villavicencio, C., Romero, M., Criollo, M. y Peñaloza, W. (2018). Discapacidad y familia: desgaste emocional. *ACADEMO*, 5(1), 89-98. <http://scielo.iics.una.py/pdf/academo/v5n1/2414-8938-academo-5-01-00089.pdf>

El efecto de la retroalimentación en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato


Effect of feedback on self-regulated learning in High School Students

 Christian Cañarte Lino*

rodolfo.canarte@upacifico.edu.ec

 Bayron Campoverde Campoverde*

bayron.campoverde@upacifico.edu.ec

 Sheyla Jácome León*

sheyla.jacome@upacifico.edu.ec

*Universidad del Pacífico, Ecuador

Recepción: 22 de mayo de 2024

Aprobación: 23 de septiembre de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.12.1034>

RESUMEN

La investigación se centró en cómo la retroalimentación influyó en el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de 296 estudiantes de bachillerato. Se examinaron diversas estrategias, analizando su relación con el desarrollo de la autorregulación. El estudio, dividido en dos grupos, evaluó el efecto de las pruebas previas, lecturas y retroalimentación en el proceso de aprendizaje. Los resultados revelaron que la combinación de estas estrategias no solo mejoró la conciencia metacognitiva, sino que también tuvo un impacto positivo en el rendimiento académico. Estos hallazgos subrayan la necesidad de enseñar estrategias de autorregulación y fomentar la conciencia metacognitiva en el entorno educativo de bachillerato. Se concluye que la retroalimentación que incluye recordatorios es más eficaz y tiene efectos más duraderos en el aprendizaje que las pruebas previas o las lecturas, lo que facilita el desarrollo de la conciencia metacognitiva y promueve un mayor control en el aprendizaje autorregulado.

Palabras claves: autorregulación, conciencia metacognitiva, prueba previa, retroalimentación, estrategias

ABSTRACT

The research focused on how feedback influenced the self-regulated learning and academic performance of 296 high school students. Various strategies were examined, analyzing their relationship with the development of self-regulation. The study, divided into two groups, evaluated the effect of pretests, readings and feedback on the learning process. The results revealed that the combination of these strategies not only improved metacognitive awareness but also had a positive impact on academic performance. These findings underscore the need to teach self-regulation strategies and foster metacognitive awareness in the high school educational environment. It is concluded that feedback that includes reminders is more effective and has longer lasting effects on learning than pretests or readings, which facilitates the development of metacognitive awareness and promotes greater control in self-regulated learning.

Keywords: self-regulation, metacognitive awareness, pretest, feedback

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es un procedimiento complejo que implica la interacción de varios elementos como la retención de información, la adquisición y retención del conocimiento y la autorregulación en el proceso de aprendizaje. Según algunos estudios, esto se traduce en la capacidad del ser humano para estructurar y organizar su propio aprendizaje (Pozo *et al.*, 2001). Ante este aporte, se recalca la importancia de comprender el proceso de aprendizaje donde intervienen los mecanismos cognitivos y metacognitivos que influyen en la adquisición y retención de conocimientos. Por lo tanto, se requiere explorar a fondo el rol de la metacognición en la formulación de estrategias efectivas para el aprendizaje con el objetivo de ofrecer una comprensión completa de cómo los individuos organizan, supervisan y regulan su propio mecanismo de obtención de conocimientos.

En la actualidad se han considerado nuevas estrategias educativas para favorecer el aprendizaje en los educandos. La prueba previa se presenta como un método eficaz para mejorar la retención de información en la memoria. Sin embargo, aunque este test ha demostrado ser eficaz en varios estudios, según Roediger y Karpicke (2006), este método de estudio no es favorable en los estudiantes, ya que no mejora la transferencia de información y el aprendizaje. Esta perspectiva plantea la necesidad de considerar otros modelos para perfeccionar el proceso de recordar y aprender de manera más significativa. Por lo tanto, la combinación de la prueba previa con enfoques adicionales —como la autorregulación y la metacognición— puede potenciar los beneficios educativos y cognitivos para los estudiantes de bachillerato.

En esta investigación se ha considerado la integración de la conciencia metacognitiva, prueba previa y el apoyo de la autorregulación, ya que el contexto educativo presenta un campo de estudio prometedor y relevante para potenciar el proceso de aprendizaje. A través de la comprensión y aplicación de estos conceptos se abre la puerta a estrategias pedagógicas más efectivas que no solo potencian la retención de información y adquisición de conocimientos, sino que también promueven un enfoque más consciente y autónomo hacia el proceso de aprendizaje.

La memoria es una función cognitiva esencial que permite a los seres humanos almacenar y recuperar información. La retención de información se refiere a la capacidad de mantener datos en la

memoria durante un período prolongado, lo cual es necesario para el aprendizaje y el desarrollo personal. La investigación ha identificado diferentes tipos de memoria, cada una con mecanismos y características únicas (Baddeley, 2000).

La memoria a corto plazo (MCP) tiene una capacidad restringida y un período de retención breve. Miller (1956) sugiere que la MCP puede retener alrededor de siete elementos (más/menos dos). Esta limitación subraya la importancia de técnicas como la repetición y agrupación de información para facilitar la retención. En cambio, la memoria a largo plazo (MLP) tiene una capacidad considerablemente mayor y puede conservar información durante períodos prolongados, desde días hasta toda la vida. Tulving (1972) distingue entre memoria episódica (recuerdos de experiencias personales) y memoria semántica (conocimiento general), lo que indica que distintos tipos de información requieren procesos de almacenamiento diferentes.

Si bien el estudio de la retención de información ha avanzado significativamente, aún existen áreas que requieren mayor exploración como la influencia de factores emocionales y contextuales en la memoria. Además, la implementación de estrategias de retención en entornos educativos no siempre es uniforme; esto sugiere la necesidad de personalizar enfoques según las características individuales de los estudiantes. Este artículo aborda la intersección de estos elementos clave, explorando cómo su combinación puede enriquecer la experiencia educativa y contribuir al fortalecimiento de destrezas metacognitivas y autorregulatorias en los estudiantes de bachillerato.

Este estudio experimental con enfoque mixto, realizado con estudiantes de bachillerato, diseñó un abordaje integral para medir la conciencia metacognitiva y el apoyo de la autorregulación. Se aplicaron estrategias de aprendizaje efectivas a través de pruebas previas, lecturas y retroalimentación, ejecutadas en tres ciclos de aprendizaje. Las pruebas de comprensión lectora y observación fueron aplicadas, como objetivo, para que los participantes analicen y recuerden la información. Así, se establecieron condiciones controladas para evaluar la capacidad de los estudiantes para supervisar y regular sus procesos cognitivos, así como medir el impacto de la prueba previa y la lectura en la retención y comprensión. Además, se implementaron estrategias de autorregulación específicas antes y después de la prueba

previa para analizar cómo estas modificaron la eficacia del aprendizaje y la mejora de la conciencia metacognitiva.

Esta investigación, en general, pretende diseñar e implementar estrategias educativas más efectivas para lograr aprendizaje significativo y autónomo en los estudiantes. La adquisición y retención de conocimientos son procesos claves que forman la base del aprendizaje humano. A pesar de su importancia, muchas veces estos conceptos son tratados de manera superficial en entornos educativos, lo que limita el potencial de los estudiantes y lo que se busca es fomentar el aprendizaje autodirigido, autorregulado, el acceso a recursos variados y la práctica de estrategias de aprendizaje efectivas (Graham *et al.*, 2013).

Metacognición y conciencia metacognitiva

La metacognición es la capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y es esencial para el éxito académico (Córdoba Urbano *et al.*, 2018). Este proceso permite a los educandos ser más conscientes de sus puntos fuertes y limitaciones en un tema determinado tras realizar una prueba previa. Flavell (1976), uno de los primeros investigadores que utiliza esta expresión, manifiesta que la metacognición se refiere a la comprensión que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, incluyendo la información relevante para el aprendizaje y los factores que influyen en él. Además, implica una supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, lo que permite regular y controlar la dirección de los objetivos y metas específicas.

En consecuencia, Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008) destacan que el incremento de una conciencia metacognitiva es gracias a todos los procesos cognitivos educacionales de aprendizaje que lleva o ha llevado un individuo en el sistema aprender a aprender a lo largo de cada una de sus etapas de educación (primaria, secundaria y superior). Todos estos procesos permiten a un individuo transferir y llevar este proceso a la práctica en su vida. La regulación y supervisión de los estudios en el proceso de aprendizaje es un constructo del propio conocimiento (Carretero, 2001). Ahora: ¿cómo lo consigue? Es gracias al desarrollo de sus capacidades cognitivas y autorreguladoras en cada una de los períodos educativos de aprendizaje.

La prueba previa y efecto de prueba previa

La prueba previa han sido empleada como una habilidad de evaluación que contribuye a la autorregulación del aprendizaje y ha demostrado ser efectiva para mejorar la productividad académica de los estudiantes. Pero el efecto de la prueba previa en la conciencia metacognitiva de los estudiantes no se ha investigado ampliamente. Bernabéu (2017) sostiene que los métodos y estrategias de aprendizaje benefician y aumentan la obtención de cognición en el rendimiento académico de los discentes.

El estudio de la metacognición del efecto de la prueba previa y cómo la autorregulación puede influir en ella, se ha convertido en un campo de constante evolución y desarrollo. Según Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021), aún se trata de responder cómo funciona y cómo se puede mejorar la aplicación de la metacognición, mediante la retroalimentación efectiva que se basa en los apoyos externos del docente. Para Butler (2010), la prueba previa es una herramienta que fomenta la autorregulación del aprendizaje, ya que implica que los estudiantes identifiquen y reconozcan sus fortalezas y debilidades, y ajusten su enfoque de manera sistemática y progresiva. Para lograr esto, es fundamental recibir retroalimentación o apoyo externo personalizado y oportuno que les permita comprender qué aspectos necesitan mejorar y cómo hacerlo.

Retroalimentación y autorregulación

Algunos estudios han sugerido que el apoyo a la autorregulación puede mejorar la conciencia metacognitiva del efecto de la prueba previa en el aprendizaje (Butler y Winne, 1995; Dunlosky y Lipko, 2007; Butler *et al.*, 2008). Estas investigaciones sugieren que, integrando las estrategias de autorregulación, se puede mejorar la capacidad de los estudiantes para reconocer y controlar sus procesos cognitivos, optimizando los beneficios de la prueba previa en el proceso de aprendizaje. En la actualidad, el tema de estudio mantiene una preocupación cada vez más relevante en nuestra sociedad que debe de ser investigado y analizado científicamente. En un mundo en constante evolución y cambio, la retención de información ha adquirido una importancia crítica. En este sentido, el individuo puede desarrollar nuevas habilidades para aprender

de manera efectiva y absorber nuevos conocimientos, lo que se ha convertido en una competencia esencial para lograr el éxito en cualquier ámbito de la vida (Boekaerts, 1997; Schunk y Zimmerman, 1994).

En cambio, la retroalimentación es clave en el aprendizaje educativo, así que su efecto se ha estudiado ampliamente en distintos contextos. Sin embargo, aún se necesita comprender cómo la retroalimentación afecta en situaciones en las que la probabilidad del desempeño concreto de los estudiantes varía. Ante esta necesidad, Victoria *et al.* (2016) realizaron un estudio empírico en educación para examinar los efectos de la retroalimentación en situaciones donde la probabilidad del desempeño efectivo es alta o baja. Esto se lo obtuvo a través de la manipulación de la probabilidad para analizar la eficacia de diferentes tipos de retroalimentación. Los resultados aportaron información valiosa acerca de cómo la retroalimentación puede mejorar el aprendizaje y el desempeño en situaciones donde se requiere un alto nivel de precisión. Por otra parte, según la teoría de la retroalimentación de Locke y Latham (2002), esta tiene una incidencia positiva en la motivación y el desempeño de los sujetos. En este sentido, la retroalimentación con desempeño podría influir en la apreciación de los participantes sobre su propio desempeño, así como en su motivación y rendimiento.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) se fundamenta en que la retroalimentación influye en la percepción de las capacidades del individuo e influye también en su motivación y rendimiento. Esto se debe a que la retroalimentación puede afectar las emociones y la motivación intrínseca del estudiante, impulsando su disposición y apertura hacia la tarea. Además, la retroalimentación puede reafirmar la pertenencia y mejorar la capacidad del estudiante, aumentando su motivación.

La evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje están relacionadas. La evaluación formativa da orientación y retroalimentación al alumnado, mientras que la autorregulación del aprendizaje implica que los estudiantes puedan regular y controlar su propio proceso de aprendizaje. Ambos procesos son fundamentales para mejorar el aprendizaje y promover el desarrollo de habilidades de autorregulación en los estudiantes (Fraile Ruiz *et al.*, 2021). Una retroalimentación oportuna, específica, clara y orientada al aprendizaje puede potenciar significativamente los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. Asimismo, fomenta

una metacognición más influyente en el campo de la psicología educativa (Fox y Riconscente, 2008). Es fundamental que la retroalimentación sea precisa, específica y objetiva en la tarea, y que se brinden oportunidades para la retroalimentación entre iguales y el uso de entornos físicos o virtuales para apoyar a los procesos educativos de aprendizaje (Rivero *et al.*, 2021).

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo principal de este estudio es evaluar la autorregulación de la conciencia metacognitiva en los participantes, midiendo el impacto de la prueba previa en su aprendizaje, especialmente cuando se combina con estrategias de autorregulación como la retención del conocimiento y el control cognitivo. Al finalizar este artículo de investigación se podrá determinar la capacidad de los participantes para reconocer y regular su propio pensamiento y aprendizaje, y analizar cómo la conciencia metacognitiva se vio afectada por la prueba previa y cómo mejoró con el apoyo de la autorregulación. El enfoque principal será examinar la conciencia metacognitiva y su modificación en respuesta al efecto de la prueba previa y cómo se puede mejorar significativamente con el apoyo de la autorregulación. Los resultados de este estudio permitirán examinar las conclusiones y sus implicaciones para mejorar las creencias que los estudiantes tienen sobre la efectividad de la prueba previa versus lectura y retroalimentación de desempeño versus retroalimentación de desempeño con recordatorios (Pan y Rivers, 2023).

EL ESTUDIO ACTUAL (EXPERIMENTO)

En el marco del experimento, los integrantes del grupo 1 llevaron a cabo una evaluación en el primer ciclo, donde se enfrentaron a una prueba inicial compuesta por 32 pares de palabras, de las cuales 16 no tenían su correspondencia. Tuvieron que examinar las 16 palabras que sí contaban con su par correcto y determinar la palabra correcta con base en la información que no proporcionada sobre las 16 palabras sin su par. Este mismo procedimiento se repitió en el segundo ciclo, utilizando una nueva lista de 32 pares de palabras. En esta ocasión, leyeron la lista de palabras que tienen su par y analizaron cuáles serían las correctas. Al finalizar cada ciclo, los participantes recibieron

las respuestas correctas de las dos evaluaciones para aprovechar la información proporcionada gracias a la práctica de lectura y la retención de los pares correctos presentados.

En relación con los participantes del grupo 2, se ejecutó un procedimiento similar al del grupo 1. A diferencia del primero, los integrantes de este grupo recibieron una retroalimentación en el primer ciclo y retroalimentación con recordatorios en el segundo ciclo antes de realizar las pruebas. Estas consistieron en completar 32 pares de palabras, de las cuales 16 no tenían su par correspondiente. Con esto se buscó que, en este grupo y durante los ciclos aplicados, los participantes asimilen la información proporcionada a través de la retroalimentación o los recordatorios antes de cada evaluación.

Las tareas asignadas consistieron en ejercicios de comprensión lectora y observación, utilizando pares de palabras para evaluar la conciencia metacognitiva de los participantes (Berrocal y Ramírez, 2019).

MATERIALES Y MÉTODOS

Participantes

El estudio contó con una muestra de 296 estudiantes ecuatorianos de Bachillerato de primer, segundo y tercer año. La muestra se dividió en 148 participantes por cada grupo (1 y 2). La asignación de los participantes fue de manera aleatoria, tanto como sus condiciones (condición de práctica: prueba previa versus lectura; condición de desempeño: retroalimentación versus retroalimentación con recordatorios), balanceando entre hombres (154 M = .52) y mujeres (142 H = .48). La edad promedio de los participantes fue de 15 a 18 años (SD = 1.29), con un error estándar de la media de edad de SE = .65, con un intervalo de confianza del 95 % para la media (IC = 15.23). Este análisis de potencia se realizó a través del paquete de *software* estadístico de distribución G-Power (Faul *et al.*, 2007).

Materiales

Se emplearon cuatro listas, cada una compuesta por 32 palabras, en formatos digital y físico, las cuales fueron presentadas a los participantes. Todas las listas contenían el mismo número de palabras y se seleccionaron según su similitud en la cantidad de letras. Además, se

buscó que las palabras tuvieran una conexión significativa en su comprensión sintáctica para que sea más probable que una palabra y su pareja induzcan la predicción o el recuerdo de la otra. Para mostrar las listas de palabras, se utilizó una computadora y un proyector con presentaciones en PowerPoint, diseñadas para cada fase.

Diseño o procedimiento

Ciclo 1. Prueba previa. Grupo 1

Con el grupo 1, condición de práctica de la variable prueba previa, se trabajó de la siguiente manera. Se entregó a los participantes unas láminas físicas con un listado de 32 palabras divididas en dos columnas de 16 por cada lado con su par y sin su par (espacio en blanco). El investigador dio indicaciones para que lean, analicen y resuelvan la prueba (prueba previa). Los participantes consideraron una predicción correcta de cuál es el par faltante. Tuvieron un tiempo de cinco minutos para completarlo. Tras la prueba previa (prueba 1) se mostraron las respuestas correctas a los participantes mediante un proyector con un PowerPoint, donde leyeron las palabras con sus pares correctos en cinco minutos.

Ciclo 2. Lectura. Grupo 1

Con el grupo 1, condición de práctica de la variable lectura, se realizó el mismo ejercicio del ciclo 1, se aplicó el siguiente esquema. El docente dio nuevas láminas físicas con 32 nuevos pares de palabras divididas en dos columnas de 16 palabras con su par y sin su par (espacio en blanco). El investigador indicó que lean las palabras (lectura) y resuelvan la prueba (prueba previa). Les otorgó cinco minutos. Tras la prueba previa (prueba 2) se mostraron las respuestas correctas a los participantes, donde volvieron a leer (lectura) las palabras con sus pares correctos durante cinco minutos.

Ciclo 1. Retroalimentación. Grupo 2

Con el grupo 2, condición de desempeño de la variable retroalimentación, se siguió el siguiente itinerario. El docente entregó láminas con 32 palabras divididas en dos columnas de 16 palabras, con su par y sin su par (espacio en blanco). En este ejercicio se emplearon las mismas láminas de 32 palabras del grupo 1, ciclo 1. Enseguida se proyectó un PowerPoint con las mismas láminas de los estudiantes, pero esta vez el docente mostró los pares correctos, dio apoyo

externo (retroalimentación) por siete segundos por cada palabra y su par correcto. Luego pidió resolver una prueba (prueba 2) que consistía en indicar qué palabra es la correcta y la que pertenece según lo mostrado en la retroalimentación. Tuvieron cinco minutos para resolverlo.

Ciclo 2. Retroalimentación con recordatorios. Grupo 2

Con el grupo 2, condición de desempeño de la variable retroalimentación con recordatorio, se empleó el siguiente recorrido. Se entregó a los estudiantes láminas con 32 palabras divididas en dos columnas de 16 palabras con su par y sin su par (espacio en blanco). En este ejercicio se utilizaron las mismas láminas del grupo 2 (ciclo 2). Se proyectó un PowerPoint con las mismas láminas de los estudiantes, pero esta vez el docente mostró los pares correctos de las láminas. Luego, los estudiantes recordaron lo que hicieron en el ciclo anterior; es decir: dar apoyo externo. Sin embargo, para recordar todas las palabras pares aprendidas (retroalimentación con recordatorios) se dio siete segundos de la palabra con su par correcto. Enseguida se pidió a los estudiantes resolver una prueba (prueba 2) donde una palabra es la correcta según lo mostrado en la retroalimentación. Para ello tuvieron cinco minutos.

Mediciones

El experimento se midió por cada tarea realizada con los pares de palabras. Al completar la respuesta se asignó 1 punto, dando 16 como nota mayor y 0 como menor. Estas actividades se ejecutaron en las aulas y laboratorios escolares. Los experimentos variaron en términos del apoyo externo brindado a los estudiantes como la lectura, retroalimentación del desempeño, retroalimentación de recordatorios e indicaciones de recuerdo.

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS, ANOVA Y PRUEBAS T-TEST STUDENT

El análisis estadístico de este experimento se realizó con base en un análisis descriptivo de los grupos, pruebas ANOVA (análisis de varianzas) de las variables tratadas para medir el efecto de rendimiento de los participantes y las varianzas entre los ciclos o pruebas realizadas, a través de un ANOVA de medidas repetitivas (Singmann, 2023). El punto central fue el

ciclo 2; lo que permitió observar los juicios diferenciales basados en las condiciones de la práctica y desempeño de las pruebas entre grupos.

Es oportuno indicar que los participantes — según el desarrollo de los ciclos y pruebas— analizaron la modalidad usada y reaccionaron positiva o negativamente a cada prueba de los diferentes tratamientos y procesos de aprendizaje; lo que mejoró su capacidad de desempeño cognitivo.

Después de las pruebas ANOVA se aplicaron las pruebas T-Test para observar las interacciones significativas con las pruebas T apropiadas. Estas midieron el rendimiento y retención cognitiva. Además, la hipótesis de este experimento se basó en la premisa de que el apoyo externo, junto con la conciencia metacognitiva y la autorregulación, tuvo un impacto positivo en la mejora del aprendizaje autorregulado de un estudiante, de acuerdo con las pruebas previas y todos los ciclos suministrados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de resultados

El análisis de resultados se ejecutó mediante el uso del *software* estadístico computacional The Jamovi Project (2023). Este programa sirve para realizar las mediciones descriptivas y análisis estadísticos en diferentes pruebas; incluso genera tablas y gráficos de las diferentes mediciones experimentales, gracias a la fuente de datos que alimenta su sistema. El sistema Jamovi trabaja con un lenguaje y entorno para la informática e información estadística.

Análisis descriptivos de grupos

Grupo 1

El experimento se completó en dos ciclos y se aplicó en dos tareas (ciclo 1 de prueba previa y ciclo 2 de lectura), las cuales dieron un resultado general del comportamiento y la tendencia de los datos de cada tarea. El ciclo 1 de la prueba previa produjo valores por esta tarea, en donde arrojó una diferencia de media del valor de notas numéricas .15, con una mínima de notas de 0 y máxima de 2, una dispersión de datos $SD = .38$; la diferencia del $SE = .03$ de la distribución de muestras tomadas, una variabilidad de datos con respecto a la media de $s^2 = .14$. El ciclo 2 de lectura

suministró unos valores por esta tarea, donde aconteció una diferencia de media del valor de notas numéricas .93, con una mínima de notas de 0 y máxima de 3, con una dispersión de datos $SD = .66$; la diferencia del $SE = .05$ de la distribución de muestras tomadas, una variabilidad de datos con respecto a la media de $s^2 = .43$. (Ver Tabla 1. Análisis descriptivo de grupos).

Grupo 2

El experimento se completó en dos ciclos (ciclo 1 de retroalimentación y ciclo 2 de retroalimentación con recordatorios); estos dieron un resultado general del comportamiento y la tendencia de los datos de cada tarea. El ciclo 1 de retroalimentación produjo valores

por esta tarea, donde arrojó una diferencia de media del valor de notas numéricas 8.27, con una mínima de notas de 0 y máxima de 16, con una dispersión de datos de $SD = 3.63$; la diferencia del $SE = .298$ de la distribución de muestras, con una variabilidad de datos con respecto a la media de $s^2 = 13.10$. El ciclo 2 de retroalimentación con recordatorios suministró unos valores por esta tarea, donde aconteció una diferencia de media del valor de notas numéricas 10.10, con una mínima de notas de 2 y máxima de 16, con una dispersión de datos de $SD = 3.59$; la diferencia del $SE = .295$ de la distribución de muestras tomadas, con una variabilidad de datos con respecto a la media de $s^2 = 12.90$. (Ver Tabla 1. Análisis de descriptivos de grupos).

Tabla 1. Análisis descriptivo de grupos

| Experimento/ tarea | N.º | Media | SD | SE | Min. | Máx. | Varianza |
|---|-----|-------|------|-------|------|------|----------|
| Prueba previa (ciclo 1) | 148 | 0.15 | 0.38 | 0.03 | 0 | 2 | 0.14 |
| Lectura (ciclo 2) | 148 | 0.93 | 0.66 | 0.05 | 0 | 3 | 0.43 |
| Retroalimentación (ciclo 1) | 148 | 8.27 | 3.63 | 0.298 | 0 | 16 | 13.10 |
| Retroalimentación con recordatorios (ciclo 2) | 148 | 10.10 | 3.59 | 0.295 | 2 | 16 | 12.90 |

Fuente: elaboración propia

Prueba ANOVA de medidas repetitivas (prueba previa, ciclo 1 vs. lectura, ciclo 2)

En la Tabla 2 se muestra el análisis de la varianza de medidas repetidas para el grupo 1 en relación con la prueba previa versus la lectura. Se exponen los efectos dentro de los sujetos (factor 1), se observa una suma de cuadrados de 44.7, con 1 grado de libertad y una media cuadrática de 44.679. El valor F es de 157, con un valor p menor a 0.001, lo que indica una diferencia significativa. Además, el coeficiente de eta al cuadrado parcial (η^2_p) es de 0.517, lo cual sugiere que el factor 1 explica el 51.7 % de la variabilidad en los datos. La suma de cuadrados residual es de 41.8 con 147 grados de libertad y una media cuadrática de 0.284. En resumen, según los resultados de este análisis de varianza, se encontraron diferencias significativas para el factor 1 en los efectos dentro de los sujetos del grupo 1, en la condición de práctica del ciclo 1 y 2.

Tabla 2. ANOVA de medidas repetitivas. Grupo 1 (prueba previa vs. lectura) Efectos dentro de los sujetos

| | Suma de cuadrados | d.f | Media cuadrática | F | p | η^2_p |
|-------------|-------------------|-----|------------------|-----|--------|------------|
| MR factor 1 | 44.7 | 1 | 44.697 | 157 | < .001 | 0.517 |
| Residual | 41.8 | 147 | 0.284 | | | |

Nota. Suma de cuadrados tipo 3.

Fuente: elaboración propia

Prueba ANOVA de medidas repetitivas (retroalimentación, ciclo 1 vs. retroalimentación con recordatorios, ciclo 2)

En la Tabla 3 se presenta el análisis de la varianza de medidas repetidas para el grupo 2 en relación con la retroalimentación versus la retroalimentación con

recordatorios. Se analizan los efectos dentro de los sujetos (factor 1), se observa una suma de cuadrados de 246, con 1 grado de libertad y una media cuadrática de 246.3. El valor *F* es de 18.5, con un valor *p* menor a 0.001, lo que indica una diferencia significativa. Además, el coeficiente de eta al cuadrado parcial (η^2_p) es de 0.112, lo cual sugiere que el factor 1 explica el 11.2 % de la variabilidad en los datos. La suma de cuadrados residual es de 1959 con 147 grados de libertad y una media cuadrática de 13.3. En resumen, según los resultados de este análisis de varianza, se encontraron diferencias significativas para el factor 1 en los efectos dentro de los sujetos del grupo 2, en la condición de desempeño del ciclo 1 y 2.

Tabla 3. ANOVA de medidas repetitivas. Grupo 2 (retroalimentación vs. retroalimentación con recordatorios). Efectos dentro de los sujetos

| | Suma de cuadrados | d.f | Media cuadrática | F | p | η^2_p |
|-------------|-------------------|-----|------------------|------|--------|------------|
| MR factor 1 | 246 | 1 | 246.3 | 18.5 | < .001 | 0.112 |
| Residual | 1959 | 147 | 13.3 | | | |

Nota. Suma de cuadrados tipo 3.

Fuente: elaboración propia

Análisis de la prueba T-Test student

En este experimento se realizó un análisis de las pruebas T-Test student con el *software* de información estadístico Jamovi. Los resultados arrojaron un estadístico de una prueba T por cada prueba o variable, con la finalidad de comparar la media de las tareas realizadas en cada ciclo del grupo experimentado y determinar si uno de los grupos se distingue de un valor conocido o hipotético de la media poblacional de las tareas realizadas y si estas son diferentes o iguales a un valor específico. La muestra aleatoria de población indicó la comprensión de todos los resultados, pero se puntualizaron los valores estadísticos proporcionales de cada una (Ver Tabla 4. Pruebas T de cada variable).

La prueba T-Test student aplicada al grupo 1 recopiló datos estadísticos sobre las diferentes pruebas para determinar el tamaño del efecto. Los resultados mostraron que, en la tarea de prueba previa (ciclo 1), se presentó un valor estadístico —por parte de los participantes— con una efectividad de la tarea de un puntaje promedio de 4.82 %, medidos por unos d.f

= 147, con valor de probabilidad de $p < .001$; lo que indicó una respuesta incorrecta en la mayoría de los casos y dio como resultado un tamaño de efecto *d* Cohen = .40. La tarea de lectura (ciclo 2), mostró un valor estadístico —por parte de los participantes— de efectividad de la tarea del 17.04 %, medidos por unos d.f = 147, dando un valor de probabilidad de $p < .001$, y dio como resultado un tamaño de efecto *d* Cohen = 1.40.

Por otra parte, la T-Test student aplicada al grupo 2 recopiló datos estadísticos sobre las diferentes pruebas para determinar el tamaño del efecto en la tarea de retroalimentación (ciclo 1), presentó un valor estadístico —por parte de los participantes— con una efectividad de 27.76 %, medidos por unos d.f = 147, con un valor de probabilidad de $p < .001$, y dio como resultado un tamaño de efecto *d* Cohen = 2.28. La tarea de retroalimentación con recordatorios (ciclo 2) mostró un valor estadístico por parte de los participantes de una efectividad de la tarea del 34.19 %, medidos por unos d.f = 147, dando un valor de probabilidad de $p > .001$, y dio como resultado un tamaño de efecto *d* Cohen = 2.81.

Hipótesis pruebas T-Test student

Con los resultados de las pruebas T-Test student se estableció que, en las cuatro tareas o pruebas realizadas, el valor es $p < .001$. Además, reveló como resultado final una hipótesis alternativa ($H_a \mu \neq 0$), porque la media aritmética (μ) no es igual a 0; por lo tanto, las pruebas son significativas del valor de probabilidad de cada prueba $p < .05$. Es decir, el intervalo de confianza (IC) del 95 %, sugiere que las varianzas no son iguales, tienen diferentes valores y niveles de significancia. Las pruebas T-Test student —en este experimento— dieron una probabilidad de $p < .001$, que es < 0.05 ; así, la hipótesis nula es falsa. Estos resultados estadísticamente son importantes, porque demuestran diferencias significativas en cada ciclo (1 y 2) sobre las tareas ejecutadas a los participantes.

Tabla 4. Pruebas T-Test por variable

| Experimento | Estadístico | d.f | <i>p</i> | Tamaño del efecto | |
|-----------------------------|-------------|-----|----------|----------------------|------|
| Prueba previa (ciclo 1) | 4.82 | 147 | < .001 | La <i>d</i> de Cohen | 0.40 |
| Lectura (ciclo 2) | 17.04 | 147 | < .001 | La <i>d</i> de Cohen | 1.40 |
| Retroalimentación (ciclo 1) | 27.76 | 147 | < .001 | La <i>d</i> de Cohen | 2.28 |

| | | | | | |
|---|-------|-----|-------|----------------------|------|
| Retroalimentación con recordatorios (ciclo 2) | 34.19 | 147 | <.001 | La <i>d</i> de Cohen | 2.81 |
|---|-------|-----|-------|----------------------|------|

Fuente: *elaboración propia*

DISCUSIÓN

La conciencia metacognitiva es la habilidad de reflexionar y monitorear nuestros mecanismos de pensamiento crítico. En este contexto, se examinó cómo la conciencia metacognitiva puede influir en el efecto de la prueba previa, principalmente cuando se combina con la autorregulación. La prueba previa es un proceso cognitivo en la que los estudiantes se enfrentan a una evaluación antes de aprender el material (Valdivia, 2009). Se ha demostrado que esta técnica mejora el rendimiento en comparación con solo estudiar el material. Sin embargo, esta investigación se centra en cómo la conciencia metacognitiva puede potenciar aún más el efecto de la prueba previa con la retroalimentación y autorregulación.

En este estudio se encontró que los participantes del grupo 2, que recibieron retroalimentación con recordatorios, tuvieron un mejor rendimiento en el recuerdo y desempeño de pares de palabras dadas; es decir: pares suministrados y retroalimentados previamente, en comparación con los participantes del grupo 1, que solo recibieron predicciones con la prueba previa y lectura. Esto reflejó un mejor desempeño gracias al apoyo externo de información sobre las pruebas asignadas a los estudiantes.

Estos resultados se corroboraron con la hipótesis de que la autorregulación puede mejorar el rendimiento cognitivo al ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a utilizar estrategias de aprendizaje efectivas. En este caso, la retroalimentación sobre el desempeño con recordatorios influyó en los participantes del grupo 2 para que identifiquen las palabras que no conocían, sobre todo a desarrollar estrategias metacognitivas para recordar mejor los pares de palabras del ciclo 1 y 2. Las pruebas realizadas con el grupo 1 de prueba previa y lectura no tuvieron efecto, las predicciones no acertaron, porque los participantes desconocían los textos de pares de palabras de cada ciclo 1 y 2.

Los estudiantes del grupo 1 no obtuvieron un desarrollo sustancial de la conciencia metacognitiva y no usaron un proceso u objetivo de autorregulación del

aprendizaje. En otras palabras, no lograron un mejor o mayor rendimiento, en comparación de los participantes del grupo 2, porque no recibieron retroalimentación en su aprendizaje. Esto respalda que la teoría del apoyo externo, junto con la conciencia metacognitiva y la autorregulación, pueden tener un impacto positivo en la mejora de la prueba previa. El estudio de Chen *et al.* (2017) también respaldó la importancia de la conciencia metacognitiva y la autorregulación en el efecto de la prueba previa. Los resultados revelaron que los estudiantes con mayor conciencia metacognitiva podían utilizar estrategias de aprendizaje efectivas durante la prueba previa, lo que mejoraba su rendimiento en las pruebas posteriores.

En las pruebas de ANOVA de medidas repetitivas se encontraron diferencias significativas de los efectos dentro de los sujetos. Esto sugirió que el tratamiento recibido tuvo un efecto diferencial en el rendimiento de los participantes; revelando que el grupo 2 tuvo un mejor rendimiento recordando pares de palabras propuestas; o sea: pares resueltos y retroalimentados, recibidos con apoyo externo. Además, la prueba T-Test en una muestra evidenció que el rendimiento de los participantes fue significativamente mayor en la prueba de retroalimentación con recordatorios, en comparación con las pruebas anteriores (prueba previa, lectura y retroalimentación).

Las observaciones del estudio estimaron los hallazgos de otros trabajos académicos que han demostrado que la retroalimentación sobre el desempeño puede mejorar el rendimiento y el aprendizaje. Por ejemplo, el análisis de Bangert-Drowns *et al.* (1991) encontró que la retroalimentación sobre el desempeño puede mejorar el rendimiento en un promedio de 0.4 a 0.7 puntos de calificación. En este marco, los educadores deben de ser conscientes de que ellos deben de ayudar a los estudiantes a desarrollar y controlar la autorregulación, proporcionando oportunidades para que reflexionen sobre su propio aprendizaje (autorregulación) y desarrollen estrategias de aprendizaje efectivas en su desempeño cognitivo (conciencia metacognitiva). Además, los docentes deben de considerar necesario aplicar la retroalimentación en los estudiantes, sobre todo en su desempeño, para ayudarlos a identificar sus fortalezas y debilidades, y desarrollar estrategias cognitivas para mejorar su aprendizaje.

Los estudios futuros del efecto de la retroalimentación en el aprendizaje autorregulado pueden

explorar la relación entre la conciencia metacognitiva y la autorregulación, investigando estrategias específicas de autorregulación, examinando la influencia de factores contextuales y explorar la transferencia del efecto de la prueba previa. Estas nuevas investigaciones pueden proporcionar una comprensión más completa de cómo mejorar el aprendizaje a través de la prueba previa y la autorregulación. La influencia de factores contextuales, como el entorno de aprendizaje, el tipo de tarea y la retroalimentación proporcionada, puede tener un impacto significativo en el efecto de la prueba previa y su relación con la conciencia metacognitiva y la autorregulación.

El contexto educativo puede afectar la manera en que los alumnos se preparan para la prueba diagnóstica o una prueba previa y cómo utilizan la información que obtienen de ella. Por ejemplo, un entorno de enseñanza que incentive la participación y el intercambio de ideas puede facilitar una mayor conciencia metacognitiva y una mejor autorregulación en el proceso de aprendizaje a través de una prueba previa. Al considerar estos aspectos, es crucial reflexionar sobre cómo se pueden implementar prácticas pedagógicas que no solo transmitan conocimiento, sino que también desarrollen habilidades metacognitivas. Esto incluye la creación de un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros para compartir sus ideas y donde el error se vea como una oportunidad de aprendizaje. La autorregulación se convierte así en un objetivo clave, ya que los estudiantes aprenden a gestionar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas, monitoreando su progreso y ajustando sus estrategias según sea necesario.

CONCLUSIONES

Este estudio analizó la autorregulación de la conciencia metacognitiva de los participantes y el efecto de la prueba previa en el aprendizaje, especialmente cuando se combina con estrategias de autorregulación del aprendizaje. Los hallazgos del estudio permitieron deducir que la retroalimentación y la retroalimentación con recordatorios fueron más efectivas para mejorar el aprendizaje y la conciencia metacognitiva en comparación con la prueba previa y la lectura. Estos descubrimientos indicaron que la autorregulación desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje al ayudar a los estudiantes a reflexionar

sobre su propio pensamiento y aprendizaje, así como a implementar habilidades efectivas.

El análisis de las pruebas T-Test student proporcionó información valiosa sobre la efectividad de las tareas en cada ciclo y grupo. La tarea de lectura mostró una mayor efectividad en comparación con la prueba previa, con un tamaño de efecto d Cohen más grande en la tarea de lectura. Por otro lado, ambas tareas de retroalimentación y retroalimentación con recordatorios mostraron una mayor efectividad en comparación con las de tamaños de efecto C cohen significativamente más grandes. Los resultados de las pruebas T-Test student indicaron una hipótesis alternativa en todas las tareas, lo que sugirió que las medias de las tareas no son iguales a cero y que existen diferencias significativas entre ellas. Por lo tanto, se concluyó que las tareas de retroalimentación y retroalimentación con recordatorios fueron más efectivas para promover la comprensión y el aprendizaje.

Estos hallazgos indicaron que la retroalimentación y la retroalimentación con recordatorios pueden ser estrategias efectivas para fortalecer los conocimientos, habilidades y la conciencia metacognitiva de los estudiantes. Además, la autorregulación puede desempeñar un papel importante en el proceso de aprendizaje, ya que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a utilizar estrategias de aprendizaje efectivas. Sin embargo, se evidenció la necesidad de estudios adicionales para explorar la relación entre la conciencia metacognitiva y la autorregulación, investigar estrategias específicas de autorregulación, examinar la influencia de factores contextuales y explorar la transferencia del efecto de la prueba previa. Estas nuevas investigaciones pueden proporcionar una comprensión más completa de cómo mejorar el aprendizaje a través de la prueba previa y la autorregulación.

Al finalizar este estudio, se logró determinar la capacidad de los participantes para reconocer y regular su propio pensamiento y aprendizaje, destacando la importancia de la conciencia metacognitiva y la autorregulación en el proceso educativo. Estos resultados tuvieron implicaciones significativas para mejorar las creencias de los estudiantes sobre la efectividad de la prueba previa en comparación con la lectura, así como la retroalimentación de desempeño frente a la retroalimentación de desempeño con recordatorios.

Esta investigación, por otro lado, destacó la conciencia metacognitiva de los estudiantes a través de la autorregulación, ya que proporcionó una base sólida para futuras investigaciones y para el diseño de estrategias educativas más efectivas que promuevan un aprendizaje más profundo y significativo. Los educadores deben considerar la importancia de proporcionar retroalimentación y oportunidades para la autorregulación en el proceso de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas y mejorar su rendimiento cognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bangert-Drowns, R., Kulik, J. y Kulik, C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *The journal of educational research*, 85(2), 89-99.
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23. doi.org/10.30827/Digibug.47141
- Berrocal, M. y Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545. doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1
- Butler, D. y Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281. doi.org/10.3102/00346543065003245
- Butler, A., Karpicke, J. y Roediger, H. (2008). Correcting a metacognitive error: Feedback increases retention of low-confidence correct responses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), 918-928. doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.918
- Butler, A. (2010). Repeated testing produces superior transfer of learning relative to repeated studying. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36, 1118-1133.
- Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.
- Córdoba Urbano, D. y Marroquín Yerovi, H. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30. doi.org/10.31948/unimar.36-1.1
- Chen, P., Chavez, O., Ong, D. y Gunderson, B. (2017). Strategic resource use for learning: A self-administered intervention that guides self-reflection on effective resource use enhances academic performance. *Psychological Science*, 28(6), 774-785. doi.org/10.1177/0956797617696456
- Dunlosky, J. y Lipko, A. (2007). Metacomprehension: A brief history and how to improve its accuracy. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 228-232. doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00509.x
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. y Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191. doi.org/10.3758/BF03193146
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Erlbaum.
- Fraile Ruiz, J., Ruiz Bravo, P., Zamorano Sande, D. y Orgaz Rincón, D. (2021). Evaluación formativa, autorregulación, feedback y herramientas digitales: uso de Socrative en educación superior. *Retos*, 42, 724-734. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986342>
- Fox, E. y Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- Graham, C., Woodfield, W. y Harrison, J. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The internet and higher education*, 18, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Locke, E. y Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological review*, 63(2), 81-90.
- Rivero, V., Bonilla, P. y Alonso, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación

- superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. doi.org/10.6018/rie.423341
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(1), 187-197. doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011
- Pan, S. y Rivers, M. (2023). Metacognitive awareness of the pretesting effect improves with self-regulation support. *Memory & Cognition*, 51, 1461-1480. doi.org/10.3758/s13421-022-01392-1
- Pozo, J., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. *Psicología de la educación escolar* (pp. 15-16). Alianza.
- Quezada Cáceres, S. y Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251.
- Roediger, H. y Karpicke, J. (2006). The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 181-210.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. Self-regulation of learning and performance. *Issues and educational applications*, 13, 305-314.
- Singmann, H. (2023). *Afex: Analysis of Factorial Experiments*. S.e. <https://cran.r-project.org/web/packages/afex/afex.pdf>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En *Organization of Memory* (pp. 385-395). S.e.
- Valdivia, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(19), 1007-1030. doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1362
- Victoria, H., Barrios, J. y Ávila, A. (2016). Retroalimentación ante variaciones en la probabilidad del desempeño efectivo: un estudio de sus efectos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(2), 188-197. doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.2.2.2016.75.188-197

Funciones ejecutivas según la percepción de padres y evaluación de la inteligencia en escolares de Cuenca, Ecuador, durante la modalidad virtual en pandemia

Executive functions according to the perception of parents and evaluation of intelligence in schoolchildren in Cuenca, Ecuador during the virtual modality in pandemic

 Gabriela Atamaint Torres*
gabyatamaint@gmail.com

 David Tacuri Reino*
david.tacuri90@ucuenca.edu.ec

*Universidad de Cuenca, Ecuador

Recepción: 28 de mayo de 2024

Aprobación: 17 de octubre de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.12.1039>

RESUMEN

Las funciones ejecutivas y la inteligencia son dos aspectos de la cognición caracterizados por realizar actividades mentales complejas. Durante la pandemia, el confinamiento dificultó la evaluación telemática, ya que pocas tareas podían ser efectivamente aplicadas. Como objetivo se planteó correlacionar las funciones ejecutivas según la percepción de los padres y la inteligencia fluida de los niños en la modalidad virtual. Como método participaron 121 estudiantes de 9 a 11 años y sus padres. Se consideraron los resultados del cuestionario CHEXI para evaluar el funcionamiento ejecutivo en niños, así como la prueba de matrices progresivas de Raven. Los resultados indicaron que el estado de las funciones ejecutivas y la inteligencia evaluada no tuvieron alteraciones significativas. Se encontró una relación entre la memoria de trabajo y la inteligencia fluida. Finalmente, se concluyó que la percepción de problemas relacionados con la memoria de trabajo está asociada con niveles más bajos de inteligencia fluida.

Palabras clave: escolares, funciones ejecutivas, inteligencia fluida, modalidad virtual, pandemia

ABSTRACT

Executive function and intelligence are two aspects of cognition characterised by complex mental activity. During the pandemic, confinement made telematic assessment difficult as few tasks could be effectively applied. The aim was to correlate parent-perceived executive functions with children's fluid intelligence in the virtual modality. A total of 121 pupils aged between 9 and 11 years and their parents participated in the study. The results of the CHEXI children's executive functioning questionnaire and the Raven's Progressive Matrices test were taken into account. The results showed that there was no significant change in the status of executive function and the intelligence assessed. An association was found between working memory and fluid intelligence. Finally, it was concluded that the perception of working memory problems is associated with lower levels of fluid intelligence.

Keywords: executive functions, fluid intelligence, schoolchildren, virtual modality, pandemic

INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia, las unidades educativas cerraron en masa; lo que impactó en las actividades académicas (Onyema *et al.*, 2020). Los estudiantes estuvieron expuestos por largos períodos a equipos electrónicos o tecnológicos (Lizondo-Valencia *et al.*, 2021). Esto llevó a que el aprendizaje, en entornos virtuales, enfrentara diversas demandas (Ochoa y Torres, 2021). Los padres de familia jugaron un papel crucial al convertirse en los principales acompañantes, observadores y guías de sus hijos para fortalecer y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. Esto les permitió percibir y mediar en el aprendizaje (Merchán *et al.*, 2021). Además del papel esencial del maestro en línea, la participación y apoyo de los padres de familia fueron fundamentales para dar seguimiento y mejorar el proceso de aprendizaje y alcanzar los objetivos educativos (Ponce y Arroyo, 2022).

Desde el nacimiento, los seres humanos desarrollan procesos cognitivos de organización y planificación a través de la interacción con el entorno (Manrique, 2020). En la pandemia, las capacidades metacognitivas de los niños desempeñaron un papel fundamental en la adaptación y el aprendizaje. La metacognición influye en el desarrollo cognitivo ya que permite la ejecución de tareas, uso de la memoria de trabajo y la regulación de la cognición para enfrentar dificultades (Whitebread, 1999; Lee *et al.*, 2009). En este contexto, los niños que presentaban —antes de la pandemia— mejores habilidades metacognitivas experimentaron mayores niveles de preocupación, debido a la capacidad para procesar y analizar la situación caótica global (Aizza *et al.*, 2023). Así mismo, el desarrollo de la memoria de trabajo, un componente clave de la metacognición, fue más lento durante el confinamiento, sobre todo en niñas (Chichinina y Gavrilova, 2022).

Según Navarro (2009), existen varios procesos destacados que contribuyen a la adaptación y autorregulación como la inteligencia y las funciones ejecutivas (FE). Estos conceptos se entienden como constructos que permiten resolver problemas en situaciones imprevisibles sin necesidad de un aprendizaje (Arán-Filippetti *et al.*, 2015). Es fundamental para el crecimiento la maduración cerebral y el estímulo a través del aprendizaje desde la infancia. Además, el nivel educativo y el aprendizaje también tienen influencia en el desarrollo y la organización de las funciones psicológicas superiores (Luria, 1979). El

proceso de evolución cognitiva está influenciado por el contexto de estimulación y reconocimiento, como han revelado estudios anteriores (Kozan, 2016).

Las FE y la inteligencia fluida (IF) tienen características en común, especialmente en su capacidad para resolver situaciones nuevas de manera adaptativa (Barrera y Calderón, 2008). Ambas tienen un impacto significativo en el aprendizaje académico y evolutivo durante la etapa escolar (Campo, 2009). A medida que estos procesos evolucionan, se producen cambios en la maduración de la corteza prefrontal y otras áreas relacionadas con el aprendizaje (Flores *et al.*, 2014). También el desarrollo de la corteza cerebral es importante, ya que ciertas áreas asociativas forman la base de los procesos cognitivos superiores (Diamond y Lee, 2011; Portellano y García, 2014).

La capacidad de adaptación al entorno y el proceso evolutivo están estrechamente vinculados a las FE y la inteligencia. Estas habilidades complejas incluyen la capacidad de generar, supervisar y regular comportamientos para alcanzar metas; al mismo tiempo desempeñan un papel crucial en el desarrollo del aprendizaje y la resolución de problemas nuevos (Tirapu *et al.*, 2018). De manera similar, la inteligencia es un componente clave en la adaptación y el proceso evolutivo de un organismo, y se ve influenciada por el contexto en el que se encuentra (Pérez y Medrano, 2013).

Según varios autores, las FE están vinculadas con la inteligencia general (factor g) (Ardila, 1999; Carbajo, 2011; Arán-Filippetti *et al.*, 2015). Tanto las FE como la inteligencia comparten la característica de ser actividades mentales complejas que facilitan la resolución de nuevos problemas (Portellano y García, 2014). De hecho, se coincide en que la inteligencia representa una capacidad mental que implica procesos cognitivos como el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas y el aprendizaje de la experiencia; lo que permite al individuo adaptarse a su entorno (García *et al.*, 2010).

El concepto de las FE es relativamente nuevo y se ha establecido a través de la configuración de distintos subcomponentes que interactúan entre sí para permitir la actividad consciente tanto mental como comportamental. Las primeras descripciones de las FE surgieron a partir del estudio de pacientes con lesiones cerebrales específicas. En el lóbulo frontal se encuentra una red funcional compleja encargada de programar, regular, controlar y verificar

la actividad consciente. Según Diamond (2013), estas funciones se componen de tres componentes principales: inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad/cambio. Barkley (1998) las denomina funcionamiento ejecutivo y engloban actividades mentales autodirigidas que ayudan a resistir la distracción del entorno y establecer nuevas metas apropiadas. Estas habilidades están formadas por subcomponentes cognitivos complejos que interactúan para llevar a cabo un sistema global.

La inteligencia, al igual que las FE, ha sido objeto de estudio en diferentes modelos psicométricos. Según la teoría de Spearman, la inteligencia se compone de dos factores: uno específico (s) y otro general (g), aunque la relación entre estos factores puede variar, se considera que el factor g permite medir la inteligencia a través de pruebas psicométricas y como resultado se obtiene el coeficiente intelectual (Ardila, 1999).

Hebb, en cambio, planteó que la inteligencia puede ser dividida en dos categorías: A, que se enfoca en la adquisición de conocimientos y B, que está determinada por los conocimientos socioculturales (Carbajo, 2011). Por su parte, Cattell desarrolló una teoría ecléctica influenciada por Spearman y Hebb, en la cual se sugiere la existencia de dos tipos distintos de inteligencia o habilidades mentales: la inteligencia cristalizada (Gc) y la inteligencia fluida (Gf) (Arán-Filippetti *et al.*, 2015). La inteligencia cristalizada se relaciona más con conocimientos culturales especializados y depende de la educación formal; mientras que la fluida se refiere a la capacidad de utilizar el razonamiento abstracto para resolver problemas nuevos (Rossi-Casé *et al.*, 2014).

Entre los diferentes modelos teóricos mencionados, Thorell y Nyberg (2008) propusieron el instrumento de medición CHEXI (cuestionario de funcionamiento ejecutivo en niños para padres). Este modelo de evaluación incluye cuatro funciones ejecutivas: planificación, memoria de trabajo, regulación e inhibición. Inicialmente fue desarrollado para explicar el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Sin embargo, los componentes del CHEXI, como la memoria de trabajo, el habla autodirigida, el control de la motivación y las emociones/estado de alerta, son parte del proceso global adaptativo de todos los seres humanos (Orjales, 2000).

Es importante destacar que el CHEXI es un instrumento factible, ya que fue diseñado para evaluar

las funciones ejecutivas en personas con un desarrollo normal; es decir, sin patologías. Además, no requiere el uso de materiales físicos para su evaluación, sino que se basa en la perspectiva de los cuidadores; en este caso: los padres, lo que facilita su aplicación en evaluaciones telemáticas (Rincón y Rey, 2017; Mashhadi *et al.*, 2023).

La IF se relaciona con la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes en el entorno. Al mismo tiempo, al ser una habilidad que no depende del aprendizaje previo o la experiencia, se puede evaluar de diversas formas como la evaluación virtual. Un examen muy utilizado para ello es la prueba de matrices progresivas de Raven, basada en los principios teóricos desarrollados por Cattell. Aunque esta forma de evaluación se realiza remotamente, aún se utiliza en la actualidad, ya que los expertos la consideran una herramienta válida y confiable, con un coeficiente de entre 0 y 1, lo que la convierte en una herramienta útil y actual para medir la inteligencia fluida (Ortega, 2021).

A partir de lo mencionado, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿existe alguna relación entre las funciones ejecutivas y la inteligencia? Para responder a esta pregunta se analizó la relación entre las funciones ejecutivas, según la opinión de los padres, y la inteligencia fluida de los estudiantes que participaron en la modalidad virtual en escuelas de Cuenca entre marzo y agosto de 2021.

Esta investigación identifica las dificultades en el aprendizaje relacionadas con las FE y la inteligencia. Por lo tanto, se analizaron estos procesos en estudiantes de Cuenca durante el período comprendido entre marzo y agosto de 2021. Esta iniciativa tuvo como propósito brindar apoyo a las familias en relación con la educación en formato virtual, ya que en ese momento aún existía un distanciamiento social debido a la pandemia y las oportunidades para recibir atención psicológica eran limitadas. El aporte significativo de este artículo es determinar si hay una conexión importante entre la IF y las FE.

A partir de la revisión literaria se puede definir las variables función ejecutiva, inteligencia y la implicación de estas en el ámbito educativo. Además, se han encontrado algunos artículos que corresponden a un conjunto limitado en idioma inglés y español. Las metodologías empleadas fueron de enfoque cuantitativo con alcance correlacional-descriptivo y revisiones sistemáticas. Las poblaciones en las que

se desarrollaron los estudios se componían de niños y adolescentes.

Cabe recalcar la ausencia de estudios cuyos hallazgos están relacionados con el estado de las FE, IF y su relación en el período de pandemia. Por ello se presentan investigaciones en las cuales las funciones ejecutivas se han correlacionado con otras variables como la inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, capacidad intelectual, memoria de trabajo, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, rendimiento académico y demás.

Un estudio realizado por Koven *et al.* (2022) a 564 niños y adolescentes durante tres períodos en temas de memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, habilidades académicas y FE revelaron que, durante el primer año de pandemia, los niños presentaron un descenso significativo en la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento en comparación con el período de prepandemia. Asimismo, se afectaron las habilidades académicas, especialmente en matemáticas y lectura. Esto indica que la pandemia afectó las FE y retrasó el desarrollo académico de los niños, entorpeciendo la IF en tareas clave como la resolución de problemas y el procesamiento de la información (Koven *et al.*, 2022).

Otros estudios examinaron las FE, específicamente la memoria de trabajo y la inhibición, en niños durante la pandemia. Gökrtaş (2022), identificó en niños con necesidades especiales que la participación en actividades durante la pandemia mejoró las FE, ya que mostró una correlación significativa entre la inhibición y actividades físicas, así como entre la memoria de trabajo y actividades artísticas.

No obstante, en una investigación se encontró que el confinamiento ralentizó el desarrollo de la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva en niños en edad preescolar, con un impacto más negativo en las niñas, pero la inhibición no se vio afectada (Chichinina y Gavrilova, 2022).

En una investigación con 108 niños de Países Bajos, donde se comparó entre un grupo de control y estudiantes en situaciones escolares, se evaluó la memoria de trabajo e inhibición. Los resultados confirmaron que el funcionamiento ejecutivo influye en el aprendizaje presencial debido a las distracciones expuestas, en contraste con las evaluaciones realizadas en contexto individual donde se mostró mejor desempeño en la memoria de trabajo (Friso-van den Bos y van de Weijer-Bergsma, 2020).

Otro estudio con 953 niños y adolescentes de diferentes ciudades de España ayudó a examinar el funcionamiento ejecutivo durante un año y medio del período de pandemia. Este indicó que las alteraciones aumentaron significativamente. No obstante, fue disminuyendo a lo largo del período (Navarro-Soria *et al.*, 2023).

Así mismo, en una revisión sistemática se presentó un análisis entre la relación del funcionamiento ejecutivo y el aprendizaje que indica la influencia directa en población neurotípica entre las etapas de la infancia y la pubertad (Vázquez, 2022). En otro estudio se identificó que las funciones ejecutivas se relacionan con el aprendizaje durante la etapa escolar (Vosniadou *et al.*, 2018).

En la investigación realizada por Thorell y Nyberg (2008), en Suecia, se aplicó una metodología cuantitativa con el objetivo de examinar la idoneidad del CHEXI para ser empleado como predictor de la conducta diaria mediante el estudio de las relaciones con los síntomas del TDAH y el rendimiento escolar. Los resultados mostraron que el instrumento tiene una confiabilidad adecuada de prueba-reprueba, lo que implica la no vinculación de elementos de superposición semántica con los criterios diagnósticos del TDAH.

La mayoría de las publicaciones destacan que, al vincular la inteligencia general del niño con las variables socioculturales, profesionales, económicos familiares y el factor ambiental, se refleja que es importante en la construcción mental, social y psicológica (Rodríguez, 2005). Asimismo, se destaca la memoria de trabajo visoespacial, el funcionamiento ejecutivo y las habilidades espaciales en las que —mediante un análisis factorial— se expone el dominio visoespacial, las tareas de la memoria de trabajo de procesamiento, almacenamiento y las tareas orientadas al almacenamiento. Esto supone que el funcionamiento ejecutivo no se distingue con claridad. Por último, se resalta la utilidad de una perspectiva de memoria de trabajo para caracterizar la naturaleza de las habilidades cognitivas y la inteligencia humana (Miyake *et al.*, 2001).

Finalmente, una investigación empleó el análisis factorial confirmatorio para especificar la estructura de las FE y establecer una correlación entre las dos variables de investigación. Se obtuvo una correlación con todas las medidas a excepción de la tarea local-global. La posible razón de la correlación no

significativa entre la tarea local-global y la inteligencia fue la desviación estándar grande en esta tarea (Duan *et al.*, 2010).

En síntesis, el análisis factorial de la validación del CHEXI —y mediante su respectivo estudio— presentó resultados prometedores sobre el desarrollo de una nueva calificación y su orientación para capturar las funciones ejecutivas de manera específica, convirtiéndose en una medida confiable y de valor en la investigación (Thorell y Nyberg, 2008). Los estudios en torno a las funciones ejecutivas e inteligencia proyectaron datos relevantes sobre el desarrollo en niños en el contexto educativo. De igual forma, expuso su relación significativa e inversamente proporcional con el rendimiento académico.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño metodológico

En este estudio se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de temporalidad transversal y un análisis descriptivo-correlacional (Hernández y Mendoza, 2018).

Población y muestra

Este estudio formó parte de un proyecto de vinculación universitario llevado a cabo entre marzo y agosto de 2021, dirigido por la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

La muestra utilizada fue no probabilística por conveniencia. Se contó con 121 estudiantes de nueve a once años ($M = 10.00$, $D.T. = 66$). Así, la muestra final la formaron 121 padres de familia y 121 escolares de las unidades educativas fiscales de Cuenca: Ricardo Muñoz Chávez, Manuela Cañizares, Isabel Moscoso y Remigio Romero y Cordero.

En un principio, los criterios de inclusión y exclusión consistían en que los participantes tuvieran el consentimiento firmado por sus representantes legales y estuvieran matriculados en las unidades educativas entre septiembre de 2020 y julio de 2021. Los estudiantes con adaptación curricular y aquellos cuyos padres o niños no respondieron a alguno de los dos instrumentos de evaluación fueron excluidos del estudio.

Instrumentos

El cuestionario de funcionamiento ejecutivo en niños para padres y profesores chexi fue desarrollado por Thorell y Nyberg en 2008. Esta versión en español evalúa las habilidades de FE en niños de ocho a once años a través de la percepción de los padres. El cuestionario consta de veinticuatro ítems que los padres deben responder utilizando una escala Likert de cinco opciones, que va desde “definitivamente no es cierto” (1) hasta “definitivamente cierto” (5). Además, el cuestionario se compuso de cuatro subescalas: memoria de trabajo (9 ítems), planificación (4 ítems), regulación (5 ítems) e inhibición (6 ítems). Estas subescalas se agruparon en dos factores principales: memoria de trabajo e inhibición.

Es importante destacar que, al ser un instrumento diseñado para fines de investigación, el cuestionario no contó con una baremación específica. Sin embargo, para obtener el puntaje de cada subescala, se sumaron los puntajes de los ítems correspondientes. Luego, los puntajes obtenidos en las subescalas para obtener el puntaje total de los dos factores o dimensiones. En cuanto a la consistencia interna del cuestionario en su validación al español, se encontraron los siguientes valores de alfa de Cronbach: para la subescala de inhibición se obtuvo un valor de .85 y para la subescala de memoria de trabajo se obtuvo un valor de .89. Además, el análisis de esta investigación mostró una fiabilidad de .82 para la inhibición y .87 para la memoria de trabajo.

La prueba de matrices progresivas de Raven (MPC) es una herramienta de evaluación diseñada para medir la inteligencia fluida. John Raven la creó en 1947 y consta de una escala de colores que evalúa funciones perceptuales y racionales en diferentes niveles de madurez. El MPC se aplica a niños de cinco a once años y se puede administrar de forma individual o grupal. Está compuesto por tres conjuntos: A, Ab y B; cada uno con doce elementos. La confiabilidad del test varía entre 0.65 y 0.93. En este estudio, se obtuvo una confiabilidad de 0.80.

El objetivo principal del test fue medir la capacidad educativa o abstracta del sujeto, evaluando su habilidad para encontrar patrones en material desordenado y manipular conceptos no verbales para comprender una estructura compleja. El MPC es de fácil aplicación, puntuación e interpretación. Para

corregir y puntuar el test, se suman las respuestas correctas dadas por el sujeto en cada conjunto de elementos. Se otorga un punto por cada respuesta correcta y se anota el resultado junto a los colores correspondientes. La suma de las puntuaciones en todos los conjuntos se registra como el puntaje total, el cual luego se convierte en percentiles (del 5 al 95) utilizando una escala española para la edad del sujeto. El percentil obtenido se clasifica en rangos (I al V) para establecer su significación según el cuadro de diagnóstico. También se puede obtener una puntuación de discrepancia en los conjuntos A, Ab y B en la hoja de respuestas. Estos datos se encuentran en la tabla C1 y se utilizan cuando el valor total de la puntuación directa varía de 10 a 31 puntos. Para utilizarlos, se busca la fila correspondiente al conjunto y la columna correspondiente a la puntuación directa total obtenida por el sujeto, y en la intersección se encuentra la puntuación teórica esperada.

Procedimiento

Antes de recopilar los datos, se llevó a cabo una presentación de la iniciativa a las unidades educativas interesadas que integraban un proyecto universitario de vinculación. Durante este proceso, se informó sobre los procedimientos a seguir con las autoridades y los padres de familia. Además de la información, se invitó a participar de manera libre y voluntaria en el proceso. Tras el interés de participación se suscribieron los consentimientos y asentimientos informados. Estos documentos establecieron la custodia de los datos, la confidencialidad de la información y su uso exclusivo para fines de investigación académica y científica.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis se utilizó el programa IBM SPSS 25 y se aplicaron estadísticos descriptivos de tendencia central y posición. Dado el tipo de muestra, se ejecutó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov. Se observó que en los datos del CHEXI, la primera dimensión era la inhibición ($p > .18$) y la segunda, la memoria de trabajo ($p > .06$); ambas presentaron una distribución normal, ya que el valor de significancia fue mayor a .05. Sin embargo, al analizar los datos —recolectados mediante la prueba de matrices progresivas de Raven (MPC) para medir la IF— se encontró un valor de ($p < .00$), lo que indica que no se encontró una distribución normal. Por lo

tanto, se utilizó la prueba no paramétrica de Spearman para correlacionar las variables.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La investigación destaca que, según la percepción de los padres de familia, las FE de los estudiantes —en términos de memoria de trabajo e inhibición— se acercan a la media. Esto indica que los estudiantes tienen un nivel adecuado de funciones ejecutivas en ambas áreas. Los datos sobre este comportamiento se observan en la Tabla 1:

Tabla 1. Análisis de las dimensiones de las funciones ejecutivas

| Dimensiones | Escala | Mín. | Media | Moda | Máx | D. T. |
|--------------------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Memoria de trabajo | (13-65) | 14.00 | 33.56 | 34.00 | 58.00 | 10.41 |
| Inhibición | (11-55) | 13.00 | 32.47 | 36.00 | 54.00 | 8.85 |

Fuente: elaboración propia

En la Figura 1 se pueden apreciar los datos correspondientes a la memoria de trabajo (esquina superior izquierda) y la inhibición (zona central). Para interpretar los resultados es importante destacar que un puntaje total más alto indica la presencia de mayores alteraciones en las dimensiones de las FE.

En relación con la memoria de trabajo, se observa una distribución asimétrica positiva; lo que indica que los padres puntúan bajo en el cuestionario. Esto sugiere que las puntuaciones tienden a agruparse en el lado izquierdo. Por lo tanto, no se evidencia alteraciones en la memoria de trabajo de los niños. En cuanto a la inhibición, se muestra una distribución asimétrica negativa, lo que significa que los padres puntúan alto en el cuestionario. Esto, a su vez, demuestra la presencia de casos de niños con mayores alteraciones.

Además, al analizar ambas variables, se observa en la mayoría de los casos, aquellos que presentan buenos niveles de memoria de trabajo también tienen buenos niveles de inhibición. Se encuentra una relación significativa entre estas variables ($r = .75$, $p < .001$). Observar la Figura 1 (izquierda-media y central-superior).

En cuanto a la inteligencia fluida, se obtienen las puntuaciones totales de los participantes, las cuales se transforman en percentiles para indicar la posición de los datos. Los valores varían entre un mínimo de 5 y un máximo de 95, con una media de 52.60. Esto

indica una dispersión hacia la derecha, la cual puede observarse en la Figura 1 (esquina inferior izquierda).

El nivel de capacidad intelectual en los escolares, según los rangos de los percentiles, muestra que la puntuación más alta es en el rango I y la más baja en el V. Esto permite obtener un diagnóstico presuntivo. En la Tabla 2 se presentan los siguientes resultados: se observa un desarrollo superior (rango I) de la inteligencia fluida en una población reducida, con una frecuencia de tres escolares. Los valores subsiguientes pertenecen al nivel superior al medio (rango II) con 48, al término medio (rango III) con 57, inferior al término medio (rango IV) con 7 y, finalmente, deficiente (rango V) con 6 estudiantes.

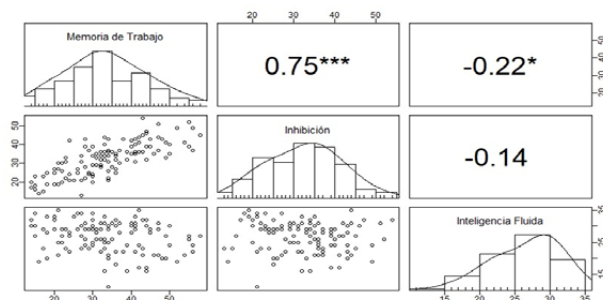
Tabla 2. Distribución de casos del nivel de capacidad intelectual según género de los escolares

| Género | Superior | Superior al término medio | Término medio | Inferior al término medio | Deficiente |
|-----------|----------|---------------------------|---------------|---------------------------|------------|
| Masculino | 2 | 24 | 39 | 4 | 4 |
| Femenino | 1 | 24 | 18 | 3 | 2 |

Fuente: elaboración propia

Así mismo, se encuentra una correlación positiva alta y significativa ($r = .75, p < .001$) entre la memoria de trabajo y la inhibición. Esto significa que a medida que aumentan los problemas de memoria de trabajo también aumentan las dificultades en la inhibición. Por otro lado, se observa una correlación negativa baja y significativa ($r = -.22, p = .01$) entre la memoria de trabajo y la inteligencia fluida. En cambio, no se encuentra una correlación significativa ($r = -.14, p = .11$) entre la inhibición y la inteligencia fluida, lo que indica que no hay una asociación entre estas dos variables.

Figura 1. Análisis correlacional



Fuente: elaboración propia

En el estudio se analizan las funciones ejecutivas (memoria de trabajo e inhibición) de los estudiantes desde la perspectiva de los padres. Esto debido a que —durante la pandemia— se consideró necesario evaluarlas para conocer su estado. Los resultados demuestran que las funciones ejecutivas son adecuadas, pero en algunos casos se evidencian alteraciones en la dimensión de inhibición.

De esta manera, se observa una mejora en las funciones ejecutivas en el contexto de pandemia (FE) en niños con necesidades especiales, mostrando una correlación significativa entre la inhibición y las actividades físicas, así como entre la memoria de trabajo y las actividades artísticas (Göktaş, 2022). Estos hallazgos sugieren que ciertos tipos de actividades pueden tener un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de esta población. No obstante, en contraste con el presente estudio, Chichinina y GavriloVA (2022) indican que, en niños preescolares, la memoria de trabajo se ralentizó, afectando significativamente al grupo de niñas, mientras que la inhibición no presentó una afectación. Estos resultados señalan que las variables *inhibición* y *memoria de trabajo* pueden responder de diferente manera según las características individuales de los niños.

Actualmente, los estudios que se encontraron para respaldar los resultados estuvieron en función de las validaciones del cuestionario para funciones ejecutivas CHEXI en población latinoamericana y europea (Catale *et al.*, 2015; Giménez de la Peña *et al.*, 2022; Gutiérrez *et al.*, 2021; Thorell y Nyberg, 2008; Trevisan *et al.*, 2017) en un rango etario similar al de estudio, pero en niños con TDAH (Catale *et al.*, 2015; Gutiérrez *et al.*, 2021).

De manera similar se han realizado investigaciones que han establecido una relación entre las FE y el aprendizaje en niños neurotípicos. Las FE son cruciales para la construcción, comprensión y aplicación de conceptos (Vázquez, 2022; Vosniadou *et al.*, 2018). Además, permiten a los estudiantes mantenerse concentrados en su trabajo, regular su atención y adaptarse a nuevas situaciones (Zelazo *et al.*, 2016). Un estudio realizado en escuelas primarias de Países Bajos encontró que el rendimiento académico en relación con la memoria de trabajo se ve afectado en situaciones de clase normales, pero no en evaluaciones virtuales individuales (Friso-van den Bos y van de Weijer-Bergsma, 2020). Sin embargo, es importante abordar la dimensión de la memoria de trabajo en contextos individuales y en tareas virtuales

debido a la disminución del rendimiento. Estos hallazgos respaldan la falta de alteraciones significativas en las FE encontradas en el primer objetivo.

Por otro lado, en un estudio de tipo longitudinal que evaluaron el funcionamiento ejecutivo en niños y adolescentes por medio de la percepción de los padres, se encontró que a partir de la pandemia se presentaron disfunciones significativas, pero, un año y medio después de la pandemia, las mismas disminuyeron las puntuaciones (Navarro-Soria *et al.*, 2023). Así mismo, en relación con la percepción de los padres sobre las FE de los niños, se encontraron diferencias significativas en el desarrollo en la memoria de trabajo (Polizzi *et al.*, 2021).

Por otra parte, se puede observar que el estado de la IF tiende a ubicarse en un nivel promedio con mayor frecuencia, lo que indica un progreso normativo en comparación con la educación virtual y las circunstancias contingentes en el contexto social. Sin embargo, hay otras investigaciones que describen el desarrollo de la IF en función del nivel cultural de los padres. Estos estudios muestran que hay un ligero aumento cuando el nivel cultural de la familia es alto, lo que sugiere que los niveles de inteligencia están influenciados por múltiples variables que pueden afectar su evolución (Rodríguez, 2005).

En cuanto a la correlación entre las variables de estudio (FE y IF), se observa que, a medida que aumentan los problemas en la memoria de trabajo, también aumentan las dificultades en la inhibición. Además, se encontró una correlación muy baja y negativa entre la memoria de trabajo, la inhibición y la inteligencia fluida. Es importante mencionar que las evaluaciones realizadas con pruebas de detección sugieren posibles dificultades en los estudiantes. Es decir: la presencia de alteraciones en la memoria de trabajo se relaciona con cambios mínimos en la inteligencia, pero no se encuentra una asociación entre la inhibición y la inteligencia. Estos resultados coinciden con los estudios que demuestran una correlación moderada entre la fluidez ejecutiva y la inteligencia. Se ha observado una correlación positiva entre la memoria de trabajo y la inhibición, lo que indica que estas funciones son interdependientes.

La inhibición es un proceso que trabaja en conjunto con la memoria de trabajo. Por otro lado, se ha encontrado una correlación negativa entre la memoria de trabajo y la inteligencia fluida, lo cual respalda la teoría de que la inteligencia fluida es resultado de la memoria de trabajo y, en menor

medida, de la inhibición en niños de once a doce años (Duan *et al.*, 2010). Además, un estudio reciente ha demostrado que la memoria de trabajo es un predictor importante de la inteligencia en niños de primaria (Giofrè *et al.*, 2013). Esto sugiere que, aunque la memoria de trabajo y la inhibición no son constructos idénticos a la inteligencia fluida, son de gran importancia para su desarrollo.

En otro estudio sobre la memoria de trabajo y la inteligencia fluida se encontró una correlación moderadamente alta entre ambas variables. Esto respalda la idea de que hay una superposición significativa entre ciertos aspectos de la inteligencia y el funcionamiento ejecutivo. Estos constructos se refieren a la capacidad de adaptarse al entorno y resolver problemas específicos que facilitan el desarrollo en la vida diaria (Medina, 2019; Portellano y García, 2014).

Finalmente, a través de un estudio correlacional sobre la FE y la alta capacidad intelectual, se encontraron diferencias significativas en los perfiles estudiados en cuanto a la flexibilidad y la inhibición, pero no en la memoria de trabajo (Sastre y Viana, 2016). Esto se analizó mediante la técnica MANOVA (análisis multivariante de varianza).

CONCLUSIONES

Entre las principales conclusiones de la investigación se destaca que, al examinar las funciones ejecutivas desde la perspectiva de los padres, se conserva la memoria de trabajo en su mayoría; lo que indica un desarrollo acorde a la edad y sugiere que los factores divergentes del confinamiento no influyeron en el desarrollo evolutivo. Sin embargo, se observó una deficiencia en la dimensión de la inhibición; esto supone problemas en el control y la regulación del comportamiento y la cognición, lo que a su vez crea obstáculos en los procesos de aprendizaje y adaptación.

Con referencia a los niveles de capacidad intelectual en escolares, se evidencia el nivel de inteligencia de término medio, lo que ha permitido obtener un diagnóstico presuntivo evaluado con una prueba *screening*. Es así como se presenta un acercamiento al estado de la inteligencia en el período de la virtualidad.

La correlación entre las variables de estudio se destaca que mientras se obtenga mayores problemas en la memoria de trabajo se presentará mayores dificultades en la inhibición. Entre la memoria de trabajo, inhibición e inteligencia fluida se obtuvo

una correlación negativa muy baja. Cabe mencionar que las evaluaciones con test de *screening* sugieren dificultades en los escolares; o sea: la presencia de una alteración en la memoria de trabajo se asociará con cambios mínimos en la inteligencia, pero no la inhibición con la inteligencia.

Por otra parte, en relación con las limitaciones del estudio, el número de participantes de la muestra fue pequeño, pero sirve como punto de referencia. Los instrumentos utilizados fueron de *screening*, por lo que presenta un resultado preliminar para establecer un diagnóstico del estado de la inteligencia o posibles alteraciones de las FE. Además, la aplicación de los instrumentos, al ser virtual, impidió mantener un control adecuado de factores externos. Además, otra limitación encontrada fue la ausencia de estudios sobre la relación entre funciones ejecutivas e inteligencia en modalidad virtual nacional e internacional; esto impidió contextualizar adecuadamente. De igual manera, no se evidenciaron estudios variados en la que se haya usado los instrumentos de evaluación correspondientes a la investigación.

Finalmente, esta investigación exhibe datos empíricos que pueden servir como antecedente para futuras investigaciones. Así que se recomienda ampliar la muestra de los participantes y usar instrumentos que exploren global y directamente en las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida. También sería conveniente recolectar suficiente información sociodemográfica de los participantes para realizar diversos estudios con una visión amplia y específica de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizza, A., Porter, B. y Church, J. (2023). Youth pre-pandemic executive function relates to year one COVID-19 difficulties. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1033282>
- Arán-Filippetti, V., Krumm, G. y Raimondi, W. (2015). Funciones ejecutivas y sus correlatos con inteligencia cristalizada y fluida: Un estudio en niños y adolescentes. *Neuropsicología Latinoamericana, 7*(2), 24-33. <https://n9.cl/sj9qy>
- Ardila, A. (1999). A Neuropsychological Approach to Intelligence. *Neuropsychology Review, 9*(3), 117-136. <https://doi.org/10.1023/A:1021674303922>
- Barkley, R. (1998). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.
- Barrera, M. y Calderón, L. (2008). Rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Revista CES Psicología, 1*(1), 36-49. <https://hdl.handle.net/10495/7235>
- Campo, A. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente, 12*(22), 341-351. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552354007.pdf>
- Carbajo, M. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Tabanque: Revista pedagógica, 24*, 225-242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3901047>
- Catale, C., Meulemans, T. y Thorell, L. (2015). The Childhood Executive Function Inventory: Confirmatory Factor Analyses and Cross-Cultural Clinical Validity in a Sample of 8- to 11-Year-Old Children. *Journal of Attention Disorders, 19*(6), 489-495. <https://doi.org/10.1177/1087054712470971>
- Chichinina, E. y Gavrilova, M. (2022). Growth of executive functions in preschool-age children during the COVID-19 lockdown: Empirical evidence. *Psychology in Russia: State of the Art, 15*(2), 124-136. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0209>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. y Lee, K. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years Old. *Science, 333*(6045). <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Duan, X., Wei, S., Wang, G. y Shi, J. (2010). The relationship between executive functions and intelligence on 11- to 12-year-old. *Psychological Test and Assessment Modeling, 52*(4), 419-431. <https://psycnet.apa.org/record/2011-02815-005>
- Flores, J., Castillo-Preciado, R. y Jiménez-Miramonte, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología, 30*(2), 463-473. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Friso-van den Bos, I. y van de Weijer-Bergsma, E. (2020). Classroom versus individual working memory assessment: Predicting academic achievement and the role of attention and response inhibition. *Memory, 28*(1), 70-82. <https://doi.org/10.1080/09658211.2019.1682170>
- García, A., Tirapu, J., Luna, P., Ibáñez, J. y Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Revista de Neurología, 50*, 738. <https://doi.org/10.33588/rn.5012.2009713>

- Giménez de la Peña, A., López, M., Vila, O., Sánchez, A. y Thorell, L. (2022). Fiabilidad y validez de la versión española del “Childhood Executive Functioning Inventory” (CHEXI). *Anales de Psicología*, 38(1), 101-109. <https://doi.org/10.6018/analesps.453171>
- Giofrè, D., Mammarella, I., Ronconi, L. y Cornoldi, C. (2013). Visuospatial working memory in intuitive geometry, and in academic achievement in geometry. *Learning and Individual Differences*, 23, 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.012>
- Gutiérrez, M., Arán Filippetti, V. y Lemos, V. (2021). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) Parent and Teacher Form: Factor Structure and Cognitive Correlates in Spanish-speaking Children from Argentina. *Developmental Neuropsychology*, 46(2), 136-148. <https://doi.org/10.1080/87565641.2021.1878175>
- Göktaş, A. (2022). Executive functions and activity participation of children with special needs in the COVID-19 pandemic process. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(3), 115-126. <https://doi.org/10.30720/ered.1038231>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana.
- Koven, M., Vuijk, P., Fleming, L., Reese, K., Cassill, C., Beery, C., Braaten, E., Doyle, A. y Colvin, M. (2022). 2.71 The impact of the COVID-19 pandemic on learning in child and adolescent psychiatry outpatients. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 61(10S), 185-186. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.09.215>
- Kozan, K. (2016). A Comparative Structural Equation Modeling Investigation of the Relationships among Teaching, Cognitive and Social Presence. *Online Learning*, 20(3), 210-227. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i3.654>
- Lee, C., Teo, T. y Bergin, D. (2009). Children’s use of metacognition in solving everyday problems: An initial study from an Asian context. *Australian Educational Researcher*, 36, 89-102. <https://doi.org/10.1007/BF03216907>
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F. y Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: Efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25. [http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path\[\]=75](http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path[]=75)
- Luria, A. (1979). *El cerebro en acción*. Fontanella.
- Manrique, M. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Mashhadi, A., Maleki, Z., Hasani, J., Rasoolzadeh Tabatabaei, K. y Saleh, S. (2023). Psychometric properties of the childhood executive functioning inventory (CHEXI): A confirmatory factor analysis and measurement invariance by sex and age in Iranian children. *Neuropsychological rehabilitation*, 33(3), 409-427. <https://doi.org/10.1080/09602011.2021.2021952>
- Medina, N. (2019). Memoria de trabajo e inteligencia general fluida en un grupo de escolares del nivel Primario. *Acta de Investigación Psicológica*, 9(1), 59-67. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.1.06>
- Merchán, J., Samaniego, C., Tenesaca, P. y Lucero, D. (2021). La función de la familia en los procesos de aprendizaje virtuales originados por la COVID-19. *Mamakuna*, 16, 67-76. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/446>
- Miyake, A., Friedman, N., Rettinger, D., Shah, P. y Hegarty, M. (2001). How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent-variable analysis. *Journal of experimental psychology: General*, 130(4), 621-640. <https://doi.org/10.1037//0096-3445.130.4.621>
- Navarro, M. (2009). *Procesos cognitivos y ejecutivos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una investigación empírica* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/48840>
- Navarro-Soria, I., Costa-López, B., Collado-Valero, J., Juárez-Ruiz, R. y Lavigne-Cervan, R. (2023). Anxiety, sleep habits and executive function during the COVID-19 pandemic through parents’ perception: a longitudinal study. *Psicología Reflexão e Crítica*, 36(8), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00251-5>
- Ochoa, S. y Torres, C. (2021). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), 131-149. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8082
- Onyema, E., Eucheria, N., Obafemi, F., Sen, S., Atonye, F., Sharma, A. y Alsayed, A. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Orjales, I. (2000). Déficit de atención con hiperactividad: El modelo híbrido de las funciones

- ejecutivas de Barkley. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 14-25. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000120071A>
- Ortega, V. (2021). Validez del test de matrices progresivas Escala coloreada de Raven en estudiantes de 6 a 11 años. *Warisata. Revista de Educación*, 3(7), 10-27. <https://doi.org/10.33996/warisata.v3i7.255>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia una revisión crítica de la literatura. *PSIENCIA Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333129928007>
- Polizzi, C., Burgio, S., Lavanco, G. y Alesi, M. (2021). Parental Distress and Perception of Children's Executive Functioning after the First COVID-19 Lockdown in Italy. *Journal of Clinical Medicine*, 10(18), 1-18. <https://doi.org/10.3390/jcm10184170>
- Ponce, P. y Arroyo, Z. (2022). Estrategia didáctica para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual en niños de educación inicial. *Revista de investigación en Tecnologías de la Información*, 10(20), 16-25. <https://doi.org/10.36825/RITI.10.20.002>
- Portellano, J. y García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, funciones ejecutivas y la atención*. Síntesis.
- Rincón, M. y Rey, C. (2017). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del brief-p en preescolares colombianos. *CES Psicología*, 10(1), 48-62. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.4>
- Rodríguez, A. (2005). La inteligencia en edad infantil, y el desarrollo psicológico del niño influenciado por el ambiente familiar y escolar. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 579-599. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/78825>
- Rossi-Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S., Doná, S., Biganzoli, B. y Garzaniti, R. (2014). Matrices Progresivas de Raven: Efecto Flynn y actualización de baremos. *Revista de Psicología*, 23(2), 3-13. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.36144>
- Sastre, S. y Viana, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 62(1), 65-71. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016025>
- Thorell, L. y Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental neuropsychology*, 33(4), 536-552. <https://doi.org/10.1080/87565640802101516>
- Tirapu, J., Bausela, E. y Cordero, P. (2018). Modelo de las funciones ejecutivas basado en análisis factoriales en población infantil y escolar: metaanálisis. *Revista Neurol*, 67(6), 215-225. <https://doi.org/10.33588/rn.6706.2017450>
- Trevisan, B., Dias, N., Berberian, A. y Seabra, A. (2017). Childhood executive functioning inventory: Adaptação e propriedades psicométricas da versão brasileira. *Psico-USF*, 22(1), 63-74. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220106>
- Vázquez, A. (2022). Impulsividad, funciones ejecutivas y aprendizaje: Una relación para reflexionar. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 9(17), 32-37. <https://doi.org/10.29057/esat.v9i17.8157>
- Vosniadou, S., Pnevmatikos, D. y Makris, N. (2018). The role of executive function in the construction and employment of scientific and mathematical concepts that require conceptual change learning. *Neuroeducation*, 5(2), 58-68. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20180502.62>
- Whitebread, D. (1999). Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 489-507. <https://doi.org/10.1007/BF03172975>
- Zelazo, P., Blair, C. y Willoughby, M. (2016). *Executive Function: Implications for Education: NCER 2017-2000*. National Center for Education Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED570880>

Hábitos lectores, currículo educativo e implementación de actividades para la promoción lectora

Reading habits, curriculum and implementation of reading promotion activities

 Mateo Guayasamín
matguaya@gmail.com
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Recepción: 29 de agosto de 2024
Aprobación: 24 de octubre de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.12.1110>

RESUMEN

El presente trabajo sintetiza algunas alternativas para promover la lectura en estudiantes de diversos contextos educativos a través de la literatura. Se trata de un recorrido que presenta algunas reflexiones sobre la enseñanza de Lengua y Literatura y el rol del docente para la estimulación de esta práctica. Para iniciar, se exponen algunos datos que ubican y contextualizan la situación lectora del Ecuador; luego se analiza el currículo de Lengua y Literatura vigente que explica cuáles son los principales objetivos y metas a conseguir dentro del área. Finalmente, se exponen algunos lineamientos que son ejemplarizados como alternativas de estimulación lectora desde la revisión de criterios, experiencias y tendencias actuales que pueden ser implementadas en el aula. Con esto se sopesa a la literatura como un elemento que desarrolla experiencias significativas de aprendizaje, pero, sobre todo, como una práctica académica fundamental, ya que los parámetros curriculares vigentes poseen a la lectura en el centro del proceso formativo.

Palabras clave: literatura, lectura, estrategias, currículo, Lengua y Literatura

ABSTRACT

The present work aims to synthesize some alternatives to promote reading among students from various educational contexts through Literature. It is an exploration that offers reflections on the teaching of the subject of Language and Literature and the role of the teacher in stimulating this practice. To begin, some data are presented to locate and contextualize the reading situation in the country; then, an analysis of the current Language and Literature curriculum is carried out, explaining the main objectives and goals to be achieved within the area. Finally, some guidelines are provided as examples of reading stimulation alternatives based on the review of criteria, experiences, and current trends that can be implemented in the classroom. Through this, Literature is seen as a catalyst for developing meaningful learning experiences, but above all, as a fundamental academic practice, since the current curricular parameters position reading at the core of the educational process.

Keywords: literature, reading, strategies, curriculum, Language and Literature

INTRODUCCIÓN

Las referencias al papel y la importancia de la lectura como fundamento del desarrollo —no solamente intelectual, sino integral del ser humano— son amplias y casi resulta innecesario evocar los beneficios de esta práctica cultural. Sin embargo, conviene revisar aspectos muy generales y vinculados con la evolución de esta tecnología milenaria del saber humano. Para Michael Foucault, por ejemplo, en *Las palabras y las cosas* (2008), existe en la cultura literaria una fuente de liberación del pensamiento que se hace evidente por el acceso a nuevas formas de conocimiento y planes de vida que son dotados con su interpretación a través de la lectura.

Para Antonio Gramsci, la lectura y la escritura son también herramientas indispensables para una educación crítica, eso lo demuestra en la relación epistolar que llevó con su hijo y que está eternizada en *El árbol de los erizos* (2019). Mortimer Adler (2001), por otra parte, enfatizó que la lectura no puede vivirse solamente con fines informativos —como se observa de manera crítica en *La crisis de la narración* (2023) de Byung-Chul Han— sino que también juega un papel clave, según el filósofo estadounidense, para desarrollar habilidades cognitivas y emocionales.

Paulo Freire propuso un método revolucionario para la enseñanza de la lectura y escritura en aras de aquella tarea de la alfabetización andragógica (experiencias con el campesinado en Brasil, Chile y Guinea-Bisáu). Su metodología incluyó el presupuesto de que toda lectura de la palabra siempre está precedida por una lectura del mundo; la lectura sería una búsqueda por tratar de comprender el contexto social mediante la relación de la experiencia escolar y la cotidianidad del estudiante (Remolina, 2013, pp. 223-224).

Partiendo de aquel énfasis sobre la vida cotidiana del sujeto de aprendizaje, es necesario configurar las tendencias globales que hoy se suscitan en cuanto a educación, que han sido resumidas en el segmento conceptual denominado modernidad líquida (Bauman, 2008), y los retos de esta época en cuanto a educación. Tomando en cuenta las ideas de Bauman (2008), se explica que para repensar la educación se debe reajustar el significado del tiempo, eso se interpreta como “que el acto educativo se pretende anudar en un breve instante, en una duración mínima, pero que deja huella” (Núñez, 2008, p.11).

Las prácticas pedagógicas actuales —según esta mirada— estarían ancladas al tiempo lineal de la modernidad sólida y se encuentran determinadas bajo ciertos fenómenos como el síndrome de impaciencia, el desdén por el conocimiento (que da paso a la posverdad) y la obsolescencia de la memoria ante el flujo permanente y nutrido de información en la vida cotidiana.

En ese sentido, la asignatura de Lengua y Literatura es una programación que requiere considerar, de manera especial, aquel “arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2008, p. 46); más aún si la predisposición para la lectura difiere enormemente en los países más desarrollados económicamente que en regiones como en América Latina, donde el hábito de la lectura se mantiene con indicadores bajos.

Así, este trabajo está orientado hacia el análisis de los componentes mínimos que se requieren para tener una propuesta comprometida a contextualizar y describir la situación lectora en el país y colocarla como una prioridad nacional. A su vez, partiendo del *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales* (Ministerio de Educación [Mineduc], 2021), se repasarán algunos aspectos clave de la estructura, lineamientos teóricos y cómo estos planteamientos se contrastan con la aplicación dentro del aula. Este ejercicio servirá como una premisa para evaluar si los objetivos logran o no cumplirse a lo largo del ciclo escolar; y, finalmente, se trazará una propuesta metodológica a partir de la revisión de prácticas pedagógicas que pueden adaptarse al currículo vigente para estimular la lectura con participación del docente y los estudiantes.

HÁBITOS LECTORES EN LA POBLACIÓN ECUATORIANA

La información relevante correspondiente al tema de lectura en los últimos años está vinculada, en primera instancia, con el monitoreo del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC) (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco], 2011), que registró una cifra de lectura en el país en un promedio de 0.5 libros al año y ubicó al Ecuador con el porcentaje más bajo de la región de población lectora con el 43 % (Mineduc, 2021).

Más adelante, en la *Encuesta de hábitos lectores* (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2012), se constata que el 33 %, del 73 % de la población que lee, lo hace por cumplir con sus responsabilidades académicas, y otro 32 % se remite a leer por consultar sobre algún aspecto por interés. No se registra, a nivel estadístico, grupos etarios que lean por su desarrollo personal o por placer. Entre las razones para no leer, al menos el 58 % no lo hace por falta de interés y el 31.7 %, por falta de tiempo. El 50.3 % de la población ecuatoriana lee entre una a dos horas semanales y el 26 %, ninguna. Solamente el 0.3 % lee en una biblioteca, lo que demuestra una profunda crisis en las instituciones y espacios creados para el fomento de esta competencia.

La encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales (2013) realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) determinó, para el caso de Ecuador, que al menos existe un 39 % de personas que nunca leen o casi nunca leen por motivos profesionales o educativos, un 37 % de personas que no leen o casi no leen por ocio o interés personal y que el promedio de libros leídos al año en el país es de tres, ante un promedio regional de 3.6 libros (Mineduc, 2021, p. 23).

En el marco del Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes (PISA), dirigido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el país ha sido evaluado en el nivel 2 (de 6), lo cual significa un bajo desempeño y mínimas competencias entre los jóvenes encuestados; mismos que fueron consulados a la edad de quince años en los ámbitos de ciencias, lectura y matemáticas. En lo que corresponde a la lectura, un alto porcentaje (33 %) se sitúa incluso en un desempeño de nivel 1 (OCDE, 2018).

Los resultados de la *Encuesta de hábitos lectores, prácticas y consumos culturales* (2022), llevado a cabo por algunas instituciones nacionales como el INEC, OEI, el Ministerio de Cultura y Patrimonio y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Clacso), sirven para dimensionar el problema con el que hay que lidiar de manera inexcusable en la actualidad nacional. Se realizaron encuestas entre septiembre y diciembre de 2021 en las veintitrés provincias del país, en las cuales participaron 15 492 personas. Conviene revisar los resultados y algunos aspectos sobre la situación de lectura en el Ecuador:

- El 91.4 % sabe leer y escribir: lo que quiere decir que Ecuador es un país que casi ha cumplido con la alfabetización universal.
- El 92.6 % de los encuestados mencionaron que leen en formato impreso y digital.
- El 56.7 % leen a través del celular, el 33.9 % lee material impreso y el 8.4 % lo hace a través de una computadora.
- El 61.1 % de lecturas tienen que ver con temas académicos o de investigación, el 17.5 % son lecturas religiosas y el 15 % lee literatura.
- En promedio, se lee ocho horas a la semana.
- Se lee 1 libro completo y 2 incompletos al año.

La interpretación de los resultados destaca la coexistencia de la tecnología móvil como plataforma de lectura. El predominio del celular (56.7 %) indica su creciente importancia, seguido por la lectura en material impreso. En cuanto a los temas que más se leen, los datos sugieren que existe una prioridad por leer temas académicos y educativos (61.1 %). Un resultado, quizás inesperado, es que, a pesar del bajo índice de lectura, el 15 % de la población consultada lee obras literarias, por lo que se puede apreciar la existencia de una variedad de intereses y formatos de lectura.

En cuanto a la política educativa para el fomento de la lectura, al que Ecuador también llega tardíamente, se puede mencionar que ha habido reconocidas iniciativas que promueven la activación de comunidades lectoras a través de bibliotecas comunitarias, proyectos privados y ferias de libro organizadas por editores y libreros. Anteriormente el país contaba con el *Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura José de la Cuadra* (2017); plan que no dio resultados por la falta de recursos para su implementación y la ausencia de una voluntad política que lo sustentara (San Lucas, 2022).

También se trata de generar una cultura lectora que sienta la importancia de convivir con la cercanía del libro y de los autores que, al mismo tiempo, facilite y fomente procesos intergeneracionales de consumo literario que traspasen las instituciones educativas. Aquí el Estado y la empresa privada pueden promocionar iniciativas que generen una relación cálida y afectiva o de contacto cercano con la literatura; todo ello para que se revalorice su función social y se materialice en mayores y mejores indicadores lectores.

Sin embargo, se debe reconocer que en las instituciones educativas es donde más se pone en contacto al ser humano con el mundo de la literatura. Por lo tanto, ahora cabe la pregunta: ¿cuál es el lugar que tiene la literatura en el currículo educativo y cómo logramos una buena implementación?

CURRÍCULO DE LENGUA Y LITERATURA EN ECUADOR

El currículo de Lengua y Literatura tiene como objetivo fortalecer la lengua castellana a través de las diversas características culturales y lingüísticas del país. Su enfoque principal es el comunicativo; es decir: intenta desarrollar el uso de la lengua, tanto oral como escrita, en distintas situaciones de la vida cotidiana.

En el 2021 se presentó el *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*, el cual es una actualización y fortalecimiento a la propuesta curricular que funcionaba desde el 2015. En esta nueva actualización se estableció que la lectura es un pilar fundamental para el crecimiento del ser humano (Mineduc, 2021, p. 8). Quizá lo más novedoso es la declaratoria de las competencias comunicacionales que engloban la comprensión y producción de textos y se reconoce a la lectura como un pivote para adquirir habilidades cognitivas y creativas como elementos esenciales para obtener un crecimiento integral de las personas.

En el currículo se presentan los objetivos y algunas consideraciones finales denominadas “perfil de salida de los estudiantes”; las cuales son aquellas características, habilidades, conocimientos y competencias que se espera cumplir con los estudiantes hasta llegar a la culminación de un programa o ciclo escolar. Según los objetivos del área, existen metas educacionales que se deberían alcanzar y que son:

- Desempeñarse como usuarios competentes de la cultura escrita en diversos contextos personales, sociales y culturales para actuar con autonomía y ejercer una ciudadanía plena.
- Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.
- Seleccionar textos, demostrando una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y veracidad de la información disponible en diversas fuentes para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.

- Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.
- Apropiarse del patrimonio literario ecuatoriano, a partir del conocimiento de sus principales exponentes, para construir un sentido de pertenencia. (Mineduc, 2021)

¿Cómo podemos cumplir con eficacia cada uno de estos objetivos? Uno de los estudiosos más importantes del currículo es el estadounidense George Posner. Él sostiene que la efectividad de un currículo proviene del rol del docente, de la realidad del aula y del sistema educativo. Posner (2005) menciona que “los estudiantes deben aprender el material al menos a un nivel mínimo de dominio o profundidad” (p. 194). Para ellos es fundamental la implementación de metodologías activas, actividades prácticas y la ejecución de programas educativos actualizados. En el ámbito educativo se busca que los aprendizajes sean significativos, lo que exige a los docentes investigar y diseñar estrategias que desarrollen competencias. El éxito dependerá de la práctica en el aula, los recursos y la participación de la comunidad educativa.

Por su parte, el currículo es un documento guía y está basado en lineamientos otorgados por la Constitución de la República del Ecuador (2008), el Plan Nacional del Buen Vivir (2009) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), que contemplan grandes objetivos nacionales como el respeto a la diversidad cultural del país y una educación de calidad y calidez para todos sus habitantes.

Principalmente, los alcances y objetivos del programa curricular de Lengua y Literatura consisten en lograr valores fundamentales en los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa. Estos valores están en concordancia con el perfil de salida estipulado para alguien que ha completado la Educación General Básica y el Bachillerato en el Ecuador. Además, se podrían resumir en conciencia social, equilibrio personal, cultura científica, conciencia ambiental, convivencia y trabajo en equipo (Mineduc, 2015, p. 19).

Sin embargo, todos estos objetivos y enfoques ayudan a pensar, ahora, en el contenido y en cómo se van a cumplir dichos esquemas. Se afirma que es necesaria la creación de un clima afectivo en el aula y la motivación de los estudiantes, pero ¿cómo alcanzamos o cumplimos esos objetivos en el aula? Debemos pensar en el libro de texto y, especialmente,

en la práctica docente para cumplir las grandes metas estipuladas en estos documentos. A continuación, se discuten algunos aspectos específicos del contexto educativo en el Ecuador y cómo se ejecutan estos lineamientos.

Lengua y Literatura tiene una carga curricular de diez horas pedagógicas en el nivel Elemental, ocho en el Medio y seis en el Superior (Mineduc, 2015). Esta distribución es similar a otras asignaturas consideradas básicas o elementales. El diseño de contenidos está dividido en cinco bloques que deberán ser abarcados en diez meses durante el período escolar. Sobre si es adecuado el tiempo o si es realista su aplicación, es un asunto que depende de cada institución educativa y de su contexto escolar. La misión del docente es la de abarcar los contenidos en su totalidad. No obstante, por múltiples circunstancias, podría no cumplir de todo el contenido del plan docente, pero, como se dijo, se trata de alcanzar objetivos mínimos que, para nuestro caso, sería el uso efectivo de la competencia comunicativa.

En el proceso educativo, el docente es el principal agente de fomento a la lectura. Los docentes deben estar motivados y conscientes de su labor. Ellos, por su parte, requieren de capacitación constante sobre la promoción de la lectura; lo que supone no solamente conocer y dominar el contenido de materia o de los textos, sino también transferir el gusto por la lectura. Para esto, los docentes de Lengua y Literatura deben ser lectores habituales, pues requieren transmitir con emoción los beneficios que genera esta actividad.

Es recomendable que los estudiantes complementen su aprendizaje con eventos extracurriculares, en los cuales se enfrenten y produzcan situaciones que impliquen el manejo de la lengua en cualquier contexto de comunicación. Incluso que utilicen la tecnología para generar y rebasar, si es posible, el cumplimiento de los objetivos planteados en el currículo. Para incentivar la creatividad y el pensamiento crítico pueden complementar su aprendizaje y formación con conferencias, exposiciones, observar material audiovisual, experiencias fuera del aula o cualquier recurso que les otorgue una perspectiva más amplia para su conocimiento y crecimiento.

En la implementación, esta materia se presta para la flexibilización y la creatividad, ya que se puede trabajar en función de proyectos, en la elaboración de diarios, obras de teatro, producción audiovisual y demás. Es importante reconocer que cada estudiante

tiene su propio ritmo, intereses y vocación; por lo que existen textos que pueden resultar más difíciles para unos estudiantes. En esos casos, los docentes podrían trabajar con alternativas para que la lectura no se vuelva aburrida por la obligación o que sea una decepción por la falta de comprensión en la trama o del lenguaje. Eso suele suceder con las obras consideradas clásicas.

En contextos como el de las escuelas rurales la aplicación de este currículo quizá es un reto mayor. Llevar este programa a las comunidades indígenas, donde el español no es la lengua materna, puede volverse más difícil y mucho más resistente, por lo que se debe analizar con profundidad sobre la pertinencia y los objetivos a alcanzarse en aquellos contextos.

Ahora bien: ¿cómo hacer para que las prácticas docentes cumplan los objetivos del currículo? Para responder al planteamiento se requiere de la eficacia instruccional, una buena gestión del tiempo y la mejora de procesos y estrategias de aprendizajes (Rosario, 2007). Uno de los mecanismos para conseguir aquello sería una mayor implicación del alumno a la hora de aprender y un mayor compromiso con sus aprendizajes.

En todo caso, estamos obligados a incrementar la motivación y construcción de un ambiente que favorezca el aprendizaje. La investigación educativa apunta a que las estrategias pueden ser infinitas y abundantes, pero siempre están determinadas por factores como la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina y el conocimiento pedagógico (Gómez, 2008). Es importante comprender que el profesor es un agente activo que puede otorgar los medios para que el programa se realice con efectividad. Para ello los estudiantes deben reflejar su compromiso e interés. Además, es necesario que las condiciones de aprendizaje sean las óptimas (alimentación, afecto, salud, economía, seguridad, etc.).

Es conocido que el currículo tiene algunas resistencias para su cumplimiento o, en otras palabras, los docentes se enfrentan con factores macrosociales que afectan la concreción del currículo y sus objetivos. Entre estos se encuentran factores socioemocionales o institucionales que pueden afectar significativamente la enseñanza, el aprendizaje y la implementación del programa; lo que hace que el contexto educativo sea determinante para el éxito o fracaso del aprendizaje. Por consiguiente, sería deseable eliminar todos aquellos elementos que obstaculizan o que pueden afectar la transmisión y generación de conocimiento.

Existen innumerables investigaciones que tratan sobre las dificultades y la influencia del contexto educativo en el desenvolvimiento del estudiante; por ejemplo, en Cardozo *et al.* (2018) se determinan factores exógenos y endógenos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes en un contexto determinado; además, se mencionan variables como experiencias dentro del aula, falta de acompañamiento de los padres de familia, problemas de salud y nutrición, violencia o inseguridad, problemas económicos, infraestructura institucional o la falta de capacitación docente como elementos que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 2-3). Por esta razón es deseable eliminar al máximo cada uno de esos elementos y lograr una educación afectiva, pertinente y de calidad centrado en el estudiante.

Para que las prácticas docentes cumplan con los objetivos del currículo es esencial la combinación de factores positivos. Sin embargo, es crucial que el cumplimiento del currículo no dependa únicamente de las estrategias docentes, sino también de las condiciones socioeconómicas, emocionales e institucionales que rodean a los estudiantes. Superar cualquier barrera ajena al ámbito educativo es fundamental para garantizar un aprendizaje de calidad.

En el siguiente apartado se recopilan experiencias que reflejan y enfatizan el uso de metodologías activas que fomentan la participación y la comprensión crítica de textos literarios. Esta perspectiva es apoyada por prácticas que resaltan la necesidad de alinear el currículo con prácticas docentes efectivas que respondan a la realidad del aula y a las necesidades del entorno social.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LA PROMOCIÓN LECTORA

En este apartado se presentan algunas propuestas que recuperan, recogen y nombran estrategias docentes que han funcionado en diversos contextos y aulas. En clases de literatura lo que se persigue es una educación literaria; es decir: que los estudiantes identifiquen obras que son trascendentales para la cultura y que la obra se convierta en un artefacto de entretenimiento, de gozo y aprendizaje que intensifique y amplíe la experiencia lectora.

En ese camino, el maestro es quien recomienda y debe transmitir el conocimiento. Si tiene éxito

logrará que sus estudiantes analicen y profundicen lo que los textos proponen, y generará el hábito de la lectura en sus estudiantes. Para eso, el docente deberá implementar estrategias que concuerden con los resultados que se desean alcanzar, pero —más que nada— el docente cumple una función muy importante, pues pone en práctica distintas estrategias para motivar a leer, especialmente en Primaria, donde es necesario preparar a los niños para que la lectura sea una herramienta útil en la vida cotidiana.

Por tal razón, se exponen algunas experiencias que pueden replicarse en las aulas para que exista un acercamiento a la lectura. Ahora, dichas prácticas tienen algo en común: están pensadas para cualquier contexto educativo, sea urbano, rural o intercultural. Asimismo, pueden ser la base para que docentes de otras asignaturas apliquen o complementen con actividades que consideren adecuadas a sus grupos. Cualquiera que sea la estrategia, es necesaria la transformación de las prácticas pedagógicas, de sus métodos, contenidos, modelos y didácticas y que difieran de los esquemas tradicionales.

A continuación se proponen actividades para desarrollar el hábito lector en los estudiantes —proceso conocido como *literacia*—. Con este recurso los docentes serán capaces de desarrollar y estimular la lectura a través de la literatura. Sin embargo, los maestros deben convencerse de que la didáctica es una práctica de renovación constante, la cual puede perfeccionarse con base en las preguntas ¿por qué enseñar?, ¿qué enseñar? y ¿cómo hacerlo?

Testimonios e historias de vida

Los testimonios e historias de vida son técnicas de investigación cualitativa donde se trabaja con el relato autobiográfico o personal. Son narraciones sobre momentos particulares o períodos específicos en la vida de una persona. Este método —además de desarrollar la competencia de la oralidad y la habilidad de escuchar— se aplica cuando se estudian colectivos, personas marginadas o con temas en los que la dimensión subjetiva es crucial (Verdú y González, 2017).

Para aplicar esta estrategia en clase se solicita a los estudiantes relatar una experiencia personal o anécdota significativa entre 300 y 500 palabras. Se escribe en primera o en tercera persona de forma anónima. Una vez terminado el relato se comparten las historias en clase para promover la interacción entre el grupo y conversar sobre aquellos detalles de

la historia, el contexto o la persona a la que tenemos acceso a través de la lectura. Se establece diálogo y una relación conversacional.

Con esta estrategia se pueden lograr algunos aspectos positivos:

- Acercamiento y personalización docente-estudiante
- Evitar copia o la reproducción de anécdotas
- Establecer un diagnóstico de la escritura
- El inicio de una forma de lectura terapéutica, de reencuentro con el pasado y reflexión sobre nuestras acciones
- Establecer el protagonismo de los estudiantes, ellos serán los propios relatores de la historia
- Evitar lo monotemático y la rutina en la calificación

Vidioreseñas

Vivimos en la era de lo audiovisual y la cultura digital. Muchas de las actividades cotidianas están mediadas por las herramientas tecnológicas y la literatura como disciplina que fomenta la creatividad, el sentido crítico y la interacción con nuestros pares. También requiere de la aplicación de herramientas para intercambiar experiencias e ideas a través de los recursos visuales.

Sobre las vidioreseñas, Paladines (2021) sostiene que estos recursos son espacios comunicativos de nuevas prácticas literarias o prácticas lúdicas de información literaria: “la vidioreseña emerge como un género discursivo orientado a la recomendación y análisis de libros por parte de jóvenes lectores” (p. 47). Estas requieren que los estudiantes utilicen las facilidades de la tecnología y de las redes sociales para generar una campaña de lectura a través de videos colocados en distintas plataformas como Tik Tok, Instagram o Facebook, lo que nos permite trasladar la lectura y escritura literaria al medio virtual. Con esto se procura que los estudiantes practiquen la lectura, oralidad y escritura.

La propuesta puede ser utilizada para realizar campañas de lectura con distintos productos de la creatividad e iniciativa de los mismos estudiantes. Los docentes sugieren algunos textos que pueden formar parte del plan lector y los estudiantes son los encargados de crear contenidos o productos audiovisuales que hablen del texto. Los estudiantes generan el material de promoción lectora que son colocados en redes sociales.

La práctica de este proyecto suele generar bastante entusiasmo en los estudiantes y se puede observar cierto agrado de motivación por la posibilidad de utilizar los teléfonos celulares. Ahora bien, lo primero es leer y analizar la lectura para sentir la emoción de las historias y del texto. Los resultados de los videos pueden ser llamativos por la cantidad de recursos que las plataformas permiten generar. Finalmente, la oralidad es clave, ya que los estudiantes deben expresar sus ideas y opiniones de manera clara, fluida y atractiva para su audiencia, desarrollando habilidades de expresión oral y argumentación.

Creación de murales con motivos literarios

La creación de murales literarios es un ejercicio posterior a la lectura y análisis de cuentos, novelas o poemas. Se dará en espacios libres que la institución disponga para que sean apreciados por todos los miembros de la comunidad educativa. Se espera que los murales despierten la curiosidad en todos los estudiantes, el deseo de leer un libro o, a su vez, las ganas de investigar para entender la obra que está representada en la pared. El proyecto constará de tres etapas, cada una de ellas constituye una serie de actividades que deberán cumplirse de manera minuciosa y bajo la mediación del docente.

- **Primera etapa:** en esta primera parte se solicita a los estudiantes que elijan una obra literaria, misma que puede ser cuento, novela, poesía o teatro. Luego se establece un tiempo determinado para que realicen la lectura. Una vez que finalizada la lectura, se les solicitará una breve reseña.
- **Segunda etapa:** los estudiantes —con base en la reseña de la obra— deben realizar un dibujo. Por ejemplo, si se elige *La metamorfosis* de Kafka los estudiantes pueden dibujar un escarabajo durmiendo. Además, a este dibujo se le puede acompañar con una frase relacionada con el contenido de la obra.
- **Tercera etapa:** aquí se deben plasmar sus dibujos en los lugares destinados para este proyecto; es decir: los estudiantes, en esta etapa, realizan el mural con creatividad. En esta etapa escribirán una frase sobre una obra literaria para, finalmente, ubicar el nombre del autor y sus nombres como autores del trabajo.

Entre los resultados que se esperan están el desarrollo de la imaginación y la creatividad, el incremento de la motivación lectora y el mejoramiento del nivel de lectura en los jóvenes, trabajo en equipo y combinación de habilidades artísticas.

El rincón de lectura

Los docentes de Lengua y Literatura son los encargados de establecer un día y hora a la semana para leer. El día elegido, los estudiantes utilizan los libros disponibles y realizan las siguientes actividades:

- Reciben un libro y, una vez leído, lo intercambian con uno de sus compañeros.
- Comentar, en grupo, sobre la historia, los personajes, las problemáticas tratadas y cómo se resolvió la trama.

En esta propuesta se pretende que la lectura y el libro sea un espacio en la clase para que los niños y jóvenes se acerquen a los libros y se les permita descubrir que la lectura es una actividad placentera y colectiva, no solamente autónoma o solitaria. Se realizan debates y conversatorios y entre los lectores, se plantean distintos aspectos de la obra y de la experiencia con el texto.

Representaciones de lectura

En la presente estrategia existe una confluencia entre la lectura y otras disciplinas artísticas: teatro, danza o cine. Para su desarrollo se envía a leer un libro y luego se escribe una síntesis. Se prepara una dramatización con lo leído, para lo cual los estudiantes escriben un guion. Esta actividad requiere de tiempo y trabajo en equipo. Además, se puede realizar cambios en la historia para modernizarla o incluir escenas cómicas y de acción.

La presentación puede ser en un espacio público y puede darse en un día de conmemoración especial del centro educativo. Aunque demanda un esfuerzo extra por todos los participantes y bastante compromiso con los ensayos, llegar al estreno de la obra será una experiencia importante y significativa para todos. Las dramatizaciones incluyen la lectura en voz alta de guiones y la interpretación oral de personajes. Esto fomenta la expresión verbal, modulación de la voz y habilidades de actuación: formas para desarrollar la comunicación oral.

El escritor literario

Seleccionamos a un escritor y buscamos su información y biografía. Exponemos lo más interesante del libro frente a los compañeros, hablamos del autor, del lugar de origen y comentamos lo que más le llamó la atención de su obra. Conocer la vida de un escritor puede ser muy apasionante y revelador, casi como su misma obra.

Cuéntame un cuento

Los estudiantes de los cursos superiores deben visitar otro de nivel inferior para narrar un cuento; esto con el objetivo de motivar a sus compañeros a la lectura y ayudarlos con su capacidad de análisis y síntesis. Los cuentacuentos pueden ir disfrazados de personajes, lo que favorece y fomenta el intercambio intergeneracional y la comunicación entre los jóvenes. Esta práctica refuerza la expresión verbal, el uso de la voz y la capacidad para contar historias de manera atractiva, facilitando la conexión a través de la palabra hablada.

Todas estas actividades pueden adaptarse o modificarse según el contexto y los recursos disponibles, en todas es posible la incorporación de la oralidad, el intercambio de ideas, el aprendizaje literario y la participación en el aula. Lo importante es que vayan acompañadas de textos y narraciones sustanciales; solo así la enseñanza y el aprendizaje de literatura se vuelve una actividad cercana al disfrute, ya que provoca, invita al juego, a la reinención, a la interrogación, a desestructurar, transformar e inquietar (Guevara, 2015). El aprendizaje de literatura debe equivaler a una experiencia de recreación, tanto individual como colectiva, en la que la lectura alcanza una dimensión significativa.

CONCLUSIONES

Las realidades del contexto educativo ecuatoriano revelan desafíos profundos en cuanto al desarrollo del hábito lector, pero también oportunidades para repensar y fortalecer la enseñanza de la Lengua y Literatura. Los objetivos curriculares actuales, centrados en el enfoque comunicativo, deben integrarse de manera coherente con la realidad socioeducativa del país. Para ello, es imprescindible que las estrategias docentes no solo estén alineadas con estos objetivos, sino que también respondan a las particularidades del entorno educativo.

En este escenario, la literatura cumple un papel primordial, pues puede ser una habilidad generadora de conocimiento que incentiva la creatividad y el acceso a nueva información, no solamente del mundo, sino también sobre la persona en sí mismo. El docente es quien posee una gran influencia en la manera en que los alumnos llegan a interesarse en la lectura como forma de aprendizaje, por lo que la enseñanza es una profesión donde se debe tener una extensa gama de aptitudes, actitudes y conocimientos. En la docencia, más que en cualquier otra profesión, se emplean e integran una diversidad de conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona. Es decir: implica la apropiación de contenidos, teoría pedagógica y una cantidad de elementos afectivos y sociales.

Sin embargo, en el momento de la implementación es posible que existan problemáticas que podrían obedecer al contexto de las escuelas o a la práctica docente. El currículo y su implementación deben responder ante un escenario donde varios jóvenes no tienen óptimos niveles de lectura. Esta realidad podría afectar en los demás campos de conocimiento. La lectura no solo constituye la habilidad de decodificar información, sino también una primera instancia para la posterior adquisición de contenidos y habilidades más complejas.

Otro de los caminos, que actualmente se discuten, es atender a las prácticas docentes y en cómo los estudiantes logran aprender. La figura del docente es fundamental para la animación a la lectura, quien puede desarrollar habilidades para el proceso lector a través de distintas actividades o estrategias activas. En otras palabras: se deben implementar estrategias flexibles y activas, desde temprana edad, para crear una base sólida y motivadora en los niños, que se proyecte durante todo su período educativo y de acuerdo con su contexto cultural.

Las realidades del contexto educativo ecuatoriano revelan desafíos profundos en cuanto al desarrollo del hábito lector, pero también oportunidades para repensar y fortalecer la enseñanza de la Lengua y Literatura. Los objetivos curriculares actuales, centrados en el enfoque comunicativo, deben integrarse de manera coherente con la realidad socioeducativa del país. Para ello es imprescindible que las estrategias docentes no solo estén alineadas con estos objetivos, sino que también respondan a las particularidades del entorno educativo, reconociendo

las diferencias en el acceso y motivación hacia la lectura en diversos contextos.

Las estrategias discutidas —videoreseñas, creación de murales literarios y los espacios de lectura— representan alternativas viables que pueden ser adaptadas a diferentes contextos educativos para acercar a los estudiantes a la literatura de una manera accesible y motivadora. Para lograr un impacto significativo en el hábito lector, es esencial que los docentes asuman un rol activo, proporcionando actividades que promuevan la comprensión, análisis y el disfrute de la lectura. De igual manera, se debe considerar la contribución de la literatura a mejorar las habilidades comunicativas en general.

El desarrollo de un hábito lector eficaz en los estudiantes requiere de una transformación en las prácticas pedagógicas, en donde el docente juega un papel clave. La implementación de estrategias innovadoras y contextualmente pertinentes debe ser acompañada de un compromiso sostenido para mejorar el acceso a la literatura como parte del desarrollo personal de los estudiantes.


REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. (2001). *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*. Editorial Debate.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Beers, K. (2003). *When Kids Can't Read: What Teachers Can Do*. Heinemann.
- Cano, E. (2019). La implementación del currículo en el aula: desafíos y oportunidades. *Revista de Investigación en Educación*, 17, 179-195. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/announcement/view/116>
- Cardozo, G., Hernández A., Vargas, D. y García, A. (2018). Factores del contexto que influyen en las dificultades de aprendizaje. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 59-79. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/361/3611537004/3611537004.pdf>
- Chadán, R. (2022). *Estrategias innovadoras para fomentar la lectura en los estudiantes de los octavos años de la Unidad Educativa González Suárez de la ciudad de Ambato* [Tesis de maestría, Universidad de Ambato]. Repositorio de la Universidad de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/35966>
- Ezpeleta Aguilar, F. (2011). La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (7),

- 101-110. https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.08
- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Gómez, A. (2008) La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima: Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13, 101-110. <https://n9.cl/f17t7j>
- González, N. y Verdú, A. (2017). *Planteamiento de la Investigación-acción participativa: Historias y proyectos de Vida*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Gramsci, A. (2019). *El árbol y los erizos*. Fundación El perro y la rana.
- Guevara Amórtegui, C. (2015). *Enseñanza de la literatura. Perspectivas contemporáneas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2012) *Encuesta Hábitos Lectores*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos Ecuador.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval]. (2018). *Resultados de PISA para el Desarrollo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Libraries Unlimited.
- Luna, A., Vásquez, K., García, L. y Mancilla, R. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 73-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216919>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2015). *Currículo de Lengua y Literatura para Bachillerato*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2021). *Política educativa para el fomento de la lectura "Juntos leemos"*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/politica_educativa_de_fomento_de_la_lectura_junto_s_leemos.pdf
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). *Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales*. Ministerio de Cultura y Patrimonio. <https://n9.cl/ah86t>
- Paladines-Paredes, L. y Liagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 20(1), 38-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw Hill.
- Remolina Caviedes, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(02), 223-231. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719310.pdf>
- San Lucas, S. (2022). *El fomento de la lectura en Ecuador* [Tesis de doctorado, Universidad de las Artes]. Repositorio de la Universidad de las Artes. <https://dspace.uartes.edu.ec/handle/123456789/1340?locale=en>
- Zayas, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSOL*, 16(55), 54-62. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753050015/475753050015.pdf>

Clasificación de competencias investigativas en la educación superior

Classification of research competencies in university education

 Jhon Ochoa Jaramillo
jhonochoajaramillo@gmail.com
Ministerio de Educación, Ecuador

Recepción: 1 de septiembre de 2024
Aprobación: 10 de diciembre de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.12.1112>

RESUMEN

Las competencias investigativas juegan un papel crucial en la academia científica, lo que ha llevado a diversas interpretaciones y clasificaciones por parte de los investigadores, con pocos acuerdos comunes. Por esta razón, el objetivo de este artículo es ofrecer una clasificación de las competencias investigativas que considere los conocimientos, habilidades, valores y actitudes; y que abarque el saber, saber hacer y saber ser en el ámbito de la educación superior latinoamericana. Para desarrollar el trabajo se realizó una revisión documental basada en fuentes confiables de los últimos cinco años. Los resultados revelaron que la mayoría de las clasificaciones consideran las competencias comunicativas y metodológicas. Por otro lado, las competencias éticas abarcan los valores, aptitudes y actitudes, y las competencias cognitivas-prácticas abarcan conocimientos, procesos mentales y prácticos.

Palabras clave: competencias investigativas, competencias cognitivas-prácticas, competencias metodológicas, competencias comunicativas, competencias éticas

ABSTRACT

Research competences play a crucial role in the scientific academy, which has led to different interpretations and classifications by researchers, with few common agreements. For this reason, the aim of this article is to offer a classification of research competences that considers knowledge, skills, values and attitudes, and that includes knowing, doing and being in the field of Latin American higher education. To develop the work, a documentary review was carried out based on reliable sources from the last five years. The results showed that most classifications consider communicative and methodological competences. On the other hand, ethical competences include values, aptitudes and attitudes, and cognitive practical competences include knowledge, mental and practical processes.

Keywords: research competencies, cognitive-practical competencies, methodological competencies, communicative competencies, ethical competencies

INTRODUCCIÓN

Las competencias investigativas mejoran las prácticas de estudiantes y docentes, e influyen en el desarrollo de habilidades cognitivas, observacionales y comunicacionales (Buendía-Arias *et al.*, 2018). El aporte que generan las competencias investigativas (CI) es ineludible en la formación de estudiantes en distintos niveles, especialmente en el universitario. Para Briones *et al.* (2024), las CI tienen una conexión directa con la capacidad de innovar en la educación superior.

No obstante, a pesar de que se tiene conocimiento sobre el aporte de las CI, aún no se las ha estudiado a profundidad de manera conjunta entre los investigadores. En este sentido, existen varias discrepancias sobre qué son las CI, cuáles son sus características y cómo se clasifican. Aunque la educación por competencias está vigente, todavía no se la esclarece. Tobón (2005) explica que las competencias se han convertido en una moda y, por eso, lo que tratan de hacer los sistemas educativos es vincular el currículo a las competencias, sin importar la calidad.

Entonces, no basta con saber que las competencias son claves para la educación ni mucho menos usarlas, porque todos los sistemas educativos lo hacen; es necesario —más bien— comprenderlas desde su epistemología en la educación. Luego de eso, se debe diseñar una ruta aplicable sobre este enfoque. Ganga *et al.* (2018) expresan que el enfoque basado en competencias tiene un entrelazamiento de paradigmas. Por un lado, está el constructivismo para los procesos y, por otro, el conductismo para los resultados. De hecho, la noción de competencia se comprende desde distintas dimensiones epistémicas: saber, saber hacer y saber ser.

Desde la concepción de aprendizajes y saberes (conocer, hacer, ser y convivir), expresada por Delors (1996), las competencias para la educación tienen una cosmovisión más amplia que solo la profesional. Es decir: en educación ser competente no es sinónimo de tener competencias. La primera hace referencia a lo profesional y la segunda a la formación de saberes que sirven, además de lo profesional, en lo personal y en el diario vivir.

Entre los pocos acuerdos sobre competencias, se ha llegado a entenderlas como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores (Villa y Poblete, 2007; Beneitone *et al.*, 2007;

Vargas, 2008). Por su lado, Díaz y Echeverri (2020) mencionan que las competencias tienen un desarrollo complejo, donde se vincula lo disciplinar y lo transdisciplinar; aplicando de manera crítica, reflexiva y creativa lo aprendido y, de esta manera, contribuyen al desarrollo social.

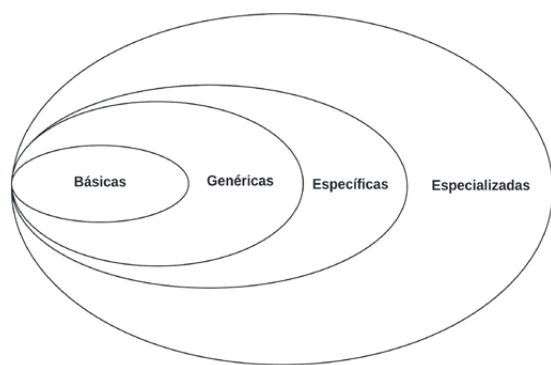
De ello se comprende que las competencias son abordadas de forma holística e integradora, abarcando aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales y de convivencia; además, tienen un vínculo directo con los aportes de Delors (1996): el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Estas competencias, de cierta manera, tienen una taxonomía un poco más clara que las investigativas, dependiendo del contexto en el que se desarrollan.

Una clasificación considerada comprensible es la de competencias básicas, genéricas y específicas. Las básicas comprenden los conocimientos, procedimientos y actitudes que se desarrollan en los niveles de educación primaria y secundaria. Las genéricas son para todos los profesionales y se desarrollan en la formación superior y parte de la secundaria. Las específicas son para una ocupación particular (Tobón, 2005; Lozoya y Cordero, 2018). Por su lado, Villa y Poblete (2007) desglosan las competencias en tres grupos: instrumentales, intrapersonales y sistémicas. Para Lozoya y Cordero (2018), las competencias de Villa y Poblete (2007) son parte de las genéricas. Tómese en cuenta que estas competencias son representativas para el ámbito educativo.

De estas clasificaciones se aprovecha la oportunidad para generar un aporte que puede ser profundizado en otra revisión. No obstante, es importante mencionar que, a pesar de que las competencias básicas son consideradas necesarias para que todos los individuos puedan desenvolverse en la vida diaria, las genéricas son más globales en la formación de profesionales y las específicas son distintivas de una profesión en particular. Ahora, aún queda un espacio o vacío, el cual se puede llenar con las competencias especializadas.

A su vez, las competencias especializadas o de especialización son las que se desarrollan en programas de formación profesionalizantes, de posgrado, maestrías, doctorados, entre otras. Este tipo de competencias requiere una formación y dedicación más detalladas que las específicas. En la Figura 1 se evidencia la relación entre las competencias:

Figura 1. Clasificación de competencias



Fuente: elaboración propia

Las competencias especializadas engloban a las específicas y estas, a su vez, abarcan a las genéricas, que incluyen a las básicas. Se comprende el desarrollo de estas competencias como un proceso educativo formativo. No obstante, un individuo también puede desarrollar competencias específicas y especializadas en una educación informal.

MATERIALES Y MÉTODOS

En este artículo se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura mediante búsquedas en bases de datos académicas, empleando la técnica de análisis documental y fichas de análisis de información como instrumentos principales. De acuerdo con Torres-Fonseca y López-Hernández (2014), la revisión sistemática consiste en examinar la documentación bibliográfica existente y publicada sobre una temática específica, con el propósito de realizar una investigación basada en el análisis y la discusión de información relevante y actual. Por esta razón, los documentos revisados deben ser seleccionados cuidadosamente y cumplir con criterios de calidad y actualidad.

López-Hernández (2014) y Ramos-Galarza y García-Cruz (2024) señalan que una revisión sistemática requiere una pregunta investigativa expresada en un objetivo, la definición de términos clave, el establecimiento de criterios de inclusión y exclusión, la búsqueda de información en bases de datos científicas, la representación del flujo de información a través de diagramas, el análisis de los documentos seleccionados y la presentación de tablas con información extraída, seguidas de la discusión de los hallazgos.

En este caso se reorganizaron los pasos para alinearlos con el proceso investigativo de este estudio. Asimismo, se definió la técnica utilizada como

análisis documental, debido a que esta se emplea para responder a un objetivo o pregunta en las revisiones sistemáticas (Martínez-Corona *et al.*, 2023).

El objetivo de este estudio fue clasificar las CI mediante la revisión de artículos científicos seleccionados bajo criterios específicos de inclusión. Estos criterios incluyeron la temporalidad de las publicaciones (2020-2024), la identificación del objeto de estudio en el título, resumen y palabras clave, el enfoque en la educación superior (pregrado y posgrado), la disponibilidad en acceso abierto y el rigor académico de las publicaciones. Las bases de datos consultadas fueron Scopus, Web of Science, SciELO, Dialnet y Latindex, reconocidas por su prestigio en el ámbito académico.

Para la búsqueda se utilizaron palabras clave como “competencias investigativas” y “research competences”. Los artículos seleccionados cumplieron con los requisitos de acceso libre y relevancia en el contexto educativo superior. El proceso de selección, representado en la Figura 2, integró la revisión detallada de los documentos bajo los criterios mencionados. La Tabla 1 resume estos criterios, los cuales aseguran la calidad y pertinencia de los estudios incluidos en el análisis.

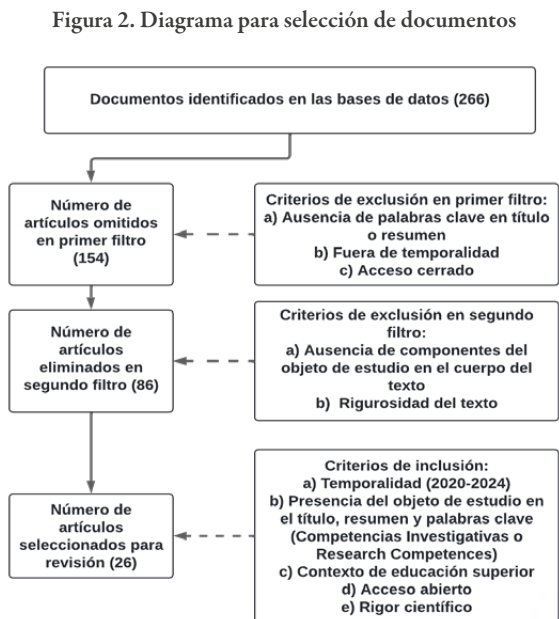
Tabla 1. Criterios de selección de artículos

| Criterio de selección | Descripción |
|-----------------------|--|
| Sector | Educación Superior: grado y posgrado |
| Fuentes | Scopus, Web of Science, Scielo, Dialnet |
| Años de publicación | 2020-2024 |
| Acceso | Completo y en acceso abierto |
| Palabras de búsqueda | “Competencias investigativas” y “research competences” |

Fuente: elaboración propia

La selección de los artículos estudiados se detalla en la Figura 2, donde se obtuvo un total de 266 artículos. Los buscadores que permitieron la identificación fueron Scopus y Web of Science directamente; para los demás se utilizó Connected Papers (Scielo, Dialnet). Se decidió omitir Google Académico debido a la repetición de artículos con Connected Papers. Además, se omitieron 240 artículos, distribuidos de la siguiente manera: 154 por falta de accesibilidad, ausencia de palabras clave o por no tener acceso abierto y 86 por ausencia del objeto de estudio en el cuerpo del texto y falta de rigurosidad.

Los artículos seleccionados (26) contribuyeron a la revisión sistemática de la literatura, garantizando accesibilidad, calidad y pertinencia.



Fuente: elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La clasificación de las competencias investigativas sigue siendo imprecisa, debido a que cada autor las define en función de su contexto. Esto, aunque es recomendable, no brinda una visión clara para los demás contextos. Por otro lado, existen clasificaciones que engloban a otras, otras se fragmentan y pueden ser entendidas de diversas maneras y también se pueden sumar diferentes tipos de fuentes. La Tabla 2 presenta los autores citados junto con las fuentes correspondientes, que incluyen la revista, el autor y el año de publicación:

Tabla 2. Fuentes y autores

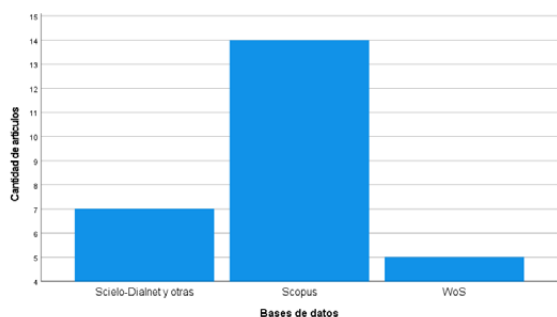
| Fuente | Revista | Autor/es | Año de publicación |
|----------------------|---|----------------------------|--------------------|
| Scopus | Revista de Gerencia (Ve) | Yangali et al. | 2020 |
| | Revista Electrónica Educare | Velandia-Mesa et al. | 2020 |
| | Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información | Duche-Pérez y Paredes | 2022 |
| | Revista Electrónica de Investigación Educativa | Mendioroz et al. | 2022 |
| | Revista Internacional de Humanidades | Garro-Aburto et al. | 2022 |
| | International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology | Mendoza et al. | 2022 |
| | Revista de Ciencias Sociales (Ve) | Nolazco-Labajos | 2022 |
| | Revista Electrónica de Investigación Educativa | Paz y Estrada | 2022 |
| | Revista de Ciencias Sociales (Ve) | Chávez et al. | 2022 |
| | Journal of Education and Learning | Srikham y Seehamongkon | 2023 |
| | Multidisciplinary Journal of Educational Research | Perdomo | 2023 |
| | Revista de Ciencias Sociales (Ve) | Epiquién et al. | 2023 |
| | Revista de Gerencia (Ve) | Briones et al. | 2024 |
| | Data and Metadata | Estrada-Araoz et al. | 2024 |
| Web of Science/ ESCI | Apuntes Universitarios | Aliaga et al. | 2021 |
| | Revista Educación (CRI) | Zambrano-Sandoval y Chacón | 2021 |
| | La Revista de Climatología | Benites et al. | 2023 |
| | Revista Educación (CRI) | Ríos et al. (a) | 2023 |
| | La Revista de Climatología | Reyes et al. | 2024 |

| | | | |
|-------------------------------------|--|------------------------------------|------|
| Scielo, Dialnet (Latindex) y otros. | Revista Boletín REDIPE | Quezada et al. | 2020 |
| | INNOVA Research Journal | Pumacayo et al. | 2020 |
| | Revista de Investigación en Ciencias de la Educación | Alfaro et al. | 2022 |
| | Revista Docentes | Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez | 2022 |
| | Areté-Venezuela | Ríos et al. (b) | 2023 |
| | Revista Dialogus | Puche | 2023 |
| | Páginas de Educación | Sandoval-Henríquez y Sáez-Delgado | 2023 |

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se encuentran todos los documentos de análisis utilizados para la obtención de la clasificación de las CI. Para evitar duplicados en las fuentes, se seleccionaron aquellas con mayor relevancia. De esta forma, la clasificación se organizó en tres apartados: Scopus, Web of Science (Emerging Sources Citation Index) y Scielo, Dialnet y otras:

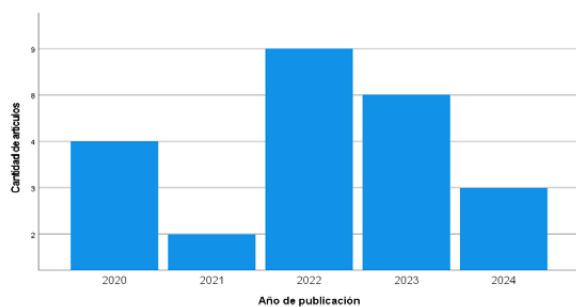
Figura 3. Clasificación por fuente



Fuente: elaboración propia

La Figura 3 muestra la distribución de la cantidad de artículos por base de datos, donde se encuentran 14 de Scopus, 5 de Web of Science y 7 de Scielo-Dialnet y otros, con un total de 26 artículos. Se puede mencionar que la mayor selección de documentos de Scopus se debió a la clasificación de las competencias investigativas y su rigor científico.

Figura 4. Clasificación por año



Fuente: elaboración propia

La cantidad de artículos revisados por año se presenta en la Figura 4. Los años con más artículos son 2022 con 9 artículos, seguido de 2023 con 8. En cambio, los años con menos documentos son 2020 con 4 artículos, 2021 con 2 y 2024 con 3. Esta clasificación no refleja la cantidad total de artículos que abordan las competencias investigativas por año en todas las fuentes, sino solo los seleccionados para esta clasificación.

Clasificación de competencias investigativas

El análisis de las CI tiene relevancia en el ámbito académico y profesional, puesto que permite enfrentar los desafíos de la investigación científica en diversos contextos. En el siguiente apartado se presentan seis clasificaciones de competencias investigativas presentadas por distintos autores; las cuales agrupan las competencias en categorías como básicas, complementarias, avanzadas, teóricas, metodológicas, comunicativas, éticas, entre otras. A través de una comparación, se identifican coincidencias y diferencias entre las propuestas, mostrando cómo estas se relacionan entre sí.

Primera clasificación

Tabla 3. Competencias básicas, complementarias y avanzadas

| Clasificación | Epiquién <i>et al.</i> (2023) | Quezada <i>et al.</i> (2020) |
|---------------|---|--|
| Básicas | Identificar y definir problemas Formular preguntas relevantes Estructurar propuestas de investigación Trabajar en equipo y cooperar Comunicarse eficazmente (oral, escrita y lectura) | Diseñar y aplicar aspectos metodológicos Elaborar y estructurar los componentes de un proyecto de tesis Fortalecer el desarrollo profesional |

| | | |
|-----------------|--|--|
| Complementarias | Integrar conocimientos con la investigación Conectar habilidades y actitudes con la investigación Aplicar y probar ideas experimentalmente | Publicar y difundir conocimientos científicos Comprender y aplicar conceptos y procesos de investigación Incentivar y brindar orientación a estudiantes Participar en procesos de formación e investigación |
| Avanzadas | Analizar y resolver problemas Interpretar resultados y obtener conclusiones | Investigar en contextos multidisciplinarios Trabajar en equipo Realizar investigaciones internacionales |

Fuente: *elaboración propia*

Los autores presentados en la Tabla 3 (Quezada *et al.*, 2020; Epiquién *et al.*, 2023) coinciden en clasificar las competencias investigativas en básicas, complementarias y avanzadas. A pesar de ello, tienen posturas diferentes. Por un lado, Epiquién *et al.* (2023) presentan la clasificación dirigida a estudiantes universitarios de pregrado; en cambio, Quezada *et al.* (2020) lo expresan para posgrado y docentes. Además, los autores tienen diferentes visiones de lo que consideran básico, complementario y avanzado.

Entre una de las diferencias se encuentra que, para Epiquién *et al.* (2023), el trabajo en equipo forma parte de las competencias básicas; mientras que, para Quezada *et al.* (2020), está en la categoría de competencias avanzadas. Estas diferencias surgen según el sujeto al que va dirigido el estudio (pregrado-posgrado). Existe una mayor exigencia para los estudiantes de posgrado o docentes en comparación con los de pregrado. El trabajo en equipo, según Quezada *et al.* (2020), está orientado a lo multidisciplinar, con la capacidad de trabajar con personas de diferentes ramas y generar conocimientos, por lo que se coloca en la competencia avanzada.

Segunda clasificación

Tabla 4. Competencias teóricas, metodológicas y comunicativas

| Clasificación | Alfaro <i>et al.</i> (2022) | Nolazco-Labajos (2022) |
|---------------|---|---|
| Teórica | Capacidad de buscar, formular y desarrollar teorías a partir de la observación y análisis crítico de datos | Comprender fuentes y herramientas relevantes para un tema de estudio, seguido de una organización sistemática de los datos recopilados, para la interpretación estadística y análisis |
| Metodológica | Capacidad de aplicar métodos y técnicas adecuadas para resolver problemas y realizar investigaciones de manera efectiva | Generar nuevo conocimiento de manera sistemática, utilizando el método de ciencias como evidencia y fundamento |
| Comunicativa | Capacidad de interpretar datos y comunicar hallazgos de manera clara y comprensible para diferentes audiencias | Difundir nuevos hallazgos científicos |

Fuente: *elaboración propia*

La clasificación de las CI, según Alfaro *et al.* (2022) y Nolazco-Labajo (2022), se organiza en tres categorías: teórica, metodológica y comunicativa. La competencia teórica se centra en buscar información en diversas fuentes mediante herramientas adecuadas, así como en la capacidad de organizar e interpretar esta información de manera crítica y fundamentada. Por su parte, la competencia metodológica supone aplicar métodos y técnicas científicas, diseñar estrategias, seleccionar instrumentos adecuados y ejecutar procedimientos rigurosos que garanticen la validez de los resultados para resolver problemas de investigación. La competencia comunicativa se refiere a interpretar datos y comunicar los resultados de forma efectiva a diferentes audiencias, en diversos formatos como informes escritos, presentaciones orales o publicaciones académicas. Ambos autores coinciden en esta clasificación, sin presentar discrepancias sobre la definición y el alcance de estas competencias en el ámbito investigativo.

Tercera clasificación

Tabla 5. Competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales

| Autores | Cognitiva | Procedimental | Actitudinal |
|------------------------------|--|--|--|
| Puche (2023) | Identificar, definir y explicar los tipos de procesos y principios de la investigación | Analizar críticamente Utilizar la tecnología Argumentar ideas Actuar éticamente | Participar en investigaciones |
| Yangali <i>et al.</i> (2020) | Comprender nueva información | Producir de textos | Ejercer la disciplina, fomentar la autoformación |
| Benites <i>et al.</i> (2023) | Identificar, evaluar y delimitar problemas Reconocer paradigmas, áreas prioritarias y elementos clave Localizar fuentes confiables | Analizar datos Formular problemas Generar soluciones Ejecutar proyectos de investigación Divulgar conocimiento | Valorar el impacto Asumir responsabilidad Consultar expertos Respetar la propiedad intelectual Actuar éticamente en equipo |
| Duche-Pérez y Paredes (2022) | Manejar el inglés Documentar información científica Analizar datos informáticos Redactar manuscritos Gestionar referencias | Formular preguntas Estructurar contenidos Interpretar datos Redactar textos Plantear rigurosamente Diseñar adecuadamente Organizar información | Cumplir plazos Organizar tareas Demostrar tenacidad Actuar con honestidad Aceptar críticas Aprender continuamente Ser creativo Tomar decisiones |

Fuente: *elaboración propia*

Aunque Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez (2022), Srikham y Seehamongkon (2023) y Reyes *et al.* (2024) no están presentes en la tabla, abordan la clasificación de las competencias de manera específica. En este sentido, Reyes *et al.* (2024) y Srikham y Seehamongkon (2023) mencionan únicamente la clasificación de las competencias en cognitiva, procedimental y actitudinal; sin embargo, no ofrecen detalles adicionales, dejando esta clasificación implícita. Por otro lado, Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez (2022) omiten tratar las competencias procedimentales por separado, optando por integrarlas con las competencias cognitivas en una única fase denominada científico-investigativas.

Los datos de la Tabla 5 muestran que en estas clasificaciones existen diferencias y semejanzas en cómo los autores abordan la misma competencia. Por ejemplo, en cuanto a la competencia cognitiva, Puche (2023) la define como comprender y manejar información nueva, identificar y evaluar problemas, reconocer paradigmas y localizar fuentes confiables. Yangali *et al.* (2020) destaca buscar información de manera eficiente. En cambio, para Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez (2022), la competencia cognitiva implica definir y estructurar investigaciones, determinar el tipo de investigación, diseñar metodologías, operacionalizar variables, formular problemas

y objetivos y estructurar el marco teórico. Por otro lado, Duche-Pérez y Paredes (2022) consideran que la competencia cognitiva incluye manejar el inglés, documentar información científica, analizar datos, redactar manuscritos y gestionar referencias.

Puche (2023), Yangali *et al.* (2020), Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez (2022) y Duche-Pérez y Paredes (2022) incluyen buscar, seleccionar y comprender información como parte de la competencia cognitiva. Otro aspecto integrado es reconocer paradigmas, estructurar investigaciones, diseñar metodologías y determinar el tipo de investigación (Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez, 2022; Puche, 2023).

Las competencias procedimentales o prácticas presentan diferencias. Puche (2023) las define como analizar críticamente, utilizar tecnología, argumentar y actuar éticamente. En cambio, Benites *et al.* (2023) enfocan en analizar datos, formular problemas, generar soluciones, ejecutar proyectos de investigación y divulgar conocimiento. Por su parte, Yangali *et al.* (2020) destacan producir textos, incluyendo obtener resultados y difundirlos de manera escrita. Duche-Pérez y Paredes (2022) se centran en elaborar investigaciones a través de procesos metodológicos. Los elementos clave de estas

competencias incluyen producir textos, analizar datos y divulgar conocimiento.

En cuanto a la competencia actitudinal, Puche (2023) la describe como participar en actividades de investigación. Yangali *et al.* (2020) enfatizan disciplinarse y autoformarse como cualidades individuales. Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez (2022) la definen como asumir responsabilidades éticas y profesionales. Benites *et al.* (2023) incorporan comunicar de manera empática y participar en

espacios formativos. Duche-Pérez y Paredes (2022) destacan asumir responsabilidad, organizar tareas, actuar con honestidad, ser creativo y tomar decisiones como aspectos esenciales en la investigación.

Todos los autores coinciden en estructurar la competencia actitudinal como un conjunto integral que combina desempeñar prácticas, asumir responsabilidades profesionales y mantener una conducta ética para garantizar un desarrollo exitoso en la investigación y en el ámbito académico.

Cuarta clasificación

Tabla 6. Competencias por componentes de informes

| Autores | Componentes de investigación |
|--|---|
| Ríos <i>et al.</i> (2023a) | Plantear un problema de investigación |
| | Fundamentar teóricamente o revisar la literatura |
| | Diseñar la investigación con enfoque y metodología |
| | Seleccionar o diseñar instrumentos |
| | Establecer procedimientos de muestreo |
| | Analizar datos |
| | Elaborar un informe final de acuerdo con normas establecidas |
| Ríos <i>et al.</i> (2023b) | Plantear el problema de investigación |
| | Construir el marco referencial de la investigación |
| | Diseñar el método |
| | Comunicar los resultados de la investigación |
| | Verificar el rigor científico y la coherencia entre componentes |
| Pumacayo <i>et al.</i> (2020) | Plantear el problema |
| | Definir de la variable |
| | Recopilar y seleccionar datos e información |
| | Desarrollar las bases teóricas |
| | Elaborar el aspecto metodológico |
| | Elaborar proyectos de investigación |
| Zambrano-Sandoval y Chacón (2021) | Identificar temática |
| | Generar una propuesta |
| | Presentar avances de la investigación |
| | Presentar el trabajo final |
| Sandoval-Henríquez y Sáez-Delgado (2023) | Conocer el contenido |
| | Revisar literatura |
| | Aplicar metodologías |
| | Reflexionar sobre los resultados |
| | Comunicar eficazmente |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Aliaga <i>et al.</i> (2021) | Elaborar la introducción |
| | Elaborar la metodología |
| | Elaborar los resultados |
| | Presentar el informe final |
| | Trabajar de forma colaborativa |
| Garro-Aburto <i>et al.</i> (2022) | Plantear la investigación |
| | Gestionar recursos |
| | Revisar de forma sistemática y crítica la literatura |
| | Diseñar metodología e instrumentos |
| | Ejecutar y evaluar proyectos de investigación |
| | Sistematizar y analizar resultados |
| | Redactar y publicar artículos |
| | Socializar y transferir el conocimiento |
| | Trabajar colaborativamente y fomentar la interdisciplinariedad |
| Mendoza <i>et al.</i> (2022) | Plantear el problema del proyecto de investigación |
| | Elaborar el marco teórico |
| | Aprender la metodología del proyecto de investigación |
| Perdomo (2023) | Elaborar proyectos de investigación (engloba a las demás) |
| | Determinar los paradigmas y problemas |
| | Buscar información |
| | Utilizar herramientas de investigación |

Fuente: *elaboración propia*

La clasificación presentada en la Tabla 6 es genérica. La mayoría de los autores tiene clasificaciones similares, puesto que los trabajos e informes de investigación, por lo general, siguen esquemas parecidos. No obstante, existen diferencias en cuanto a la profundidad. La clasificación de Aliaga *et al.* (2021), Zambrano-Sandoval y Chacón (2021), Mendoza *et al.* (2022) y Perdomo (2023) es general y no profundiza en los apartados específicos.

Existen competencias que se reiteran en las clasificaciones propuestas por distintos autores. Estas incluyen plantear problemas de investigación y diseñar metodologías, como lo señalan Ríos *et al.* (2023a), Ríos *et al.* (2023b), Pumacayo *et al.* (2020) y Mendoza *et al.* (2022). Elaborar marcos teóricos, integrando antecedentes, contexto y conceptos clave, también es destacado por los mismos autores. Buscar y seleccionar

información de manera eficiente es una competencia identificada por Ríos *et al.* (2023a), Sandoval-Henríquez y Sáez-Delgado (2023), Pumacayo *et al.* (2020) y Garro-Aburto *et al.* (2022). Finalmente, interpretar y transmitir conocimientos mediante competencias comunicativas es mencionado por Ríos *et al.* (2023b), Ríos *et al.* (2023a), Garro-Aburto *et al.* (2022) y Perdomo (2023).

Se comprende que identificar problemas, realizar revisiones de literatura, buscar información de manera eficiente, elaborar marcos teóricos, diseñar metodologías, interpretar resultados y comunicar conocimientos son competencias recurrentes en varios apartados y se consideran fundamentales para la elaboración de un trabajo de investigación. Asimismo, resulta indispensable incluir la competencia para aplicar normas de citación y referencia de forma rigurosa.

Quinta clasificación

Tabla 7. Competencias varias

| Clasificación de Competencias | Briones <i>et al.</i> (2024) | Estrada-Araoz <i>et al.</i> (2024) | Paz y Estrada (2022) | Velandia-Mesa <i>et al.</i> (2020) |
|-------------------------------|------------------------------|------------------------------------|----------------------|------------------------------------|
| Analíticas | x | | | x |
| Metodológicas | x | | x | x |
| Indagativas | x | | x | |
| Críticas | x | | | x |
| Comunicación | x | x | x | x |
| Colaborativas | x | x | x | |
| Éticas | x | | | x |
| Organizativas | | x | | |
| Tecnológicas | | | x | x |
| Argumentativas | | | | x |
| Relacional | | | | x |
| Propositivas | | | | x |

Fuente: *elaboración propia*

La x en los casilleros de la Tabla 7 indica que el autor aborda un tipo específico de competencias, lo que evidencia diferencias significativas respecto a la clasificación de la Tabla 6. En esta nueva clasificación los autores presentan un enfoque más detallado sobre cómo entienden y priorizan las competencias, reflejando diversidad en sus perspectivas y en los énfasis otorgados a ciertos aspectos de la investigación.

La CI —destacada por Velandia-Mesa *et al.* (2020), Paz y Estrada (2022), Briones *et al.* (2024) y Estrada-Araoz *et al.* (2024)— se reconoce como fundamental para transmitir hallazgos de forma efectiva a diversas audiencias. Este enfoque resalta la importancia de habilidades como la redacción clara, la estructuración lógica de ideas y la capacidad para adaptar el mensaje según el público objetivo, fortaleciendo la difusión científica y la transferencia del conocimiento.

Por otro lado, la competencia colaborativa —mencionada por Paz y Estrada (2022), Briones *et al.* (2024) y Estrada-Araoz *et al.* (2024)— resalta el valor de trabajar en equipos interdisciplinarios al abordar problemas complejos. Este tipo de competencia fomenta la integración de conocimientos y favorece habilidades como la comunicación interpersonal, la negociación y la construcción conjunta de soluciones.

Las competencias indagativas y metodológicas, menos mencionadas en comparación con las comunicativas, cumplen un papel esencial en la calidad del proceso investigativo. Las competencias indagativas, citadas por Paz y Estrada (2022) y Briones *et al.* (2024), incluyen la formulación de preguntas relevantes y la exploración de posibles respuestas mediante un enfoque sistemático. Las metodológicas, también abordadas por Velandia-Mesa *et al.* (2020), promueven el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias de investigación que aseguren la validez y confiabilidad de los resultados.

Las competencias analíticas, críticas y éticas, tratadas por Velandia-Mesa *et al.* (2020) y Briones *et al.* (2024), resaltan la importancia de evaluar la información y resultados de manera reflexiva, cuestionando su validez y relevancia. Además, integran principios éticos en todas las etapas del proceso. Las competencias tecnológicas, mencionadas también por Paz y Estrada (2022), incluyen el uso de herramientas digitales para gestionar, analizar y comunicar información de manera eficiente. Las competencias organizativas, argumentativas, relacionales y propositivas —menos tratadas— representan áreas con gran potencial para mayor exploración.

Sexta clasificación

Tabla 8. Clasificación de competencias diferentes

| Autores | Clasificación de competencias |
|--------------------------------|-------------------------------|
| Chávez <i>et al.</i> (2022) | Cognitiva |
| | Para preguntar |
| | Observacional |
| | Reflexiva |
| Mendioroz <i>et al.</i> (2022) | Comprensivas |
| | Críticas |
| | Creativas |
| | Metacognitivas |

Fuente: *elaboración propia*

Este apartado tiene lugar, porque no está incluido en las clasificaciones anteriores. No obstante, presenta ciertas similitudes. Las competencias cognitivas o metacognitivas se plantearon en la Tabla 5. Las competencias críticas o reflexivas y las comprensivas (analíticas) se abordaron en la Tabla 7. Adicionalmente, Chávez *et al.* (2022) destacan las competencias para preguntar, enfocadas en la formulación de preguntas claras y relevantes que orienten el proceso investigativo. Estas competencias permiten estructurar el análisis y explorar nuevas perspectivas, ajustándose al contexto y las necesidades del estudio. También se menciona las competencias observacionales, centradas en reconocer patrones, registrar detalles clave y analizar fenómenos dentro de un contexto, lo que resulta esencial en investigaciones descriptivas o basadas en observación directa. Asimismo, Mendioroz *et al.* (2022) contribuye con las competencias creativas, que incluyen generar ideas originales, plantear soluciones innovadoras con un enfoque flexible ante problemas complejos.

En sí, las clasificaciones de competencias investigativas reflejan la diversidad y complejidad del ámbito académico. Estas competencias incluyen formular preguntas relevantes, buscar información de manera eficiente, interpretar datos críticamente, diseñar metodologías innovadoras y trabajar de manera colaborativa en equipos interdisciplinarios. Aunque los autores priorizaron categorías específicas, según su contexto, el análisis comparativo muestra que ciertas competencias se consideran esenciales para el desarrollo de una investigación rigurosa y efectiva. Este panorama resalta la importancia de definir y aplicar competencias que respondan a las demandas

actuales de la investigación en diversos contextos, promoviendo la adaptación y el fortalecimiento del proceso investigativo.

DISCUSIÓN

La clasificación de las competencias es variada, especialmente cuando los investigadores no han llegado a acuerdos. A pesar de ello, la mayoría aborda las mismas competencias en contextos diferentes y con denominaciones similares. Además, todas ellas se derivan de las competencias cognitivas (saber), procedimentales (saber hacer), actitudinales (saber ser) y de convivencia (saber convivir); saberes expresados por Delors (1996). Asimismo, las competencias investigativas también parten de las mencionadas por Tobón (2005) y Lozoya y Cordero (2018), y tienen mucha semejanza con las competencias expresadas por Quezada *et al.* (2020) y Epiquién *et al.* (2023), las cuales se dividen en básicas, complementarias y avanzadas.

La conexión entre todas las clasificaciones es evidente. En Epiquién *et al.* (2023), las competencias básicas y avanzadas se expresan en la Tabla 6 sobre los componentes de un informe; y las complementarias se asemejan a las actitudinales y cognitivas de la Tabla 5. La clasificación teórica, metodológica y comunicativa de la Tabla 4, propuesta por Alfaro *et al.* (2022) y Nolzco-Labajos (2022), tiene conexión con las presentadas en la Tabla 7 por Briones *et al.* (2024). Las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales están relacionadas con la teórica, la práctica y la disposición para actuar; aspectos manifestados en los cuatro saberes de Delors (1996).

Una clasificación que deja dudas sobre si las competencias son simples pasos para seguir o procesos complejos —como expresan Díaz y Echeverri (2020)— es la mencionada en los componentes de la Tabla 6. Aunque esta consideración es útil para elaborar los diferentes componentes, no puede ser clasificada como una serie de pasos. Las competencias son procesos complejos que ayudan a resolver problemas de la vida cotidiana, mejorando aspectos profesionales y personales. Por esta razón, aunque la clasificación de competencias por componentes es bien intencionada, tiene poco alcance en la nueva clasificación.

Desde la revisión documental se toman en cuenta tres factores clave para la nueva clasificación de

competencias. El primero es que tenga concordancia con los saberes expresados por Delors (1996); el segundo, que sea considerada por los diversos autores de la revisión (repetición) y, el tercero, en caso de que no sea repetida, se selecciona un término que aborde las competencias faltantes. Asimismo, al ser procesos complejos, las competencias están entrelazadas entre sí. De esta selección surgen las competencias cognitivas-prácticas, metodológicas, comunicativas y éticas.

Competencias cognitivas-prácticas

Estas competencias pueden ser las más polémicas, pues abordan dos aspectos fundamentales: el conocimiento y la práctica. El saber y el saber hacer —que abarcan parte de las competencias comunicativas, metodológicas y éticas— se integran entre sí. El argumento para no separar lo cognitivo de lo práctico radica en que, si se hiciera, por un lado, el conocimiento quedaría como un proceso mental sin aplicación y, por otro lado, la práctica carecería de reflexión y fundamento.

Algunos aspectos de estas competencias incluyen conocer, elaborar y ejecutar cada componente de la investigación, lo que implica un manejo integral de las fases que conforman el proceso investigativo. Entre ellos están identificar y definir problemas de investigación, una habilidad clave para delimitar con claridad el objeto de estudio; formular preguntas pertinentes que orienten la indagación hacia objetivos concretos y buscar información de manera eficiente, utilizando fuentes confiables y relevantes para el contexto académico (Epiquién *et al.*, 2023). También organizan sistemáticamente los datos, lo que permite estructurar la información de manera coherente y ordenada (Nolazco-Labajos, 2022), y elaboran un marco referencial que integre antecedentes, contexto, conceptos y fundamentos teóricos, consolidando así la base conceptual y teórica del estudio (Mendoza *et al.*, 2022; Ríos *et al.*, 2023b). Además, se consideran las competencias argumentativas, relacionales, críticas y analíticas, que son esenciales para interpretar los hallazgos, construir argumentos sólidos y evaluar las conexiones entre los distintos elementos del estudio. Estas habilidades representan procesos mentales cognitivos que fortalecen el rigor y la calidad de la investigación (Velandia-Mesa *et al.*, 2020).

En esta investigación se define a las competencias cognitivas-prácticas como la capacidad de aplicar conocimientos teóricos y habilidades prácticas para llevar a cabo un estudio de manera efectiva.

Estas competencias incluyen identificar y definir problemas, formular preguntas de investigación y buscar información relevante. También abarcan organizar sistemáticamente los datos recopilados para analizarlos y elaborar un marco referencial que integre antecedentes, contexto, conceptos y fundamentos teóricos. Además, estas competencias integran la argumentación, la relación de conocimientos con otras disciplinas y actores, el análisis crítico y la evaluación de información, desarrollando, ejecutando y evaluando investigaciones con precisión y profundidad.

Competencias metodológicas

Estas competencias se encuentran en la estructura de la investigación. Alfaro *et al.* (2022) y Nolazco-Labajos (2022) destacan la capacidad de aplicar métodos y técnicas para el análisis de datos. Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez (2022) describen estas competencias como la capacidad para definir el tipo, diseño y variables de la investigación. Garro-Aburto *et al.* (2022), Ríos *et al.* (2023a) y Ríos *et al.* (2023b) se refieren a la distinción de diseño, método, enfoque, instrumento y técnica. Perdomo (2023) introduce los paradigmas. Velandia-Mesa *et al.* (2020), Aliaga *et al.* (2021), Paz y Estrada (2022), Briones *et al.* (2024) y Estrada-Araoz *et al.* (2024) consideran las competencias metodológicas como los procesos y pasos para llevar a cabo la investigación.

Por ello, se entiende que las competencias metodológicas son la capacidad de aplicar y gestionar adecuadamente los métodos y técnicas necesarios para realizar un estudio efectivo. Estas competencias incluyen la habilidad para definir el tipo de investigación, el diseño y las variables; distinguir entre diferentes diseños, métodos, enfoques, instrumentos y técnicas y aplicar métodos y técnicas para el análisis de datos. Además, abarcan la comprensión de paradigmas que guían la investigación, proporcionando un marco estructural esencial para ejecutar la investigación de manera rigurosa y sistemática.

Competencia comunicativa

Esta es considerada fundamental en diversos estudios. Según Epiquién *et al.* (2023), constituye una habilidad básica; mientras que Quezada *et al.* (2020) la identifican con la capacidad de publicación y difusión científica. Yangali *et al.* (2020) la asocian con la producción

de textos. Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez (2022) destacan su importancia en la participación en congresos y ponencias. Por su parte, Duche-Pérez y Paredes (2022) subrayan el valor del dominio de otro idioma como parte de esta competencia. Ríos *et al.* (2023b) la vinculan con la comunicación efectiva de resultados, y Zambrano-Sandoval y Chacón (2021) la relacionan con la defensa final de trabajos académicos. Garro-Aburto *et al.* (2022) enfatizan su papel en la transferencia de conocimiento. Además, Alfaro *et al.* (2022) y Nolazco-Labajos (2022) resaltan la capacidad de expresar y comunicar conclusiones; mientras que Chávez *et al.* (2022) subrayan su conexión con la formulación de preguntas pertinentes.

La competencia comunicativa es un aspecto que no debe pasarse por alto (Velandia-Mesa *et al.*, 2020; Paz y Estrada, 2022; Sandoval-Henríquez y Sáez-Delgado, 2023; Briones *et al.*, 2024; Estrada-Araoz *et al.*, 2024). De ello se desprende que la competencia comunicativa es la capacidad de expresar y compartir de manera efectiva los resultados y conclusiones de un estudio con diversos públicos y hacer preguntas pertinentes. Estas competencias incluyen publicar y difundir conocimientos científicos, producir textos académicos, participar en congresos y ponencias, defender trabajos finales y transferir conocimiento a través de diversas plataformas. También abarcan manejar otros idiomas y utilizar herramientas que faciliten la comunicación.

Competencias éticas

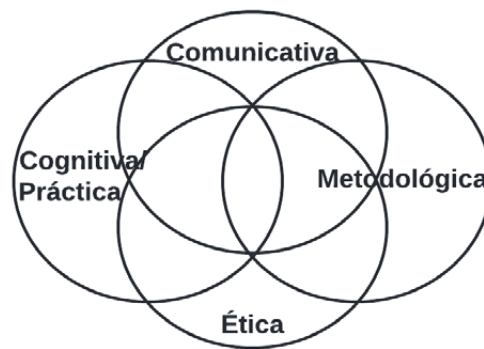
Estas competencias se encuentran en las distintas clasificaciones y engloban otras mencionadas por diversos autores. El desarrollo profesional, como lo expresan Quezada *et al.* (2020), es uno de estos aspectos. Lo actitudinal también se vincula con la ética. Lo actitudinal se relaciona con la responsabilidad, disposición, organización, superación personal y respeto a la propiedad intelectual (Yangali *et al.*, 2020; Reyes-Rodríguez y Concepción-Pérez, 2022; Duche-Pérez y Paredes, 2022; Puche, 2023; Sriksam y Seehamongkon, 2023; Benites *et al.*, 2023; Reyes *et al.*, 2024). El trabajo colaborativo, según Aliaga *et al.* (2021), es otro factor. Velandia-Mesa *et al.* (2020) y Briones *et al.* (2024) abordan la ética también como competencia.

Por ello, la competencia ética en investigación se define como la capacidad de llevar a cabo estudios con integridad, responsabilidad y respeto, abarcando

aspectos cruciales como el cumplimiento de compromisos y la disposición para enfrentar desafíos, una organización efectiva y la superación personal continua. Estas competencias incluyen respetar la propiedad intelectual mediante la citación correcta de fuentes y evitar el plagio; colaborar de manera justa y respetuosa con otros investigadores; actuar con honestidad, transparencia y equidad; garantizar que las prácticas sean justas y presentar los resultados de manera objetiva y veraz; todo ello para promover la credibilidad y calidad del conocimiento generado.

Cabe mencionar que esta clasificación no aborda el uso de la tecnología como competencia, porque se entiende que está incluida en cada competencia, desde la búsqueda de información, el uso de *software* para el análisis de datos y la comunicación por diferentes vías. Al ser consideradas procesos complejos, las competencias cognitivas-prácticas, metodológicas, comunicativas y éticas confluyen entre sí y con los distintos saberes de Delors (1996). En la Figura 5 se muestra un acercamiento de cómo están entrelazadas:

Figura 5. Interacción entre competencias investigativas



Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Clasificación de competencias diferentes

| Competencias investigativas | Clasificación de competencias | Nivel |
|--|-------------------------------|------------|
| Cognitiva/Práctica, metodológica, comunicativa y ética | Básicas | Inicial |
| | Genéricas | Intermedio |
| | Específicas | Avanzado |
| | Especializadas | Experto |

Fuente: elaboración propia

De la Figura 5 se obtienen las cuatro competencias investigativas y su interconexión; es decir:

cada una comparte un aspecto con las demás. La complementariedad alude a que las competencias investigativas interactúan y aportan al desarrollo de las demás. Finalmente, en la Tabla 9 se expresa que las competencias investigativas cognitiva/práctica, metodológica, comunicativa y ética tienen un proceso formativo vinculado a las competencias básicas, genéricas, específicas y especializadas. Las competencias básicas corresponden a un proceso inicial, las genéricas a un nivel intermedio y las específicas a un nivel avanzado. Las competencias especializadas forman parte de un proceso de perfeccionamiento personal y profesional, lo cual implica que quienes alcanzan este nivel han pasado por un riguroso proceso académico con amplia experiencia en el campo de la investigación.

CONCLUSIONES

Existen diversas categorías de competencias en educación, lo que subraya la necesidad de un estudio exhaustivo que clasifique estas competencias en básicas, genéricas, específicas y especializadas. Esta clasificación busca entender mejor el proceso de formación de competencias en investigación y en todos los ámbitos educativos.

Definir y clasificar las competencias investigativas ha sido un desafío. Es importante reconocer que las competencias no deben considerarse meros pasos a seguir, sino procesos complejos que engloban aspectos cognitivos, procedimentales, metodológicos y éticos. Estas competencias son fundamentales para resolver problemas y mejorar los aspectos profesionales, personales y el buen vivir.

La revisión documental sugiere una nueva clasificación que agrupa las competencias en cognitivas-prácticas, metodológicas, comunicativas y éticas. Esta clasificación se fundamenta en la congruencia con los saberes de Delors (1996); los cuales son saber, saber hacer y saber ser. Ahora bien, la prevalencia de estas competencias en la literatura revisada y su integralidad son necesarias para abarcar diversas habilidades. Estas competencias muestran una interrelación y complementariedad que se alinean con la visión holística de los saberes educativos planteados por Delors (1996); aquí se incluye el saber convivir. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un proceso integral que trasciende la simple transmisión de conocimientos técnicos e integra dimensiones éticas, sociales, metodológicas y cognitivas que

fortalecen valores fundamentales y desarrollan habilidades complejas.

La congruencia entre estas competencias y los saberes de Delors (1996) garantiza su pertinencia tanto para afrontar las demandas de un entorno globalizado y dinámico como para potenciar una formación que promueva la capacidad de análisis crítico, la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos en contextos diversos. Asimismo, estas competencias no solo buscan responder a los retos profesionales inmediatos, sino que también fortalecen la autonomía, el compromiso ético y la responsabilidad social de los individuos. Esto —en conjunto— los posiciona como agentes de cambio capaces de transformar realidades y aportar al bienestar colectivo desde una perspectiva integral y sostenida. Finalmente, aunque la competencia tecnológica es relevante, no se ha incluido explícitamente en la clasificación, puesto que se considera que está inmersa dentro de las cuatro competencias mencionadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, M., Paucá, N., Cóquel, L., Méndez, G., Roque, I. y Rafayle, R. (2022). Enseñanza virtual y desarrollo de competencias investigativas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1477-1486. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.428>
- Aliaga, A., Juárez, L. y Herrera, R. (2021). Diseño y validez de contenido de una rúbrica analítica socioformativa para evaluar competencias investigativas en posgrado. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 62-82. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.632>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final. Proyecto Tuning (2004-2007)*. Tuning. <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>
- Benites, W., Calvo Gastánadu, C. y Santa Cruz Terán, F. (2023). Las competencias investigativas en los estudiantes de educación superior. *Revista de Climatología*, 23, 3124-3130. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.3124-3130>
- Briones, Á., Meza, E., Fritz, S. y Macías, D. (2024). Innovación y competencias investigativas en universidades públicas. *Revista Venezolana*

- de Gerencia, 29(106), 776-792. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.20>
- Buendía-Arias, X., Zambrano-Castillo, L. e Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, 47, 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- Chávez, K., Ayasta, L., Kong, I. y Gonzáles, J. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 250-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297222>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Díaz, A. y Echeverri, S. (2020). Las competencias: Propuesta teórica para orientar su desarrollo con una didáctica pertinente. En R. E. Quiroz Posada y M. Rieckmann (Coords.), *Competencias en la educación superior: Experiencias investigativas y enfoques innovadores* (pp. 65-90). Institución Universitaria de Envigado y Universidad de Antioquia.
- Duche-Pérez, A. y Paredes Quispe, F. (2022). Competencias investigativas, hábitos de trabajo y cualidades personales para el desarrollo de investigaciones en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação/Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 125-136. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/495>
- Epiquién, M., Oc Carrasco, O., Farje, J. y Silva, Y. (2023). Investigación formativa en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 402-414. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/41264>
- Estrada-Araoz, E., Farfán-Latorre, M., Lavilla-Condori, W., Calcina-Álvarez, D. y Yancachajlla-Quispe, L. (2024). Variables asociadas con el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios del sur de Perú: Un estudio transversal. *Data and Metadata*, 3, 327-337. <https://doi.org/10.56294/dm2024327>
- Ganga, F., González, A. y Smith Velásquez, C. (2018). Enfoque por competencias en la educación superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En O. Leyva Cordero, F. Ganga Contreras, J. Tejada Fernández, y A. Hernández Paz (Coords.), *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 45-64). Tirant Humanidades.
- Garro-Aburto, L., Romero-Vela, S., Majo-Marrufo, H., Alcas-Zapata, N. y Guerra-Reyes, F. (2022). Competencias investigativas desde el enfoque socioformativo en posgraduados de Perú y Ecuador. *International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11, 2-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4087>
- Lozoya, E. y Cordero, R. (2018). Una visión de las competencias educativas: Su implementación y evaluación en la educación superior. En O. Leyva Cordero, F. Ganga Contreras, J. Tejada Fernández, y A. A. Hernández Paz (Coords.), *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 65-90). Tirant Humanidades.
- Martínez-Corona, J. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: Propuesta desde el enfoque investigativo. *RA XIMHAI*, 19(1), 67-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658>
- Mendioroz, A., Napal, M. y Peñalva, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(28), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>
- Mendoza-Ramírez, G., Cardoza-Sernaqué, M., Rupay-Nolasco, O., Bellido-Valdiviezo, O., Paredes-Ayrac, D., Patricio-Ayala, S. y Rodríguez-Sabino, V. (2022). Achievement of research skills in Peruvian university students of medical sciences: An experience through the use of the inverted classroom. En *20th LACCEI* (pp. 1-10). LACCEI. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2022.1.1.239>
- Nolazco-Labajos, F., Guerrero, M., Carhuancho-Mendoza, I. y Saravia, G. (2022). Competencia investigativa estudiantil durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(6), 228-243. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/38834>
- Paz, C. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(09), 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937>
- Perdomo, B. (2023). ABP y competencias de investigación en un entorno virtual: resultados y percepciones de los estudiantes. *Revista*


- Multidisciplinaria de Investigación Educativa*, 13(3), 273-294. <https://doi.org/10.17583/remie.8755>
- Puche, D. (2023). Competencias investigativas de los profesores universitarios en Suramérica. *Revista Dialogus*, (12), 72-91. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1193>
- Pumacayo, I., Calla, K., Yangali, J. y Arispe, C. (2020). Aplicación de estrategias investigativas y desarrollo de habilidades para elaborar proyectos en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 103-121. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1383>
- Quezada, G., Castro, M., Núñez, J. y Quezada, M. (2020). Autopercepción de la labor docente universitaria: Identificando competencias investigativas aplicables en el 2020. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 167-176. <https://doi.org/10.2256/redipe.9.1.167>
- Ramos-Galarza, C. y García-Cruz, P. (2024). Guía para realizar estudios de revisión sistemática cuantitativa. *CienciAmérica*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.33210/ca.v13i1.444>
- Reyes, J., Leyva, N. y Durán, K. (2024). Trabajo colaborativo para desarrollar las competencias investigativas de estudiantes de educación superior. *Revista de Climatología*, 24, 1147-1154. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1147-1154>
- Reyes-Rodríguez, Y. y Concepción-Pérez, E. (2022). Estrategia pedagógica para desarrollar competencias investigativas en los docentes de ciencias médicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(2), 15-21. <https://doi.org/10.37843/rtd.v14i2.301>
- Ríos, P., Ruiz, C., Paulos, T. y León, R. (2023b). Desarrollo de una escala para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 9(17), 147-169. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.7>
- Ríos, P., Ruíz, C. y Ramírez, T. (2023a). Evaluación de un curso en línea sobre competencias investigativas bajo un enfoque pedagógico socioconstructivista. *Revista Educación*, 47(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53856>
- Sandoval-Henríquez, F. y Sáez-Delgado, F. (2023). Revisión sistemática sobre competencias de investigación en estudiantes de educación superior. *Páginas de Educación*, 16(2), 186-211. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3340>
- Srikham, O. y Seehamongkon, Y. (2023). The development of a model for enhancing research competencies in the classroom of student teachers. *Journal of Education and Learning*, 12(2), 124-136. <https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p124>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Editorial Magisterio.
- Torres-Fonseca, A. y López-Hernández, D. (2014). Criterios para publicar artículos de revisión sistemática. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 19(3), 393-399. <https://www.redalyc.org/pdf/473/47332498021.pdf>
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Velandia, C., Serrano, F. y Martínez, M. (2021). Evaluación de la formación en investigación educativa: diseño y validación de escalas. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.3>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.
- Yangali, J., Vásquez, M., Huaita, D. y Luza, F. (2020). Cultura de investigación y competencias investigativas de docentes universitarios del sur de Lima. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1159-1179. <https://doi.org/10.25100/rvg.v25n91.8662>
- Zambrano-Sandoval, H. y Chacón, C. (2021). Competencias investigativas en la formación de posgrado: Análisis cualitativo. *Revista Educación*, 45(2), 242-259. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43646>

Propuesta de metodologías activas para la inclusión étnica en segundo nivel de Bachillerato a través de la fotografía de fiestas populares

A proposal of active methods for ethnic integration in the second year of secondary school through the photography of popular festivals

 Jorge Luis Guartatanga Coronel*
jluis.guartatangac@ucuenca.edu.ec

 Abrahán Felipe Orellana Moscoso*
abraham.orellana@ucuenca.edu.ec

 Mauricio Esteban Reyes Guaranda*
mauricio.reyes@ucuenca.edu.ec

*Universidad de Cuenca, Ecuador

Recepción: 1 de octubre de 2024

Aprobación: 2 de diciembre de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.12.1149>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es diseñar una clase metodológica instructiva para el uso docente, mediante el empleo de la narrativa fotográfica de contextos festivos como herramienta para el desarrollo de procesos identitarios inclusivos. El problema que guía la investigación radica en la necesidad de implementar metodologías innovadoras que refuercen el sentido de pertenencia en contextos educativos diversos. Se emplearon tres métodos para el análisis de la información: el análisis conceptual, que permitió identificar los significados asociados a las festividades; el análisis fenomenológico, que ayudó a comprender la experiencia de los participantes en relación con las tradiciones culturales y el análisis narrativo, que estructuró las historias visuales y textuales recogidas. Del análisis de impacto de la clase se concluye que la narrativa fotográfica es un recurso efectivo para fortalecer el sentido de pertenencia y promover la inclusión educativa, según las percepciones de los estudiantes.

Palabras clave: aula invertida, clase metodológica, fiestas populares, identidad cultural, narrativa fotográfica

ABSTRACT

The objective of this article is to design an instructive methodological class for teachers, using photographic narratives of festive contexts as a tool to foster inclusive identity processes. The research problem centers on the need to implement innovative methodologies that enhance the sense of belonging in diverse educational settings. The methodology employed three methods for data analysis: conceptual analysis, which identified the meanings associated with festivities; phenomenological analysis, which explored participants' experiences with cultural traditions, and narrative analysis, which structured the visual and textual stories collected. From the impact analysis of the class, it is concluded that photographic narrative is an effective resource for strengthening the sense of belonging and promoting educational inclusion, according to students' perceptions.

Keywords: flipped classroom, methodological class, popular festivals, cultural identity, photographic narrative

INTRODUCCIÓN

La necesidad de elaborar esta clase metodológica instructiva —que utiliza la fotografía como herramienta educativa— radica en las múltiples deficiencias que actualmente afectan a los educadores como falta de recursos didácticos, desafíos en la atención individualizada, aspectos relacionados con la motivación e interés, entre otros (Bernate y Vargas, 2020). Estas deficiencias —ya sean de naturaleza formativa o didáctica— subrayan la imperante necesidad de concebir enfoques pedagógicos que puedan ser considerados como una guía metodológica para abordar la fotografía como herramienta didáctica en el aula (Pérez, 2021).

De acuerdo con la literatura educativa contemporánea, los profesores se encuentran ante desafíos relacionados con la adaptación a las nuevas tecnologías, la implementación de estrategias pedagógicas efectivas y la atención a la diversidad de perfiles estudiantiles en el aula (Torres y Cobo, 2017; Granados *et al.*, 2020). En este sentido, la formulación de una “clase modelo” puede proveer a los docentes una guía práctica y concreta para abordar estas deficiencias; ofreciendo un recurso valioso para mejorar sus competencias pedagógicas y enriquecer la vivencia de aprendizaje de sus discípulos (Aguilera-Ruiz *et al.*, 2017).

Por otro lado, en el contexto educativo ecuatoriano, el fomento de la interculturalidad en instituciones escolares representa también un desafío. A pesar de los esfuerzos realizados para conmemorar y fortalecer las tradiciones étnicas y celebraciones populares, se encuentran obstáculos notables como la colonialidad del saber, subalternidad, los valores propios de la modernidad capitalista y el eurocentrismo (Japón *et al.*, 2022). Por lo mencionado, se propone el uso de la fotografía y la narrativa visual como herramientas pedagógicas para promover una mirada intercultural en los contextos educativos, así como la apreciación por la diversidad cultural.

En las instituciones educativas de Ecuador, aunque se han llevado a cabo esfuerzos importantes en pro de un enfoque intercultural (Alonso-García, 2019), diversos estudios convergen en que más allá de leyes y normativas, se requiere un cambio de conciencia social y voluntad política para experimentar una verdadera inclusión. Además, las tecnologías destinadas a este propósito resultan insuficientes (Espinoza y Ley, 2020). Este vacío

contribuye a la perpetuación de estereotipos y prejuicios hacia los grupos étnicos minoritarios, resultando en la exclusión y marginación de sus tradiciones y festividades populares.

El currículo de la asignatura Educación Cultural y Artística del Ecuador posee objetivos y competencias centrados en revitalizar la comprensión y difusión del patrimonio cultural del país, incluyendo tanto sus elementos materiales como inmateriales (Ministerio de Educación, 2016). No obstante, se ha reconocido una problemática persistente: los docentes no utilizan enfoques pedagógicos activos esenciales para promover la participación dinámica de los alumnos y colocarlos en el núcleo del proceso educativo (Arroyo-Preciado, 2021). Por tanto, el objetivo de este artículo es diseñar una clase metodológica instructiva para el uso docente mediante el empleo de la narrativa fotográfica de contextos festivos como herramienta para el desarrollo de procesos identitarios inclusivos; todo ello para promover el conocimiento y apreciación de otras miradas identitarias.

Aplicación de la fotografía y narrativa visual a la educación

La fotografía —al congelar momentos vivos y expresivos— tiene la capacidad de preservar la emoción y autenticidad de estos eventos, capturando la pasión y la tradición que se manifiestan a través de la danza, la música y los trajes festivos (Arnez, 2014). La narrativa visual enriquece esta experiencia al organizar las imágenes de manera coherente y significativa, ya que guía al espectador a través de una narración visual que transmite la esencia y el simbolismo profundo de cada celebración popular.

En el ámbito educativo, la utilización de la fotografía como herramienta pedagógica ha demostrado ser efectiva en diversos aspectos. Se ha comprobado que la integración de la fotografía en la enseñanza puede mejorar la comprensión y retención de conceptos, fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, así como promover habilidades visuales y de comunicación en los estudiantes (Rodríguez-Hoyos, 2015).

Otra aplicación de la fotografía en educación tiene que ver con la fotoelicitación. Esto quiere decir la utilización de fotografías para suscitar o evocar emociones y creencias. En el campo educativo, De las Heras *et al.*, (2020) emplearon esta técnica con docentes en formación para elicitación de las creencias y

teorías asociadas a la enseñanza en esta población. Los resultados mostraron que la técnica fue eficaz para evidenciar la visión docente de los profesionales en formación, revelando aspectos vinculados a valores, ideales y logros que esperaban alcanzar con sus estudiantes. Esto se puede relacionar con la investigación de Montaña-Peña (2020), quien realizó una revisión documental en la que se obtuvo —como uno de los resultados— que la producción de imágenes y fotografías asociadas a estudios de la sociedad y la cultura de América Latina muestra un interés especial por la educación infantil y la representación de la infancia a través de las artes desde un punto de vista educativo.

Asimismo, la fotografía puede servir como medio para explorar y expresar aspectos culturales y sociales; en este caso, las festividades populares de Ecuador. En relación con este aspecto, el estudio de Rayón *et al.* (2020) buscó —desde la perspectiva de la pedagogía crítica— realizar un análisis de fotografías que representan la ciudad y sus aspectos culturales junto con el alumnado universitario con el objetivo de revelar las posibilidades del entorno de la ciudad como espacio de aprendizaje significativo y experiencial. Esto evidenció aspectos de implicación de los participantes en su adquisición de conocimientos y con el cambio social y educativo.

De manera similar, el estudio de Roberts *et al.* (2020) utilizó la fotografía como método de narrativa visual en estudiantes de educación agronómica. Los resultados fueron las representaciones de incompetencia, de logro y de perspectiva temporal de su carrera. Ello resultó útil para la construcción de conocimiento respecto a cuestiones de su formación.

Desde un punto de vista metodológico, el uso de la narrativa visual también ha sido eficaz para promover la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en docentes en formación; lo que ha tributado en el desarrollo profesional a través de un entrenamiento metanarrativo destinado a recrear el proceso de enseñanza a través de imágenes (Fernández-Díaz *et al.*, 2022).

En concomitancia, Cohn (2019) realiza un aporte en relación con la narrativa visual como método pedagógico, afirmando —como resultado de su investigación— que la narrativa visual a través de imágenes secuenciales proporciona significados que pueden ser comprendidos de manera transparente y universal, y requieren un aprendizaje mínimo para ser decodificados. Este hallazgo fortalece la confianza en

el uso de imágenes como método pedagógico en el campo educativo.

El paradigma educativo convencional y los enfoques pedagógicos establecidos han mantenido una perspectiva poco variable a lo largo del tiempo. De hecho, se han caracterizado por su repetitividad en el proceso de instrucción dirigido a los estudiantes. Sin embargo, ha surgido la necesidad de modificar estas concepciones mediante la incorporación de metodologías activas, cuyo propósito fundamental radica en colocar al estudiante en una posición central en el contexto educativo.

Estas metodologías buscan alterar la dinámica tradicional del aula, promoviendo una interacción y comunicación dinámica entre educadores, educandos y los propios estudiantes (Vilugrón, 2021). Los fundamentos teóricos orientados hacia el estudiante han impulsado la adopción de dichas estrategias, además de la integración de manera transversal de elementos conceptuales propios de las áreas de filosofía, ciudadanía e historia, al abordar aspectos del pensamiento crítico y conciencia social.

La incorporación de tecnologías —como la fotografía— en este contexto educativo implica que los educadores adquieran competencias y aptitudes renovadas. Al mismo tiempo, se busca establecer un enfoque para este proyecto que se centre en la representación y el uso de la narrativa fotográfica, considerada una herramienta clave para facilitar un aprendizaje con significado. En general, es esencial que los docentes se formen en estas metodologías y estrategias con el fin de mejorar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodologías activas

Entre las estrategias más recurrentes se encuentran el aprendizaje basado en problemas (ABP), la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y la inversión del modelo de clase, entre otras (Martí *et al.*, 2010). Estas metodologías posibilitan que los estudiantes asuman roles protagónicos en el transcurso del proceso educativo.

Por otra parte, se destaca la importancia de considerar las ideas de Vygotsky sobre la interacción social e individual en el aprendizaje. Vygotsky enfatiza la necesidad de facilitar el avance del individuo desde su zona de desarrollo real hacia su zona de desarrollo potencial. Al colocar al estudiante en el centro del aprendizaje se amplifica la relevancia

de las metodologías activas (Corral, 2001). Estas estrategias se convierten en valiosas herramientas para cultivar un entorno educativo dinámico, donde se promueve la integralidad del sujeto, ya que abarca acciones, emociones y pensamientos (Espejo y Sarmiento, 2017).

Uno de los enfoques pedagógicos existentes es el modelo del aula invertida, también conocido como *flipped classroom*, que se caracteriza por promover la revisión anticipada de los contenidos antes de la sesión presencial. Bajo este planteamiento, los estudiantes asumen la responsabilidad de investigar, analizar y sintetizar los temas que serán discutidos en clase. Durante el encuentro en el aula, el docente se enfoca en consolidar el conocimiento adquirido, alentando la participación de los alumnos mediante diálogos y exposiciones que generan cuestionamientos; todo ello con el propósito de acercarse y construir una narrativa en relación con los contenidos curriculares (Quiroz-Albán y Cisneros-Quintanilla, 2021).

El aula invertida, por otro lado, aumenta la satisfacción de los estudiantes, quienes se involucran y motivan con este formato; potencia la reflexión y el desarrollo de habilidades para abordar problemas y tomar decisiones; mejora el desempeño académico; promueve un mayor compromiso con el proceso educativo y fomenta la autonomía estudiantil (Vera, 2004). Por lo tanto, la adopción de esta metodología no solo fortalece la motivación del alumno, generando una mejor participación, sino también un interés palpable por aprender, contribuyendo así a la creación de un entorno armonioso tanto dentro como fuera del aula.

El modelo pedagógico del aula invertida se configura como una estrategia de enseñanza adaptable y efectiva para todos los niveles educativos. Con este enfoque el estudiante se erige como el principal agente de su propio proceso de aprendizaje, asumiendo un rol activo al investigar y compartir conocimientos con sus pares. En contraposición al simple acto de memorizar información, esta metodología fomenta un aprendizaje participativo y dinámico.

En contextos donde se desarrollan proyectos enfocados en fotografía y narrativa visual, el aula invertida cobra relevancia. Aquí, la exploración y la creatividad son pilares para el logro de un aprendizaje con significado, potenciando así la adquisición de conocimientos de manera más profunda y duradera. Esta afirmación encuentra respaldo en la investigación de Schmidt y Ralph (2016), quienes destacan los

beneficios de las metodologías activas y participativas en el contexto educativo. Estas evidencias respaldan la aplicación del enfoque del aula invertida en proyectos que requieran un alto grado de involucramiento del estudiante y promuevan la creatividad, tal como sucede en el ámbito de la fotografía y la narrativa visual.

La metodología pedagógica desarrollada en esta investigación tiene la intención de acercar a los estudiantes al contexto de las festividades populares de Ecuador, abordándolas a través de un proyecto integrado de fotografía y narrativa visual. Para llevar a cabo este propósito, fue necesaria la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en el desarrollo de proyectos, las cuales se han demostrado efectivas para estos contextos (López y Lacueva, 2007). Los proyectos —al centrarse en un eje y estructurarse de manera interdisciplinaria— brindan a los estudiantes la oportunidad de explorar, investigar y desarrollar habilidades de manera profunda y amplia.

En adición, los proyectos en clase promueven una convivencia armoniosa y el fomento de la empatía entre los alumnos, ya que valoran y respetan las múltiples perspectivas y contribuciones de cada individuo. Asimismo, propician una sensibilización significativa frente a las festividades, tanto las locales como aquellas de diferentes regiones, al buscar una aproximación inclusiva al imaginario cultural (Carrillo, 2001). Este enfoque se fundamenta en la premisa de que cada estudiante pueda construir su propia narrativa en relación con las manifestaciones culturales presentes en las festividades populares.

Es importante señalar que la práctica educativa tiene la capacidad de estructurarse a partir de las experiencias que surgen en la vida cotidiana de los estudiantes. Estas experiencias pueden ser utilizadas como un contexto propicio para la investigación y la construcción de procesos de aprendizaje que se desarrollen en entornos más atractivos, auténticos y con un significado tangible. En simultáneo, estas experiencias cotidianas brindan la oportunidad de cultivar habilidades, actitudes y valores que forman parte del proceso de socialización de los estudiantes. Por consiguiente, el desarrollo de proyectos en el aula propicia la formación de una ciudadanía con un enfoque más crítico, responsabilidades, un compromiso activo con su entorno inmediato y, en consecuencia, la búsqueda de soluciones a los desafíos que afectan a la comunidad (Arias, 2017). Las fases fundamentales del proceso —que abarcan la elección

del tema, la realización de observaciones, exploraciones, experimentaciones y la resolución de preguntas o desafíos— se entrelazan de manera holística en esta perspectiva educativa basada en proyectos.

En definitiva, con base en las herramientas pedagógicas descritas, la propuesta metodológica aborda de manera integral los tres tipos de evaluación —diagnóstica, formativa y sumativa— mediante un enfoque centrado en el estudiante. Comienza con preguntas diseñadas para evaluar los conocimientos de los estudiantes. Luego, la socialización grupal de la actividad práctica (*collage*), que fomenta la interacción entre los estudiantes y permite al docente monitorear su progreso en tiempo real, brindando retroalimentación continua para ajustar la enseñanza según las necesidades identificadas. Por último, se plantean preguntas metacognitivas y de conocimiento al finalizar la actividad, lo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y consolidar los conceptos adquiridos, mientras que proporciona al docente información valiosa para la evaluación sumativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

70

La clase propuesta se llevó a cabo con diecisiete estudiantes de segundo de Bachillerato en una institución educativa pública ubicada en la provincia del Azuay, Ecuador. La elección de esta población se debe a su etapa educativa, en la que se busca fomentar la autonomía, la reflexión y el desarrollo de habilidades de análisis y síntesis. Este grupo se encuentra en una fase crucial de su formación académica y personal, lo que convierte este proyecto en una oportunidad para enriquecer su aprendizaje y comprensión de su entorno y valorar la riqueza cultural del país.

Para asegurar —de forma objetiva— el cumplimiento del propósito de esta propuesta, y corroborar que las metodologías empleadas son efectivas, en conformidad con lo expuesto en la bibliografía revisada, se emplearon técnicas propias de la investigación cualitativa; con ello se procuró analizar la información extraída de la implementación de la clase en función de los objetivos.

La información recolectada a través de los instrumentos de evaluación empleados en la clase se procesó a través de varias técnicas de análisis. En primer lugar, se utilizó el análisis conceptual (Rico, 2004) que consiste en la identificación de

un problema, la población a la que este afecta y los elementos necesarios para llevar a cabo este estudio.

La técnica de análisis conceptual permitió reportar los resultados de la retroalimentación de la clase y contrastarlo con la teoría de base. Al enfocarse en la naturaleza de las definiciones, la relación entre significados, variables y niveles subjetivos, esta metodología de análisis constituyó el fundamento para definir las categorías que delimitan los códigos del análisis discursivo de la información (Rico, 2004).

En segundo lugar, se empleó la técnica de análisis narrativo (Sánchez, 2022), la cual toma los elementos discursivos de los entrevistados —la información recabada a través de la retroalimentación de los estudiantes— y los considera objetos de estudio en sí mismos. La información remitida por los estudiantes funcionó como una herramienta para interpretar los resultados en relación con el impacto de la clase y la teoría empleada.

Finalmente, se empleó el análisis fenomenológico interpretativo para contrastar los enfoques teóricos utilizados a través de las experiencias de los participantes y el diseño vivencial contextual recabado a través de la interpretación de su discurso (Duque y Aristizábal, 2019). Esta técnica permitió analizar la información con base en las categorías establecidas para comprender el significado que los estudiantes otorgaron a la experiencia de los elementos de la narrativa fotográfica empleados en la clase desde su perspectiva (Cresswell, 2012).

El análisis narrativo y fenomenológico se ejecutó a partir de los relatos de los estudiantes durante las exposiciones grupales de sus *collages*. Para realizar este proceso, se guio a los estudiantes durante sus presentaciones para obtener descripciones detalladas de sus experiencias. Posteriormente, se transcribieron las intervenciones y se sintetizaron los significados y las esencias textuales de las vivencias compartidas. A partir de este proceso, se extrajeron las unidades de sentido, que se presentan en el apartado de resultados, así como los temas emergentes. En cuanto al análisis conceptual, se efectuó durante la fase de retroalimentación o evaluación sumativa de la clase, con el propósito de valorar el impacto de la propuesta en términos de contenido y destrezas.

Para la sistematización de la información, en todos los tiempos de la clase se empleó el sistema informático Atlas.Ti para transcribir, organizar, sistematizar y codificar la información de las

experiencias de los estudiantes tanto de sus relatos como en función a la teoría en la que se enmarca este estudio y al uso de las técnicas de análisis descritas.

PRESENTACIÓN DE LA CLASE

Asignatura y nivel: Educación Cultural y Artística, segundo de Bachillerato (año lectivo 2023-2024)

Tema: promoción de la identidad cultural

Título: Descubriendo nuestra identidad: explorando las fiestas populares a través de la fotografía

Resumen: taller de tres clases (160 minutos) donde se fomenta la identidad cultural mediante la creación de *collages* basados en fiestas populares (narrativa visual). Incluye conversación inicial, investigación en casa, recopilación de materiales, guía del proceso creativo, construcción del *collage*, exposición de trabajos, análisis y dinámica de cierre.

Planeación didáctica

Anticipación (40 min)

- Presentación del docente y estudiantes (5 min)

Se implementa una estrategia de rompehielos para facilitar la interacción entre el docente y los estudiantes, promoviendo un ambiente inclusivo. Este proceso, fundamentado en teorías de la pedagogía constructivista, establece vínculos para favorecer el compromiso y la participación en el aula.

- Conversación sobre experiencias de los y las estudiantes sobre fiestas populares (10 min)

Se adopta un enfoque dialógico fundamentado en la teoría socioconstructivista, fomentando un intercambio significativo de experiencias entre los estudiantes. En este contexto, el docente lidera un diálogo dirigido con el propósito de activar los conocimientos de los estudiantes y construir colectivamente un marco conceptual sólido en relación con las fiestas populares. Este proceso establece una base sólida para el aprendizaje colaborativo.

Para facilitar este proceso, se proporciona a cada estudiante un material didáctico en formato de tríptico. En la primera sección se pide a los estudiantes completar información básica, como su nombre y edad, además de compartir sus conocimientos sobre la temática en cuestión.

- Planteamiento del proyecto artístico investigativo mediante un *collage* (10 min)

El docente explica la propuesta de un proyecto artístico investigativo, en forma de *collage*, el cual se fundamenta en teorías pedagógicas constructivistas y enfoques de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Este enfoque busca integrar la creatividad, la investigación y la expresión artística, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes. Se profundiza en el proceso creativo y se destaca la conexión con la investigación individual. Se forman cuatro grupos de cinco estudiantes y se asignan distintas fiestas populares para la elaboración del proyecto; con ello se fomenta la colaboración y el intercambio de ideas. Se plantean cuatro fiestas, propias de cada región del Ecuador continental y una propia del cantón Sígsig, lugar donde se ejecutó la clase. A saber: Inti Raymi (Sierra), fiesta de la Chonta (Oriente), fiesta en honor a San Martín de Porres (Costa) y la propia del cantón que es en honor a San Sebastián.

- Envío de enlaces y pautas para el proceso investigativo en casa (10 min)

Se envía enlaces y material virtual a los estudiantes para facilitar el aprendizaje autónomo (*flipped classroom*) y el conocimiento sobre lo que es la narrativa visual, los elementos que la componen y las distintas formas de interpretación posibles ante un objeto artístico. La utilización de recursos digitales y la entrega de enlaces para revisar información reflejan una estrategia de aprendizaje ampliado. Se promueve la autonomía y la responsabilidad del estudiante al proporcionar pautas claras.

- Solicitud de recopilación de material para el *collage* (5 min)

Se solicita a los estudiantes que recopilen material para el desarrollo del *collage* —imágenes, marcadores, papelógrafos y demás—. Los estudiantes se involucran activamente en el proceso de búsqueda y selección de información relevante, fortaleciendo habilidades de investigación y gestión de recursos.

Construcción (80 min)

- Revisión de los materiales de los grupos (5 min)

El docente verifica que cada grupo cuente con todos los materiales necesarios para llevar a cabo la creación del *collage*. En el caso de detectar la ausencia de algún elemento, se ha previsto la colaboración del personal de la institución, quienes se encargan de facilitar la provisión de dichos elementos. Además, el docente cuenta con materiales auxiliares que pueden ser distribuidos en la clase según sea necesario.

- Explicación de pasos en el proceso creativo (5 min)

Se detallan los diferentes pasos del proceso creativo: investigación realizada sobre el tema, planificación de la composición, creación, detalles artísticos, análisis y presentación final.

- Inicio del proceso creativo. Construcción del *collage* (60 min)

Se inicia el proceso creativo con el objetivo de fortalecer el conocimiento sobre las fiestas populares mediante la narrativa visual y la creación del *collage*. Este enfoque busca resaltar la diversidad cultural y promover la reflexión crítica. El docente colabora con los grupos de trabajo, brindando pautas y solventando dudas de los estudiantes.

- Cierre y organización de materiales (10 min)

Se establece una fase de cierre de la elaboración del *collage* a través de la dinámica *Limón medio limón*, que permite consolidar el aprendizaje, fomentar la comunicación entre pares y compartir las experiencias y sentires del proceso creativo. Se ordena el aula, y se les recuerda a los estudiantes que, en la próxima clase, se realizará la exposición del *collage* de forma grupal.

Consolidación (40 min)

- Exposición y análisis de *collages* (20 min)

Los grupos de estudiantes realizan exposiciones detalladas de sus respectivos *collages*, utilizando conceptos de la narrativa visual para interpretar el objeto de estudio. Se espera que los estudiantes articulen su comprensión en términos de pertenencia e identidad cultural relacionadas con la fiesta popular representada. Posteriormente, se abre una ronda de preguntas y comentarios para fomentar el diálogo y la diversidad de perspectivas.

- Respuestas individuales a preguntas metacognitivas (15 min)

Los estudiantes completan de manera individual la sección final del tríptico, la cual contiene preguntas de conocimiento y metacognición. Estas preguntas han sido elaboradas con el fin de obtener retroalimentación sobre el logro de los objetivos establecidos para la clase, facilitando así la autorreflexión y la evaluación crítica del proceso de aprendizaje por parte del estudiantado.

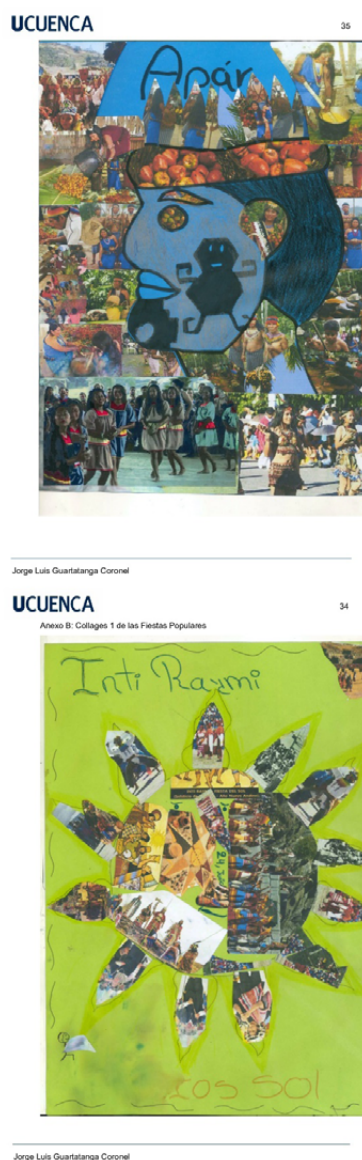
- Dinámica de cierre con pausa activa y ejercicio físico (5 min)

Para concluir la sesión, se lleva a cabo una dinámica de cierre que incluye una pausa activa y ejercicio físico.

Esta actividad tiene como propósito no solo proporcionar un momento de relajación y desconexión, sino también reconocer la importancia de la conexión mente-cuerpo en el proceso de aprendizaje. La pausa activa contribuye a mantener un ambiente positivo y saludable en el aula.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Figura 1. *Collages* sobre las festividades del Inti Raymi y de la Chonta



Fuente: elaboración propia

La Figura 1 muestra —a modo de ejemplo— dos *collages* de las cuatro festividades asignadas, las cuales fueron elaboradas por los grupos de estudiantes y socializados en el aula. Los estudiantes describieron el Inti Raymi como una festividad que recuerda su

conexión con la naturaleza y las raíces indígenas. Uno de ellos expresó: “Cuando ofrecemos agradecimientos al sol siento que me conecto con mis ancestros y con la Tierra que nos regala vida” (E3). Así también, la danza y la música se mencionaron como elementos que despiertan un fuerte sentido de pertenencia: “Es un momento en que todos compartimos, porque somos iguales” (E1). La experiencia colectiva se vivenció como una reafirmación de la identidad cultural.

Las narrativas en torno a la festividad de la Chonta relataron historias de agradecimiento y unidad. Una estudiante compartió: “Me gusta cómo todos bailan para agradecer por los alimentos (...) como si fueran una gran familia” (E6). Este relato subraya la forma en que los estudiantes no solo encuentran el significado de celebración de la cosecha, sino que las festividades preservan la identidad y cohesión cultural.

En relación con la fiesta de San Martín de Porres, los comentarios más destacados describieron el acto de profunda devoción que une a las comunidades, así como los valores compartidos de devoción y servicio. Al respecto, un estudiante mencionó: “San Martín

fue un ejemplo de compasión y humildad” (E14). Esta percepción resaltó cómo la figura del santo trasciende el ámbito meramente religioso para convertirse en un símbolo de valores compartidos socialmente. Al mismo tiempo, otra estudiante del grupo indicó que la procesión es “un momento donde la gente se reúne para compartir” (E13). Nuevamente se evidencia la celebración no solo como un acto de fe, sino como un signo de cohesión social y fortalecimiento de lazos culturales.

Finalmente, las historias contadas sobre la fiesta de San Sebastián recordaron sentimientos de pertenencia, familiaridad y apego. Una estudiante comentó: “En los jamos (desfile de enmascarados) mi papá siempre me lleva a ver los diablos” (E17). Otro mencionó: “Nos juntamos con mis primos para bailar reggaetón” (E15). Elementos como la expresión corporal, emocional o el tono de voz de los estudiantes —al contar sus historias vividas en esta festividad— revelaron que, de forma intergeneracional, las festividades se mantienen como expresiones culturales cargadas de representaciones simbólicas.

Tabla 1. Síntesis de retroalimentación por parte de los estudiantes

| Código | ¿Cómo las fiestas populares influyen en tus sentidos de pertenencia e identidad cultural? | ¿Cómo crees que la narrativa fotográfica influye en tu capacidad para apreciar y valorar la diversidad cultural manifestada en las celebraciones? | ¿Cuáles son los elementos visuales en la narrativa fotográfica que consideras más impactantes para capturar y transmitir la esencia de las fiestas populares y los procesos identitarios asociados? |
|--------|--|---|---|
| E1 | “Las fiestas populares en la identidad cultural es sobre una información que se puede adquirir y transmitir”. | “Sí, ya que a través de la fotografía podemos crear y transmitir ideas”. | “La música, el teatro y la fotografía”. |
| E2 | “Las fiestas son quienes nos dan identidad, junto con aquellas costumbres de la religión”. | “Mediante la fotografía es posible transmitir las ideas y costumbres”. | “La música y video”. |
| E3 | “La sociedad es muy apegada a la religión y a través de ellas se dan las festividades y se mantienen en el tiempo”. | “Ayuda a llamar la atención de las personas”. | “Fotografía, <i>influencer</i> en redes sociales”. |
| E4 | “Influye para tener el conocimiento sobre el porqué de cada desarrollo de las actividades en la festividad”. | “Influye mucho, ya que así se aprecian de mejor manera las tradiciones”. | “La coloridad, la simetría, las figuras, entre otras cosas propias de la cultura”. |
| E5 | (No responde) | “Las fotografías vistas nos dan mejor aspecto de las culturas describiendo lo mejor de la cultura”. | “Colores, figuras, gente”. |
| E6 | “Las fiestas populares nos recuerdan a nuestros antepasados y nos permiten transmitir la cultura a través del tiempo”. | “Las imágenes permitieron que vivamos las festividades y entendamos el valor de lo que tenemos”. | “La vestimenta característica de cada festividad”. |

| | | | |
|-----|---|---|--|
| E7 | “Esta experiencia de vivir las diferentes fiestas populares me permitió valorar las fiestas propias de nuestro cantón y además comprender y aceptar la diversidad cultural en mi país”. | “Las imágenes y la lectura que hicimos de estas nos ayudaron a transportarnos y ser parte de las festividades que, en otras circunstancias, no se hubiesen dado”. | “La identidad propia de cada región es muy marcada en cada festividad, la alegría que transmiten los miembros de la comunidad y las danzas propias”. |
| E8 | “Las fiestas populares han sido siempre el momento en donde la comunidad se une y celebra la festividad. Muchas veces giran en torno a la fe y nos recuerdan nuestras raíces”. | “Las tradiciones son las memorias que son transmitidas de generación en generación y mediante las imágenes se guarda la memoria de la comunidad”. | “Es importante tener en cuenta las dinámicas presentes en cada celebración como son las danzas y el compartir”. |
| E9 | “A través de las festividades recordamos y valoramos la memoria de nuestros antepasados”. | “Las fiestas en general permitieron visualizar la esencia misma de cada festividad, el analizar y crear una composición de <i>collage</i> me ayudó a ser partícipe y vivir la cultura”. | “Muchos colores en la festividad fueron lo que más me llamó la atención. Estos están presentes en el ritual de adoración, además creo que es importante la unión de la comunidad para que se realice la fiesta”. |
| E10 | “Las festividades nos ayudaron para comprender las historias que contaban nuestros antepasados y dar el valor que merece la cultura nuestra que muchas veces se está olvidando”. | “La narrativa fotográfica ayuda a vivir la fiesta, comprenderla, y valorarla sin tener que estar presentes”. | “Las figuras presentes en las vestimentas propias tienen gran significado y valor dado por la comunidad”. |
| E11 | “Influyen de manera que me puedo sentir parte de... Además, es algo que me ayuda a conectar con mis raíces”. | “Porque es una manera más sencilla de comprender la diversidad cultural y es mucho más dinámico”. | “El <i>collage</i> y los videos”. |
| E12 | “Me hace sentir que tengo un lugar al que pertenezco, además conocer más acerca de mi historia”. | “Pues es una forma de expresión, y en cada imagen se ven reflejados los valores de mi cultura y la pluriculturalidad que existe en mi país”. | “Fotografías, cuentos, collage y videos”. |
| E13 | “Las fiestas populares me hacen sentir parte de algo más grande”. | “Me ayuda a respetar y valorar lo que hace única a cada celebración”. | “Los colores hacen que la esencia de la fiesta se sienta más real y cercana”. |
| E14 | “Cuando participo en bailes tradicionales entiendo más sobre mi historia y las tradiciones”. | “Las fotos de las celebraciones muestran detalles que a veces no noto como las sonrisas de la gente o los colores de los trajes”. | “Ver la alegría, la concentración o la emoción en los rostros”. |
| E15 | “Las fiestas son una forma de recordarme de dónde vengo”. | “Me muestra cómo cada celebración tiene su propia magia, aunque no sea de mi cultura”. | “Los colores de los trajes típicos”. |
| E16 | “Las festividades me hacen sentir orgullosa de mi identidad”. | “A través de la fotografía puedo ver lo que no se dice con palabras en las celebraciones”. | “Las frutas, los sombreros, los colores, la vestimenta”. |
| E17 | “Porque siempre trabajamos juntos, como decorar o cocinar. Es como si todos aportáramos para que nuestra cultura siga viva”. | “Tienen el poder de capturar momentos que cuentan historias, y eso me permite ver lo valiosas que son las tradiciones de diferentes comunidades”. | “Las manos de alguien sosteniendo una vela o un símbolo en una procesión me hace sentir que estoy viendo algo profundo”. |

Fuente: elaboración propia

La Tabla 1 recopila las respuestas de los estudiantes respecto a la utilización de la narrativa fotográfica en relación con las fiestas populares ecuatorianas, recogidas del instrumento de evaluación sumativa.

Tabla 2. Categorías de análisis, códigos de clasificación de información y preguntas de retroalimentación

| Categoría | Códigos | Preguntas |
|--|---|---|
| Las fiestas populares El sentimiento de pertenencia a la comunidad; su identidad colectiva se actualiza o explicita mediante los rituales, y entre estos, los festivos. Tienen un sentido social integrador en tanto que rituales mismos, además de los significados de cada uno (Homobono, 1990) | Sentido de pertenencia Identidad cultural y colectiva Sentido social integrador | ¿Cómo las fiestas populares influyen en tu sentido de pertenencia a una comunidad y en la construcción de tu identidad cultural? |
| Fotografía como herramienta pedagógica La integración de la fotografía en la enseñanza puede mejorar la comprensión y retención de conceptos, fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, así como promover habilidades visuales y de comunicación en los estudiantes (Rodríguez-Hoyos, 2015) | Pensamiento crítico Creatividad Comprensión de conceptos Promoción de habilidades visuales y comunicativas | ¿Cómo crees que la narrativa fotográfica influye en tu capacidad para apreciar y valorar la diversidad cultural expresada en las celebraciones? |
| Elementos visuales de la narrativa fotográfica La narrativa visual a través de imágenes secuenciales proporciona significados que pueden ser comprendidos de manera transparente y universal, y requieren un aprendizaje mínimo para ser decodificados (Cohn, 2020) | Comprensión de significados Elementos visuales Captura de la esencia de fiestas populares | ¿Cuáles son los elementos visuales en la narrativa fotográfica que consideras más impactantes para capturar y transmitir la esencia de las fiestas populares y los procesos identitarios? |

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 describe las categorías teóricas empleadas en el análisis de la información que se refiere a la utilización de la narrativa fotográfica como herramienta pedagógica, y el uso de los elementos visuales asociados a las fiestas populares ecuatorianas para facilitar la consolidación y comprensión de los significados relacionados a la identidad popular.

Figura 2. Red semántica de categorías de análisis



Fuente: elaboración propia

La Figura 4 representa la frecuencia en la cual se identifican las categorías de análisis en las respuestas de los estudiantes —expuestas en la Tabla 2— en función de los códigos desprendidos de estas. Se observa una mayor frecuencia encuentro al medio predominante utilizado en la clase: la fotografía como herramienta visual.

ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA CLASE METODOLÓGICA

El análisis expone algunos resultados sobre el impacto de la aplicación de la clase metodológica. En primer lugar, se evidencia que —desde la perspectiva de los estudiantes— las fiestas populares tienen una connotación social asociada a la identidad cultural tanto personal como colectiva. Esta, a su vez, evoca un sentido de pertenencia. Espinosa (2023) señala que los elementos culturales como las fiestas populares están ancladas al contexto histórico y generan un sentido de pertenencia compartido por los miembros de un grupo social, indicando incluso que la identidad se construye o reestructura en el plano doméstico. Es decir: son las costumbres, herencias y tradiciones transmitidas de generación en generación las que conforman los fundamentos de la identidad colectiva; aspecto que también se señala en el discurso de los participantes del presente estudio.

Por otro lado, se evidencia en la retroalimentación expuesta cómo la narrativa fotográfica puede traer a la luz emociones y creencias de los participantes. En el caso de este estudio, se observaron respuestas por parte de los estudiantes relativas a cómo la observación de fotografías y la elaboración de relatos a partir de estas ayudaron a capturar la esencia de las festividades populares; lo que evocó elementos de su propia identidad, y desde su percepción, ayudaron a valorar estos elementos como parte de su historia. Este resultado es comparable a lo obtenido por De las Heras *et al.* (2020) y Roberts *et al.* (2020), quienes —de manera similar— obtuvieron información relativa a los valores, ideales y logros de sus poblaciones de estudio.

De igual forma, el uso de la narrativa fotográfica —como herramienta pedagógica— se muestra eficaz para facilitar la comprensión y consolidación de conceptos y sus significados. Esto porque los estudiantes observaron imágenes relativas a las festividades populares y construyeron una narrativa alrededor de ellas; lo que les permitió comprender la

diversidad cultural de la que forman parte, consolidando de manera más fácil estos conocimientos debido a la inmersión de ellos en estos procesos culturales. En paralelo, los estudiantes refieren que el uso de la narrativa fotográfica ha fomentado la creatividad, al ser utilizada como un medio para transmitir un mensaje, lo que se encuentra en concordancia con lo investigado por Rodríguez-Hoyos (2015) y Montaña-Peña (2020), destacando la importancia de la producción de imágenes y fotografías asociadas a elementos culturales y sociales desde un punto de vista educativo.

Finalmente, la elaboración de un *collage* como herramienta práctica —sustentado en la metodología activa de aprendizaje invertido— permitió que, como señala Vera (2004), los estudiantes puedan involucrarse en un proceso de investigación; lo que facilitó que puedan encontrar elementos de las festividades populares con las que se identificaron. A partir de ahí se fomentó el diálogo al exponer sus perspectivas sobre los significados asociados a las tradiciones sobre las que investigaron y realizaron sus exposiciones. Eso último, en combinación con elementos de narrativa visual, evidenció la efectividad del uso de imágenes para la adecuada adquisición de aprendizajes significativos, debido a la simplificación en la decodificación de significados a través de elementos visuales (Cohn, 2019; Fernández-Díaz *et al.*, 2022).

CONCLUSIONES

Tras la implementación de la propuesta de clase diseñada para utilizar la narrativa fotográfica de contextos festivos —como herramienta para el desarrollo de procesos identitarios inclusivos— se ha evidenciado una adecuada consolidación de conocimientos y apreciación de otras miradas identitarias por parte de los estudiantes.

La duración de la clase fue de 2 horas y 40 minutos, dirigida a estudiantes de segundo año de Bachillerato, de la provincia del Azuay, Ecuador. Para ello se empleó la narrativa fotográfica como principal herramienta pedagógica. Se seleccionaron cuatro fiestas populares representativas de la diversidad étnica y cultural de las regiones del Ecuador para la elaboración de un *collage* como material didáctico por parte de los estudiantes. Esto, a su vez, posibilitó la aplicación de las herramientas pedagógicas planificadas. En definitiva, se diseñó una metodología activa

que toma como base la fotografía como herramienta pedagógica y que ha permitido explorar y representar de manera inclusiva la diversidad étnica.

El análisis del impacto de la clase deja ver que, desde la perspectiva de los estudiantes, las fiestas populares juegan un papel fundamental en la preservación y transmisión de la identidad cultural, siendo la fotografía un medio clave para capturar y difundir estas tradiciones. Estas festividades no solo reflejan las costumbres arraigadas en la sociedad, sino que también mantienen vivas las conexiones con las tradiciones y manifestaciones culturales, ya que permite a las comunidades mantener viva su historia a lo largo del tiempo. Las imágenes y narrativas visuales, como *collages*, son herramientas esenciales para experimentar y comprender estas celebraciones, así como para fomentar un sentido de pertenencia.

La retroalimentación favorable recibida por parte de los estudiantes respalda la pertinencia y relevancia de la investigación, validando los elementos buscados en la promoción de procesos identitarios inclusivos mediante la narrativa fotográfica en contextos festivos y su utilización como herramienta en el ámbito de la educación.

Se considera que el alcance de la propuesta puede enriquecerse al aplicar la clase metodológica a grupos más grandes de estudiantes, abarcando distintas características sociodemográficas. Sería relevante garantizar la disponibilidad de recursos didácticos y artísticos en las aulas para facilitar la reproducción de esta y otras propuestas similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. y Casiano, C. (2017). El modelo *flipped classroom*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537027.pdf>
- Alonso-García, S., Roque-Herrera, Y. y Juárez-Ramos, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas*, 33(1), 47-58. DOI: 10.15366/tp2019.33.004
- Arias, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51-68. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.3>
- Arnez, K. (2014). Narrativa fotográfica. Usuarios e intervención del espacio público y la resignificación de los usos. *Angramas*, 12(24), 39-58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5234347.pdf>
- Arroyo-Preciado, G. (2021). Modelo educativo implementado en Ecuador. Análisis y percepciones. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1019-1030. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i6.2378>
- Bernate, J. y Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/28064146010.pdf>
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cohn, N. (2020). Visual narrative comprehension: Universal or not? *Psychonomic Bulletin & Review*, 27(2), 266-285. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01670-1>
- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, 18(1), 72-76. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- Creswell J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- De las Heras, A., Rayón, L. y Bautista, A. (2020). Evocación de creencias y teorías del profesorado de Educación Primaria durante procesos de foto-elicitación. *Publicaciones*, 50(1), 121-140. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.13777>
- Duque, H. y Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Espinosa, S. (2023). La Sadaka: prácticas religiosas populares e identidad gnaoua. Una aproximación etnográfica en Khamlia, Marruecos. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 71, 116-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8884024>
- Espinoza, F. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146018>
- Fernández-Díaz, E., Rodríguez, C. y Calvo, A. (2023). Promoting participation through visual narrative inquiry to recreate teacher learning-practice. *Professional Development in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2193196>

- Granados, M., Romero, S., Rengifo, R. y García, G. (2020). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(92), 1-12. <https://www.redalyc.org/journal/290/29065286032/29065286032.pdf>
- Japón, Á., Quichimbo, F. y Orellana, A. (2022). La recuperación de los saberes en los Raymicuna en el mundo andino y amazónico. En Á. Japón y M. Arteaga (Eds.), *Raymicuna en los Andes* (pp. 67-82). Universidad de Cuenca.
- López, A. y Lacueva, A. (2007). Proyectos en el aula: cinco categorías en el análisis de un caso. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(1), 78-120. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100106.pdf>
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad*, 46(158), 11-21. <https://repository.eafit.edu.co/items/ea9afec7-63f2-41e4-82e2-366fda805f25>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de EGB y BGU. Educación Cultural y Artística*. Ministerio de Educación.
- Montaño-Peña, N. (2020). Construcción social de la infancia a través de imágenes y fotografías: una entrada a la educación. *Ánfora*, 65-90. <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.669>
- Pérez, A. (2021). Retos y desafíos de la educación post pandémica. *Aula de Encuentro*, 23(1), 1-4. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.6246>
- Quiroz-Albán, A. y Cisneros-Quintanilla, P. (2021). Flipped classroom: Una experiencia innovadora para el proceso enseñanza aprendizaje virtual. *Polo del Conocimiento*, 6(6), 1259-1278. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2816/60>
- Rayón, L., De las Heras, A. y Rodríguez, C. (2020). La ciudad como experiencia de aprendizaje a través de narraciones visuales. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 339-361. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100339>
- Rico, L. (2004). Análisis conceptual e investigación en didáctica de la matemática. *Revista EMA*, 9(1), 3-19. <https://www.uv.es/aprenggeom/archivos2/homenaje/12RicoL.PDF>
- Roberts, R., Stair, K. y Granberry, T. (2020). Images from the trenches: A visual narrative of the concerns of agricultural education majors. *Journal of Agricultural Education*, 61(2), 324-338. <https://doi.org/10.5032/jae.2020.02324>
- Rodríguez-Hoyos, C. (2015). La fotografía en educación: una revisión de la literatura en cuatro revistas científicas españolas. *Revista Científica de Cine y Fotografía*, 1(10), 407-431. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/10485>
- Sánchez, A. (2022). Teoría y aplicación del análisis narrativo en material transcrito: actantes, atributos y transformaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 28(55), 57-83. <https://www.redalyc.org/journal/316/31671726006/31671726006.pdf>
- Schmidt, S. y Ralph, D. (2016). The Flipped Classroom: A Twist on Teaching. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(1), 1-6. <https://www.clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/9544>
- Torres, P. y Cobo, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf>
- Vera-Muñoz, M. (2004). La enseñanza-aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. En M. Vera-Muñoz y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICS y los nuevos problemas* (pp. 1-10). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Construcción de productos audiovisuales para la comprensión lectora. Una experiencia colaborativa

Construction of audiovisual products for reading comprehension. A collaborative experience

 Darwin Valmore Franco Gallego*
darwin.franco@iemmazzarelo.edu.co

 Gladys Zuluaga*
gladys.zuluaga@iemmazzarelo.edu.co

*Institución Educativa Madre María Mazzarello, Colombia

Recepción: 5 de septiembre de 2024

Aceptación: 17 de enero de 2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.12.1115>

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto de la construcción de productos audiovisuales en la comprensión lectora de estudiantes de décimo y undécimo grado en la Institución Educativa Madre María Mazzarello, una escuela fiscal en Medellín. La hipótesis establece que la implementación de recursos audiovisuales mejora la comprensión lectora y que el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICS) resulta fundamental para que la educación avance al ritmo de los desarrollos tecnológicos. El análisis emplea un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo para valorar el proyecto colaborativo, el cual integra diversas áreas del conocimiento. Las actividades incluyen la creación de animaciones digitales y cortometrajes, y los datos se recogen a través de encuestas y observaciones. Los resultados confirman que el 61.4 % de los estudiantes percibe mejoras en su comprensión lectora, lo que demuestra que la tecnología aplicada al aula, especialmente en los procesos de formación lectora, genera un aprendizaje significativo, desarrolla habilidades críticas y moderniza la educación.

Palabras clave: comprensión lectora, innovación educativa, producción audiovisual, aprendizaje, habilidades críticas

ABSTRACT

This study analyzes the impact of the construction of audiovisual products on the reading comprehension of tenth and eleventh grade students at the Institución Educativa Madre María Mazzarello, a public school in Medellín. The hypothesis is that the use of audiovisual resources improves reading comprehension and that the use of information and communication technologies (ICT) is essential for education to keep pace with technological developments. The analysis uses a mixed qualitative and quantitative approach to evaluate the collaborative project, which integrates several areas of knowledge. Activities include the creation of digital animations and short films, and data are collected through surveys and observations. The results confirm that 61.4 % of the students perceive improvements in their reading comprehension, which demonstrates that technology applied in the classroom, especially in the processes of reading training, generates significant learning, develops critical skills and modernizes education.

Keywords: reading comprehension, educational innovation, audiovisual production, learning, critical skills, critical skills

INTRODUCCIÓN

El proyecto se desarrolló en los últimos siete años en la Institución Educativa Madre María Mazzarello (barrio Buenos Aires, Comuna 9, Medellín). Este centro educativo era público y tenía un enfoque formativo para niñas y jóvenes en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica.

Después de un análisis a lo largo del tiempo, con base en los intereses y dificultades académicas de las estudiantes y los resultados de los procesos de observación y los pronósticos en las diferentes áreas de conocimiento en la institución, se concluyó que las razones detrás del bajo rendimiento académico y los malos resultados en las pruebas externas eran la dificultad en la comprensión lectora y la falta de interés por la lectura. A propósito de lo anterior, Romero *et al.* (2018) afirman que para involucrar a los jóvenes en la lectura se debe partir de sus intereses y conocimientos. Además, los docentes deben reconocer la potencialidad del estudiantado.

Así, se implementaron estrategias pedagógicas y de evaluación para abordar la problemática descrita. Todo esto se enmarcó en la propuesta pedagógica institucional educativa “La pregunta como dispositivo mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. En esta propuesta se empleó la taxonomía de Bloom como uno de los insumos pedagógicos más relevantes. Esta taxonomía, según Rodríguez (2019), desarrolla habilidades de pensamiento de orden superior como recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Con base en ello, el proyecto buscó potenciar la habilidad de crear para garantizar una comprensión lectora más compleja.

Asimismo, se resaltó que —como categoría de análisis— los recursos tecnológicos en la educación eran fundamentales. De hecho, se evidenció que la rápida evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cambió de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que la comunicación es la base de la educación. En otras palabras: los entornos de aprendizaje —gracias a las TIC— mejoraron debido a la cantidad de herramientas disponibles para impartir información, fomentar la colaboración y permitir la construcción de nuevos conocimientos.

Sobre lo anterior, Cobo (2019) sostiene que, si bien es importante incorporar tecnología en el aula,

no tendrá efecto si no se implementan cambios significativos en la cultura educativa. Vale decir que, según el autor, el impacto de la tecnología en el aprendizaje no depende exclusivamente de las herramientas utilizadas, sino de las estrategias pedagógicas empleadas para promover el desarrollo cognitivo. En general, las herramientas tecnológicas apoyan y fortalecen dichas estrategias.

En otro orden de cosas, el objetivo principal de este trabajo fue investigar la influencia de los recursos tecnológicos en el fortalecimiento de la comprensión lectora mediante la creación de productos audiovisuales en 170 estudiantes del grado undécimo entre las edades de 16 y 19 años. Para lograr este propósito, se buscó comprender la importancia del uso de la tecnología en el desarrollo de habilidades comunicativas en el grupo demográfico detallado, así como fortalecer la comprensión lectora a través de estrategias pedagógicas colaborativas. Finalmente, se implementó un proyecto colaborativo para promover la comprensión de lectura mediante la producción de materiales audiovisuales.

Se diseñó una guía metodológica para el segundo semestre del 2022 en las áreas de Lengua Castellana, Filosofía, Educación Artística y Tecnología e Informática. El propósito de la guía fue mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de décimo y undécimo grado. También esta guía fomentó la creatividad y la participación de los estudiantes, ya que combinó la lectura, la reflexión filosófica, la expresión artística y el uso de recursos digitales.

La propuesta planteó que no solo se deben leer textos literarios, sino que también se debe leer el lenguaje corporal, las imágenes, las palabras habladas, las dificultades en las relaciones interpersonales y el vínculo con el entorno. Por esta razón se consideró importante desarrollar una estrategia pedagógica para integrar la lectura a los elementos dramáticos, el uso de tecnología y recursos digitales y la reflexión ontológica del ser. De esta manera, se abordó —de manera integral— la lectura y su relación con diversos aspectos de la vida cotidiana.

El proyecto consistió en la lectura de un texto de corte filosófico y el desarrollo de diferentes actividades colaborativas para su comprensión. Algunas de las actividades fueron lectura dirigida y colectiva, plenarias, elaboración de guion, *podcasts*, dioramas, animaciones digitales y cortometrajes.

En el caso de la producción de las animaciones digitales y de los cortometrajes, se recomendó a los grupos trabajar en una línea semántica evidenciada en el texto.

Por último, se planteó la estructura de los artículos en el siguiente esquema:

- Introducción
- Materiales y métodos
- Resultados y discusión
- Conclusiones

DESARROLLO

Herramientas tecnológicas y fases del proyecto

El proyecto involucró dos tipos de herramientas tecnológicas: 1) para consultar información y 2) para aplicar o crear. En la primera categoría se incluyeron recursos como videos y enlaces informativos que respaldaron los conceptos enseñados en clase o ejemplificaron algunos de los elementos que se trabajaron. Por ejemplo: se revisaron guiones reales de cine en relación con la obra escrita y la obra cinematográfica para descubrir los aspectos técnicos y comunicativos aplicados en el desarrollo del cortometraje, producto final del proyecto. En el segundo se emplearon herramientas de código abierto o aplicaciones en línea según los objetivos de cada etapa del proceso de creación audiovisual. De esta manera, se evitaron problemas relacionados con el costo o la disponibilidad de espacio en memoria o en disco.

Durante la etapa de preproducción se utilizaron editores de texto y plantillas predefinidas para guiones audiovisuales y aplicaciones como Storyboard That, Creately, Shotbox y otras para la elaboración del guion gráfico. Durante la producción, benefició trabajar con aplicaciones que se basaban en la colaboración y la gestión de la información; lo que incluyó sitios web de almacenamiento y transferencia de archivos de gran tamaño como Wetransfer, Google Drive, Dropbox, entre otros. Durante la postproducción, se crearon introducciones utilizando sitios web con plantillas y editores de sonido y video de código abierto como VSDC, Davinci Resolve, Filmora (en su versión de prueba), Openshot y otros. Finalmente, en la etapa

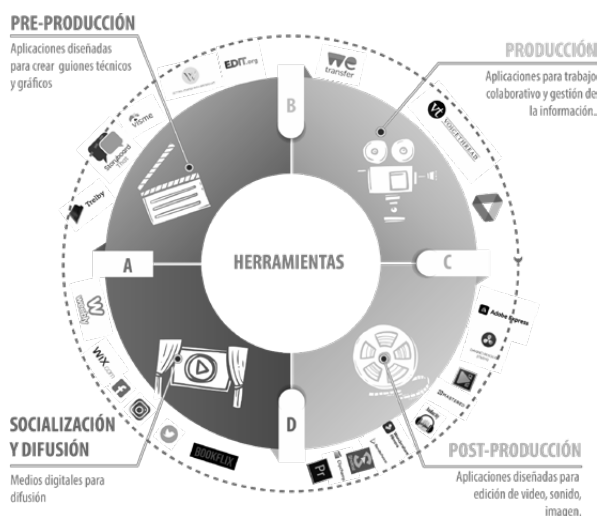
de difusión, se trabajó con editores de imágenes y aplicaciones de dibujo vectorial; además, se emplearon sitios web y redes sociales para compartir el producto final.

Productos audiovisuales y comprensión lectora

La construcción de productos audiovisuales para la comprensión lectora es una estrategia importante en el contexto global y académico actual, donde la educación busca adaptarse a las nuevas tecnologías y a las demandas de una sociedad cada vez más visual y digital. En un mundo interconectado —donde la información se consume predominantemente a través de medios audiovisuales— es crucial que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión que trasciendan la lectura tradicional.

Este enfoque no solo enriquece el proceso de aprendizaje al integrar elementos multimedia, sino que también promueve el pensamiento crítico y la creatividad, competencias esenciales en el siglo XXI. Además, al fomentar la colaboración y el trabajo en equipo se prepara a los estudiantes para enfrentar los retos del futuro, contribuyendo a su formación integral y a su capacidad para analizar y comprender la realidad que los rodea. En este sentido, la investigación y la implementación de metodologías que incorporen la producción audiovisual se convierten en un pilar fundamental para la educación contemporánea, alineándose con las tendencias globales que valoran la innovación y la adaptabilidad en el aprendizaje.

Figura 1. Recursos tecnológicos



Fuente: elaboración propia

Según Ramírez y Fernández (2022), la comprensión lectora implica un proceso interactivo que vincula algunos componentes y culmina en una interpretación personal, ordenada y lógica del contenido textual. Considerando la reflexión sobre el discurso epistemológico de la pedagogía, se hace evidente la importancia del desarrollo adecuado de este proceso en el aprendizaje de los estudiantes. Este impacto no se restringe únicamente a las disciplinas humanísticas, sino que también se extiende a las áreas formales y científicas del conocimiento. Por lo tanto: se puede concluir que un estudiante con dificultades en la comprensión hermenéutica de los textos enfrentará obstáculos para alcanzar el éxito académico en todas las áreas.

En este sentido, la comprensión lectora va más allá de simplemente entender lo que dice un texto; implica evaluarlo, aplicarlo y relacionarlo con otros textos y situaciones de la vida cotidiana. Tal como lo expresa Cassany (2006), leer es una acción que implica interacción y no se reduce a una actividad uniforme o abstracta. Por el contrario, existen diversas, flexibles y dinámicas formas de aproximarse a la comprensión de cada género discursivo, según la disciplina del conocimiento y la comunidad humana en la que se desarrolle. Por esta razón, en el ámbito educativo se han implementado diversas estrategias para mejorar esta habilidad. Estas estrategias se centran en comprender diferentes niveles de lectura y en conectar los textos con conocimientos y experiencias, siguiendo la teoría de la transtextualidad de Genette (1989).

Niveles de comprensión lectora

Ahora bien, cuando se habla de niveles de comprensión lectora se alude a literal, inferencial y crítico. Según Molina Ibarra (2020), en el nivel literal de comprensión lectora el estudiante entiende el texto tal como está escrito y es capaz de responder a preguntas simples que están explicadas en la lectura. Sin embargo, para alcanzar este nivel es fundamental estar familiarizado con el vocabulario utilizado. Aunque el nivel literal es esencial no debe considerarse el único objetivo en la aplicación de estrategias pedagógicas.

Con respecto al nivel inferencial, se puede afirmar que este nivel se caracteriza por la búsqueda activa y el reconocimiento de la conexión y relación de significados; lo que capacita al lector para interpretar

inferencias y deducir ideas implícitas al leer entre las líneas (Molina Ibarra, 2020). Es decir: se trata de un momento neurálgico en el que el lector tendrá la posibilidad de identificar elementos implícitos del texto y que influyen directamente en la macroestructura del mismo; la cual es fundamental para la comprensión. Aunque para garantizar un ejercicio efectivo en el reconocimiento del texto es indispensable apuntar al nivel crítico de la lectura.

En cuanto al nivel crítico, se considera ideal, debido a que tiene un enfoque evaluativo en el que incide la preparación del lector, su juicio y comprensión de lo leído (Molina Ibarra, 2020). Aquí la postura del lector es sustancial, porque demuestra su comprensión y establece su punto de vista.

Transtextualidad

Otro sustento teórico integrado al proyecto fue la noción *transtextualidad* de Genette (1989). Esta teoría identifica el proceso de adquisición de trascendencia de un texto a través de su relación con otros. Allí, la palabra *palimpsesto* se asume como una metáfora, la cual —según Guzmán *et al.* (2021)— se refiere a cualquier conexión que pueda existir entre un texto y otro, independientemente de si esa conexión es evidente o sutil. Sucede entonces que no se presenta una sola forma de interacción entre textos. En la teoría de la transtextualidad se visualizan relaciones como la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad y la hipertextualidad.

Las interacciones textuales mencionadas sirven como bases teóricas y pedagógicas esenciales para promover el desarrollo y mejora de la comprensión, lo cual es crucial para la creación y ejecución efectiva de este tipo de productos.

Producción de materiales audiovisuales

En cuanto a la producción de materiales audiovisuales en la escuela, su uso fortaleció la perspectiva pedagógica de la institución; debido a que mejoró las habilidades a través de prácticas constructivas y propositivas. Además, el proyecto se alineó con la taxonomía de Bloom, sobre todo con la última habilidad de orden superior: la creatividad y su capacidad para formar algo nuevo a partir de la reunión de elementos y tareas innovadoras. Según Rodríguez (2019), este enfoque permite el desarrollo de habilidades de

pensamiento digital como la programación, la filmación y la animación, que respaldan el trabajo realizado con los estudiantes.

Ortiz (2018), a su vez, define la producción audiovisual como el proceso completo de creación de una obra que combina imágenes y sonidos para expresar una idea. Este proceso abarca desde la concepción de la idea hasta la obtención de la copia estándar. En el contexto específico de la producción audiovisual basada en la lectura detallada de una obra, se utiliza para crear una expresión final.

Al mismo tiempo, Ortiz (2018) sostiene que en la producción audiovisual se pueden emplear elementos de diferentes tipos, siempre y cuando estos sean innovadores. Los elementos innovadores se refieren a aquellos relacionados con la creatividad y la realización del guion. En cuanto a los elementos de supervisión y administración, los productores —estudiantes o docentes— se centran en la planificación y en satisfacer las necesidades. En los elementos de monitoreo y regulación se evalúa la ejecución de las actividades. Por último, en los elementos financieros se considera el presupuesto necesario y se ajusta a las posibilidades disponibles.

La inclusión de materiales audiovisuales en la enseñanza no solo mejora el proceso de aprendizaje, sino que también promueve la cohesión entre los estudiantes. Esto se debe a que estos recursos generan un gran interés en los jóvenes, al permitirles utilizar herramientas y recursos didácticos que les resultan familiares y cotidianos (Botía y Marín, 2019). Además de los aspectos académicos y literarios, el aprendizaje y la comprensión se enriquecen con recursos que captan la atención de los estudiantes.

En la institución se requirió que los estudiantes crearan productos audiovisuales como parte del plan lector establecido en las áreas de Lengua Castellana y Filosofía. En el grado 10 los estudiantes crearon una animación digital y en el 11, un cortometraje.

Antúnez y Castro (2010) sostienen que existen diversas técnicas de animación, algunas de las cuales requieren una importante inversión tecnológica, mientras que otras no necesitan un gran despliegue de recursos. Lo que es indudable es que la creación de estos recursos —como resultado de un proceso educativo— permite un aprendizaje más completo y sofisticado.

MATERIALES Y MÉTODOS

El proyecto de investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, debido a que analizó una problemática de una población reducida. Se emplearon instrumentos cualitativos y cuantitativos. Esto fue posible, ya que enriqueció el tema de estudio y mantuvo la esencia de la indagación minuciosa en el fenómeno objeto de investigación (Conejero, 2020).

Por otro lado, se planteó un proyecto colaborativo que integró diversas áreas del conocimiento y se abordó la temática de manera holística para fortalecer los procesos de comprensión lectora mediante la construcción de productos audiovisuales con el uso de recursos tecnológicos.

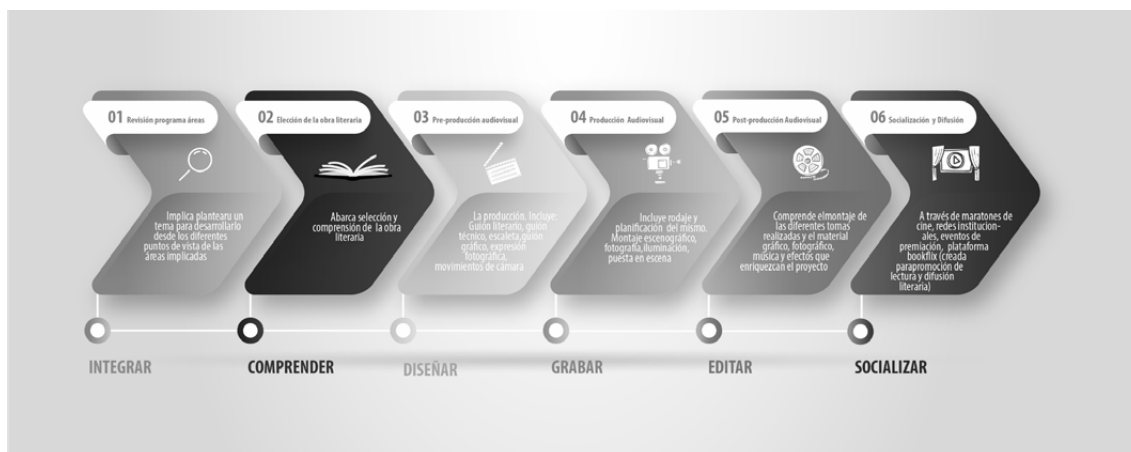
Según Medina (2017), el aprendizaje colaborativo implica actividades planificadas para que los estudiantes trabajen en equipo para lograr metas comunes, con el docente como facilitador del aprendizaje. Ejecutar estrategias pedagógicas mediante el aprendizaje colaborativo permite fortalecer la comprensión lectora mediante la creación de productos audiovisuales.

La estrategia de aprendizaje basada en proyectos colaborativos —según Parreño y Rodríguez (2021)— promueve un aprendizaje significativo y fortalece la conexión entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica, lo que requiere nuevas prácticas en el aula que fomenten la construcción de conocimiento a través de la inteligencia colectiva.

Hurtado *et al.* (2017) argumentan que el aprendizaje colaborativo tiene un impacto positivo en el trabajo en equipo de los estudiantes, al promover la colaboración, la búsqueda de soluciones conjuntas, el desarrollo de habilidades y la consecución de objetivos comunes; todo ello en un ambiente de respeto, tolerancia y comunicación efectiva.

La organización de un proyecto colaborativo requiere una planificación rigurosa que responda a las competencias y objetivos buscados y favorezca la interacción entre los miembros del grupo mediante roles y distribución de tareas. En este caso, la metodología siguió etapas relacionadas con el proceso de creación cinematográfica.

Figura 2. Fases del proyecto

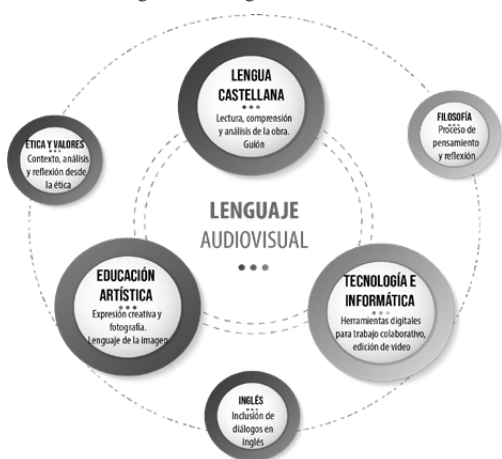


Fuente: elaboración propia

El proyecto tributó a la colaboración en dos niveles. En primer lugar, la colaboración entre diferentes áreas del conocimiento permitió que cada asignatura aportara desde su saber particular. En segundo lugar, la colaboración entre compañeros, organizados en equipos para la creación de un producto audiovisual.

Cabe decir que el proyecto se desarrolló durante varios años consecutivos y con la participación constante de las áreas de Lengua Castellana, Educación Artística y Tecnología e Informática. Las áreas asumieron —desde sus programas curriculares— las líneas y temáticas pertinentes para el desarrollo del producto. Sin embargo, no significó exclusividad. De hecho, cada año se involucraron diferentes áreas como Ética y Valores, Inglés y Filosofía; lo que generó nuevas dinámicas en el proceso de lectura, comprensión y análisis de las realidades y ficciones presentadas en la obra.

Figura 3. Integración de áreas



Fuente: elaboración propia

En otro orden de cosas, para orientar y evaluar el trabajo se trazaron los indicadores de desempeño por área. A continuación se los expone.

Lengua Castellana

- Identifica la relación de los textos con su entorno como método de análisis e interpretación
- Relaciona el significado de los textos con los contextos sociales, culturales y políticos, asumiendo una actitud crítica frente a otros tipos de texto

Tecnología e Informática

- Identifica elementos técnicos de la comunicación y medios en la presentación de ideas
- Desarrolla proyectos audiovisuales aplicando herramientas y conceptos comunicativos básicos
- Trabaja en equipo en la realización de proyectos tecnológicos involucrando herramientas tecnológicas de comunicación

Educación Artística

- Reconoce la fotografía como medio de expresión artística y medio de comunicación gráfica
- Realiza diversas composiciones artísticas valiéndose de los elementos de la fotografía y de temas de su interés
- Valora las producciones artísticas tanto suyas como de sus compañeras

En la fase de socialización y difusión —última etapa de la metodología— se finalizó el proceso

con un acto de clausura donde se premiaron a los productos audiovisuales. En este proceso se valoró el contenido, aspectos artísticos y de desarrollo del proyecto. Así, se premió lo siguiente:

- Mejor producción
- Mejor banda sonora
- Mejor guion original
- Mejor diseño de producción
- Mejor actriz
- Mejor actriz de reparto

También se creó un sitio web llamado Bookflix para fomentar la lectura y recomendar libros. Este sitio recopiló las producciones anuales y sirvió como repositorio para las obras sugeridas para la lectura y otros proyectos de investigación realizados por las estudiantes. Ver enlace: <https://bookflix6.wixsite.com/my-site>

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se aplicó una encuesta para evaluar y entender el impacto de este proyecto en los procesos educativos de las estudiantes. Dicho instrumento permitió examinar los resultados a través de variables predefinidas. La encuesta se consideró importante como método de recolección de información. Useche *et al.*, (2019) sostienen que este recurso es esencial para la obtención directa de información de personas relacionadas con el tema en estudio. En este caso: las estudiantes de décimo y undécimo grado de la institución educativa Madre María Mazzarello.

El cuestionario fue el siguiente:

- La metodología utilizada durante el período para la elaboración del proyecto cinematográfico
- El material elaborado como fundamento para el proyecto cinematográfico concluyente
- La obtención de habilidades provechosas para el ámbito académico y diario
- La contribución del proyecto realizado a tu crecimiento personal
- Menciona los obstáculos encontrados en el transcurso del proyecto
- Destaca los aspectos sobresalientes en la realización del proyecto cinematográfico

Por otro lado, a partir de la observación participante se analizaron cualitativamente los productos creados por las estudiantes. Se consideraron los niveles

de lectura literal, inferencial y crítico. Se concluyó que, en el nivel literal, los productos tuvieron elementos clave dentro de la narrativa que evidenciaron la comprensión de los aspectos más concretos de la obra.

En el nivel inferencial se emplearon imágenes —como las metáforas visuales— para amplificar y resignificar los mensajes transmitidos en la obra. Así, se atribuyeron significados no explícitos al texto, pero implícitos en su estructura.

En el nivel crítico se notó un aporte destacado desde el manejo de la imagen y la narrativa; lo que recalcó la reinterpretación y modernización del contenido, la retrotracción de elementos significativos de la obra original a situaciones cotidianas actuales y la exploración de procesos de reflexión a través de la reinterpretación de los mensajes originales con problemas y situaciones contemporáneos.

Dicha observación participante se sistematizó a través de una guía metodológica, la cual correspondió al modelo planteado por Franco (2025):

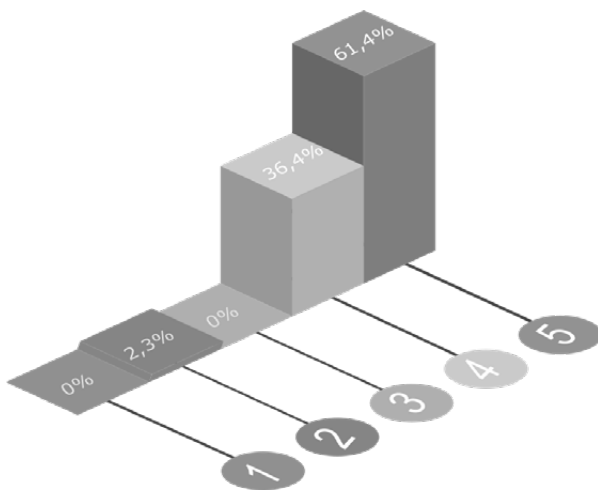
Figura 4. Componentes de guía metodológica



Fuente: Franco (2025, p. 5)

Para asegurar la validez del estudio sobre la comprensión lectora mediante productos audiovisuales, se establecieron criterios de inclusión y exclusión. Todos ellos se enfocaron en estudiantes de décimo y undécimo grado, participantes de actividades relacionadas con la lectura. Se seleccionaron textos relevantes y accesibles, y se diseñó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, validado a través de una prueba piloto. El tamaño de la muestra se determinó estadísticamente, utilizando selección aleatoria para evitar sesgos. Se justificó un enfoque metodológico mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para una comprensión más profunda del fenómeno. Por último, se estructuraron variables con indicadores específicos para medir la comprensión lectora, la creatividad y el uso de recursos audiovisuales.

Figura 5. Metodología aplicada

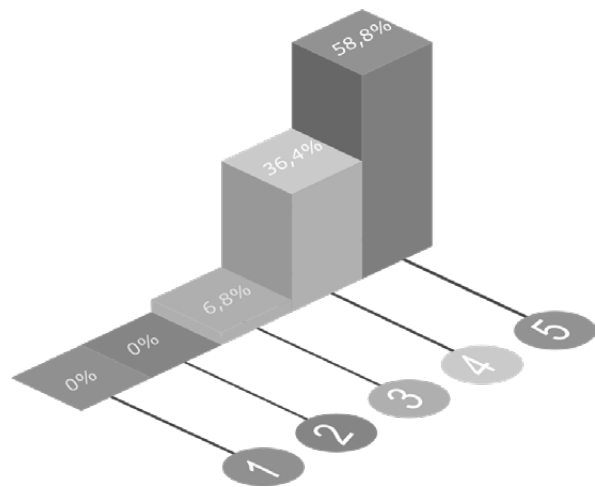


Fuente: elaboración propia

Los resultados indicaron que el 61.4 % de encuestados percibió como adecuada la metodología del proyecto para mejorar la comprensión lectora mediante la creación de productos audiovisuales. Esta aceptación sugirió que el enfoque —alineado con intereses actuales— facilitó la expresión y comprensión de ideas a través de medios visuales y auditivos. Además, la metodología no solo fortaleció la comprensión lectora, sino también habilidades transversales como el pensamiento crítico y la creatividad, al promover un aprendizaje activo y motivador. Estos datos respaldaron la continuidad de la metodología y sugirieron que el uso de recursos audiovisuales fue un enfoque innovador y eficaz para el aprendizaje.

El análisis de la Figura 4, por su lado, reveló que la metodología utilizada en el proyecto fue integral y multifacética; ya que combinó elementos de colaboración, tecnología, aprendizaje activo, reflexión y evaluación formativa. Estos componentes mejoraron la comprensión lectora y desarrollaron habilidades críticas y creativas en los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del futuro. La implementación de esta metodología innovadora demostró ser un enfoque eficaz para transformar la experiencia educativa y fomentar un aprendizaje significativo y duradero.

Figura 6. Contenido como contexto desarrollado para el proyecto final

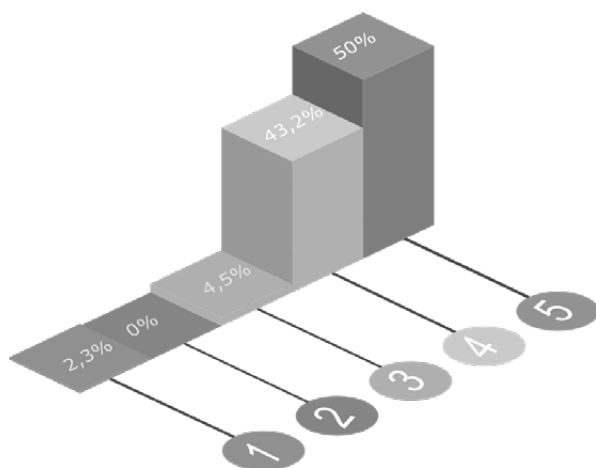


Fuente: elaboración propia

El 58.8 % de los encuestados consideró que la experiencia significativa contribuyó al fortalecimiento de la comprensión lectora al integrar aspectos fenomenológicos relativos al estudiante. Esto sugirió que la metodología no solo se centró en la lectura como una actividad aislada, sino que incorporó elementos del contexto y la experiencia del estudiante, haciendo el proceso de lectura accesible y relevante. Dicho enfoque facilitó la conexión del estudiante con los textos y promovió una comprensión más profunda y personalizada.

La Figura 5 expuso que la relevancia y contextualización del contenido fueron fundamentales para el éxito del aprendizaje. Al integrar el contenido en un contexto significativo, se fomentó un aprendizaje profundo, se desarrollaron competencias clave y se mejoró la comprensión lectora. Este enfoque benefició a los estudiantes en su proceso educativo y los preparó para aplicar lo aprendido en situaciones del mundo real. De esta manera se promovió un aprendizaje significativo y duradero.

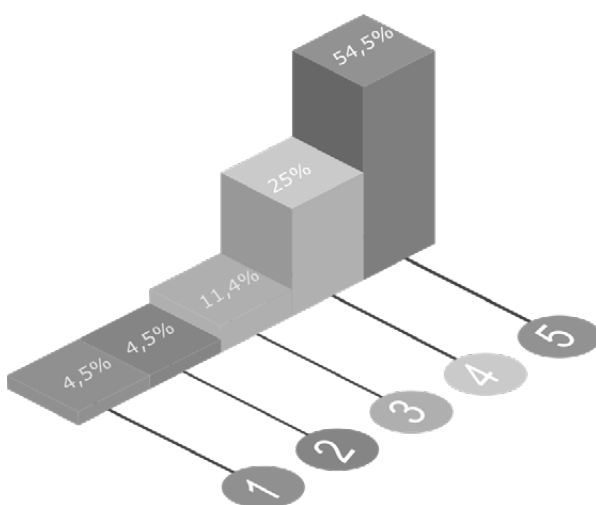
Figura 7. La adquisición de competencias para el desempeño académico



Fuente: elaboración propia

Según los resultados, el 50 % de los encuestados consideró que el proyecto facilitó el fortalecimiento de competencias prácticas, con potencial para impactar positivamente tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Esta opinión indicó, asimismo, que la metodología aplicada en el proyecto fomentó habilidades académicas y competencias transferibles a contextos diversos. Ello permitió a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones prácticas y de uso diario. La valoración positiva de las competencias reflejó la relevancia del proyecto para el desarrollo integral de los participantes y la promoción de habilidades que trascienden el entorno escolar.

Figura 8. El aporte del proyecto a tu formación personal



Fuente: elaboración propia

Con base en la información anterior, se concluyó que el 54.5 % de la población encuestada percibió que

el proyecto contribuyó a su desarrollo personal. Las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario demostraron cómo la población percibió la influencia del proyecto en aspectos específicos. Por ejemplo: en relación con la comprensión lectora, se destacó cómo la variedad de interpretaciones generadas en los grupos contribuyó al desarrollo de competencias y a una comprensión más compleja a través de la socialización.

En cuanto al uso de recursos tecnológicos, las respuestas indicaron que estos recursos fueron importantes no solo para mostrar el proceso de lectura, sino también para facilitar la creación de productos pedagógicos y audiovisuales, fortaleciendo así diversas habilidades y competencias.

Por último, en relación con la construcción de productos audiovisuales, las respuestas subrayaron cómo dicha estrategia pedagógica innovadora motivó y fomentó la lectura. Además, corroboró su carácter diferente y atractivo para los estudiantes.

En cuanto a la importancia de los recursos tecnológicos en la enseñanza, se destacó su papel tanto en el seguimiento de la lectura como en la creación de materiales educativos y audiovisuales (Gallego, 2020). La integración de herramientas tecnológicas modernas y TIC fomentó la participación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento; lo que subrayó su impacto en la formación educativa.

Se sublimó, por otro lado, la necesidad de mejorar la comprensión lectora mediante diversos recursos tecnológicos y productos audiovisuales; además, se relacionó el ejercicio con el proceso de autorreconocimiento del individuo y su entorno. Barroso *et al.* (2019) destacan que la lectura facilita la creación de significados compartidos que influyen en el pensamiento del lector, equiparando la lectura a un diálogo interno.

En cuanto a los productos audiovisuales, se reconoció que su inclusión en la educación permitió un aprendizaje más efectivo, atractivo y significativo para los estudiantes. Bastida *et al.* (2020) sostienen que estos productos ofrecen una experiencia educativa más satisfactoria al posibilitar un aprendizaje visual, autónomo, preciso y adaptable a las necesidades individuales.

CONCLUSIONES

En resumen, el empleo de recursos tecnológicos en la creación de productos audiovisuales puede tener

un impacto significativo en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria. Estos recursos ofrecen una amplia gama de herramientas que enriquecen el aprendizaje al integrar imágenes, sonido y otros elementos multimedia, facilitando así el acceso a textos complejos de manera dinámica y atractiva. Además, su utilización puede motivar a los estudiantes, haciendo que el proceso de aprendizaje sea más interesante.

En cuanto a las conclusiones específicas, se destaca la importancia de los recursos tecnológicos para implementar estrategias pedagógicas de manera efectiva, simplificando desde la planificación hasta la evaluación de los resultados de la comprensión textual. También se enfatiza que la comprensión lectora puede mejorarse mediante la realización de ejercicios prácticos que promuevan la identificación de relaciones intertextuales y la colaboración en equipo.

Por último, en relación con la construcción de productos audiovisuales, se subraya la oportunidad que ofrecen para expresar el arte y descubrir fortalezas en los procesos de producción, lo que puede contribuir al aumento de la autoconfianza y fortalecimiento de la autoimagen. Además, esta actividad puede abrir nuevas formas de expresión y promover una mejor comprensión y análisis de la realidad circundante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, N. y Castro, J. (2010). Mupai Animado: Propuestas educativas para Adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(2), 91-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551279008>
- Bastida, M., Hernández, F. y Miranda, J. (2020). Creación audiovisual creativa: Análisis de la producción del Centro de Innovación en Educación digital (CIED) de la Universidad Rey Juan Carlos. *Arte y Sociedad*, (18), 19-35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7652446>
- Botía, M. y Marín, A. (2019). La contribución de los recursos audiovisuales a la educación. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, 1, 91-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7803558>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cobo, C. (2019). Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanías para nuevos entornos. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11(21), 1-8. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68214>
- Conejero, J. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumología Pediátrica*, 15(1), 242-244. <https://revistaneumologiapediatrica.com/articulo/una-aproximaci%C3%B3n-a-la-investigacion-cualitativa>
- Franco, D. (2025). Incidencia de las estrategias de difusión de los resultados de la investigación escolar en las guías metodológicas de los docentes. *Región Científica*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.58763/rc2025393>
- Gallego, D. (2020). *Las mediaciones tecnológicas: Estrategia didáctica en el fortalecimiento de las habilidades en la comprensión lectora a través de un curso virtual en la plataforma Moodle en la Institución Educativa Teresita Montes de la ciudad de Armenia* [Tesis de doctorado, Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación]. Repositorio del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. <http://hdl.handle.net/11634/21246>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Taurus.
- Guzmán, C., González, R. y Sarmiento, A. (2020). Análisis lingüístico de la jurisprudencia y la transtextualidad. *Revista republicana*, (29), 89-105. <https://doi.org/10.21017/rev.rep.2020.v29.a88>
- Hurtado, A. y Barahona, C. (2021). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio de la Fundación Universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/4175>
- Hurtado, P., Támez, R. y Lozano, A. (2017). Características que presentan los estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes en ambientes de aprendizaje colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 191-206. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.011>
- Medina, S. (2017). Aprendizaje colaborativo. *Educación*, (23), 101-105. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1175>
- Mendoza, E., Álvarez, A., Acosta, G. y Cachimaille, H. (2019). La lectura en la dinámica del desarrollo comunicativo y cultural ciudadano. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 218-228. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100218&lng=es&tlng=es
- Molina Ibarra, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121-131. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>

- Ortiz, M. (2018). *Producción y realización en medios audiovisuales. Producción y Realización en Medios Audiovisuales*. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/73827>
- Parreño, J. y Rodríguez, M. (2021). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia con estudiantes del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio. En *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación* (pp. 306-311). Universidad de Zaragoza.
- Ramírez, C. y Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-503. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *Artseduca*, (24), 65-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7165000>
- Romero, M., Trigo, E. y Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 68-85. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B. y Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de la Guajira.

Perceptions of Oral Corrective Feedback. A Comparative Study of Beginner vs. Intermediate EFL Undergraduate Students

Percepción sobre realimentación oral correctiva en inglés.
Estudio comparativo entre estudiantes universitarios
principiantes e intermedios

 Graciela Ferreiro-Santamaría
graciela.ferreiro@uam.cr
Universidad Americana, Costa Rica

Recepción: 20 de septiembre de 2024
Aprobación: 10 de diciembre de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.12.1130>

ABSTRACT

This study investigated the preferences of college English as a Foreign Language learners regarding oral corrective feedback (OCF), an important component of language acquisition. The research followed a cross-sectional design with a qualitative approach. The study aimed to determine the overall perception of B1 level students about OCF, the types of errors they considered worthy of correction, and their preferences for types of oral correction. Findings were compared to the results of a previous study conducted by the researcher in 2023 with A1 learners. Data revealed that intermediate-level students, similar to beginners, have a very positive perception of the importance of OCF in language development. Further, the learners appreciated correcting all types of errors, with a higher emphasis on pronunciation-related ones. In both cohorts, the preferred type was explicit correction, while the least liked were indirect methods. These findings provide valuable insights for instructors and researchers in the field.

Keywords: oral corrective feedback, perception, frequency of feedback, type of feedback, EFL students

RESUMEN

El propósito del estudio fue comparar la percepción de estudiantes universitarios principiantes e intermedios acerca de la realimentación oral correctiva que reciben en las clases de inglés. Mediante una investigación transversal de carácter cualitativo, se escogió una muestra de alumnos de nivel B1 a quienes se les interrogó sobre la importancia de la corrección, los tipos de error que merecen corrección y preferencia en tipos de corrección. La comparación de resultados de 2023 con principiantes y esta cohorte arrojó hallazgos similares: la percepción es altamente positiva y los estudiantes desean que todos sus errores sean señalados; en el caso del nivel superior, hay un énfasis en el área de pronunciación. Los tipos de corrección preferidos en ambos niveles fueron los directos y claros, siendo los tipos de corrección indirectos menos favorecidos. Los hallazgos aportan a la escasa información existente sobre la perspectiva estudiantil beneficiando a docentes e investigadores.

Palabras clave: corrección oral, realimentación, percepción, tipo de corrección, frecuencia de corrección

INTRODUCTION

Language instructors and linguists have extensively discussed and researched the provision of feedback and error correction in language teaching. Teachers are concerned with correcting learners' errors and the appropriate timing and method (Ellis, 2017b). Second language acquisition (SLA) researchers seek to test various theories of L2 acquisition that offer differing perspectives on the impact of corrective feedback (CF) on the acquisition process and wish to determine which type of CF is most effective (Ellis, 2017b).

Ever since Hendrickson published his article on error correction, there seems to be consensus on the benefits of error amendment by professors because it creates awareness of the language functions and reinforces correct linguistic forms (as cited in Ellis, 2017a). The discussion arises on the complexity of the phenomenon and the ample variety of ways to address the issue because some of the errors committed by English learners can be construed as more serious than others, especially those that impair communication (Khansir, 2022).

Teachers tend to be cautious in the amount and way in which they indicate deviations in the usage of language, fearful not to cause anxiety in the learners who are struggling with a new language, aware of the effects of the affective filter on the acquisition of language (Krashen, 2009). Instructors tend to be more concerned with avoiding interruptions in communication (Quinto, 2020). Given this quandary, numerous descriptive studies have dealt with this issue over the last fifty years, exposing two general features of teachers' error correction-imprecision and inconsistency (Ellis, 2017a). Clearly, there is a grey area in the management of errors in the EFL classroom, and trainers generally rely on their own preferences or experts' suggestions for providing oral feedback and often struggle to define what errors to correct, when to correct, and how to do so.

Considering its importance, empirical research has described the most common types of error correction, teachers' perspectives on OCF, and the correlation between pedagogical practices and error correction. Some studies have even revealed a disparity in the facilitators' opinions as opposed to that of their students (Burri, 2022; Gutierrez et al., 2021; Ha & Nguyen, 2021; Inci-Kavak, 2019; Katayama, 2007; Lee, 2013; Tsuneyasu, 2016). More recently several

investigations have focused on the opinion of learners about OCF in different contexts (Aguilera Leyva, 2020; AlGhafri et al., 2023; Alpian Sari et al., 2022; Anaktototy & Latumeten, 2022; Aziz & Jayaputri, 2023; Fajriana Tajir et al., 2023; Halim et al., 2021; Paul & Al-Mamun, 2024); some variables that affect the attitude that learners have about error correction, such as adverse opinion about grammar instruction, negative perspective on correction and others have been identified (Loewen et al., 2009).

Despite growing interest in understanding learners' perceptions of oral corrective feedback (OCF), research in the Latin American context remains scarce, with the exception of the study by Gutiérrez et al. (2021) in Chile. This gap prompted an investigation conducted by the researcher in 2023, which focused on beginner EFL students' perceptions of OCF at two private universities in San José, Costa Rica. The findings revealed that learners hold a highly optimistic view of corrective feedback and recognize the importance of receiving immediate correction for grammar inconsistencies, vocabulary use, and pronunciation errors from their instructors. The results also demonstrated a preference for explicit correction, followed by recasts and clarification requests, suggesting that A1/A2 learners favor more direct feedback approaches and are less responsive to more subtle error correction methods, such as metalinguistic explanations or non-verbal cues.

The purpose of the current study is to investigate further, considering intermediate EFL learners (B1) in the same context, to compare their perspectives and discover if there is a connection between the level of proficiency and the way students perceive OCF.

The same research questions used in the previous study guided the investigation:

1. What is the general attitude toward oral corrective feedback among intermediate EFL students in two Costa Rican private universities?
2. To what extent do these students prefer to be corrected?
3. Which errors students consider should be prioritized in their correction (pronunciation, vocabulary, and grammar)?
4. What are the students' preferences for error correction methods?
5. Do students perceive corrective feedback as effective for improving oral communication at intermediate levels?

LITERATURE REVIEW

Errors

As the perspectives on language acquisition have evolved, the overview of errors' role in the process has also shifted. Behaviorists proclaimed zero tolerance for learner errors, insisting that students had to follow structural norms and considering L1 to be the foremost source of errors (Han, 2021). When Chomsky proposed his Universal Grammar concept, errors were interpreted to create language hypotheses upon which learners progress in language acquisition. The evolving view on learner error eventually eradicated the perception that errors are a negative occurrence, considering them a window into the learning process. Corder (1967) has been credited for being the first to elaborate on the significance of learner errors (Han, 2021). He was one of the first experts to differentiate systematic errors from non-systematic errors or mistakes (Corder, 1967, as cited in Kryeziu, 2021). In general, facilitators tend to focus on errors of competence, not on mistakes or errors of performance. A significant source of inaccuracies described in the literature is interference in the mother tongue, lack of knowledge, or insufficient practice in grammar, particularly in English tenses (Amara, 2015; Khansir, 2022).

Learners' errors can be classified into multiple categories. Burt (1975 cited in Amara, 2015) made a distinction between "global" and "local" errors. The first hinders communication, and they prevent good communication. Local errors only affect a single element of a sentence, thus not impeding a message from being delivered. There are several types of errors found in learners' production: morpho-syntactic or grammar errors; phonologically induced errors, very frequent in beginner students and prone to fossilization if not addressed properly; lexical errors which frequently induce miscommunication; and discourse errors, especially on spoken discourse, which are generally addressed at the end of an oral presentation.

This study included only the first three types, given its focus on immediate oral correction. Delayed feedback was not considered.

Oral Corrective Feedback

Chaudron (1977) described corrective feedback as "any reaction of the teacher which clearly transforms,

disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance" (p. 31). Therefore, corrective feedback is a response to a learner's erroneous remarks mainly in four ways described by Rahimi and Dastjerdi (2012): 1) indicating where the error occurred, 2) providing the correct structure, 3) giving metalinguistic information on the error, or 4) any combination of these (cited in Fathimah, 2019).

Part of the ongoing discussion is the value of corrective feedback (Ellis, 2017a). Some schools of thought, such as Krashen's (2009) and Truscott's (1999), insist on the futility of error correction in language acquisition, not to mention that it is excessively time-consuming. Conversely, fear of fossilization might encourage some instructors to overcorrect (Babushko & Solovei, 2020).

Furthermore, some empirical investigations have evidenced that students who receive corrective feedback while performing communicative activities improved over groups that did not (Lyster & Saito, 2010; Spada & Lightbown, cited in Ellis, 2017a.; Ugalde, 2023).

Concerning oral corrective feedback (OCF), Doughty (cited in Tesnim, 2019) insisted on opportune correction to allow learners to connect form and meaning since delayed corrective feedback would only benefit focus on form.

Types of corrective feedback

Lyster and Ranta's research (1997) on instructor responses to student mistakes in French immersion programs sparked widespread academic interest in OCF. Their work introduced key conceptual frameworks that have since become fundamental to Corrective Feedback studies, including a classification system for CF methods and the concept of learner uptake (Nikouee & Ranta, 2020).

In the current study, the following six different types of oral corrective feedback were presented to the students for their appraisal, reproducing the classification proposed by Lyster and Ranta (1997):

6. Explicit correction refers to a clear, direct indication from the professor showing the learner that there is an incorrect utterance and the subsequent provision of the correct form.
7. Recast involves the teacher reformulation of the student's utterance and correcting the error.
8. As the name indicates, a clarification request involves instructors indicating that the utterance is unclear or incorrect, usually in the form of a question.

9. Elicitation has three varying techniques: a) teachers repeat the incorrect utterance, pausing at the error, eliciting completion by students; b) teachers use questions to elicit correct forms (e.g.: “How do you say...?”), and c) teachers occasionally ask directly to reformulate the utterance.

10. Repetition occurs when instructors repeat the incorrect utterance, emphasizing the mistake.

11. Metalinguistic correction refers to the linguistic nature of the error; facilitators make comments and provide information or questions related to the correctness of the student’s production, thus relying on linguistic competence (e.g.: “An adverb is needed; you are using an adjective”).

An extra method was incorporated into the questionnaire for the participants: the use of nonverbal cues. On occasions, professors use body language to indicate a deviation, maybe shaking their heads, making a gesture, or frowning their eyebrows in the hope that learners interpret the need for self-correction. Thompson and Renandya (2020) suggest that gestures can effectively indicate a pronunciation error.

METHODOLOGY

94

This research is descriptive, cross-sectional, and quantitative in nature. It replicated the investigation conducted by the researcher in 2023, modifying the selected population from beginner to intermediate level of language proficiency.

Participants in this case were twenty-one university EFL students ranging from eighteen to forty-two, registered in one of the courses Level 3 and Level 4 of English as a Foreign Language corresponding to level B1 in the CEFR of language proficiency. The previous study considered more than 140 similar students in the A1/A2 levels. All were taking the mandatory courses as part of the program offered by two private universities for students of diverse majors. A non-probabilistic sampling method was chosen for convenience, representing the students willing to participate voluntarily after explaining the research characteristics and agreeing to informed consent.

To prevent any misunderstanding, the instrument was applied in their native language (Spanish). The first section includes demographic information regarding age, gender, major studies, and course level.

The second section addressed the students’ general opinions on correcting oral errors in

the classroom and its effectiveness in improving proficiency. It contained five statements using a Likert scale ranging from completely disagree (1) to completely agree (5). The students were asked whether all errors should be corrected and if the error correction had an impact on their language development. They were also asked the frequency of correction (i.e., constantly or selectively).

The third section addressed students’ opinions on OCF of grammar, phonology (pronunciation and intonation), and vocabulary. The partakers rated each item on a 5-point scale, where 1 represented never and 5 represented always regarding preferred correction frequency.

The last section requested participants to rate, using a Likert scale ranging from 1, representing poor, to 5, representing excellent, according to their preference for the types of error correction described by Lyster and Ranta (1997), plus two more options: non-verbal cues and no correction at all.

The instrument used was the same one utilized in the previous research, which was validated by expert assessment involving the collection of well-founded opinions from individuals widely recognized as specialists in the field, following the approach proposed by Escobar-Pérez and Cuervo-Martínez (2008). Additionally, a pilot study was conducted at that time with the participation of five students, each selected through non-probabilistic convenience sampling, who were not part of the study’s main sample.

Data analysis included descriptive statistics to calculate the relative frequency for easier understanding of the data, using graphs to better represent the findings obtained.

RESULTS AND DISCUSSION

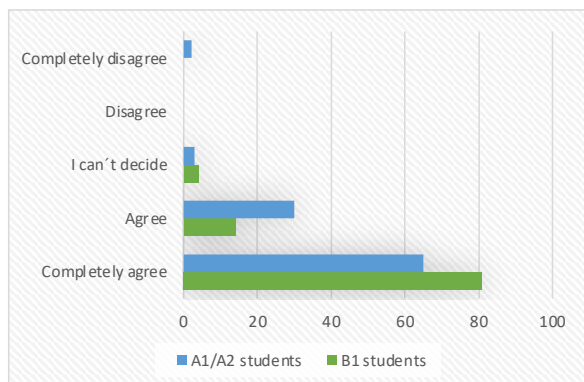
Table 1. Demographic data

| Gender | Criterion | | | | |
|--------------|-----------|---------|-------|---------|-------------------|
| | | Female | | Male | Prefer not to say |
| | | 52 % | | 48 % | 0 |
| Age range | 18-21 | 22-25 | 26-29 | 30-33 | 42 + |
| | 47.6 % | 19 % | 19 % | 9.5 % | 4.8 % |
| Course taken | | Level 3 | | Level 4 | |
| | | 62 % | | 38 % | |
| N = 21 | | | | | |

Source: applied questionnaire

The majority of the sample were young adults between the ages of 18 and 21. Eighty-one percent attended Universidad Latina de Costa Rica, while 19 % attended Universidad Americana. The majors included business administration, advertisement, graphic design and digital animation, psychology, engineering, and journalism, with the mode being engineering.

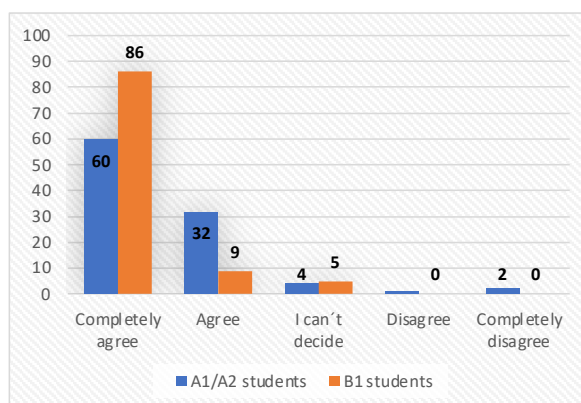
Figure 1. Students' opinion about the importance of oral corrective feedback in the classroom



Source: applied questionnaire. Data in relative frequency

Figure one compares B1, who participated in this research, and A1/A2 from the previous study. Evidently, the students responded very positively to immediate oral corrective feedback, and there were no negative opinions. The more advanced students have a slightly higher positive reaction. The findings coincide with reports from several empirical studies spanning from 2019 to 2024, where scholars from different geographical areas and cultural backgrounds have found that EFL learners with different ages, genders, and proficiency levels demonstrate a positive attitude toward error correction (AlGhafri et al., 2023; Alpiari Sari et al., 2022; Anaktototy & Latumeten, 2022; Aziz & Jayaputri, 2023; Babushko & Solovei, 2020; Fajriana Tahir et al., 2023; Muslim et al., 2021; Paul & Al-Mamun, 2024; Rahmawati, 2023; Roothoof & Breeze, 2016; Saeli et al., 2024; Vattøy, 2019). Shobaha (2019) even reported 100 % acceptance of correction in their investigation. Arumugam (2022), on the other hand, found that students with an advanced level of proficiency have a negative view of using OCF.

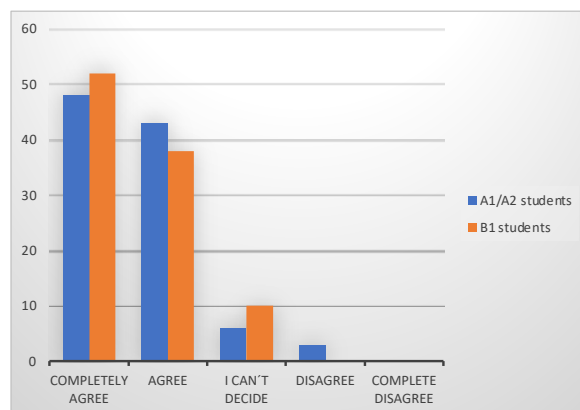
Figure 2. Students' opinions about corrective feedback contribute to the improvement of their proficiency



Source: applied questionnaires. Data in relative frequency

Similarly, the perception that proficiency is enhanced by feedback, shown in Figure 2, is equally positive in both groups, consistent with the findings of Anaktototy and Latumeten (2022), Aziz and Jayaputri (2023), Fadilah et al. (2017), Ferreiro Santamaría (2023), Gamlo (2019), Gutierrez et al. (2020), Katayama (2007), Muslim et al. (2021), Mulyani et al. (2022), Muyashoha & Sugianto (2019), Sánchez Centeno & Barbeito (2021), Skender (2022), Van Ha et al. (2021) and Wiyati & Padzilah Nur (2020).

Figure 3. Students' opinion on always correcting errors

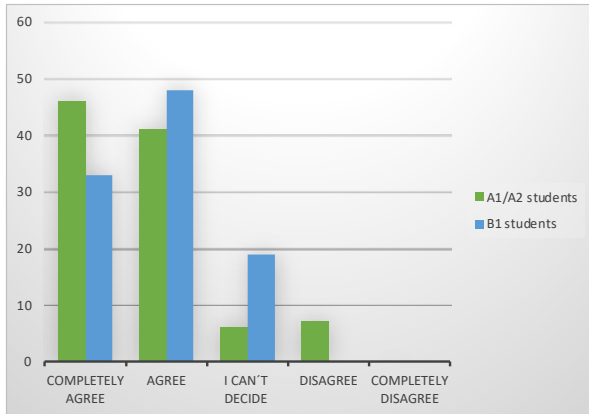


Source: applied questionnaires. Data in relative frequency

Regarding the frequency of correction (seen in Figure 3), in the beginners, 91 % completely agree or agree with constant OCF, while in the intermediate group, 90 % of the participants agree or agree with constant OCF, which is a considerable majority. This indicates confirmation that students expect corrective feedback and they consider it to be part of

the teaching process, consistent with Alpián & Sari (2022), Asmara et al. (2022), Gamlo (2019), Putra & Salikin (2020), and Rochma (2023).

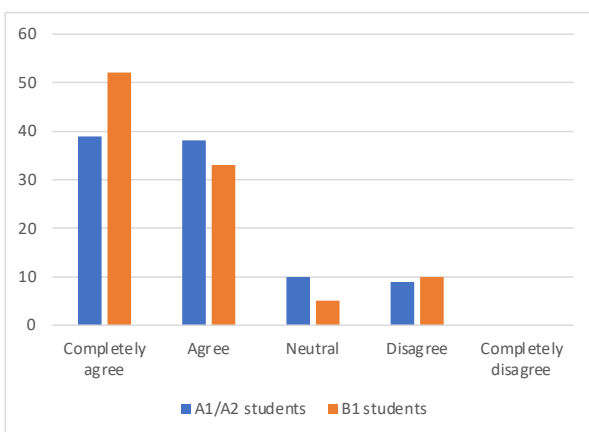
Figure 4. Opinions on whether professors should address all errors



Source: *applied questionnaire. Data in relative frequency*

As seen in Figure 4, the majority of both cohorts agreed with the statement, “I believe all oral mistakes should be corrected”, and a large portion agreed. Once again, there are a few disagreements with error correction in class at the lower level. This finding is corroborated by responses to a follow-up inquiry concerning the categories of errors worthy of correction, as depicted in figures 6 and 7. Analogous observations were reported by Park (2010) and Skender (2022), who noted that learners prefer consistent error correction by instructors. Their studies indicate that students favor correction for every error or the majority of mistakes made rather than solely when communication efficacy is compromised.

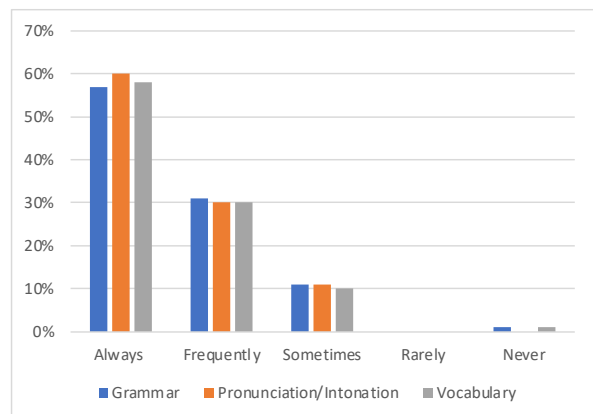
Figure 5. Students’ opinion on the time of correction (immediate error correction)



Source: *applied questionnaires. Data in relative frequency*

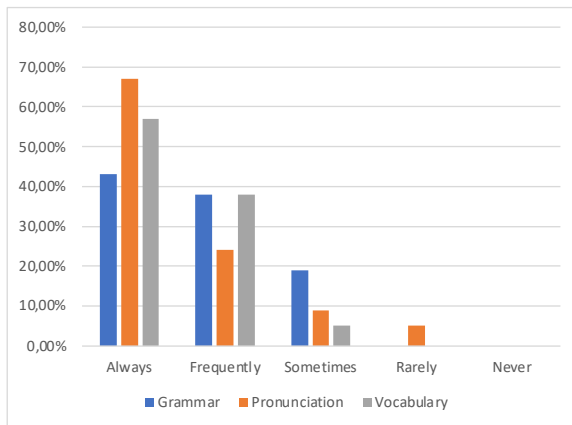
In terms of the moment of correction, visible in Figure 5, there was an unstated hypothesis that students might prefer delayed feedback and not accept immediate correction because in high context cultures, “people typically speak sequentially..., so the speaker is rarely interrupted” (Zakirovich, 2023, p. 53). Despite this fact, of the beginner students, 39.4 % agreed utterly, and 38.7 % agreed with the teacher’s immediate corrective feedback. In the more advanced group, 52 % of the participants ultimately agreed, and 33 % agreed that the correction should be immediate, with only 10 % manifesting disagreement. The findings are consistent with Alamri & Fauwzi (2016), Asmara et al. (2022), Lee (2013), and Van Ha et al. (2021). Studies by Gamlo (2019), Halim et al. (2021), Rochma (2023), Syakira & Nur (2021), and Wiboolyasarín et al. (2020) confirm this tendency, but opposite findings were described by Putra & Salikin (2020), and Syakira & Nur (2021) where the participants seemed to prefer delayed OCF. The investigation by Shobaha (2019) reported that students welcome corrective feedback anytime, whether it is delivered immediately or delayed.

Figure 6. A1/A2 Student’s opinion on which errors require more attention



Source: *applied questionnaire. Data in relative frequency*

Figure 7. B1 student's opinion on which errors require more attention



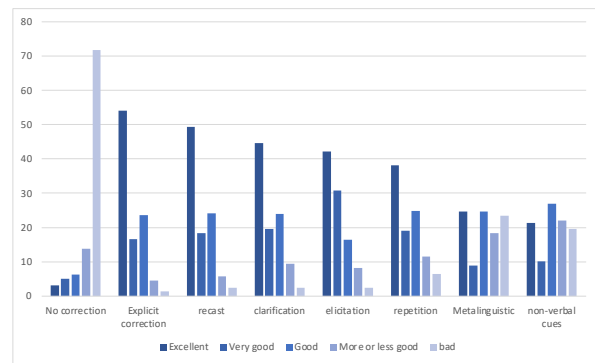
Source: applied questionnaire. Data in relative frequency

The study participants were requested to indicate which errors they believe should be corrected, including grammar, phonology, and vocabulary. The results evidence that in the first cohort all types of errors have a very similar value, indicating that they consider all types or errors as worthy of attention, similar to findings by Katayama (2007) that suggest EFL students wanted all errors to be corrected and aligned to several other empirical studies (Ferreiro-Santamaría, 2023; Gamlo, 2019; Mawarni & Murtafi'ah, 2023; Nhac, 2022; Rochma, 2023). In the second group, even though the appraisals are quite elevated in all three categories, there is a preponderance of correction of pronunciation errors, which aligns with Arumugam (2022), Saeli et al. (2024) and Stuckel (2022), who reported that intermediate-level students responded positively when asked whether they would like to receive correction for pronunciation-related errors.

These results may indicate that once learners achieve an intermediate level, their confidence in their command of vocabulary and grammar structures is higher, and they consider that they should focus more on improving pronunciation, which resonates with Yurtbasi's (2017) appreciation of the importance of correcting segmental and suprasegmental mistakes.

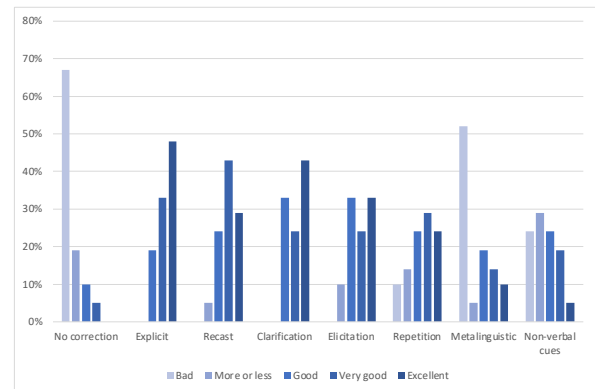
Regarding preferences on the type of error correction, the students were requested to evaluate seven categories of error correction, as classified by Lyster & Ranta (1997), which are commonly employed by academic instructors.

Figure 8. A1/A2 Learners' preference on types of error correction



Source: applied questionnaire. Data in relative frequency

Figure 9. B1 Learners' preference on types of error correction



Source: applied questionnaire

In the first study, the results visible in Figure 8 reveal that the three preferred methods were explicit correction (54.1 % in excellent appraisal), recast (49.4 %), and clarification (44.7 %), followed by elicitation (42.1 %). Metalinguistic feedback and non-verbal cues were valued in a low rank. Given the learners' proficiency level, it seems reasonable to expect that they would prefer more direct methods of correction and not appreciate indications that imply a knowledge of linguistic or morphological aspects. As illustrated in Figure 9, explicit correction emerged as the primary preference at the higher level, followed by clarification requests. Recast techniques were positioned in the third rank of preference. Repetition strategies occupied the fourth position in this hierarchy.

Nonverbal cues were incorporated into the study due to their prevalent usage among facilitators, as they do not disrupt the continuity of students' oral discourse. Ergul (2023) demonstrated that certain

nonverbal behaviors, such as teacher smiling, significantly influenced learners' self-correction processes. Beginner students in this study, on the contrary, did not perceive nonverbal signals as an efficacious technique for oral corrective feedback (OCF), potentially due to their subtle nature and the possibility of being imperceptible to students. The non-verbal cues population garnered some favorable assessment at the higher level, albeit not ranking among the most preferred methodologies.

To corroborate learners' esteem for immediate oral corrective feedback, the instrument included the option of teachers ignoring the mistake. This option was ranked as a very poor strategy in both cohorts, as confirmed by Alamri & Fawzi (2016) and Quinto (2020).

Favored correction methods are the most direct and clear in both cohorts. Learners would understand oral corrective feedback, such as explicit indication or recast or even clarification and elicitation, over more subtle correction, such as metalinguistic indications, which require a higher level of linguistic competence to be understood. Similar perceptions were reported in various studies (Alpian & Sari, 2022; Asmara et al., 2022; Muhsin, 2016; Muslem et al., 2021; Muti'ah & Azizah, 2024; Park, 2010; Rahmawati, 2023; Roothoof & Breeze, 2016; Septianisa, 2021). Additionally, investigations carried out by Burri (2022), Rochma (2023), and Shobaha (2019) have identified recast correction as the predominant preference among their respective study participants. Furthermore, Nasajin's (2017) findings, derived from a quasi-experimental research design, demonstrated that the cohort receiving extensive recast significantly outperformed the control group. This outcome lends credence to the notion that direct corrective methodology is efficacious.

CONCLUSIONS

The purpose of the current study was to inquire about intermediate learners' perceptions of OCF and contrast them to those of lower-level students of EFL to shed some light on the provision of feedback. The findings provide interesting overviews that can aid professors in the selection of appropriate methods to provide feedback in class, considering students' expectations, which are rarely taken into consideration.

Findings point out a highly positive perspective of OCF by learners at beginner and intermediate

levels in the Costa Rican context, which is the pattern in most reviewed studies. Learners expect and appreciate these immediate interventions when they deviate from correct utterances in English because they are aware of the importance of error correction in language development.

Contrary to what could be the general belief among teachers, students favor immediate correction of grammar, vocabulary, and pronunciation errors at the time when they are committed. Interestingly, correct pronunciation is of elevated concern for intermediate students instead of the lower level. Students favor constant correction and value that their facilitators mend all errors when they occur. Letting errors slip by when not relevant to communication is not considered a good strategy by the learners.

It is concluded that learners prefer more direct OCF techniques, such as explicit correction, recast, and elicitation, regardless of proficiency level, coinciding with Jusa & Kuang (2016) and Watcharapol et al. (2023). Neither cohort favored indirect forms such as metalinguistic correction or non-verbal cues.

These observed similarities and differences in corrective feedback preferences between learners at varying proficiency levels contribute to the growing literature on adult English as a Foreign Language (EFL) students' perspectives regarding oral error correction. In accordance with Quinto's recommendations (2020), educators are advised to employ a diverse array of oral corrective feedback strategies. This approach should be based not solely on the instructors' personal convictions regarding error correction methodologies but should also take into account the individual preferences expressed by their students.

The study's limitations involve the reduced number of participants. Further research involving a larger number of students would reveal a more robust result.

Additional research could also explore the impact of age or gender on learners' perspectives. Findings by Babushko and Solovei (2020) report that older students are better at being corrected than younger ones.

Another angle for subsequent inquiry could consider the respondents' future professions since this could also influence learners' attitudes toward correcting errors.

REFERENCES

- Aguilera Leyva, M. (2020). Preferences toward Oral Corrective Feedback in EFL classrooms at ESPOCH. *Ciencia Digital*, 4(4.1), 58-80. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1.1454>
- Alamri, B., & Fawzi, H. (2016). Students' Preferences and Attitude toward Oral Error Correction Techniques at Yanbu University College, Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 9(11), 59-65. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n11p59>
- AlGhafri M., Mirza C., & Gabarre C. (2023). Students Attitudes Towards Oral Corrective Feedback: A Case Study from Oman. *Arab World English Journal*, 14(3), 406-417. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol14no3.26>
- Alpian Sari, M., Zaini Miftah, M., & Widiastuty, H. (2022). An Investigation of Students' Perceptions of Oral Corrective Feedback in EFL Public Speaking Course. *Professional Journal of English Education*, 5(3), 553-562. <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/project/article/view/10055>
- Amara, N. (2015). Errors Correction in Foreign Language Teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 58-68. https://www.researchgate.net/publication/318249645_Errors_Correction_in_Foreign_Language_Teaching
- Anaktototy, K., & Latumeten, C. (2022). Exploring students' perception towards teachers' oral feedback in the EFL classroom. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(12), 4641-4657. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/7293>
- Arumugam, N., Afnezul, A., Zakaria, S., & Azmi, H. (2022). The Effectiveness of Oral Corrective Feedback: Students' Perspectives. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(3), 1845-1859. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v11-i3/15373>
- Asmara, C., Auliya, P., & Muhammad, R. (2022). Oral Corrective Feedback: What Do Students Prefer and Why? *Teaching & Learning English in Multicultural Contexts*, 6(2), 115-122. <https://jurnal.unsil.ac.id/index.php/tlemc/article/view/2766/2438>
- Aziz, M., & Jayaputri, H. (2023). EFL Learners' Perspective on Corrective Feedback. *Scope. Journal of English Language Teaching*, 7(2), 1-7. <http://dx.doi.org/10.30998/scope.v7i2.14806>
- Babushko, S., & Solovei, L. (2020). Linguistic and Non-Linguistic University Students' Attitude towards Error Correction in EFL Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(4), 72-86. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/334>
- Burri, M., (2022). Comparing L2 Teachers' Practices With Learners' Perceptions of English Pronunciation Teaching. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 129-145. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.101156>
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors 1. *Language Learning*, 27, (1), 29-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00290.x>
- Ellis, R. (2017a). Oral corrective feedback in language teaching: A historical perspective. *Avances en Educación y Humanidades*, 2(2), 7-22. <https://doi.org/10.21897/25394185.1482>
- Ellis, R. (2017b). Oral corrective feedback in L2 classrooms. What we know so far. In *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning* (pp. 3-18). Routledge.
- Ergül, H. (2023). The Case for Smiling? Nonverbal Behavior and Oral Corrective Feedback. *Psycholinguist*, 52(1), 17-32. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10936-021-09807-x>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://acortar.link/YnGD4v>
- Fadilah, A., Anugerahwati, M., & Prayogo, J. (2017). EFL Students' Preferences for Oral Corrective Feedback in Speaking Instruction *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 5(2), 76-87. <https://journal.um.ac.id/index.php/jph>
- Fajriana Tahir S., Muhayyang M., & Munir, M. (2023). EFL Students' Perception Teacher Oral Corrective Feedback. *Journal of Technology in Language Pedagogy*, 1(2), 458-470. <https://ojs.unm.ac.id/JTechLP/article/view/52963/23537>
- Fathimah, N. (2019). Teacher's Corrective Feedback to Students' Oral Production in EFL Classrooms. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research*, 430, 143-147. <http://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200406.029>
- Ferreiro-Santamaría, G. (2023). EFL University Students' perception of immediate oral corrective feedback in Two Costa Rican Private Universities. *Digilec*, 10, 36-54. <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9703>
- Gamlo, N. (2019). EFL Learners' Preferences of Corrective Feedback in Speaking Activities. *World Journal of English Language*, 9(2), 27-37. <https://acortar.link/hObc3O>

- Gutiérrez, A., Arancibia, C., Bustos, C., Mora, F., Santibáñez, X., & Flores, M. (2021). Students' perceptions of oral corrective feedback given by teachers in communicative approach English courses from an EFL pedagogy program at a private university. *Lenguas Modernas*, (56), 9-26. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/61507>
- Ha, X., & Nguyen, L. (2021). Targets and Sources of Oral Corrective Feedback in English as a Foreign Language Classrooms: Are Students' and Teachers' Beliefs Aligned? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697160>
- Halim, T., Wahid, R., & Halim, S. (2021). EFL students' attitudes toward corrective feedback: a study conducted at the undergraduate level. *Saudi Journal of Language Studies*, 1(1), 40-49. <https://doi.org/10.1108/SJLS-03-2021-0004>
- Han, Z. (2021). Corrective feedback from behaviorist and innatist perspectives. In H. Nassaji, & E. Kartchava (Eds), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Language Learning and Teaching* (pp. 23-43). Cambridge University Press.
- Inci-Kavak, V. (2019). Exploring the Gap between Instructors' and Learners' Preferences about Error Correction. *ELT Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 116-146. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.537175>
- Jusa, G., & Kuang, C. (2016). The Effect of Direct Corrective Feedback on the Correct Usage of the Preposition of Time. *Journal of Advanced Research in Social and Behavioural Science*, 3(1), 109-122. <https://acortar.link/5SHvco>
- Katayama A. (2007). Japanese EFL Students' Preferences toward Correction of Classroom Oral Errors. *The Asian EFL Journal*, 9(4), 289-305. <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/japanese-efl-students-preferences-toward-correction-of-classroom-oral-errors/index.htm>
- Khansir, A. (2022). Error Analysis and English Syllabus. *Journal on Language and Language Learning*, 25(2), 626-638. <https://doi.org/10.24071/llt.v25i2.3547>
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Kryeziu, L. (2021). Learning from errors. *ILIRIA International Review*, 5(1), 391-408 https://www.researchgate.net/publication/357341305_Learning_from_errors
- Lee, E. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL Students. *Science Direct*, 41(2), 217-230. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.022>
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Seongmee, A., & Chen, X. (2009). Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
- Mawarni, F., & Murtafi'ah, B. (2023). High-school students' beliefs about oral corrective feedback in EFL classroom: A survey study. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 4(2), 472-486. <https://doi.org/10.35961/salee.v4i2.841>
- Muhsin, A. (2016). The effectiveness of positive feedback in teaching speaking skills. *Lingua Cultura*, 10(1), 25-30. <http://dx.doi.org/10.21512/lc.v10i1.873>
- Mulyani, S., Ningsih, N., & Setyaningrum, N. (2022). Students' Perceptions Towards Oral Corrective Feedback in a Speaking Class. *ETERNAL*, 8(1), 174-184. <https://doi.org/10.24252/Eternal.V8i1.2022.A12>
- Muslem, A., Zulfikar, T., Astilla, I., Heriansyah, H., & Marhaban, S. (2021). Students' Perception Toward Oral Corrective Feedback in Speaking Classes: A Case at English Education Department Students. *International Journal of Language Education*, 5(4), 244-259. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i4.19010>
- Muti'ah, M., & Azizah, V. (2024). Investigating Students Attitudes on Oral Corrective Feedback: Small-scale Survey in Academic Speaking Class. *International Journal of English Linguistics, Literature, and Education*, 6(1), 26-38. <https://doi.org/10.32585/ijelle.v6i1.4824>
- Muyashoha, A., & Sugianto, A. (2019). The students' perception towards oral corrective feedback in speaking class. In *Proceedings of International Conference on English Language Teaching* (pp. 14-29). Institut Agama Islam Negeri.
- Nasaji, H. (2017). The Effectiveness of Extensive Versus Intensive Recasts for Learning L2 Grammar. *The Modern Language Journal*, 101(2), 353-368. <https://doi.org/10.1111/modl.12387>

- Nhac, T. (2022). Oral corrective feedback preferences in English lessons: Learners' and teachers' perspectives. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1643-1655. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1643>
- Nikouee, M., & Ranta, L. (2020). The Visibility of Oral Corrective Feedback Research in Teacher Education Textbooks. *TESL Canada Journal*, 37(2), 128-153. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1338>
- Park, H. (2010). *Teachers' and Learners' Preferences for Error Correction* [Master's thesis, California State University]. Portal Index California State University. <https://hdl.handle.net/10211.9/302>
- Paul, P., & Al-Mamun, A. (2024). Students' Perception of Oral Corrective Feedback in Developing English Speaking Skills. *Belta Journal*, 7(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.36832/beltaj.2023.0701.03>
- Putra, S., & Salikin, H. (2020). How Indonesian EFL learners perceive error corrections. *English Journal Of Merdeka: Culture, Language, And Teaching Of English*, 5(1), 92-101. <http://jurnal.unmer.ac.id/index.php/enjourme/index>
- Quinto, J. (2020). Corrective Feedback in Oral Communication. *Journal of International Education*, 2, 1-20. <https://www.studocu.com/ph/document/isabela-state-university/bsed-english/corrective-feedback-in-oral-communication/97359408>
- Rahmawati, E. (2023). The Urgency of Oral Corrective Feedback in English Language Teaching: Students and Teachers' Perception. *Jadila Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 3(2), 148-158. <https://doi.org/10.52690/jadila.v3i2.395>
- Rochma A. (2023). Corrective oral feedback on students' errors in speaking courses. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 4(2), 125-135. <https://ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/jetle/article/view/20442>
- Roothoof, H., & Breeze, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*, 25(4), 318-335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1235580>
- Saeli, H., Rahmati, P., & Dalman, M. (2024). Oral Corrective Feedback: Perceptions of Iranian Learners. In A. Korangy (Ed.), *The Handbook of Cultural Linguistics* (pp. 37-50). Springer.
- Sakiroglu, H. (2020). Oral Corrective Feedback Preferences of University Students in English Communication Classes. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 172-178. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1234492>
- Sánchez Centeno, A., & Barbeito, M. (2021). Oral Corrective Feedback in University EFL Contexts: The Interplay Between Students' and Teacher's Beliefs. In M. Pawlak (Eds), *Investigating Individual Learner Differences in Second Language Learning. Second Language Learning and Teaching* (pp. 207-229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7_10
- Septianisa, V. (2021). *EFL Undergraduate Students' Oral Corrective Feedback Preferences: A Survey Study* [Thesis, Universitas Islam Indonesia]. Universitas Islam Indonesia. <https://dspace.uui.ac.id/handle/123456789/31376>
- Shobaha, S. (2019). The Implementation of Oral Corrective Feedback in the EFL Classroom. *LangEdu Journal*, 1-15. <https://core.ac.uk/download/pdf/287229441.pdf>
- Skender, L. (2022). Students' Perceptions of Corrective Feedback in EFL Classrooms in Higher Education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 264-267. <https://www.ej-edu.org/index.php/ejedu/article/view/372>
- Stuckel, R. (2022). *The effects of corrective feedback frequency on ESL pronunciation uptake, repair, and preference* [Master's thesis, Southern Illinois University Carbondale]. Southern Illinois University Carbondale. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-corrective-feedback-frequency-on-esl/docview/2703517708/se-2>
- Syakira, S., & Nur, S. (2021). Learners' Perceptions on the Use of Oral Corrective Feedback in One-to-One EFL Classroom. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 6(2), 286-306. <http://dx.doi.org/10.26858/eralingua.v6i2.26177>
- Tesnim, O. (2019). Oral Corrective Feedback and Its Impact on Learners' Speaking Skills: Tunisian EFL Students as a Case Study. *International Journal of Language and Linguistics*, 7(3), 138-149. <http://www.sciencepublishinggroup.com/j/ijll>
- Thompson, A., & Renandya, W. (2020). Use of Gestures for Correcting Pronunciation Errors. *TEFLIN Journal*, 31(2), 342-359. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v31i2/342-359>
- Truscott, J. (1999). What is wrong with oral grammar correction? *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-455. <https://utppublishing.com/doi/10.3138/cmlr.55.4.437>
- Tsuneyasu, M. (2016). Teacher's tendencies and learner's preferences regarding corrective feedback types. *International Christian University Repository*,

- 35-45. <https://icu.repo.nii.ac.jp/record/4450/files/Tsuneyasu%20final.pdf>
- Ugalde, Ó. (2023). La implementación de retroalimentación correctiva asincrónica en línea efectiva sobre la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera en clases universitarias orales en modalidad virtual. *Innovaciones Educativas*, 25(39), 14-35. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v25n39/2215-4132-rie-25-39-14.pdf>
- Van Ha, X., Nguyen L., & Hung, B. (2021). Oral corrective feedback in English as a foreign language classrooms: A teaching and learning perspective. *Heliyon*, 7(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07550>
- Vattøy, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Watcharapol, W., Phornrat, T., Teavakorn, K., Tidarat, N., Kanokpan, W., Somkiat, K., & Nattawut, J. (2023). Preferences for Oral Corrective Feedback: Are Language Proficiency, First Language, Foreign Language Classroom Anxiety, and Enjoyment Involved? *Journal of Language and Education*, 9(33), 172-184. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1112136>
- Wiboolyasarín, W., Wiboolyasarín, K., & Jinowat, N. (2020). Learners' oral corrective feedback perceptions and preferences in Thai as a foreign language tertiary setting. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 912-929. <https://doi.org/10.17263/jlls.759344>
- Wiyati, R., & Padzilah Nur, R. (2020). Students' Attitude towards Corrective Feedback in EFL Classroom. *The Journal of English Language Teaching, Literature, and Applied Linguistics*, 2(2), 26-32. <https://doi.org/10.37742/jela.v2i2.33>
- Yurtbasi, M. (2018). Correcting English learner's suprasegmental errors. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 7(4), 126-131. <https://doi.org/10.18844/gjft.v7i4.3000>
- Zakirovich, G. (2023). The Relationship Between Culture and Language in Learning Process. *Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture*, 3(5), 55-63. <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.7901915>

